

# ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO:

a revelação da essência oculta ou  
aparência por meio da investigação.

**Estelamaris Brant Scarel**  
**Made Júnior Miranda**  
**Sara Bernardes**  
(Organizadores)

**ELEMENTOS TEÓRICOS E  
METODOLÓGICOS DA PESQUISA  
QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO:**

**a revelação da essência oculta ou aparência  
por meio da investigação**



**Pedro & João**  
editores



**Estelamaris Brant Scarel  
Made Júnior Miranda  
Sara Bernardes  
(Organizadores)**

**ELEMENTOS TEÓRICOS E  
METODOLÓGICOS DA PESQUISA  
QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO:**

**a revelação da essência oculta ou aparência  
por meio da investigação**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Estelamaris Brant Scarel; Made Júnior Miranda; Sara Bernardes [Orgs.]**

**Elementos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa em educação: a revelação da essência oculta ou aparência por meio da investigação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 331p.

**ISBN: 978-65-5869-288-1 [Impresso]**

**978-65-5869-289-8 [Digital]**

1. Diálogo. 2. Elementos teóricos metodológicos. 3. Pesquisa em educação. 4. Pesquisa qualitativa. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Andersen Bianchi

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Aldimar Jacinto Duarte	

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
Estelamaris Brant Scarel	
Made Júnior Miranda	

### PARTE I

#### **Reflexões e análise histórica-metodológica na pesquisa em educação**

<b>Capítulo 1: HISTORICIDADE EDUCACIONAL E A AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO</b>	<b>23</b>
Made Júnior Miranda	

<b>Capítulo 2: QUINTA E SEXTA REPÚBLICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>47</b>
Eliane Monteiro Mendes de Melo	

<b>Capítulo 3: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS CONTEXTOS DOS SÉCULOS XX-XXI</b>	<b>77</b>
Bratsilene Assunção de Moraes	

<b>Capítulo 4: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL RESGATE DA IDENTIDADE E MEMÓRIA POR MEIO DO ACERVO DE ESCOLAS EXTINTAS DE GOIÂNIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA</b>	<b>103</b>
Arleth Barbosa Ferreira Pereira	
Estelamaris Brant Scarel	

## PARTE II

### Reflexões teórica-metodológica em diálogo com a sociedade contemporânea na pesquisa em educação

- Capítulo 5:** O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NA CONTEMPORANEIDADE: BARBÁRIE E ADOECIMENTO SOB ANÁLISE DE CONTEÚDO 121  
Estelamaris Brant Scarel
- Capítulo 6:** APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DIALÉTICA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE 151  
Evelyn Elen Alves de Brito Cabral
- Capítulo 7:** CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MARX, DURKHEIM, WEBER, ADORNO E FOUCAULT 165  
Dilma Maria de Rezende Silva
- Capítulo 8:** A INFLUÊNCIA DA TEORIA DE VYGOTSKY NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO 187  
Lídia de Oliveira
- Capítulo 9:** REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO 201  
Sara Bernardes  
Lila Spadoni
- Capítulo 10:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: FORMAR PARA QUAL SOCIEDADE? 221  
Idelma Izabel de Camargo Silva
- Capítulo 11:** PROCESSOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE 233  
Leidiane Pereira da Silva

<b>Capítulo 12:</b> ANÁLISE DO PERFIL SOCIOCULTURAL DE ADOLESCENTES E JOVENS DA REGIÃO PERIFÉRICA DA CIDADE DE ANÁPOLIS – GO José Cassimiro Dias Neto	<b>249</b>
<b>Capítulo 13:</b> MICHEL FOUCAULT: AS SOCIEDADES MODERNAS E OS SUJEITOS EM SITUAÇÃO PRISIONAL Suely Franco de Oliveira	<b>267</b>
<b>Capítulo 14:</b> AS IDEIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DOS MÉTODOS DO PENSAMENTO CIENTÍFICO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA Marcilania Gonçalves da Aparecida	<b>287</b>
<b>Resenha 1:</b> SOBRE O MÉTODO DE MICHEL FOUCAULT EM VIGIAR E PUNIR Daniella Couto Lôbo	<b>307</b>
<b>Resenha 2:</b> TEORIA CRÍTICA E EPISTEMOLOGIA: O MÉTODO COMO CONHECIMENTO PRELIMINAR Estelamaris Brant Scarel	<b>317</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>323</b>





## PREFÁCIO

Em tempos sombrios, de negação do conhecimento científico, a universidade e, em especial, os programas de pós-graduação, colocam-se de forma contundente na luta política e social árdua para se constituírem em *locus* privilegiados de produção do conhecimento científico, sem a interferência dos interesses de mercado, de segmentos religiosos e de seguimentos governamentais que buscam anular a autonomia da universidade e a sua liberdade de produzir “ciência”.

Formar novos pesquisadores com compromisso ético e social, nesse sentido, constitui-se em um desafio histórico com vistas ao processo de humanização, a despeito de os setores conservadores a todo momento tencionarem um falso dilema que a ciência e o conhecimento deveriam ser completamente neutros em relação à realidade social. Uma perspectiva falaciosa, pois, ao mesmo tempo que tais setores defendem em seu discurso a neutralidade científica, a desideologização dos conhecimentos produzidos na universidade, na mesma narrativa, defendem concepções de mundo e de ciência que nada mais são que a expressão do lugar que ocupam no mundo enquanto classe e intelectuais, em que a elitização e reprodução das desigualdades se constituem como princípio e fundamento.

No início da década de 1980, Hilton Japiassu, já constatava que as instituições educativas haviam se transformado, quase que por completo, em estabelecimentos apenas de ensino. As próprias universidades teriam se transformado cada vez mais em “escolas profissionais destinadas a produzir funcionários, técnicos de todos os níveis, esquecendo-se de sua missão de formar a inteligência, de promover ou reinventar a cultura no seio de um mundo se de desfaz e refaz (JAPIASSU, 1981, p. 181)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1981.

Contrário a essa perspectiva, o autor defendia que a universidade teria o papel de levar os sujeitos a compreenderem, a inventarem, ou construir o seu conjunto cultural por meio da inovação e da criação. Ou seja, a ação do educador em sua condição de intelectual se constituiria em um constante perguntar, questionar, inquirir o político, o social, o cultural, o técnico e o tecnológico. Coloca-se em posição diametralmente oposta à mera adaptação, inclusive à adaptação epistemológica que algumas instituições de ensino superior buscam privilegiar.

Os próprios conhecimentos seriam criados em determinados contextos sócio-históricos, mas que precisariam novamente, a todo momento, serem inquiridos e questionados com base nos métodos científicos, para a constituição/reconstrução da própria ciência, de seus métodos e metodologias. Para Japiassu (1981), todo adaptar-se é herdeiro de um conjunto de normas, de ideias, de pensamentos e de práticas que, embora tenham sido de alguma forma em seu contexto histórico uma construção inovadora em termos científicos, a sua reprodução mágica a coloca na condição de *doxa*, mesmo que em um espaço acadêmico. Essa condição limita o desenvolvimento da própria ciência, da construção de conhecimentos.

Mas é preciso enfatizar que o questionamento que conduz a um conhecimento científico não deve se dar por meio de opiniões pessoais, modismos e *doxas* do momento. Para o seu questionamento faz-se necessário um rigoroso método de investigação e análise, no intuito de compreender os seus limites e possibilidades em um novo cenário histórico e social. Ou seja, as verdades científicas só podem ser questionadas por conhecimentos científicos que se constroem com o devido rigor teórico-metodológico.

Japiassu (1981, p. 186) nos brinda com uma afirmação que consideramos como de grande pertinência neste momento: “ao meu ver, o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e despertar no educando o

*espírito da busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber*<sup>2</sup>.

Ao analisarmos a pesquisa nos dias de hoje precisamos sempre fazer o exercício de olharmos pelo retrovisor, para um passado longínquo e recente sobre a produção científica. Não há dúvidas que nos últimos 70 anos o progresso em torno da ciência e da pesquisa, foram de dimensões jamais conhecidas na história da humanidade. Em especial, a partir das décadas de 1970 e 1980, com o avanço das novas tecnologias da comunicação, o campo científico deu um salto tanto em termos quantitativos, em poder conduzir mais pesquisas com um tempo muito menor do que em tempos remotos, como qualitativo, pois as possibilidades de comprovação das hipóteses se deram de forma muito mais eficazes. Um exemplo claro disso é o momento no qual estamos vivenciando com a pandemia do Corona Vírus. Em menos de um ano as instituições científicas do mundo conseguiram produzir em tempo recorde uma vacina que, a exemplo de outros momentos históricos e outras pandemias, levavam entre 5 a 15 anos para serem produzidas e muito mais tempo ainda para a difusão de tais descobertas.

Mas, de qualquer forma, um dilema ainda não está superado, e talvez nunca estará, que é o dilema da ética na pesquisa. Ou seja, qual o fundamento ético em torno de toda produção científica nos últimos 70 anos? A que e a quem ela serve? O desenvolvimento tecnológico neste período é inegável, em especial no campo produtivo, mas em que dimensão, por um lado produzimos mais, porém, por outro geramos mais desigualdades, fome e injustiça social? As pesquisas no campo da saúde e suas tecnologias avançaram incomparavelmente, mas quem tem acesso aos seus resultados? Tais benefícios se colocam como domínio e direito público ou cada vez mais são destinados ao mercado de saúde? Como os cientistas, em suas mais diversas áreas veem o humano, o social, o cultural, o ambiental em sua totalidade? Ou veem apenas a zona limítrofe de seu objeto de investigação e não

---

<sup>2</sup> JAPIASSU, Hilton, *op cit.*

se preocupam com as consequências de cada desenvolvimento científico e tecnológico?

Enquanto pesquisadores em educação, jamais podemos nos esquecer do caráter dialético, conflituoso e antagônico da história da ciência e da pesquisa. A humanidade ao longo de sua trajetória tem produzido tecnologias e ciências, que, ora contribuem para o processo de humanização, de civilização e desenvolvimento cultural; ora contribuem para a destruição do próprio homem e de seu habitat. Como já apontamos anteriormente, o desenvolvimento tecnológico no campo produtivo tem colaborado para a expansão do desemprego mundial; pesquisas científicas e tecnológicas no campo da produção agrícola tem levado à destruição do meio ambiente e das comunidades tradicionais. Mas, nas mesmas áreas de conhecimento, há descobertas e desenvolvimentos científicos e tecnológicos surpreendentes que possibilitariam a emancipação humana, de liberação dos homens e das mulheres de condições de trabalho desumanizadoras; que possibilitam organizações produtivas, no campo e na cidade, de forma a preservar/recompor o meio ambiente garantindo qualidade de vida a toda população. Entretanto, o modelo produtivo e de desenvolvimento adotado pelo mundo moderno vai na contramão do avanço do processo humanizador com justiça social.

O nosso tempo é herdeiro de revoluções sociais e científicas dos dois últimos séculos que modificaram características fundamentais de nossa organização social. Passamos de organizações sociais rígidas e pretensamente estáveis para modelos de organização mais voláteis e em permanente mudança. Entretanto, vivemos em um paradoxo, de um lado a ciência e o conhecimento sistematizados, que nos colocam o contínuo papel de inovar, de avançar no processo civilizador; por outro lado, nos deparamos com *doxas* tradicionais que reivindicam continuamente uma estrutura social autoritária, menos equitativa, e que se retome como referência a tradição religiosa e os costumes tradicionais. Apegam-se a ideias e práticas sociais longínquas que lhes deem segurança enquanto privilegiados, mas, no entanto, sem abrirem mão do que os avanços científicos e tecnológicos lhes proporciona

enquanto conforto, segurança e qualidade de vida a cada dia: equipamentos eletro-eletrônicos de última geração, carros potentes e confortáveis, recursos da medicina e saúde cada vez mais avançados, desde a medicina estética até os tratamentos de doenças crônicas.

Mas essa contradição não é nova, ela é inerente ao próprio percurso histórico, tanto da Filosofia desde as sociedades antigas até às ciências modernas. Ou seja, precisamos sempre nos perguntar: qual a contribuição histórica, social, civilizacional e cultural do que estou pesquisando? Em que o conhecimento que procuro produzir contribui para o avanço do processo de humanização?

As pesquisas em educação não se eximem de tais responsabilidades, pois, embora elas estejam inseridas de forma mais direta às bases epistemológicas das ciências humanas e sociais, elas precisam compreender o contexto do conjunto das ciências, como seu papel de produzir conhecimentos que contribuam para a formação de homens e mulheres como seres sociais em sua integralidade.

A presente obra, a começar pelo seu título, *Elementos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa em educação: o revelar da essência oculta ou aparente por meio da investigação*, perpassando todo o seu conteúdo, tenciona de forma consistente, em especial quando se busca a compreensão dos objetos propostos em cada capítulo por meio da História, a Filosofia e a Sociologia. Ou seja, trata-se do objeto do livro, que é a pesquisa em educação, fundamentando-se na perspectiva da própria pesquisa como uma prática social.

Convido você para uma leitura atenta e cuidadosa às reflexões apresentadas neste livro. Com certeza, cada capítulo desta obra lhe proporcionará uma imersão em conhecimentos relevantes e consistentes, fundamentados em uma rigorosa pesquisa científica, que não abrem mão do princípio de as ciências se constituírem como práticas fundamentais no processo de humanização.

Aldimar Jacinto Duarte

Abril de 2021



## APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos neste trabalho resultam da construção de pesquisadores docentes e discentes da disciplina “Elementos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que, num processo de atividade colaborativa, coadunaram seus esforços para propiciarem esta contribuição na forma de um livro.

Entendemos que a formação continuada *stricto sensu* no campo educacional requer dos pesquisadores a compreensão do percurso de produção do conhecimento por meio dos métodos clássicos e do domínio das técnicas de pesquisa organizadas na área das Ciências Humanas. Para isso, acreditamos que a efetivação desse aprendizado se dá processualmente e deve receber, de forma propositiva e intencional, as influências das intervenções mediatizadas quando do desenvolvimento do trabalho com os conteúdos, envolvendo leituras, análises, reflexões, argumentações, contra argumentações, ou seja, um ciclo constante de formação de conceitos, desconstrução de conceitos, aprendizados e trocas de saberes.

Assim, conforme os pesquisadores vão aprofundando os estudos e se capacitando metodologicamente para a produção de conhecimentos, a materialização das suas atividades de exploração e de busca de sínteses para a compreensão das problematizações delimitadas, tornando-se, assim, produtos de seus caminhos investigativos, e, como podemos ver em Marx (1982, p. 14)<sup>1</sup>, isso pode acontecer sob diferentes modos de interpretação da realidade.

---

<sup>1</sup> MARX, Karl, O método da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 14-19 (Coleção Os Economistas).



Vejam, por exemplo, como esse movimento dialético ocorre a partir da longa passagem que se segue:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

Os diversos textos que apresentamos a seguir do livro intitulado “Elementos Teórico- Metodológicos da Pesquisa Qualitativa em Educação: a Revelação da Essência Oculta ou Aparente por Meio da Investigação”, conforme acima aludido, representa a contribuição de vários pesquisadores comprometidos com a ação educativa, aqui entendida como uma necessidade fundamental no processo de produção de saberes, ideias e modos de atuação importantes para a vida em sociedade.

Na primeira parte do livro estão dispostos os capítulos que trazem sínteses sobre as “Reflexões e análises histórico- metodológicas na pesquisa em educação”. O capítulo primeiro, de Made Júnior Miranda, intitulado “Historicidade educacional e a ampliação da compreensão de avaliação”, trabalha com perspectivas de avaliação escolar predominantes na evolução histórica das teorias pedagógicas, objetivando criar elementos para a abstração da realidade do fazer avaliativo de forma mais ampla. Trouxe para a reflexão o fato de que as práticas avaliativas se mostram diversificadas no desenvolvimento histórico e que, ainda, têm se mostrado como práticas “iluminadas por falsas luzes”.

O capítulo segundo, de autoria de Eliane Monteiro Mendes de Melo, intitulado “Quinta e Sexta República: uma análise histórica da educação brasileira”, discute sobre o desenvolvimento da

educação brasileira durante a Quinta República (Ditadura Militar 1964-1985) e Sexta República (1985-1990), por meio de uma retrospectiva ao sistema educacional, com vistas à compreensão do contexto e, principalmente, das transformações que resultaram em um novo modelo social e educacional.

Bratsilene Assunção de Moraes, no terceiro capítulo, sob o título de “Educação inclusiva e políticas públicas educacionais nos contextos dos séculos XX-XXI”, investiga o panorama das políticas públicas educacionais internacionais e brasileiras referente à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial sob o viés da Educação Inclusiva a partir do século XX, destacando mudanças nas legislações e nas políticas públicas e, também, os desdobramentos nas estruturas dos sistemas de ensino, especialmente no pós Segunda Guerra Mundial.

No quarto capítulo, “Educação patrimonial resgate da identidade e memória por meio do acervo de escolas extintas de Goiânia da Secretaria de Educação do Estado de Goiás: uma abordagem dialética, as autoras Arleth Barbosa Ferreira Pereira e Estelamaris Brant Scarel discutem sobre a educação patrimonial sob o ponto de vista do resgate da identidade e da memória, por meio do Acervo de Escolas Extintas de Goiânia da Secretaria de Educação de Goiás, a partir de uma abordagem dialética. Nesse sentido, realizam uma reflexão, dialética e crítica, a respeito do acervo e do patrimônio e do seu lugar de memória para a construção da identidade histórica da sociedade.

A segunda parte do livro apresenta “Reflexões teórico-metodológicas em diálogo com a sociedade contemporânea na pesquisa em educação”. Dessa maneira, inaugurando esta segunda parte, há o capítulo quinto, de autoria de Estelamaris Brant Scarel, cujo título é “O trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas na Contemporaneidade: barbárie e adoecimento sob análise de conteúdo”, que traz uma análise crítico-comparativa do trabalho docente no Ensino Superior privado, tendo como base os conteúdos de quatro dissertações e cinco teses pertencentes ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior – Capes. Assim, tendo a análise de conteúdo como procedimento metodológico, o trabalho põe em relevo a realidade contemporânea do trabalho docente no nível de ensino supracitado, à luz da Teoria Crítica frankfurtina.

No capítulo sexto, intitulado “Apontamentos sobre a perspectiva dialética da teoria crítica da sociedade”, a autora Evelyn Elen Alves de Brito Cabral faz uma reflexão sobre a importância dialética da Teoria Crítica da Sociedade nos processos emancipatórios do sujeito bem como faz a relação entre sociedade e educação, mapeando de modo sistemático a distinção entre os conceitos de Teoria Tradicional e de Teoria Crítica, tendo como referenciais teóricos os frankfurtianos Max Horkheimer e Theodor Adorno.

O sétimo capítulo, de Dilma Maria de Rezende Silva, discute sobre a “Concepção de educação em Marx, Durkheim, Weber, Adorno e Foucault. Para a autora, é necessário estar imbuída de uma visão de mundo para enxergar, por intermédio dela, e orientar os pensamentos sobre determinados questionamentos a que se propõe. Na sua visão, os conhecimentos dos teóricos tidos como os principais, por sua capacidade de responder ao maior número de questões dentro da problemática e por um determinado tempo, ajudam nessa compreensão e organização das ideias com vistas ao entendimento da realidade.

O capítulo oitavo, de Lídia de Oliveira, com o título “A influência da teoria de Vygotsky numa perspectiva histórico-cultural na educação”, busca descrever o contexto histórico da origem e elaboração da teoria de Vygotsky, enfatizando a necessidade de se conhecer as condições sociais, culturais e históricas nas quais a teoria foi consolidada, visando à compreensão do tipo de homem e de sociedade a que se destina.

Em “Representações sociais e a perspectiva histórico-cultural na educação”, que se configura no nono capítulo, as pesquisadoras Sara Bernardes e Lila Spadoni apresentam uma revisão da Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici com objetivo de explicar e compreender a realidade social e as diferentes correntes teórico-metodológicas, além disso, destacam as

dimensões metodológicas da pesquisa em representação social com ênfase na área da educação. Como centralidade foi tecido um diálogo entre essa teoria e a psicologia histórico-cultural, que tem como aporte teórico a produção de Vygotsky.

No décimo capítulo, “Formação de professores na atualidade: formar para qual sociedade?”, a autora Idelma Izabel de Camargo Silva investiga sobre a forma como está constituída a formação dos professores na atualidade a partir da leitura de autores como Marx Weber, Tereza Cristina Rego, Juana Maria Sancho, entre outros. Conclui, entre outras coisas, que temos hoje uma cultura globalizada que exige uma conduta crítica quanto ao papel do professor na realização do seu trabalho em sala de aula e fora dela.

O capítulo décimo primeiro, “Processos educativos emancipatórios, desde a educação infantil e sob a perspectiva da teoria crítica da sociedade”, de Leidiane Pereira da Silva, teve como objetivo principal refletir sobre a Educação voltada para a contradição e para a resistência aos mecanismos que impedem a formação para a autonomia e emancipação humana a partir da Teoria Crítica da Sociedade.

No capítulo décimo segundo, intitulado “Uma análise do perfil sociocultural de adolescentes e jovens da região periférica da cidade de Anápolis – GO, o autor José Cassimiro Dias Neto faz uma análise crítica das desigualdades sociais, que expõem os espaços entre periferias e centros urbanos, sob o modo de produção capitalista (que produz um espaço desigual, que exclui e cria distinções), apontando que tais desigualdades vêm aumentando nas últimas décadas. Relata que diante da disparidade social existente torna-se importante que a sociedade se organize para requerer o acesso à vida social completa a fim de garantir que aconteça a justiça econômica e social.

No décimo terceiro capítulo, com o título “Michel Foucault: as sociedades modernas e os sujeitos em situação prisional”, a autora Suely Franco de Oliveira trata da concepção de Michel Foucault na compreensão das múltiplas relações de dependência entre discurso e poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social.

Busca compreender como as sociedades lidam com sujeitos em situação prisional, já que o sistema carcerário continua a produzir os mesmos efeitos de séculos atrás. Seu enfoque se fundamenta nos escritos de Michel Foucault em “Vigiar e punir”.

Marcilania Gonçalves da Aparecida, no capítulo décimo quarto, sob o título de “As ideias e práticas pedagógicas à luz dos métodos do pensamento científico: implicações na formação humana”, apresenta as implicações dos métodos teórico-metodológicos na formação das ideias pedagógicas, bem como seus reflexos nas práticas docentes que ainda perpetuam no âmbito educacional, buscando dar enfoque aos que melhor condizem às condições de transformação humana e social.

Complementando as reflexões contidas na presente obra, apresentamos, ainda, duas resenhas. A primeira delas, produzida por Daniella Couto Lôbo, intitulada de “Sobre o Método de Michel Foucault em Vigiar e Punir”, refere-se à interpretação do método genealógico de Michel Foucault a partir da obra “Vigiar e Punir”. A segunda, desenvolvida por Estelamaris Brant Scarel, denominada “Teoria Crítica e Epistemologia: o método como conhecimento preliminar”, configura-se na interpretação da obra de Sílvia Rosa Silva Zanolla, cujo título é o mesmo da mencionada resenha, a qual trata do método adorniano de conhecimento preliminar da realidade.

Assim, ao finalizar a apresentação deste livro acreditamos que um pouco das inquietações do campo prático de cada pesquisador e pesquisadora foram contempladas nos seus trabalhos. Então, convidamos você a fazer uma leitura dos capítulos buscando compreender a diversidade temática aqui representada e que entendemos ser bastante peculiar e oportuna para o campo educacional contemporâneo.

Estelamaris Brant Scarel  
Made Júnior Miranda

# **PARTE I**

## **Reflexões e análise histórica-metodológica na pesquisa em educação**



## CAPÍTULO 1

# HISTORICIDADE EDUCACIONAL E AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO

Made Júnior Miranda

**Resumo:** Este artigo trabalha com perspectivas de avaliação escolar predominantes na evolução histórica das teorias pedagógicas. Estudo teórico e de cunho dialético buscou responder como os modos de avaliação podem nos propiciar abstrações significativas para ajudar na compreensão da realidade da avaliação escolar no cenário atual. Portanto, objetiva criar elementos para a abstração da realidade do fazer avaliativo de forma mais ampla, considerando o contexto histórico de desenvolvimento. Para realização deste estudo recorreremos às teorias de Aquino, Comenius, Herbart, Dewey, Piaget, Vygotsky, Habermas e outros pensadores contemporâneos. A análise conclui que as práticas avaliativas se mostram diversificadas no desenvolvimento histórico e que, ainda, têm se mostrado como práticas “iluminadas por falsas luzes”.  
**Palavras-chave:** Avaliação. Teorias pedagógicas. Processos históricos.

## INTRODUÇÃO

Grosso modo, podemos dizer que a educação que apreendemos na atualidade brasileira representa o resultado das nossas avaliações da conjuntura nacional a partir das influências que atuaram e atuam na formação do nosso pensamento. Estas atribuições de valores que tecemos sobre o desenvolvimento do sistema educacional decorrem, sobretudo, das concepções que consideramos como sendo essenciais para atender às demandas educacionais. E, desta forma, ao relacionarmos as nossas expectativas com a nossa percepção sobre os



efeitos das intervenções no campo prático, criamos uma base para as nossas convicções.

Assim, convivemos em meio a muitas concepções e perspectivas de desenvolvimento educacional que, por vezes, procuram nos remeter à ideia de que é possível na realidade brasileira ajustar um sistema de ensino de modo a estabelecer as condições necessárias e suficientes para superar as dificuldades e contradições que a escola contemporânea vem enfrentando.

Muitos estudiosos da contemporaneidade têm atribuído aos desatinos que vêm ocorrendo, entre o idealizado e o praticado no campo da educação, às injunções postas pela sociedade globalizada. Para Apple (2015), um dos principais entraves para o trabalho da educação crítica e da pedagogia crítica tem sido a falta de conexão dos líderes acadêmicos às realidades reais da educação, escolas e salas de aula. Charlot (2013) sugere que a sociedade contemporânea é marcada por finalidades educativas que se contrapõem à formação integral dos alunos, o que torna as práticas do professor restritivas e incapazes de atender às necessidades dos alunos. Paulo Freire (1996) compreende que a autonomia representa um atributo muito desejável à formação humana e que está decorre da reflexão sobre a prática educativo-progressiva.

Desta forma, fica evidenciados como desafios para a educação na atualidade a promoção de uma perspectiva de educação que atenda às necessidades de formação integral dos educandos. Como disse Arroyo (2013), a educação integral é uma concepção que considera o ser humano como um sujeito total e integral enquanto sujeito do conhecimento, da cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória e de imaginação. Neste sentido, para o autor, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu artigo segundo, expõe que a função da educação é garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, ficando subentendido que a educação tem que dar conta de todas as dimensões da formação humana.

Isso torna verossímil a ideia de que, se o sujeito ocupar-se da educação humana, ele inevitavelmente terá que estudar o movimento

criado historicamente no desenvolvimento educacional como meio de melhor favorecer a compreensão da realidade. Haja vista que, como depreendemos de Marx e Engels (2010), a realidade é um processo de transformação progressivo e constante. Logo, ao pensarmos o 'agora' na educação, suscitaremos a necessidade de uma releitura permanente do 'antes'.

No cotidiano da educação, uma forma de melhor percebermos o impacto da educação no nível individual e/ou coletivo é relacionando a situação primeira dos educandos, antes da mediação pela educação, com a situação durante e/ou depois do processo educativo, ou seja, é o que podemos considerar como a avaliação das práticas educativas. Mas esta pode ser uma conduta arriscada, pois a partir de um olhar mais dialético, devemos retomar a história em sua plenitude e dela "examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc." (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

Assim, historicamente as várias correntes pedagógicas propõem olhares diferentes tanto para aquilo que se entende como processo educacional quanto para o que se espera como produto da educação. Neste aspecto, consideramos que não há como desvincularmos o processo de desenvolvimento educacional do produto educacional e vice-versa, pois conforme disse Libâneo e Freitas (2009, p.3) "não há como percebermos um processo que não gere um produto, mas também não há como haver um produto que não tenha sido gerado por um processo".

Logo, o problema deste estudo teórico de cunho dialético busca responder a seguinte questão: que relações podemos destacar do contexto de desenvolvimento da educação e de seus modos de avaliação que podem nos propiciar abstrações significativas para ajudar na compreensão da realidade da avaliação escolar no cenário brasileiro? Portanto, objetivamos criar elementos para a compreensão da realidade da avaliação educacional brasileira de forma mais ampla, a partir do estudo de seu contexto histórico de desenvolvimento.

Neste estudo apresentamos algumas perspectivas de educação e de avaliação escolar predominantes na evolução histórica da educação, através de recortes feitos nas obras de pensadores que situam suas produções dentro dos diferentes aportes pedagógicos. A seleção desses autores é justificada por seus vínculos com o processo educativo e por sua relevância na produção do conhecimento em Educação. Para isso, recorreremos aos pensamentos pedagógicos de Tomás de Aquino (1225 – 1274) a respeito da pedagogia católica; de Comenius (1592 – 1670) e Herbart (1776 – 1841); Dewey (1859 – 1952); Piaget (1896 – 1980); Vygotsky (1896 – 1934) entre outros autores contemporâneos. A metodologia do trabalho configura-se como um trabalho de revisão bibliográfica com análise qualitativa, mediante a qual procuramos destacar aspectos das concepções das práticas educativas dos autores estudados, obras estas consideradas por nós como centrais na configuração da produção dos autores mencionados.

Além disso, apresentamos os conteúdos de acordo com a cronologia dos acontecimentos, sendo: teorias pedagógicas do século IX ao século XIV; teorias pedagógicas do século XV ao início do século XX; as teorias pedagógicas atuais, por fim uma síntese conclusiva.

### **1.1. Primeiro período: do Século IX ao Século XIV**

Este primeiro período das teorias pedagógicas compreende a Idade Média, do século IX até o começo do século XIV, época marcada por um grande interesse pelo conhecimento das realidades mediatas, não necessariamente com o auxílio de inteligência, mas, sobretudo mediante a aceitação da fé e dos dados da revelação divina. Nesse contexto, o pensamento pedagógico católico de Santo Tomás de Aquino, promoveu grandes avanços nos entendimentos sobre os processos educativos, uma vez que se contrapôs habilmente ao respeito exagerado à autoridade dos antigos pelo combate ao método apriorístico que, tradicionalmente, estabelecia como inteiramente verdadeiras e universalmente aceitas várias definições, axiomas e postulados iniciais sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. E assim como há duas formas de cura: a que ocorre só pela ação da natureza e a que ocorre pela ação da natureza ajudada pelos remédios, também há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino (AQUINO, 2001, p.32).

Em Tomás de Aquino a educação representa uma atividade capaz de tornar realidade aquilo que é potencial na criança. Logo, educar também é o ato da própria criança dar vazão as suas potencialidades com o auxílio do professor.

O professor, portanto, estimula o intelecto a conhecer aquelas coisas que ensina como um motor essencial, que faz surgir o ato da potência; já quem mostra algo para a visão corporal, estimula-a como motor accidental; como também quem já possui habitualmente o conhecimento pode ser estimulado por um outro a considerar seu conhecimento (AQUINO, 2001, p.36).

Mesmo reconhecendo a importância da vontade humana no processo educativo, Aquino não concebe o ensino fora da dependência das escrituras sagradas e da graça de Deus, por considerar que o homem tem a natureza desvirtuada.

Diz a Escritura (Mt 23,8): “Um só é vosso mestre”, logo a seguir a: “Não queirais ser chamados Rabbi.” Ao que diz a Glosa: “Não atribuais a homens a honra divina e não usurpeis o que é de Deus.” Daí que ser mestre e ensinar apanágio de Deus. (AQUINO, 2001, p.23).

Assim, o pensamento tomista tem como orientação um princípio divino ordenador do mundo, sendo a metafísica, Deus, que possibilita uma pedagogia capaz de levar o homem a efetivar o seu potencial nato, proporcionando-lhe a felicidade. Portanto, podemos depreender que nas práticas educacionais da Idade Média, na perspectiva da pedagogia de Santo Tomás de Aquino, mesmo com as iniciativas de superação da racionalidade pura, havia o predomínio do método racional (tradicional) e o argumento de autoridade: o primeiro aplicado a realidades e fatos não suscetíveis

de comprovação experimental, e o segundo consistindo em admitir uma verdade ou doutrina baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propunha ou professava.

No aluno, as representações das coisas inteligíveis, pelas quais se produz o conhecimento recebido pelo ensino, são imediatamente de seu intelecto agente, mas mediadamente propiciadas pelo professor, ao propor sinais das coisas inteligíveis a partir dos quais o intelecto agente capta os conteúdos e os representa no intelecto paciente. Daí que as palavras do mestre, ouvidas ou lidas, causem o conhecimento do mesmo modo que as realidades externas, pois tanto a estas quanto àquelas volta-se o intelecto agente para receber os conteúdos inteligíveis, se bem que as palavras do professor estão mais próximas de causar conhecimento do que as realidades sensíveis externas, enquanto sinais dos conteúdos inteligíveis. (AQUINO, 2001, p 36).

Neste método, o aluno bem avaliado é aquele que aceita com passividade a opinião dos mestres ou autoridades no assunto, sendo capaz de repetir quase que integralmente o que se ouvia ou lia. A atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios de pensamento mais valorizados nas escolas desta época, “o discípulo, se interrogado antes da fala do mestre, responderia sobre os princípios pelos quais é ensinado, mas não sobre as conclusões que lhe são ensinadas: ele não aprende do professor os princípios, mas as conclusões” (AQUINO, 2001, p.38).

## **1.2. Teorias Pedagógicas do Século XV ao Início do Século XX**

Conforme Libâneo e Freitas (2009), as pedagogias presentes entre o século XV e o início do século XX podem ser classificadas em pelo menos quatro grandes grupos. No primeiro grupo situam-se as pedagogias tradicionais representadas pelas seguintes correntes: pedagogia das faculdades mentais (disciplina mental); pedagogia sensualista-empirista de inspiração pestalozziana; pedagogia herbartiana (teoria da apercepção) e pedagogia católica (Jesuítica). No segundo grupo, da Pedagogia Renovada, são destacadas a pedagogia progressista pragmática e

escolanovista de Dewey; as pedagogias cognotivistas; a pedagogia humanista fenomenológica e as pedagogias construtivistas interacionistas. O terceiro grupo, do Tecnicismo educacional, está representado pelo Behaviorismo; teoria de sistemas e de certo modo pela Teoria da Comunicação. As Pedagogias Críticas compõem o último grupo e estão representadas pela pedagogia Libertadora; pedagogia Libertária e pela pedagogia Histórico-Social, Histórico-Crítica e Crítico-Social dos Conteúdos. Para caracterizarmos a avaliação escolar da modernidade vamos recorrer mais especificamente a Comenius, Herbart, Dewey, Piaget e Vigotsky.

*a. A Pedagogia Tradicional de Comenius e Herbart*

Quero ensinar os alunos a pensar e não a disparatar  
(Vitorino de Feltre).

Os ideais humanistas e naturalistas que inspiraram o renascimento cultural na Europa (séc. XIII – XVII) pela redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica, imprimiu no pensamento moderno características predominantemente naturalistas. Se, de um lado, o humanismo cristão avaliava o aluno preparando-o para a vida com orientações psicológicas e respeitando as diferenças individuais, do outro, a corrente do humanismo pagão valorizava a individualidade sem apego ao metafísico ou ao transcendental. No cenário da modernidade, surge Jan Amos Komenský ou simplesmente Comenius, marcante educador e pedagogo do século XVII que propôs um processo organizado de ensino, cuja essência é possibilitar o acesso ao saber para todas as pessoas. Assim, a pedagogia de Comenius sistematizava o discurso pedagógico, relacionando técnicas pedagógicas com reflexão sobre o homem a partir de um conceito de homem que mantinha um forte apelo religioso (CAMBI, 1999).

Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes (CAMBI, p. 286).

Para inferirmos sobre o modelo de avaliação em relação ao aproveitamento dos alunos na perspectiva de Comenius, vamos recorrer ao provável inaugurador do racionalismo na Idade Moderna, René Descartes (1596 – 1650). No racionalismo é pelo raciocínio lógico que usamos uma ou mais proposições para tirar conclusões se uma ou outra proposição é verdadeira, falsa ou provável. Conforme Marcondes (2005), no pensamento cartesiano a verdade está inscrita nas quatro regras básicas citadas no “Discurso do Método”. A primeira é a regra da *evidência*, ou seja, só se toma algo como ponto de partida se o reconhece como verdadeiro. A regra da *análise* diz que um problema a ser resolvido deve ser decomposto em suas partes constituintes mais simples. A terceira regra, da *síntese*, sustenta que uma vez realizada a análise devemos ser capazes de reconstituir aquilo que dividimos, revelando assim um real conhecimento do objeto investigado. E a quarta regra, da *verificação*, alerta para a necessidade de termos certeza de que efetivamente realizamos todos os procedimentos devidos (DESCARTES, 2005).

Assim, segundo a pedagogia moderna, para verificar o aproveitamento do aluno, mandava-o ler em voz alta. Conforme a expressão que dava à leitura, julgava-o habilitado ou não. Exigia linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado. Era inflexível no que diz respeito à moralidade e às boas maneiras. Desta forma, identificamos na pedagogia moderna fortes traços do método de avaliação racional (tradicional) observado no formato avaliativo da pedagogia clássica de Aquino, mesmo com “as polêmicas de Comenius contra a prática didática da época” (CAMBI, 1999, p.286).

Verificamos também nos pensamentos de Herbart (1776 - 1841)<sup>1</sup> que é pela instrução que os interesses e desejos são internalizados nos educandos e conseqüentemente o educador dá autocontrole interno e discernimento aos alunos. Cita Eby (1962, p. 413) que: “a ideia mestra da pedagogia de Herbart [...] é que o único fundamento de toda a educação é a instrução”. Ou seja, a instrução se constitui num processo educativo altamente diretivo, cujo aluno é passivo no processo de aprendizagem na medida em que o professor conduz as atividades e dá os estímulos necessários para a assimilação dos conhecimentos. Dessa maneira,

Deve ser propiciada (ao aluno) a prática da reflexão metódica por meio de problemas, trabalhos e suas correções, assim o aluno deve demonstrar se compreendeu exatamente os problemas centrais e se está em condições de fazer as correlações. A disciplina facilita a instrução, assim “o bom educador se fará agradável pessoalmente ao discípulo quando este não se mereça o contrário (EBY 1962, p.13)

Apesar da influência da Renascença ao estimular o homem a chegar ao seu conhecimento através da interrogação dos fenômenos e da descoberta das suas causas, parece que o espírito de racionalidade da modernidade foi determinante nas propostas pedagógicas de Comenius e Herbart, destarte as diferenças. Neste contexto, a finalidade da pedagogia é o acúmulo de informações e a formação moral do estudante, enfatizando o conceito de instrução como instrumento para se alcançar os objetivos da educação. A avaliação herbartiana se dá por meio de um processo formal estruturado dentro do método de ensino constituído pelos cinco passos formais que são: 1. Preparação; 2. Apresentação; 3. Assimilação (comparação); 4. Generalização; 5. Aplicação.

No passo de “preparação”, o professor recorda alguma coisa que os alunos já sabem ou com o que estão familiarizados. No segundo passo, o professor “apresenta” a nova matéria que deve ser aprendida no curso da lição. No

---

<sup>1</sup> Johann Friedrich Herbart, hábil professor e profundo filósofo é considerado o “pai da psicologia moderna” e “pai da moderna ciência da educação” (EBY, 1962).



passo seguinte, “compara” a matéria nova com a matéria antiga de tal maneira que o aluno seja capaz de assimilar o novo em termos do velho. Alguns autores, com efeito, chamam este terceiro passo de “assimilação”, de preferência à comparação. O passo seguinte, consiste na apresentação de um certo número de casos semelhantes ao que se acaba de examinar. Tal similaridade, em si mesma, possibilita ao professor “generalizar” e enunciar uma regra ou princípio, que se aplica a todos os casos iguais. Quando isso se torna claro aos alunos, o professor está pronto para o último passo, que consiste em aduzir outros casos, e dizer ao aluno que faça por si mesmo a “aplicação” da regra ou princípio. O passo de aplicação, geralmente, consiste com o de atribuir ao aluno tarefas para realizar em casa” (BRUBACHER apud SAVIANI, 1975, p.58).

Logo, a prática da avaliação acontece na perspectiva do modelo tradicional, em que o aluno é impelido a mostrar eficácia no tratamento com os conteúdos das disciplinas principalmente nas fases de assimilação, generalização e aplicação propostas pelo método de ensino de Herbart.

#### *b. A Pedagogia da Educação Nova de Dewey*

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey desmistificou, com seus pensamentos democráticos, a ideia de que existe uma dissociação entre a escola e a vida, fato que não corresponde a realidade do aluno. Assim, “a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, na vizinhança ou no campo de jogo” (DEWEY, 1940, p. 22).

Na concepção deweyana, educar exige o contato do indivíduo com a cultura a que ele pertence e procedimentos que o possibilite discernir as situações que exijam reformulações e ações consonantes com essa necessidade de reformulação. A escola deve propiciar aos educandos um ambiente simplificado com conhecimentos simples que servirão de patamar para um conhecimento mais aprofundado; a escola deve manter-se dirigida para o futuro e propiciar aos educandos condições para que eles venham a se livrar dos limites impostos por seus grupos

de origem, logo, o ambiente escolar não é o único ambiente onde ocorre o processo educacional (DEWEY, 1979).

Sendo a democracia um dos conceitos centrais da teoria de Dewey, a avaliação escolar vai exigir do professor atitudes diferentes daquelas a que está habituado quando ensina de acordo com os moldes da pedagogia tradicional.

Os educadores muitas vezes regulam o comportamento dos educandos utilizando técnicas de coação e, deste modo, conseguem inclinar os jovens na direção oposta à que naturalmente seguiriam; tais mestres esquecem-se, porém, de verificar as consequências dessa atitude. Temeroso diante de ameaças, o jovem pode ficar exposto a influências que o levarão à prática de atos muito piores do que aqueles que se desejou evitar. Dewey afirma que “toda direção é apenas redireção”; se as energias que já estão atuando na personalidade são desconhecidas, toda e qualquer tentativa destinada a dirigir comportamentos será quase totalmente inútil. (DEWEY, 1959, p.28).

Portanto, no entendimento de avaliação moderna deweyano, podemos dizer que o aluno adquire uma condição de dignidade dentro da escola, pois esta considera substancialmente sua capacidade de raciocínio e seu senso crítico. Esta perspectiva de trabalho na escola exige o domínio de certos pressupostos conceituais dos profissionais de educação, talvez pelo legado tradicionalista da educação, que historicamente tem priorizado a transmissão/assimilação do conhecimento, alicerçada nos conteúdos programáticos previstos para a escola, ou por falta de entendimento daqueles que se dispõem a trabalhar numa vertente mais progressista de educação. Como disse o próprio Dewey, citado por Cunha (1997, p.54), “Não se pode pedir ao aluno para que pense sem que lhe sejam indicadas as fontes para seu raciocínio”, e como disse Dewey a seguir:

“[...] não podemos considerar as forças e interesses presentes na criança como coisa de significação definitiva”. Desta maneira, é de se esperar que os interesses da criança sejam observados e tratados como impulsos de uma capacidade, de uma potencialidade que muda conforme o contexto (DEWEY, 1959, p. 63).

### *c. A Abordagem do Conhecimento de Piaget e de Vygotsky*

As influências de Piaget<sup>2</sup> (1896 – 1980) e de Vygotsky<sup>3</sup> (1896 – 1934) no campo da prática educacional são muito intensas, principalmente no atinente às fases da infância e da adolescência. O principal interesse de Piaget era epistemológico, ou seja, analisar como tem origem e evolui o conhecimento. Através dos ideais de assimilação (incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido) e acomodação (transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente) a pessoa modifica seus esquemas e se adapta à nova situação. Piaget (2009) também desenvolve a tese do desenvolvimento cognitivo sequencial através das etapas de estruturas mentais diferenciadas. Ou seja, há estágios correspondentes ao comportamento operatório da criança nas diferentes idades. Outra questão importante é que, segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo social e a interação com outras pessoas tem importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Seu interesse a respeito das características psicológicas do aluno, entendido como um ser ativo, que tem motivação, atenção, formas próprias de pensar, sentir e agir, acabou por influenciar outras tendências pedagógicas, como a Escola Nova (CHIAROTTINO, 1990).

Goulart (2000) apresenta alguns pontos-chave relevantes na perspectiva de ensino e avaliação construtivista piagetiano:

- Cada homem é agente do seu processo de desenvolvimento. Logo, deve-se propiciar-lhe condições de ser ativo, construindo a sua interação com o mundo;

---

<sup>2</sup> Jean Piaget estudou biologia, na Suíça, e também se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, e um dos seus maiores trabalhos foi sobre a organização do desenvolvimento cognitivo em uma série de estágios (PIAGET, 1983).

<sup>3</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo bielorusso, reconhecido no ocidente após sua morte aos 37 anos. Desenvolveu a noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais (e condições de vida) (REGO, 2000).

- O ensino deve ser facilitador do processo de desenvolvimento não um acelerador, nem um entrave;
- Não é suficiente conhecer a resposta dos alunos a uma situação-problema. É necessário proceder a análise dos processos mentais que levam a esta resposta. Pedir ao aluno que verbalize o caminho que percorreu pode ser um bom auxílio para esta compreensão.

Portanto, uma prática pedagógica construtivista requer que a figura central do processo educacional seja o aluno e sua experiência, interesses e necessidades devem ser valorizados sobremaneira.

[...] deve-se simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. (MIZUKAMI apud AMORIM, 1999, p. 61)

Diferentemente do construtivismo piagetiano, passamos agora a discutir sobre as teorias interacionistas tomando-se como referência Lev S. Vygotsky. Vygotsky (1994, 1996, 2007) desenvolveu algumas teses que nortearam suas obras. A primeira afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. Assim, ao mesmo tempo em que o ser transforma o meio para satisfazer suas necessidades básicas transforma-se a si mesmo. A segunda diz que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, uma vez que a sua característica psicológica acontece pela internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações. A terceira tese se refere ao funcionamento do cérebro, que, segundo o autor não é necessariamente um sistema imutável e fixo, apesar da carga biológica nata. Na quarta tese Vygotsky postula que a linguagem tem um papel fundamental no processo dos pensamentos, pois ela

medeia o funcionamento psicológico através dos signos e instrumentos fornecidos pela cultura.

A quinta tese faz uma crítica ao behaviorismo. Diz que a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Por fim, Vygostky (2007) afirma que a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

Em Piaget, normalmente o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem. Para Vygotsky, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado, dirigindo funções psicológicas que estão em vias de se completar (Zona de Desenvolvimento Proximal). Desta forma, a ajuda do outro é fator importantíssimo na construção do conhecimento, pois possibilita, no cotidiano da escola, as trocas de repertórios, de visão de mundo, confrontos, etc., propiciando o aumento das capacidades de cada sujeito. Nesta abordagem, o professor além de promover informações e pistas, promove situações que incentivam as trocas de informações e o acesso ao conhecimento (REGO, 2000).

É indelével a contribuição de Vygotsky no campo do sucesso e do insucesso escolar. Se o modo de avaliar a criança a faz acreditar que tem potencial a ser desenvolvido, ou se ela observou claramente que se desenvolveu em sua prática escolar, isso a fará aumentar sua auto-estima em nível cognitivo e dará efeitos estimulativos para novos avanços. Se, ao contrário, a criança experimenta uma situação de fracasso, reprovação e se sente obrigada a reiniciar o processo escolar, isso poderá levá-la a duvidar de sua capacidade de aprendizagem.

#### *d. A Passagem do Século XX para o XXI*

Historicamente a avaliação escolar tem demonstrado ser uma atividade problemática no âmbito escolar, principalmente porque sua ação final tem sido eminentemente excludente no que se refere ao acesso ao saber para grande parte da população. Condenam-se alguns ao fracasso e enaltece-se a excelência a outros. Segundo Perrenoud (1999), é a avaliação que decide quem continuará estudando, o papel que desempenhará na sociedade, bem como quem entra no mercado de trabalho e quem ficará no meio do caminho. Assim, podemos entender que a passagem das pedagogias modernas para as contemporâneas reflete uma crise de paradigma e a necessidade de adequação de novos padrões pedagógicos às circunstâncias atuais.

Assim, a produção de conhecimentos se opera por acumulação, isto é, pela aplicação, a questões e problemas novos, do paradigma considerado. A crise deste intervém quando o conjunto de conceitos e técnicas que o constituem fracassa reiteradamente na solução de questões de seu próprio âmbito de pertinência. (PLASTINO, 1994, p.31).

Para o panorama que está posto, a avaliação escolar se insere num contexto maior de sociedade que inclui a organização humana para a vida. Diz Plastino (1994, p. 42):

Creio que esse contexto global caracteriza-se, no atual momento histórico, pelo fracasso das diversas modalidades recentes de organização social, entendendo por fracasso sua incapacidade de organizar a sociedade em torno dos objetivos de solidariedade, igualdade e liberdade.

Por este ponto de vista, a educação contemporânea tem o desafio de estabelecer procedimentos didático-pedagógicos capazes de facilitar a compreensão da realidade para transformá-la viabilizando a superação das desigualdades sociais e econômicas.

### 1.3. As Teorias Pedagógicas Atuais

Libâneo e Freitas (2009) apresentam um quadro para as pedagogias pós-modernas, relacionando as correntes em neo-modernas (que não rompem com a modernidade) e pós-modernas (que rompem com o conceito de educação configurado na modernidade). Dentro da pedagogia racional temos a pedagogia racional-tecnológica (industrial, pós-industrial); as pedagogias “acadêmicas” (conteudistas, escola da excelência, “*back to basics*”) e a pedagogia personalista (cunho religioso, conotação escolanovista). Compondo o grupo das pedagogias psicocognitivas e “holísticas” encontramos a pedagogia psicocognitiva; a pedagogia hermenêutica (fenomenológica); a pedagogia pós-piagetiana (pós-construtivista); a pedagogia “holística” (ecopedagogia) e a pedagogia existencial e humanista. No neo-tecnicismo educacional e neo-cognitívismo são destacados o neo-tecnicismo educacional (tecnológica, tecnossistêmica, qualidade total) e a pedagogia neo-cognitivista (processamento da informação e ciências cognitivas).

As pedagogias críticas neo-modernas estão representadas pela sociologia crítica da educação (teoria curricular crítica); teoria sócio-cognitiva; teoria sócio-crítica (Adorno, pedagogia crítica norte-americana); teoria da ação comunicativa (Habermas, Aple etc.) e teoria histórico-cultural (teoria sóciocultural e teoria da atividade). Por fim, o grupo das teorias educacionais ditas “pós-modernas”, que estão representadas pela teoria pós-estruturalista (desconstrucionistas, estudos culturais); teoria da complexidade (teoria do caos, paradigma da auto-organização, auto-poésis etc – Edgar Morin e Maturana); pedagogia neo-pragmática (Rorty) e pedagogia da corporeidade (Assmann). A seguir analisaremos os aspectos constitutivos da avaliação escolar na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa e da Pedagogia Racional-Tecnológica.

### *a. A Pedagogia Racional-Tecnológica*

O conceito de empregabilidade da sociedade contemporânea está fortemente atrelado às imposições do modo de produção da sociedade e da própria concepção de desenvolvimento que é difundido pelo estilo vida globalizado. Nunca o homem teve que se adequar tanto à lógica do mercado para ter as oportunidades de uma vida mais digna. De acordo com Castells citado por Ramos, 2006, p. 211: "[...] a divisão social fundamental desta era seria a fragmentação interna da mão de obra entre produtores informacionais ou auto-programáveis e trabalhadores genéricos substituíveis". A educação, neste contexto, assume um papel de transmissora de conhecimentos que levem ao desenvolvimento de habilidades e competências conforme as exigências momentâneas do mercado.

Parece ficar claro que a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano foram norteadoras das ações e políticas educacionais, cujos frutos são profissionais formados mediante currículos científicos que viriam a compor o terceiro insumo ou fator de produção, integrados às máquinas e matéria prima dos processos produtivos. Esta lógica de integração seria mediada pela escolarização/profissionalização. Entretanto, com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na década de 1970, modificam-se substancialmente o sentido dessa integração econômica fundada no emprego e na crença da relação linear entre escolaridade-formação-emprego (RAMOS, 2006, p. 278).

Portanto, podemos dizer que a corrente racional-tecnológica é uma prática pedagógica que forma pessoas para o sistema produtivo, adaptando-as aos interesses institucionais e regulando-as pelo discurso institucional. Para Libâneo (2005, p.30):

Diferentemente do cunho acadêmico da pedagogia tradicional, a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo



por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação.

Nesse sentido, ao pensarmos um processo de avaliação escolar de cunho racional-tecnológico, estaremos em defesa da formação de indivíduos com competências específicas dentro da cadeia produtiva, instruídos para ‘o fazer’ e para o ‘ensinar a fazer’, seja na perspectiva da mão de obra ou para fazer parte da elite que reproduzirá os interesses do sistema reprodutivo, realimentando-o. O bom aluno passa a ser aquele que demonstra raciocínio lógico e rápido, que é capaz de processar e de se adaptar rapidamente às mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico e científico, e que encontra rapidamente os caminhos que levam à aceleração do crescimento e ao incremento dos meios de produção.

#### *b. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas*

O que está posto na teoria de Habermas é a reconstrução das teorias de Marx, Weber, Mead e outros da Escola de Frankfurt. Busca-se a compreensão da evolução social enquanto processo duplo de alienação e relações sociais de poder definidas por interesses distintos de diferentes grupos sociais. Habermas realmente avança quando propõe a expansão de um processo de reflexão e aprendizagem ético e capaz de criar uma cultura de desenvolvimento do potencial emancipatório social e individual, portanto desprovido dos aspectos reprodutores da racionalização instrumental. Habermas vê na racionalização da sociedade moderna um potencial para a emancipação humana, obviamente sem as certezas e otimismo do que é progresso na visão da ciência moderna e da economia capitalista. (BANNEL, 2006).

Para Bannel (2006), a aplicação do pensamento de Habermas para a prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades. Mesmo assim a escola é entendida como o espaço de formação adequado para apropriação da teoria

de Habermas considerando a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. Nessa perspectiva, a ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos. Acreditamos que o valor pedagógico da teoria de Habermas está na base da fundamentação dos objetivos educacionais, ou seja, na possibilidade do desenvolvimento da capacidade de diálogo (exercício do diálogo), da competência comunicativa entendida, pelo teórico, como o centro das decisões comunitárias. (HABERMAS, 1999).

A preocupação no âmbito escolar reside na formação de sujeitos críticos e participativos capazes de identificar e de interferir nos mecanismos do sistema capitalista que asseguram sua manutenção. A legitimação da dominação pela institucionalização do conhecimento científico e técnico, simplesmente por propiciar o crescimento e/ou aperfeiçoamento das forças produtivas, não pode por si só criar um estado de acomodação social de que tudo está bem sem que haja uma 'ação comunicativa'. Para Habermas (1999), os problemas da modernidade, em grande parte, estão na unilateralidade dos projetos de desenvolvimento da sociedade que definem os caminhos a serem percorridos por todos.

A obra de Habermas é rica em argumentos para defesa de uma escola que promova a emancipação das pessoas. Quando pensamos na racionalidade comunicativa estamos em defesa do homem contemporâneo, capaz de sentir, pensar e agir de forma potencialmente interativa, dialógica e comunicativa, contrapondo-se às atitudes de individualismo, de isolamento, de competição, de cálculo e de rendimento que estão na base dos problemas sociais contemporâneos (BANNEL, 2006).

O que Habermas percebeu, e que pode ser objeto de apropriação da escola através do diálogo, é que o homem pode retomar o seu papel de sujeito. Através da linguagem podemos comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos. Enfim, as condições sociais, a miséria, a fome, a

corrupção, a violência, o sub-emprego, o desemprego etc., são resultado de um processo histórico e que, portanto, pode ser mudado pela própria sociedade.

## SÍNTESE CONCLUSIVA

A multiplicidade de sentidos que a avaliação tem apresentado historicamente pode ser convergida para uma dicotomia das práticas avaliativas. Na Idade Clássica tivemos entre os métodos naturalistas e humanistas. Na Idade Moderna o humanismo cristão teve como contrapartida o humanismo pagão que culminou com as pedagogias tradicionais e críticas. E, no pós-moderno, estamos vivendo as pedagogias de cunho sócio-cultural-críticas e as pedagogias racionais, entre outras.

O fato é que, apesar da relação pedagógica ser uma atividade relativamente arbitrária das instituições escolares, as opções de atuação no âmbito educacional podem ser resumidas num dilema. Ou nos solidarizamos com o resgate da dignidade humana, em que o sujeito histórico influencia na organização do currículo e tem espaço para refletir, agir comunicativamente e participar das transformações, ou nos colocamos à mercê do sistema ideológico dominante, conformados e confiantes nos discursos da democracia representativa atual.

Assim, nos contextos educacionais, a história tem revelado uma certa essência humana que nos remete à ideia de contraditório em que, ao mesmo tempo, evidenciam-se mudanças e transformações constantes mas também estagnações. Ou seja, as demandas educacionais têm sido diferentes e as práticas educacionais, ora são tradicionais, ora são progressistas, ora são ineficazes, ora são profícuas. Dessa condição podemos compreender que há uma polarização de interesses humanos nas práticas históricas, mas também podemos perceber o Homem como um Ser que ainda está sendo descoberto, haja vista a influência da transitoriedade dos saberes e das realidades de vida.

Se para compreendermos melhor a realidade atual, precisamos considerar o movimento constante e anterior da história, então, não temos como saber tudo sobre o Homem, pois este tem se mostrado circunstancial ao longo da história. Isso nos permite dizer que uma prática educativa que foi considerada adequada anteriormente não será necessariamente uma prática que produzirá os mesmos resultados que antes. Ou, dito de outra forma, uma mesma prática pedagógica não produzirá necessariamente os resultados oportunos para uma nova ocasião. Desse jeito, na análise dos fatos entre o presente e o passado, parece ser razoável fazer o exercício de identificar as injunções, mas sobretudo as junções que historicamente se mostram como características indeléveis na formação humana.

Como disse Aquino (2001) neste texto, se o conhecimento preexiste nos seres humanos como potência, assim esse parece ser um marcador histórico relevante nos processos de ensino-aprendizagem em curso. De onde se abstrai que a potencialização das capacidades humanas, no sentido do “conhecimento poderoso” (YONG, 2016), sempre ocorreram sob mediações significativas, com professores conhecedores da matéria de ensino e atuando em condições de elucidar e superar as influências formativas dos contextos externos informais, muitas vezes calamitosos do ponto de vista da constituição social.

Portanto, a história tem sido instável sobre como tornar a avaliação uma atividade realmente contributiva para o processo educacional, pois “O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas *permitir a cada um aprender*”. (PERRENOUD, 1999, p. 165).

No fazer avaliativo fica evidenciada uma alternância entre os aspectos quantitativos, como a realização de provas e atribuição quantitativa de notas, ou uma maior valorização aos aspectos qualitativos em que a subjetividade e as experiências anteriores dos alunos são muito significativas. Com isso a prática da avaliação escolar tem sido um desafio constante para os pesquisadores na produção de métodos que considerem ao mesmo tempo a

perspectiva quantitativa e qualitativa conseguindo, como escreveu Libâneo (1994, p. 199), uma forma de ensinar que leve os alunos ao “desenvolvimento autônomo e independente”, de modo que “a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados”

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. A. M. **Didática para o ensino superior**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999.
- APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, septiembre-diciembre, pp. 606-644 Universidade de Brasília, 2015.
- AQUINO, T. **Sobre o ensino (De Magistro)**. São Paulo: 2001.
- ARROYO, M. Vídeo. In: **Centro de referências em educação integral**. Estado de São Paulo. Base de Dados. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 12 novembro 2020.
- BANNEL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. 1996.
- CAMBI, F. O século XVI: início da pedagogia moderna. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIAROTTINO, Z. R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.) **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1990.
- CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1997.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2005.

DEWEY, John. **Education Today**. Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 5. Ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

EBY, F. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, I. B. **Piaget Psicologia da Educação: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica**. RJ: vozes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS R. A. M. da M. **Disciplina “teorias da educação e processos pedagógicos”**. Mestrado e doutorado em educação, UCG, Goiânia, 16 de março de 2009. Impresso digitado.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: Textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Col. Os Pensadores. S. Paulo, Editora Abril, 1983.

PIAGET, J. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

PLASTINO, C. A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. Noção de sistema educacional. In: - **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1975, p. 13-31.

VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Trad. de Jéferson Luiz Camargo, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016. Versão impressa ISSN 0100-1574, versão On-line ISSN 1980- 5314. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>.

## CAPÍTULO 2

### QUINTA E SEXTA REPÚBLICA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eliane Monteiro Mendes de Melo

**Resumo:** Este artigo objetiva compreender o desenvolvimento da educação brasileira durante a Quinta República (Ditadura Militar 1964-1985) e Sexta República (1985-1990). Para tanto, realizamos uma retrospectiva do sistema educacional, visando compreender o contexto e principalmente as transformações que resultaram em um novo modelo social e educacional. Durante esse período, de governos autoritários e centralizadores foram várias as imposições à sociedade, o que de certa forma culminou diretamente na reestruturação social, política, econômica e principalmente educacional, pois através desta se moldaria o cidadão necessário para o momento. À medida, que mudava os fatos políticos e econômicos, as reformas educacionais também eram alteradas, passando do modelo convencional para um tecnicista. Lutas, descontentamentos, prisões, reformas, avanços, retrocessos, enfim, foi um cenário de grandes transformações na sociedade como um todo. Adotamos o método do materialismo histórico-dialético com variadas fontes bibliográficas e documentais para essa produção, por se tratar de análise histórica de fatos sociais.

**Palavras-chaves:** Educação. História. Ditadura Militar. Sexta República.

## INTRODUÇÃO

O processo de mudanças pelo qual passou a educação brasileira foi e continua sendo marcado por diferentes lutas que em certos momentos foi muito intensa. Isso porque tal dinâmica tem



como pano de fundo as políticas públicas educacionais e os fatos políticos e econômicos que compõem uma realidade social.

Neste artigo realizou-se uma análise das políticas propostas por governos ditos democráticos a partir da década de 60, mais precisamente a partir do período da ditadura militar, com alguns recortes temporais, cujo propósito foi conhecer quais foram essas propostas e se estas estavam compatíveis com o conceito de educação a que se propunha no Brasil na época.

Em toda a análise utilizou-se o método do materialismo histórico-dialético, modelo esse que busca formas para romper com a pseudoconcreticidade que acontece quando a realidade social se torna concreta a partir das condições de produção e reprodução da existência humana, sem o exercício da reflexão e da criticidade.

Com o propósito de construir um texto coeso e claro, buscou-se na literatura especializada os elementos necessários para essa reflexão. Desse modo, recorreu-se a publicações que trazem o entendimento do movimento social, político e econômico da quinta e sexta república, culminando-se no esboço da concepção tecnicista, cujo eixo norteador está pautado exclusivamente no processo segmentado e mecânico.

Essa reflexão permitiu compreender o processo histórico e político do sistema educacional e as influências de ideologias sobre o mesmo, ressaltando que na atualidade permeia um embate entre conservadores que buscam retomar o ensino pautado principalmente nos valores, se esquivando de conhecer os temas contemporâneos e àqueles que possuem uma visão mais atualizada de educação, cuja ênfase é uma formação pautada na participação e na negação de qualquer modelo que busca a alienação e a reprodução das práticas.

Com o fito dessa análise, o artigo se divide em três partes, sendo constituinte da primeira uma descrição do contexto histórico e das propostas educacionais da Quinta República, período esse conhecido como Ditadura Militar- 1964 a 1985, a segunda ainda na linhagem da descrição da análise histórica durante o período da Sexta República, de 1985 a 1990, Governo do então Presidente José

Sarney e enfim na terceira e última, discorri sobre a concepção de educação que permeou os períodos supra citados.

Destarte, convido você para fazermos uma retrospectiva e descobriremos por que esse período ficou conhecido na história como turbulento e inesquecível e que mudanças esses governos trouxeram para a educação brasileira.

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DURANTE A QUINTA REPÚBLICA (1964-1985)**

No decorrer de toda a história do Brasil, percebemos que a Educação esteve sempre vinculada ao sistema **social, político e econômico** do país, seja de forma implícita ou explícita. Ao reportamos para o início, especificamente em 1549, durante a chegada dos primeiros padres jesuítas, veremos a confirmação de que a educação tinha como foco principal a aprendizagem para evangelizar, além do fato de estar condicionada também a outros interesses escusos. Não iremos nesse artigo, aprofundar no período supra citado, mas é muito importante a compreensão desta relação, pois ela permeou e justificou muitas das lutas e reformas ao longo da Educação Brasileira. Os interesses particulares, as alianças, as disputas, as manifestações, as convergências e divergências, os privilégios e conseqüentemente muitas mudanças sociais, também fizeram parte do cenário da história brasileira.

Para compreender de que maneira as Forças Armadas, particularmente o Exército, passaram de uma condição subordinada para o centro do poder político com o surgimento do Estado Novo, é imprescindível reportarmos a alguns fatos políticos e sociais específicos, ocorridos entre os anos de 1930 a 1964, que culminaram no período de tomada do poder e que ficou conhecido por Ditadura Militar, ou para alguns estudiosos, Ditadura Civil e Militar, já que na época o regime teve a aprovação de parte da população civil também, pois se encontravam cansados de tantas problemáticas sociais e políticas. Este regime deu início a chamada, Quinta República.

Segundo Skidmore (1982), em 1930, iniciou-se um período turbulento na política do Brasil. O então Presidente, Washington Luís, quebrou o acordo de sucessão com o presidente do Estado de Minas Gerais e indicou o Paulista Júlio Prestes para a eleição à Presidência da República. Revoltados com a postura do Presidente, os mineiros, os paraibanos, os gaúchos e opositores de outros estados, criaram a Aliança Liberal, partido este que lançou Getúlio Vargas como candidato à Presidência. O partido liberal contava ainda com o apoio de políticos militares, intelectuais e trabalhadores da classe média, conhecidos como liberais.

Após o resultado das eleições, Júlio Prestes foi eleito, mas inicia-se um momento de conspirações, manifestações e confusões para impedi-lo de assumir o cargo de Presidente. Período este que ficou conhecido como Golpe de Estado ou Revolução de 1930, pois antes mesmo do término do mandato de Washington, ele fora deposto de seu cargo; Júlio Prestes impedido de assumir o cargo e exilado, e Getúlio Vargas no Poder. “A mudança de liderança política, resultante da ascensão de Vargas à presidência, tornou-se conhecida como a Revolução de 30.” (SIKDMORE, 1982, p.25).

Em novembro de 1930, o líder civil de um movimento armado de oposição, Getúlio Vargas, tomou-se Presidente do Brasil em caráter provisório. Os militares mais graduados, dez dias antes, haviam deposto o governo legal do Presidente Washington Luís (1926-30), com isso impedindo-o de dar posse ao candidato (Júlio Prestes) que, pelos resultados oficiais, havia derrotado Vargas na eleição presidencial de março. Pela primeira vez, desde a Proclamação da República, em 1889, o candidato "do governo não conseguia chegar à presidência. (SKIDMORE, 1982).

Embora o cenário político da Era Vargas fora turbulento, marcado pela construção de um governo pautado no autoritarismo, na centralização de poder, negociações para com os aliados políticos etc., houve também muito desenvolvimento nas áreas: administrativa, social e econômica. Foram vários os projetos que marcaram essa nova realidade: a criação das leis trabalhistas, a criação de ferrovias, a construção de estradas, a criação de novas

indústrias, o crescimento e a diversificação da produção industrial, as construções de novas cidades, ampliação do comércio interno, a criação de portos e aeroportos, aproximação com o capital estrangeiro, mudanças consideráveis também no cenário jurídico, dentre outras. Mesmo diante de todo o crescimento do país, havia uma disputa política que nunca deixava de interferir, trazendo transtornos ao desenvolvimento.

Os acontecimentos posteriores confirmaram a precisão da denominação, pelo menos na esfera política. Na década e meia depois de Vargas ter assumido o poder, praticamente todas as características do sistema político e da estrutura administrativa foram objeto do zelo reformista. (SIKDMORE, 1982, p. 25).

No campo educacional, com a inserção do Brasil no mercado da produção internacional, foram necessárias algumas mudanças e conseqüentemente investimentos também na educação. Foi criado em 1931, o Ministério da Educação e Saúde, que possibilitou a organização do ensino secundário e a criação e expansão das universidades. Em 1932, uma grande manifestação que ficou conhecida como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, resultou na participação ativa de intelectuais nos projetos educacionais. A exemplo, o Plano Geral de Educação, que defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Com a chegada de uma nova constituição em 1937, surgiram novas atividades mercantis e junto a necessidade de preparação de mão-de-obra especializada e em quantidade maior para suprir a demanda profissional, o que conseqüentemente fez surgir o Ensino Profissionalizante. Retratando assim, o caráter histórico e importante da relação: homem, educação e trabalho.

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Esta fase ficou marcada também pela distinção do trabalho manual e intelectual, sendo respectivamente destinado à classe menos favorecida e a mais favorecida, típico do sistema capitalista.

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Acreditamos importante mencionar, algumas das mudanças que antecederam o período militar, para compreendermos a que patamar estava a educação. Com o final do Estado Novo, em 1945, foram feitas algumas transformações significativas, tais como: Criação do Serviço Nacional de aprendizagem Comercial-SENAC, em 1946; Início da didática baseada no método Psicogenético de Jean Piaget, em 1952; Administração da Educação por um ministério exclusivo, o MEC – Ministério da Educação e Cultura, em 1953; Criação do Plano Nacional de Educação, em 1962, juntamente com o Programa de Alfabetização, inspirado em Paulo Freire, dentre outras.

Se para os segmentos sociais e educacionais, o desenvolvimento trouxe grandes mudanças, imaginem para o segmento político. Foram anos de perseguições políticas, ações antidemocráticas, arbitrariedades, impedimentos, crises, mortes, enfim, um período que levou o Brasil, ao céu do desenvolvimento e ao inferno do descontrole político, que marcou muito a História do Brasil.

Durante anos, foram várias as estratégias para conter as crises políticas e posteriormente, às econômicas. Ora com o foco no desenvolvimento social e no bem-estar da população, ora com o foco na crise instaurada pela disputa do poder. Idas e vindas de Presidentes, trocas ministeriais, divergências internacionais, rompimentos partidários, descontentamento de militares, dependência estrangeira e nitidamente o massacre da classe

trabalhadora. Este foi o cenário do nosso país, durante o final da quarta república.

Além destes dois problemas — o papel do capital estrangeiro e a questão da estrutura agrária — existia ainda o perene problema da inflação e dos déficits no balanço de pagamento do Brasil. Este último desequilíbrio exigia que o Brasil se submetesse a uma "disciplina financeira", aparentando assim seguir a orientação dos países desenvolvidos e das autoridades monetárias internacionais. Esta situação, como de costume, apresentava motivos de discussão para os radicalizantes políticos tanto da direita quanto da esquerda. (SKIDMORE, 1982, p. 279).

O Exército que inicialmente esteve ao lado do governo, aos poucos foi deixando de assumir posições avançadas e se lançou cada vez mais ao reacionarismo, posições antidemocráticas e autoritárias, até que a ditadura uma vez fosse implantada a partir de 1964.

Em consequência, os revolucionários fardados tornaram "o pião na unha". A 9 de abril de 1964, os três ministros militares simplesmente deixaram de tomar conhecimento do ato de emergência submetido pelos políticos e publicaram, com a autoridade que tinham assumido arbitrariamente como Supremo Comando Revolucionário, um Ato Institucional. (SKIDMORE, 1982, p. 372).

Este Ato institucional representava a maneira de tentar conter uma crise política que estava instaurada no Brasil, desde a década de 50. Foram vários os políticos que estiveram no poder durante todo esse tempo e que não deram conta de dar uma resposta satisfatória e digna a população. "O Ato Institucional era, pois, nova e decisiva resposta à manifesta incapacidade do Executivo Brasileiro de exercer a necessária autoridade (SKIDMORE, 1982, p.373).

O novo regime militar provocou grandes impactos no sistema educacional que passou a ser fortemente vigiado pelos comandantes das forças armadas. Esse modelo ideológico influenciou demasiadamente o currículo que era determinado pelos militares. Todo e qualquer avanço obtido até aquele período, foi desconstruído e deu lugar a uma proposta semelhante a uma

linha de produção de mercadorias com teor tecnocrata e/ou propositiva-racional.

A literatura desse período traz diversas publicações com títulos que remetem ao contexto vivido, sendo ele o militarismo, o qual trouxe o discurso autoritário não somente na educação, mas, em todos os segmentos sociais. Refletir sobre a influência dos militares na educação implica pensar em um sistema “engessado”, porque tudo o que era trabalhado tinha que ser alinhado a uma proposta de desenvolvimento pensado pelos “homens de farda” (GERMANO, 2018).

Charlot (2014) ao refletir a educação, especificamente na década de 60, afirma que esta foi pensada numa lógica econômica baseada em países como França, Japão, Coreia do Sul, entre outros que colocaram a educação a serviço do desenvolvimento. Havia, de certa forma um grande consenso social, pois além de satisfazer a classe média com a geração de empregos mais qualificados, viabilizados através de uma escolarização mais ampla, uma política que contribuía para despertar esperanças nas classes menos favorecidas. Vale ressaltar, que esse prolongamento no tempo da escolarização obrigatória, trouxe alguns problemas de caráter social e financeiro.

Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. Aparecem novos problemas materiais e financeiros, muito difíceis de serem superados nos países do sul, a tal ponto que, nos países pobres, ainda não se tenha atingido o objetivo da escola fundamental para todos. (CHARLOT, 2014, p.21).

É bom lembrar também que houve a participação de empresários e intelectuais que ligados ao segmento empresarial no governo, contribuíram para que surgisse um caráter burguês no governo militar que detinha autonomia em relação a essa elite e as outras forças sociais. Com o uso do poder político, os militares buscaram atender seus próprios interesses por um longo período e de maneira dominante.

Desse modo, fica claro que a política educacional do período militar era uma maneira de conseguir a dominação necessária para a implantação de uma política subordinada e que mantivesse a acumulação de capital ao buscar, desse modo a redução de conflitos e tensões existentes que se refletiam de maneira negativa para o alcance de uma hegemonia.

Germano (2008), comenta que ideários do lema positivista “Ordem e Progresso”, adicionado à bandeira brasileira, fez parte do ideal republicano de 1889 e também do discurso dos militares e dos aliados civis, durante o governo militar de 1964. O propósito era de manter a ordem para se construir um Brasil forte e poderoso, isso significaria o progresso, o avanço.

[...] durante vinte e um anos (1964-1985), o país foi governado por uma ditadura militar que procurou, por todos os meios, moldar a sociedade à sua imagem e semelhança com base na ordem e na disciplina do Exército e das Forças Armadas em geral. Desse modo, são inerentes às ditaduras submeter, ao seu controle, todas as manifestações públicas, culturais, artísticas, sociais, esportivas, o entretenimento, os meios de comunicação e o sistema educacional, da educação básica à universidade. Trata-se de erradicar o pluralismo político, eliminando, por conseguinte, a própria política. (GERMANO, 2008 p. 85).

Além dessa dominação presente, um grande problema da política educacional no regime militar, era o de caráter pedagógico, pois, ao permitir o ingresso de novos alunos no final do ensino fundamental, trouxe a impressão de que a escola foi democratizada, ou seja, estava aberta para todos. Houve uma mudança consubstancial na relação pedagógica, pois neste momento já havia diálogo entre professor e aluno, se contrapondo ao modelo da década de 1950. Do mesmo modo, aconteceu com o livro didático e os métodos de ensino, que foram sendo aperfeiçoados paulatinamente. O que permaneceu igual, foi a organização escolar: o espaço, a formação das turmas por série e idade e a didática do processo ensino aprendizagem. (CHARLOT, 2014).

Paulino e Pereira (2007, p. 1945) ao fazerem uma avaliação da política educacional desse período ressaltam que:



Os militares exerceram uma política educacional sustentando-se no Aparente de Ensino para acolher a demanda das classes sociais menos favorecidas e também para atenuar conflitos/pressões das alas opositoras. Se por um lado eles se valiam da política educacional para manter a estratégia de hegemonia, por outro não forneciam a escolarização e qualificação dos trabalhadores essenciais ao Estado capitalista, dando apoio à classe elitizada e abandonando as classes populares marcadas pela exclusão social. Nesse período houve acumulação de capital em razão da desigualdade social consolidada por uma política social que excluía as classes populares, assegurado pela violenta repressão política.

Como se pode notar, a repressão política se refletia fortemente sobre o sistema educacional e nas demais esferas sociais, com ênfase para a exclusão que não apenas marcava a pessoa pela sua condição social, mas também pela falta de oportunidade de expressão e participação social, em razão da mordaza que foi colocada na boca de quem se atrevia se manifestar contra esse sistema.

Germano (2008) avalia que o exercício do poder ou sua conquista necessita de uma busca contínua pela sua legitimação e o instrumento mais utilizado por regimes políticos autoritários é a ideologia. Disso decorre o processo de “formação de almas” principalmente no seio da educação que tinha à época o Exército como agente educativo para realizar o sonho do general Góes Monteiro, então chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo.

Outro ponto a destacar foi a tentativa de se vincular a educação liberal com a economia a partir da Teoria do capital humano a qual associava a educação às demandas presentes na linha de produção e mais precisamente às necessidades da indústria considerada incipiente.

Charlot (2014) menciona que já naquela época, a sociedade buscava na escola um viés para o ingresso ao mercado de trabalho e não particularmente pelo desejo do saber. Isso revela que a relação da educação com as oportunidades de trabalho, estava cada vez mais intrínseca, ou seja, voltada para a Teoria do capital humano. Neste sentido, a educação é vista como um investimento que poderá trazer benefícios para a vida profissional. Ideia essa que

não partia apenas dos capitalistas, mas de todos aqueles que participavam da vida em sociedade, inclusive políticos, de esquerda ou direita, pais e também dos próprios estudantes.

O Estado Nacional Desenvolvimentista aos poucos foi cedendo lugar ao Estado Regulador, que era a nova forma de pensar as políticas públicas, o que logicamente refletiu também nas políticas educacionais, e que comentaremos mais adiante. A década de 70 é marcada fortemente pelo desejo de desenvolvimento econômico, mas também da modernização, o que afetou diretamente a educação, pois para proteger o mercado interno e conquistar outros, necessitaria de qualidade e um excelente processo de produção, tudo sem qualquer desperdício. Segundo Charlot (2014, p. 22), “Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho”.

A Reforma do Ensino Superior, em 1968 e do Ensino Primário, em 1971, foram alguns dos projetos pensados com a finalidade de obter resultados práticos e corroborar com o desenvolvimento nacionalista. O objetivo principal deles foi evitar qualquer participação da sociedade civil e possíveis mobilizações de outros setores que não fosse o militar e desse modo, buscou-se modificar a estrutura do ensino vigente.

A Reforma Universitária de 1968 ocorreu num momento de grande repressão, quando houve uma verdadeira perseguição a quem pensasse diferente do governo, período esse chamado por Paulino e Pereira (2007) “de caça aos comunistas”. Na época as universidades fizeram várias intervenções e na oportunidade o Conselho Federal de Educação – CFE fez nomeação de reitores militares para atuarem em diversas instituições de ensino com o intuito de garantir o controle militar no ensino superior também.

Em alguns casos, como na Universidade de Brasília – UNB –, ocorreu invasão por tropas destituindo o reitor Anísio Teixeira, prendendo professores e alunos suspeitos de serem subversivos, encaminhando-os para Inquérito Policial Militar que julgava sem possibilitar ao suposto réu qualquer forma de

apresentação de protestos, desrespeitando os princípios legais do contraditório e da ampla defesa (PAULINO; PEREIRA, 2007 p. 1946).

Observa-se que assim como aconteceu com artistas e políticos desta época, muitos estudantes também desapareceram juntamente com professores e intelectuais considerados subversivos, os quais eram punidos por serem considerados marxistas e comunistas. Como consequência, houve o afastamento de críticos, estudiosos e intelectuais que foram exilados em outros países.

No ano seguinte, a repressão teve como ponto alto a instituição do Ato Institucional número cinco (A. I. 5), que conteve a repressão sob a justificativa do Estado de Segurança Nacional. O mesmo transgrediu garantias individuais e coletivas ao ignorar o disposto na Constituição do país e o direito à liberdade de exercer atividade laboral, sendo os mesmos expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (PAULINO; PEREIRA, 2007).

Houve também o enfraquecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) e das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), sendo eles movimentos de grande importância na luta da educação. Nesse sentido, houve uma tentativa do Estado em criar novos órgãos que tivesse o mesmo cunho para representar a classe estudantil, sendo que estes deveriam estar ligados ao governo e tais entidades ficaram conhecidas como “pelegas”. No entanto, a luta dos estudantes contra o modelo repressivo não cessou, pois, outros movimentos aconteceram como rejeição à Lei Suplicy, também chamada de setembro, contestação contra a política de privatização do ensino, ausência de vagas nas universidades e o total descaso do governo com a educação pública.

Em 1969, foi editado o Decreto-Lei 477, cujas regras se entenderam para as atividades das universidades do país de maneira imposta. Junto com o A.I.5, esse Decreto extinguiu de vez os movimentos estudantis que ficaram sujeitos ao controle duro de um governo ditatorial. Com a Reforma, as universidades passaram por uma tentativa de modernização, sob o discurso dos pilares de

se combater o desperdício e defender a racionalização buscando desse modo, a melhoria da produtividade acadêmica.

De acordo com Paulino e Pereira (2007, p. 1948),

O sistema de cátedras foi extinto e a organização passou a se constituir estruturalmente em departamentos, o currículo escolar foi dividido em duas etapas, nos períodos iniciais seriam ministradas disciplinas básicas e introdutórias comuns a vários cursos e, posteriormente, passariam para a parte profissionalizante ou mais específica de cada faculdade. Em algumas Universidades, buscou-se adotar um sistema de matrícula por matéria em substituição ao antigo regime seriado. O período letivo tornou-se semestral viabilizando a intensificação e a condensação dos estudos, já que o contexto sob o modelo capitalista reforçava a máxima *Time is money*, ou seja, os profissionais de nível superior teriam uma formação em tempo recorde e com qualidade superior.

O que se pode notar é que esse modelo nefasto, refletiu sobre a sociedade como um todo e de modo específico o escolar, que buscou impedir o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo em vista que os militares buscaram de todas as maneiras reprimir o pensamento político da universidade de modo que ela servisse apenas para formar mão de obra qualificada para a indústria e o mercado consumidor. Embora a Reforma Universitária tenha trazido o aumento da exclusão e injustiça social, ela também trouxe também elementos considerados renovadores como por exemplo, a implantação dos programas de pós-graduação e de pesquisa nas Escolas de Ensino Superior.

Do mesmo modo, a reforma do ensino primário e médio, amparada pela Lei n. 5692/71, demonstrou um cunho instrumentalista, inspirado na teoria do capital humano, apesar de recorrer a interpretações democratizantes que visaram a correção das desigualdades sociais. Acerca disso, Germano esclarece que,

A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, apesar de ter sido uma das promessas não cumpridas. O 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pautado na obrigatoriedade da profissionalização. Não era portando um trabalho com princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para

o mercado, isto é, um adestramento, porque minimizava a capacidade de pensar, já que não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. (2008, p. 328-329).

Essa política pautada na repressão e tentativa de tolher qualquer manifestação de liberdade passou por enfraquecimento e no final da década de 1970, já era evidente a crise que se instalava, levando assim a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, comumente conhecida como globalização, além das novas lógicas socioeconômicas, pautadas na de qualidade, eficácia e diversificação.

Houve então, uma preocupação em produzir mercadorias e produtos cada vez mais atraentes para não perder espaço mediante a concorrência, fazendo com que houvesse também um recuo do Estado, porque uma concentração econômica beneficiava a chegada de multinacionais, significando desse modo o enfraquecimento dos Estados nacionais. A escola nesse novo contexto, passou a enfrentar um novo desafio porque aos pais interessava agora uma formação que oferecesse mais oportunidades no mercado.

Embora não tenha resolvido os problemas voltados para a generalização do ensino fundamental, a escola agora teria que acolher jovens de classe popular no que era a parte mais elitista do sistema escolar: do ensino médio até o superior. Além disso, a escola deveria considerar as novas lógicas na sua própria organização, passando a ser questionada sobre a sua qualidade e avaliada continuamente. Deveria elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc. Essas lógicas novas atropelariam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores. (CHARLOT, 2014, p. 23).

Começa então um processo lento de mudanças, mas com as marcas do modelo adotado pelos militares que ainda permaneceram por muito tempo no sistema educacional. É importante lembrar que, não foi o efeito do processo de globalização que trouxe a nova realidade, pelo contrário, seu

surgimento num momento de crescimento econômico gerido por um Estado Nacional Desenvolvimentista, no qual tanto a educação quanto a escola foram pensadas na mesma perspectiva do desenvolvimento. Esse foi estendido pela década seguinte e ao adentrar a década de 1980, foi substituído por outro conhecido como Estado Regulador, cuja lógica também era a econômica (CHARLOT, 2014).

Conforme já ressaltamos, o processo de globalização contribuiu para mudanças não apenas para o Brasil, mas para todos os países do mundo. Na educação sua maior influência veio de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como mencionam os norte-americanos, que significa reservatório para ideias. Surgiram dessa organização a reforma da matemática moderna, a ideia e a própria expressão de qualidade da educação, a ideia de economia do saber, a de formação ao longo de toda a vida. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que diz respeito a educação. Disso decorre sua criação para promover a economia de mercado. (CHARLOT, 2014, p.26).

Já para os países mais pobres as organizações mais importantes a princípio foram o FMI e Banco Mundial. Para o FMI, sua missão era evitar uma crise do porte da de 1929 e para tanto emprestava dinheiro com prazos curtos a países com problemas financeiros, enquanto o Banco Mundial por sua vez, tinha como missão combater a pobreza a longo prazo.

É importante ressaltar que durante o período militar, foram várias as mudanças na educação, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que foi alterada pela Constituição de 1967, quanto a desobrigação de um percentual mínimo de investimento por parte da União e Estados; Maior oferta de vagas, sem se preocupar com qualidade da educação oferecida; Pouco

investimento em formação de professores; A transferência do ensino público para a Rede Privada, com incentivos financeiros e técnicos, através das bolsas de estudos; A obrigatoriedade de matrícula, durante os 8 anos iniciais, que hoje é o Ensino Fundamental, de nove anos, etc.

Enfim, muitas dessas mudanças contribuíram para a democratização do ensino, mas trouxe também vários problemas que quase chegou-se a falar na falência da educação, pois superlotaram as escolas, sem aumentar os repasses financeiro e principalmente sem investir em infraestrutura e formação dos profissionais. Segundo CHARLOT (2014, p. 28), “Não basta defender a escola como serviço público, já que, hoje, privatizam-se os serviços públicos. Só uma escola pública de qualidade, porém, pode garantir o direito de todos à educação”.

Já na década de 80, a Educação Brasileira seguiu a lógica da hegemonia neoliberal, movimento iniciado na Inglaterra e outros países, cujo principal objetivo era mercantilizar a educação. Utilizando-se de uma concepção totalmente tecnicista, a educação focava em preparar cidadãos que atendesse o perfil do mercado de trabalho e a logística econômica. Neste sentido, as disciplinas e os conteúdos tinham um caráter bastante formativo e os professores eram considerados apenas reprodutores dos saberes.

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida para as Américas e África girando, geralmente, em torno de quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais. (LIBÂNEO, 2019 p. 06).

Embora, a educação saísse de um sistema centralizador e repressivo, como era no regime militar, para outro que mantenha uma proposta diferente, ela ainda continuaria dependente e totalmente vinculada às questões financeiras. Nesse processo de luta contra a

hegemonia surge a elaboração da Constituição Federal de 1988 que dentre outros artigos, contempla a igualdade de condições e a permanência do aluno na escola, a qual veremos adiante.

Santos e Dantas (2012), afirmam que naquele período, fim da ditadura militar, o Brasil passava por uma lenta e gradual mudança política, porque buscava um diálogo a favor da democracia e da cidadania, mas ainda existia muitos resquícios do regime militar. Ao longo desses 21 anos de governo, foram muitas oposições da sociedade civil e também de alguns militares, cujos interesses já não estavam sendo favorecidos. Foram momentos difíceis, com atentados, manifestações, abusos de poder, lutas e concessões, para controlar o poder e trazer a sonhada paz a todos.

Com a revogação do Ato Institucional AI-5, a criação de novos partidos políticos e o Decreto de Anistia, o governo enfraqueceu e cedeu lugar a movimentação dos civis, pedindo o direito de eleger um novo governo. O movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”, acontecido em 1983 e 1984, não conseguiu uma eleição direta, mas conseguiu que indiretamente fosse nomeado um civil para o cargo de Presidente, o opositor Tancredo Neves.

Tancredo Neves pôs fim ao período do regime militar e se propôs a escrever uma nova página na história da Democracia no Brasil, o qual mencionaremos a partir de agora, no período da Sexta República, de 1985 a 1990.

## **SEXTA REPÚBLICA: GOVERNO JOSÉ SARNEY - PÓS DITADURA (1985-1990)**

O período da Sexta República iniciou-se em 1985, por meio de uma eleição indireta entre Tancredo Neves, representante da oposição, e Paulo Maluf, representante escolhido pelos militares. Tancredo Neves, vence a eleição e começa os preparativos para sua posse, porém o Presidente eleito se sentiu mal e teve que passar por várias cirurgias consecutivas. Diante desses acontecimentos, o vice-presidente José Sarney, tomou posse como o novo Presidente do



Brasil, antes mesmo do lamentável episódio acontecer, que foi a morte de Tancredo Neves. Conforme Maciel (2008, p.65), “No dia seguinte, com Tancredo ainda sob efeito de anestesia, Sarney tomou posse em seu lugar, como se nele se transformasse, empossando os ministros e dando início a um novo mandato presidencial”. Vale ressaltar que José Sarney construiu sua carreira política apoiando a Ditadura Militar e agora se via do outro lado.

José Sarney, foi o primeiro presidente civil a ser empossado depois de 21 anos de ditadura militar. Ele tinha nas mãos o grande desafio de organizar a economia do país, alavancar o desenvolvimento, sem decepcionar os que os apoiaram. Logo nos anos iniciais, o Presidente restabeleceu o direito ao voto aos analfabetos, o retorno às eleições diretas para a Presidência, e criou uma comissão para a elaboração da nova constituição, sendo esta, mais democrática para garantir a participação dos grupos marginalizados. Durante o mandato de José Sarney, foram vários os movimentos de lutas, greves, reivindicações sindicais, divergências partidárias, concessões e reformas.

A orientação geral da perspectiva reformista eram a ampliação e a pluralização da esfera de representação política em relação à esfera de representação burocrática, fortalecendo os partidos, o processo eleitoral, o poder Legislativo e o poder Judiciário no processo de tomada de decisões. Nas condições de vigência do cesarismo militar, isto significava transferir poder e a responsabilidade política pela manutenção da ordem dos militares (parte da burocracia não-eleita), encastelados no Poder Executivo, para o Judiciário (também parte da burocracia não-eleita) e os chamados “políticos civis” (burocracia eleita). (MACIEL, 2008, p. 79).

Assim, como houve propostas de mudanças para a área: social, política e econômica, na educação também surgiram algumas, tais como: a educação no meio rural, educação para todos, erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, produção humanística, científica e tecnológica, dentre outras.

De acordo com MEC (1990), logo no início do ano de 1985, foi apresentada uma ação que trouxe como prioridade a expansão de oferta de vagas para alunos do ensino fundamental, de 7 a 14 anos,

que residissem no meio rural e nas periferias urbanas. Para tanto, foram direcionados recursos do governo federal para atender essa população que representava cerca de 25 milhões de alunos, dos quais foram seriam 15 milhões de beneficiários.

Para o ensino médio, as discussões giravam em torno das avaliações e do Ensino Técnico, Industrial e Agrícola, que, mais tarde culminaram-se na criação do Comitê de Ensino Técnico, no contexto do Ministério, em coerência com a linha prioritária nacional/85. No ensino superior foi implantado o programa - Nova Universidade, cujo objetivo era de apoiar as instituições de ensino superior para a promoção da melhoria da pesquisa e da extensão, além da melhoria também na infraestrutura e uniformização dos planos de cargos e salários. (BRASIL, 1990). No ano seguinte, essas ações continuam em pauta para os três níveis de ensino, sempre procurando meios para tornar a educação mais efetiva e acessível a todos com ênfase para a educação especial que à época começava a ser pensada.

Enquanto isso, Sarney continuava com as articulações e concessões políticas a fim de atender seus apoiadores e também continuar com ações rumo ao equilíbrio econômico e ao desenvolvimento do país. Ações estas que muitas das vezes ia contra os interesses populares e acabava deixando o povo insatisfeito.

Em 1987, o Ministério deu prosseguimento a Programa de Reforço ao Ensino Fundamental e ampliou as ações referentes à educação pré-escolar, na linha da universalização do ensino do programa Educação para Todos - Caminho para a Mudança. Houve também uma expansão do Ensino Técnico – Protec<sup>1</sup>, com ajuda financeira internacional, além da regulamentação do Projeto de Carreira do Magistério Municipal.

Durante a elaboração da Constituição de 1988, ficou evidente o descontentamento dos congressistas, que almejavam construir

---

<sup>1</sup> Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado em 1986, no governo José Sarney. Tinha como objetivo ampliar a oferta de escolas técnicas e de agro técnicas, no interior do Brasil, contribuindo com o processo de industrialização e o aprimoramento tecnológico almejado na época.

um plano de leis mais democrática, enquanto o pensamento do presidente seguia numa linha contrária. Mas com a mobilização intensa da sociedade durante esse momento tão importante, foi respeitado a inclusão dos direitos às mulheres, negros e índios, grupos até então, marginalizados pela legislação vigente.

Com a promulgação da Constituição da República, em 1988, foi aberta novas possibilidades para a educação brasileira. Segundo Neves, no documento a educação ficou estruturada dessa forma:

Os sistemas de ensino, no Brasil, são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211, § 1 a 4): à União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior. (NEVES, 2012, p.1).

Nesse sentido, a nova Constituição Brasileira promoveu a divisão do financiamento e a responsabilidade da educação entre os governos federais, estaduais e municipais, além de estipular um regime de colaboração que vai desde a educação infantil, até o ensino superior. De acordo com Neves (2012), além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi sendo redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades.

A partir da aprovação da Carta Magna e do processo de redemocratização do país, os debates envolvendo os direitos sociais da população camponesa, ganhou corpo, ao mesmo passo em que se foram aprovadas políticas de direitos educacionais

bastante significativas, que vieram firmar o compromisso do Estado com a sociedade brasileira, almejando promover a educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais. Além da ampliação dos direitos civis, que representou um passo importante para a sociedade brasileira.

Outra prioridade, que foi alcançada no ano de 1990, foi a erradicação do analfabetismo e a abertura de diálogo entre comunidade civil e acadêmica, Ministério da Educação, Estados e Municípios e Poder Legislativo. Para isso houve investimento em formações, fóruns e reuniões, que de certo modo contemplaria a ação e participação, proposta no anteprojeto da nova LDB.

Pela primeira vez na história constitucional do País<sup>2</sup>, a educação é estendida às crianças, desde o nascimento, e aos jovens que, na idade própria, não tenham tido acesso ao ensino fundamental. O anteprojeto avança além disso, alcançando os indivíduos que já tenham ingressado na chamada terceira idade, para os quais se abrem as portas das instituições de ensino médio e superior e canalizam-se programas de educação continuada na escola ou à distância. No outro extremo, é proposta a criação do Salário-Creche, como fonte adicional de financiamento à educação pré-escolar. (BRASIL, 1990, p. 22).

Se por um lado, durante o mandato do Presidente José Sarney, teve um cenário de inflação alta, aumento da dívida externa, pactos sociais, reajustes abusivos, aumento de impostos, reforma agrária, mudança no planos políticos e econômicos, houve também muitas mudanças que podemos considerar que representou um avanço para a vida dos brasileiros, para além dos já mencionados, como: direitos trabalhistas e políticos, tivemos também as mudanças na educação que contribuíram de forma substancial para a melhoria do ensino público no país.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira passou por um longo período de discussões. Conforme Alves (2007) a partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conquista-se o reconhecimento da diversidade e

---

<sup>2</sup> PAF – Plano de Aplicação Financeira.

singularidade do campo, uma vez que vários instrumentos legais estabelecem orientações para atender esta realidade de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar quanto das questões pedagógicas.

A LDB 9.394/96<sup>3</sup> em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural: a oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; I- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; I- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto, observa-se que durante a Sexta República, o governo de Sarney teve que lidar com os resquícios das desigualdades sociais e econômicas deixada pelo regime militar e a expectativa de mudanças que era esperada pelo novo modo de administrar. A reorganização da economia e a integração de todos os segmentos e classes da sociedade fazia parte do discurso do novo governo. Entretanto, com o passar o tempo, apesar de muitas tentativas, muitas ações não deram certo e voltou-se a estaca zero na economia e na política.

A falta de unidade entre as diversas frações burguesas se revelava na absoluta inviabilidade das candidaturas dos grandes partidos conservadores e na pluralização das opções políticas do bloco no poder. Paralelamente, o governo Sarney perdia totalmente a capacidade de dirigir o processo político, assumindo uma posição de mera contenção da crise, porém, em condições cada vez mais pioradas. O desgaste do governo e dos grandes partidos e a movimentação política das classes subalternas, com o número de greves chegando ao recorde absoluto de todos os tempos, abriram caminho para a emergência das candidaturas de esquerda, que vislumbravam uma perspectiva antiautocrática. Abriram caminho também

---

<sup>3</sup> LDB 9394/96 - [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

para a emergência da candidatura de Collor, de perfil carismático e messiânico, que se transformou no candidato do bloco no poder ao longo da campanha. (MACIEL, 2008, p. 270).

Finda-se a sexta república com o cenário supracitado. A expectativa de um povo sofrido, com 21 anos de ditadura militar e logo após um governo submisso, que não conseguiu vencer os entraves de um regime que se dizia democrático. Não adentramos aos detalhes políticos, pois não é o enfoque principal deste artigo, mas, para findar, faremos uma breve explanação da concepção de educação que perpetuou durante e no final deste período.

## **A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA QUINTA E SEXTA RÉPUBLICA**

Depois de mencionado o contexto social, econômico e político que vivia o Brasil durante a Quinta e Sexta República, resta-nos clarificar qual a concepção de educação que perpetuou durante o referido período. Vimos que ao longo do tempo e dos governos, foram muitas as propostas de reforma na educação, dentre elas: a erradicação do analfabetismo; a ampliação na oferta de vagas; maior investimentos nas diferentes etapas da educação básica; a expansão das escolas rurais, nova legislação, escolas tecnológicas, enfim, muitos programas e projetos que vislumbravam uma educação de qualidade e para todos. Mas precisamos ser mais precisos quanto à concepção de educação adotada por estes governos.

A relação entre a educação e o trabalho é algo que sempre esteve presente nos debates sociais, econômicos e educacionais, ademais, pelo fato de que a educação pode ser considerada como um dos direitos que mais tem a capacidade de influenciar a vida do cidadão brasileiro, seja abrindo o leque de oportunidades profissionais, ou mesmo ampliando a comunicação pessoal e social. Assim como dizia Marx,

Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais,

transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento...Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1999, p. 21).

Neste sentido, compreendemos que o homem é o sujeito que faz com que as transformações aconteçam, sejam elas nos segmentos sociais, culturais, econômicos ou políticos. Ele é responsável por atribuir valores e prioridades as coisas e situações que emanam a uma nova realidade para a vida de todos. É preciso que tenhamos consciência disso, por mais que a sociedade e/ou algumas pessoas que por interesses próprios queiram agir ao contrário.

Na educação, ao verificar a dinâmica dos fatos, percebe-se que sempre houve interesses alheios à está. Como mencionado anteriormente, as formas de organizar a educação escolar foi transformando à medida que surgiam as necessidades, ou seja, para atender à alguns interesses, sejam eles, inicialmente vinculado a religião, as melhores formas de comunicação social e de convivência ou para atender a demanda do mercado interno ou externo, seja por uma necessidade comercial ou da própria subsistência.

O problema não foi necessariamente o progresso, pois a sociedade evolui, juntamente com os seus, àqueles os quais fazem parte dela, mas foi a forma de fazer com que as pessoas se conscientizassem que tinham que acompanhar esse progresso. Foi tudo muito condicionado e que acabava criando uma falsa sensação que estava todos à deriva dos fatos e das coisas, sem conscientemente saber que é são os homens que fazem a história.

Não vê que o mundo sensível em seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais ultrapassava a precedente. aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades. (MARX; ENGLES, 1999, p. 26).

Esse é o mundo ideológico do capitalismo, cuja educação vem sendo aliada para manipular as pessoas, reforçar o favoritismo e

dividindo a sociedade em classes, cada vez mais distantes. Ao analisar o contexto social de 1964 a 1990, vimos que a educação desempenhou o importante papel de preparar mão de obra para o mercado, ora interno ora externo. Segundo Saviani, “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (2007, p. 159).

Utilizando-se da necessidade de subsistência, as pessoas eram meio que obrigadas a escolher os cursos técnicos, almejando uma vaga no mercado de trabalho. E a escola, aos poucos também foi se adaptando a esse discurso e oferecendo um currículo que atendesse a esse fim. Segundo Saviani (1999), ao exaurir-se a concepção de escola tradicional e nova, inicia-se uma articulação para criar a nova teoria educacional: a chamada pedagogia tecnicista, que atenderia perfeitamente o contexto social vivido na época.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advogada reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999, p. 23).

No lugar da centralidade no professor ou no aluno, na visão tecnicista, o foco é o processo. Como corrigir as falhas e as deficiências, alcançando a eficiência dos resultados, ou seja, toda concepção, planejamento, coordenação e controle ficam na responsabilidade dos especialistas, que por sua vez, devem ter um perfil de neutralidade, imparcialidade e objetividade.

Desse modo, se nas concepções anteriores, a ação educativa tinha como prioridade uma aprendizagem ampla, articulada na relação professor-aluno, mesmo com a alternância de posições, com materiais didáticos de boa qualidade e acessíveis a todos, na tecnicista, tudo é invertido de lugar, considerando o propósito ou a finalidade da prática, que naquele momento é a garantia da eficiência e a eficácia do processo, que era totalmente fragmentado. O que cada um fazia, lhe era próprio, mas interferiria de maneira



significativamente nos resultados. “Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1999, p. 25).

Neste sentido, poder-se-á afirmar que, a boa performance de cada indivíduo nos seus afazeres, sejam eles, escolares ou na vida profissional, mesmo que de forma individual, representava a equalização social, ou seja, com essa dinâmica o Estado acabava promovendo um equilíbrio do sistema e da máquina administrativa. De certa forma, o Estado se eximia da sua responsabilidade, pois, segundo esse entendimento, a oportunidade foi dada ao cidadão, se ele não conseguiu alcançar o êxito, a culpa é do próprio. “Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 1999, p. 25).

Neste contexto, vimos que a função da escola, durante esse período, foi de praticamente atender às demandas sociais e econômicas, se esquivando o seu verdadeiro papel que era de propiciar o desenvolvimento intelectual às pessoas. Embora já mencionado anteriormente, essa relação entre escola e trabalho, sempre irá existir no mundo capitalista, pois as pessoas associam que quanto maior o nível intelectual, maiores são as chances de se conseguir uma boa oportunidade profissional. Acredita-se que a educação tem uma especificidade bem mais ampla que a supra citada. O cidadão necessita ter consciência que a aprendizagem pode até abrir novos horizontes profissionais, mas ela fornece também, a oportunidade de conhecer, aprofundar, pesquisar, descobrir, concordar, discordar, argumentar e enfim, principalmente usufruir do que se aprende.

É pertinente ressaltar que, qualquer que seja a questão em análise, sempre terá duas vertentes, no mínimo. Neste caso, os que concordam com a teoria e os que discordam, a depender do ponto

de vista, do interesse pessoal e profissional de cada um, mas isso, ficará para uma próxima análise.

## CONCLUSÃO

A discussão proposta vem ao encontro do atual momento político e social brasileiro em que as propostas para a educação parecem convergir para o passado, e mais precisamente para a ditadura militar, quando a educação servia ao mercado de trabalho e para tanto a preocupação era com a expansão do sistema e não com a qualidade.

A análise das políticas educacionais desde o ano de 1964, demonstrou que as lutas por um sistema equânime e capaz de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes não se concretizou, ainda que inúmeras pessoas e autores tenham se colocado à frente desta luta. Isso porque a escola está ligada à sociedade e todos os seus mecanismos, inclusive o da ideologia.

Hoje a educação é norteadada por uma proposta neoliberal, cuja análise permeia os argumentos da concepção tecnicista. Temos como exemplo, a BNCC, que demonstra que os fins da educação ainda estão voltados para o atendimento das exigências ao mercado de trabalho e não necessariamente à proposta pedagógica.

Vimos que durante todo o período da Quinta e Sexta república, a educação esteve condicionada a essa premissa, preparar mão de obra qualificada e ainda corroborar para que as pessoas se sentissem totalmente responsáveis por suas escolhas e pelos seus fracassos. Lamentavelmente essa ideologia ainda se faz presente atualmente.

Vê-se que grande maioria das pessoas não conseguem perceber que a concepção é a mesma, o que muda é a nomenclatura. O objetivo, a forma de conceber o processo, o currículo, o planejamento, o trabalho pedagógico, a própria gestão, parece ser idêntico ao passado. Com efeito, precisamos admitir que atualmente há uma oferta maior de vagas, de investimentos, de formações, de publicidade etc., contudo, não temos a qualidade

esperada para um país que almeja uma ascensão social. Falta romper com a ingenuidade da aceitação, buscar nas raízes os elementos para a uma reflexão crítica e justa e se posicionar de maneira a contribuir com a educação e com o país que se espera ter.

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Valdir de. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** (2007) Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf>>

Acesso em 08 de jul.2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação. Ações 85/90** (1990) Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>> Acesso em 08 jul. 2020.

Becker, Daiane Acco Rossarola. **Os princípios pedagógicos presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB Nº 9394/96.** / Daiane Acco Rossarola Becker. — Cascavel, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot.1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GERMANO, José Wellington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão.** v. 32 n. 18 (2008): maio/ago. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). Capítulo do livro: **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** VII EDIPE. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o Conceito De Pseudoconcreticidade Em Karel Kosik** / 2011- Dissertação de Mestrado – UFRN. Orientador: Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho.

MACIEL, David. G M. **De Sarney a Collor: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990)** / David Maciel. – 2008. Tese de Doutorado- UFG. Orientador: Prof. Dr. Elio Cantalício Serpa.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. edição Ridendo Castigat Mores. Copyright. 1999. Versão eletrônica. Disponível em: <http://www.jahr.org>.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A educação no estado militar (1964-1985)** (2007). Disponível em: [http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008\\_2/textos/educacao\\_regime.pdf](http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf) Acesso em 8 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SANTOS, José Douglas Alves dos; DANTAS, Aísha Kaderrah. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas** (2012) Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminarioseminario9/PDFs-/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminarioseminario9/PDFs-/7.23.pdf). Acesso em 08 jul. 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa** (2008) Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf> > Acesso em 7 jul. 2020.

SKIDMORE, Thomas E., Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964 / Thomas E. Skidmore; apresentação de Francisco de Assis; tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. 7ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS CONTEXTOS DOS SÉCULOS XX-XXI

Bratislene Assunção de Morais

**Resumo:** Este artigo aborda um breve panorama das Políticas Públicas Educacionais Internacionais e Brasileiras referente a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir do século XX. Mudanças importantes nos campos das legislações e nas políticas públicas, desdobrando-se nas estruturas dos sistemas de ensino, foram ocasionadas pelos discursos pós Segunda Guerra Mundial, a partir do documento Declaração dos Direitos Humanos. Os interesses políticos em torno da questão, também impulsionados pelas discussões e pressões sociais, têm ampliado a dimensão das responsabilidades da sociedade civil e do Estado, este enquanto sistema político, na implementação de Políticas Públicas Educacionais para a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Neste sentido apresenta-se o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional como um dos elementos organizadores da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Qual o papel da educação diante deste novo paradigma?

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Políticas Públicas Educacionais. Sala de Recurso Multifuncional.

## INTRODUÇÃO

A Educação ao longo da história define e redefine seu perfil mediado pela dinâmica das pressões e conflitos produzidos em

cada sociedade. Neste sentido o Estado como expressão de formas contraditórias das relações de produção semeada na sociedade civil administra as contradições constitutivas nesta. As Políticas Públicas emanadas pelo Estado anunciam nesta correlação de forças possibilidades da implementação da face social em compromissos, responsabilidades para com seus cidadãos. Portanto considera-se estratégica importância das Políticas Públicas de caráter social para o Estado Capitalista. Este se submete aos interesses gerais da lógica mercadológica e compromete-se com as discussões e lutas reverberadas pelas vozes sociais dos diversos segmentos da sociedade.

Segundo Machado e Pan (2012), as políticas do Estado sobre a educação também são ações que incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois se colocam como eixos norteadores no processo educacional. Nesta normatização da vida social há produções de sentidos do que é correto ou errado, melhor ou pior, normal ou anormal (...) efeitos estes impactantes às práticas educacionais.

Neste sentido, este artigo buscou pesquisar sobre as Políticas Públicas Educacionais Internacionais e Brasileira e seus impactos sobre a Educação. O que é considerada uma Educação Inclusiva aos olhos das sociedades e suas legislações a partir do século XX? Transformações em função das discussões sobre a inclusão e os movimentos sociais provocaram mudanças necessárias e importantes na legislação e nas políticas públicas educacionais e conseqüentemente na estrutura do sistema educacional. A concepção de Educação Inclusiva para alunos portadores de deficiências, transtornos globais, altas habilidade/superdotação, até então inseridos, exclusivamente, no ensino especial, contesta todo e qualquer tipo de discriminação, de segregação, enfatizando a necessidade da desconstrução de preconceitos, ratificando a luta pela garantia dos direitos humanos e constitucionais e a igualdade de oportunidade para todos.

A atual Política Pública Educacional Brasileira apresenta o Atendimento Educacional Especializado como elemento

organizador para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da modalidade da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os professores das salas de aula comum onde os referidos alunos encontram-se matriculados e frequentes. Para além das políticas empreendidas, a implementação e consolidação destas requer mudanças profundas desde a reestruturação do Sistema Político e Económico Capitalista, a assunção do Estado frente às reais responsabilidades para com todos seus cidadãos, indistintamente, maior valorização às áreas sociais, dentre elas a Educação, são algumas das muitas transformações essenciais que a sociedade moderna precisa empreender para viabilizar a Educação Inclusiva de qualidade.

## **MARCOS LEGAL E HISTÓRICO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os momentos históricos de transformação cultural no decorrer do século XX, impulsionaram discussões sobre o papel da educação enquanto direito de todos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pós Segunda Guerra Mundial, propunha a construção de uma sociedade com um ideal comum em prol do respeito aos direitos e liberdades humanas, em contraposição à disseminação de discriminações de qualquer natureza. Cita-se:

Artigo II - Todo ser humano tem capacidade para gozar os seus direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (2009, p.5).

As influências deste documento internacional, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi confirmando-se em outros que também viabilizaram discussões e legislações ratificando a legitimação dos direitos humanos, reafirmando o respeito às diferenças. Dentre eles se encontram a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, (ONU, 1975), Resolução nº 37/52, (ONU,



1982), Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca, 1994, Convenção de Guatemala, (OEA, 1999), Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, (UNESCO, 2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (2006), Orientações Políticas sobre a Inclusão na Educação, (UNESCO, 2009).

Estes documentos elaborados sob a participação de representantes de vários governos, agências especializadas, organizações intergovernamentais (...) em momentos históricos distintos, imprimiram outros olhares e perspectivas sobre a educação. Esta deveria ampliar seu campo de atuação no atendimento a Todos, indistintamente, desde a priorização da democratização da Educação Básica no ensino público à permanência de alunos na escola, independente das suas diferenças ou dificuldades individuais. Serão abordados, de forma sucinta, 4 dos documentos internacionais como contribuições para a Educação e a Inclusão Escolar.

Declaração Universal dos Direitos Humanos preceitua para além de um *Pactum Societatis*<sup>1</sup> (Pacto de Sociedade), estabelecido no Pós Primeira Guerra Mundial, 1919. A Carta da ONU retoma as técnicas do Direito Constitucional em resposta aos preceitos políticos e ideológicos pregados pela Segunda Guerra Mundial. Este Tratado Internacional delinea, a forma jurídica da organização internacional, para a promoção da paz e da segurança coletiva entre Estados Soberanos e amplia a concepção de indivíduos livres e iguais.

Segundo Celso Lafer, este documento representa o primeiro texto de amplitude internacional que contempla a importância dos Direitos

---

<sup>1</sup> *Pactum Societatis* - de vocação universal, era voltado para regular o uso da força e evitar ou destrutividade da guerra moderna. O tratado constitutivo expressa valores constitucionais do Direito Constitucional. O Pacto das Sociedades das Nações teve como objetivo central a independência das nacionalidades, a segurança coletiva e a paz mundial. Entretanto em função dos contratos internacionais e a preservação dos valores de soberania, o papel referente aos direitos humanos era circunscrito.

Humanos, como organizador e humanizador da vida coletiva na relação Estado e Cidadão. Declaração Universal de 1948. Disponível em: <<http://www.declaracao1948.com.br>> Declaração Direitos Humanos - História da Declaração, por Celso Lafer.

No ano 1990 realizou-se em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos com participações de 155 governos, de agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades da área educacional que comprometeram assegurar uma educação básica de qualidade à criança, jovens e adultos.

De acordo com Shiroma (2004), esta conferência foi determinante para países como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, detentores das maiores taxas de analfabetismo do mundo. Seus governos pactuaram articular ações e promover políticas públicas educativas de maneira a consolidar a Declaração de Jomtiem.

Segundo dados estatísticos haviam, à época, 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 960 milhões de adultos analfabetos no mundo. Quadro este bastante preocupante agravado por alguns problemas vivenciados mundialmente: falta da educação básica para uma população significativa, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, o aumento da dívida externa de muitos países, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e os problemas interno, realçados por guerra, lutas civis, a violência, a ocupação, a morte de milhões de crianças que poderiam ser evitadas e a degradação generalizada do meio ambiente.

Conforme Shiroma (2004) a Carta de Jomtiem amplia o conceito de educação básica para além da educação escolar, pois para contemplar as necessidades básicas de aprendizagem de todos (NEBas) outras instâncias educacionais deveriam ser consideradas tais como a família, a comunidade e os meios de comunicação. Prioriza a universalização da educação primária, sendo para o Brasil, o ensino fundamental. Foram definidas estratégias acordadas na Conferência resumindo-as em:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. Concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. Fortalecer o consenso entre vários interesses reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
7. Ampliar o alcance e os meios de comunicação da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais e informais. (2004, p. 58 e 59).

A Carta aprovada na Conferência indicava aos 9 países, com as maiores taxas de analfabetismo, que promovessem: políticas públicas no campo econômico, social e cultural; mobilização de maiores recursos financeiros destinados ao financiamento da educação básica instituído como investimento primordial para a população e o futuro de um país; o fortalecimento da solidariedade internacional para corrigir as disparidades econômicas entre as nações, apoiando os países menos desenvolvidos e evitando os conflitos a fim de garantir a paz entre os mesmos.

A Declaração de Salamanca, 1994, embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos trata de princípios políticos e práticas na área

das necessidades educacionais especiais. Este documento, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, apresenta como discussão central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. Princípios de uma Educação Especial, uma pedagogia centrada na criança, delinea e aponta recomendações na Estrutura de Ação em Educação Especial. O documento apresenta características inovadoras pois contemplou a educação especial dentro da educação para todos, reposicionou os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais de aprendizagem, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, consolidou a educação inclusiva mundialmente. Conforme o documento:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades...escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Resolução das Nações Unidas nº 48/96. Declaração de Salamanca).

Conclama a todos os governos e demando-lhes que deem alta prioridade política e financeira aos seus sistemas educacionais com o intuito de dar-lhes condições para incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades de aprendizagem. Adotando o princípio da educação inclusiva e regulamentando, em forma de lei ou políticas públicas, o direito à matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a não ser que existam fortes razões para não fazê-lo.

No contexto da Estrutura de Ação em Educação Especial o termo necessidades educacionais especiais “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de

aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais em algum ponto durante a sua escolarização". (Res. ONU 48/96, p.3).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, adotada pela ONU também é outro marco para a ratificação da concepção da Educação Inclusiva, pautada na justiça e equidade social. No bojo do documento os estados partes reconhecem a evolução do conceito de deficiência, reafirmando que esta também é resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem as participações destas, na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Consideram importante a formulação dos princípios e das diretrizes de políticas contemplados no Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência sendo balizadores para organizações de políticas públicas e concretização destas nas instâncias nacional, regional e internacional no intuito de reparar e equiparar mais oportunidades para as pessoas com deficiência. Estas constituintes de uma diversidade, devem ter seus direitos humanos e liberdades fundamentais resguardadas configurando violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano a discriminação<sup>2</sup> contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência. No documento, seus protagonistas ressaltam que a contribuição deste evento internacional é contribuir, sobremaneira, na correção das "profundas desvantagens

---

<sup>2</sup> Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas políticas, econômicas, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. Este tipo de adaptação significa a modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretam um ônus desproporcional ou indevido, quando necessário em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).

sociais, das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento”. (Convenção da ONU, 2006).

A presente Convenção, elenca no Artigo 3, Dos Princípios Gerais, 8 princípios fundamentais.

1. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e autonomia individual;
2. A não-discriminação;
3. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
4. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
5. A igualdade de oportunidades;
6. A acessibilidade;
7. A igualdade entre o homem e a mulher;
8. O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Entende-se que estes, para além de ratificarem as Declarações citadas nos parágrafos precedentes quanto ao respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência, por serem parte da diversidade humana e da humanidade, apontam elementos fundantes para o reposicionamento e ampliação das Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência. Como exemplo cita-se alguns artigos que abordam:

- Artigo 8 – Da Conscientização;
- Artigo 9 – Da acessibilidade;
- Artigo 16 – Da prevenção Contra a Exploração, Violência e Abuso;
- Artigo 19 – Da Vida Independente e Inclusão na Comunidade;
- Artigo 20 – Da Mobilidade Pessoal;
- Artigo 24 – Da Educação;
- Artigo 27 – Do Trabalho e Emprego.

Diante de tantos desafios delineados nas Convenções Internacionais, à educação é atribuído potencial

superdimensionado, capaz de promover a paz, a liberdade, a justiça social, bem como combater a exclusão social, a redução da pobreza, as opressões, as violências sociais... No entanto é sabido que os problemas sociais são frutos amargos produzidos pela Sociedade Moderna com a organização do sistema denominado, Sistema Capitalista. A racionalidade intrínseca de uma nova ordem impôs uma outra dinâmica a organização social.

Segundo Plastino (1994, p. 36 e 37):

O pensamento liberal, constrói sua teoria social a partir do elemento mínimo indivisível – o indivíduo - e de suas características naturais...esta concepção ignora que a denominada “natureza humana” é, em larga escala, um produto da história. Ela escamoteia ainda- o que é mais perigoso- que, nessa construção a concepção que os homens têm deles mesmos e de suas relações teve um papel central, ou seja, omite a própria participação do homem, enquanto prática social, na constituição do imaginário social. Escamoteia, assim, que as consideradas motivações naturais do agir humano (e os valores correspondentes que orientam a vida dos homens) são criações sociais, que cada cultura institui valores que lhe são próprios e molda os indivíduos em função deles, já que os homens não nascem trazendo consigo o sentido das próprias vidas.

Neste sentido atribuir tamanhas responsabilidades a educação é no mínimo um pensamento ideológico utilitarista, intencional, quanto a transferências de papéis de outros segmentos deste sistema produtivo para o sistema de ensino. Sim a educação tem papel imprescindível dentro de uma sociedade. Deve promover a formação e o desenvolvimento de seres humanos, indistintamente, assegurado pelo Estado, através de robustos investimentos em todos os níveis de ensino. Esta educação alicerçada na concepção de formação humana, na perspectiva histórico-cultural, responsável pelo processo de instrução que privilegia as várias dimensões ética, estética, moral, intelectual do desenvolvimento humano não coaduna, segundo Libâneo (2018) com a visão de uma educação cuja finalidade é atender as necessidades do mercado de trabalho, subordinando-a aos princípios da economia oriundos dos organismos multilaterais. O autor ressalta que escola deve promover o ensino que propicie a

formação de alunos ativos por meios do desenvolvimento de capacidades cognitivas, intelectuais e não, simplesmente, adaptá-los à uma sociedade. Todos são sujeitos de direitos que resguardados pelos Direitos Universais e Constitucionais, devem ter assegurada uma educação de qualidade.

Conforme Plastino (1994, p. 44):

O mundo da economia e da sociedade, assim como o homem, são produtos da ação histórica do próprio homem. O inquietante panorama atual não constitui uma fatalidade histórica determinada pelo jogo de forças naturais. Ele é resultado da multiplicidade de práticas históricas e é, ao mesmo tempo, fruto da reprodução do existente (valores e motivações) e da capacidade de criação do novo que é, por sua vez, patrimônio do homem como ser histórico e não apenas, natural.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As Políticas Públicas Educacionais Nacional veiculadas em documentos oficiais de organismos internacionais Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Banco Mundial...representam para a legislação e políticas nacionais marcos como garantia da Igualdade dos Direitos e Oportunidades. Esses documentos conclamaram os Estados signatários a comprometerem-se com seus princípios, objetivos, metas na formulação e efetivação de Políticas Públicas de maneiras geral e específicas, tais como aquelas destinadas à educação referentes a aspectos e modalidades não priorizadas. A Declaração Mundial de Jomtien sobre a Educação para Todos (1990) apresenta à educação papel central na possibilidade de reversão das injustiças sociais, tais como a pobreza, falta de garantia do direito básico “de acesso à educação escolar básica para grupos historicamente excluídos.”

Conforme Machado e Pan (2012, p.283) grupos historicamente excluídos portanto, “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso a oportunidades educacionais. (Unesco,



1990, p. 4)” e, nesse contexto, “[...] as necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências, requerem atenção especial”, sendo “[...] preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema de ensino.” (UNESCO, 1990, p. 4).

No Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61 o atendimento educacional às pessoas com deficiência é regulamentado como Educação de Excepcionais nos Artigos 88 e 89.

“Art. 88. A Educação de Excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no Sistema Geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Após quase 10 anos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 a referida Educação foi mencionada em um único artigo, 9º, considerando o atendimento às pessoas com deficiências e superdotação é estabelecido como “tratamento especial” conforme normativas elaboradas pelos Conselhos de Educação. A legislação desobriga, basicamente, o Estado das suas responsabilidades quanto à organização do sistema de ensino para o atendimento a este público-alvo.

No ano 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal Brasileira. Esta instituiu o Estado Democrático brasileiro destinado a assegurar a liberdade, os direitos sociais e individuais, o bem estar, a justiça, a igualdade... como valores supremos de uma sociedade fraterna e sem preconceitos. A Cidadania e a Dignidade da Pessoa Humana são fundamentos que embasam os Princípios Fundamentais. Apresenta como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”. (Art. 3º, IV) No artigo 205 a educação, defendida como direito de todos, deve promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho. No artigo 206 dentre os princípios a serem contemplados pelo ensino encontra-se a “Igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola”. E no artigo 208 o Estado deve garantir a efetivação da educação para a:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

O Estado Brasileiro a partir da década de 1980, impulsionado pelos debates internacionais promoveu conferências sobre a temática Inclusão Escolar em defesa do cumprimento dos direitos humanos referentes as pessoas deficientes. No contexto internacional no ano 1981 a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, oficializando o conceito de Sociedade Inclusiva. Aprovou-se o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência, através da Resolução nº 37/52 de 03/12/1982. Estas ações contribuíram, sobremaneira, para a criação da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983 a 1992) imbuída de garantir a este público-alvo o exercício dos seus direitos fundamentais e participação plena na sociedade.

Neste contexto o Brasil reitera seu compromisso de país signatário formulando Políticas Públicas da Educação Inclusiva.

Em 1980 passa a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90. Esta estabelece proteção integral à criança e ao adolescente. No que tange a Educação Especial reafirma o atendimento educacional.

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de integração institucional que condiciona às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar as atividades do ensino comum tal qual os alunos normais. O documento apresenta-se sustentado numa perspectiva de integração e não de inclusão. Segundo Machado e Pan (2012, p. 284), “A

normalização proposta é direcionada ao ambiente, não à pessoa. Afirmar a necessidade de “[...] repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento”. (BRASIL, 1994, p.57).

No ano 1996, acompanhado o processo de reelaboração do país, é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, aborda a Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60 ao atendimento do seu público-alvo preferencialmente na rede regular de ensino, porém apresenta outra possibilidade de atendimento nas escolas especializadas, quando não for possível a integração do aluno no ensino regular.

Segundo Mantoan (2015) esta possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial contrapõe a Constituição Federal de 1988, uma vez que esta admite o atendimento educacional especializado como um complemento. Persistindo ainda nos documentos nacionais a concepção de integração do aluno ao sistema de ensino. O processo de integração escolar o/a aluno/aluna tem acesso às escolas a partir de uma estrutura educacional que oportuniza o transitar destes desde a inserção as classes comuns do ensino regular ao ensino especial, em todos os tipos de atendimento escolar especiais<sup>3</sup>. Acrescenta que é uma concepção de inserção parcial, devido a previsão de serviços educacionais segregados.

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para estes casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução de objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2015, p. 27).

A autora pontua que a inclusão, por sua vez, questiona as políticas públicas e a organização da educação especial e da

---

<sup>3</sup> Atendimento Escolas Especiais - classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

educação comum, assim como o conceito de integração. A inclusão é a inserção total do aluno, denominado especial, nas salas de aula do ensino regular.

Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 28).

Posteriormente o Brasil, signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999, aprovou via Congresso Nacional o Decreto nº 3.956/2001. Este provoca uma reinterpretação da educação especial.

Em 2002, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ficou determinado que o sistema de ensino deveria matricular, todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, ficando sob a responsabilidade da escola a organização do atendimento educacional e das condições necessárias para promover a aprendizagem de qualidade. Nesta perspectiva é apresentado o Atendimento Educacional Especializado, vulgo AEE, como importante atendimento do novo paradigma da Inclusão Escolar, serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, 2008, é instaurado novo marco político e pedagógico na educação do país, definindo a Educação Especial:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21).

Em 2010 institucionaliza as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010. De acordo com MANTOAN estas

Diretrizes são inquestionavelmente fundamentais para a superação do modelo de educação especial segregacionista e a consolidação da educação especial inclusiva. Reafirma que:

A ideia de educação especial como modalidade transversal repercute nos principais marcos regulatórios da educação nacional, estando presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na seção II, da Educação Especial, Artigo 29. (2015, p. 46 e 47).

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL, VIABILIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR?**

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial os sistemas de ensino deverão matricular os estudantes portadores de atendimento educacional especializado (EPAEE), organizar-se para incluí-los e fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Estes estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e ou suplementar à classe comum, realizado através da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem no Artigo 29:

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte [...] de educação regular, devendo ser previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos

pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização dessa modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

**I** - O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

**II** - A oferta do atendimento educacional especializado;

**III** - A formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

**IV** - A participação da comunidade escolar;

**V** - A acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

**VI** - A articulação das políticas públicas intersetoriais. (MANTOAN, 2015, p. 47 e 48).

O AEE apresenta-se como possibilidade de articulação entre atendimentos escolar e especializado, em unidades escolares do ensino regular ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições sem fins lucrativos, conveniadas as Secretarias de Educação. Não são substitutivas às classes comuns. Ressalta-se que o Atendimento Educacional especializado é obrigatório aos sistemas de ensino, mas a matrícula do aluno/aluna deficiente é opcional.

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recurso Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Para a concretização desta nova política altera a lógica do financiamento para o desenvolvimento da educação inclusiva nas redes públicas. A institucionalização do duplo financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores (Fundeb) regulamentado conforme Decreto nº 6.517/2008 referendado aos alunos matriculados nas salas comuns de ensino regular público e também matriculados no atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar.

Parágrafo Único: O financiamento da matrícula no AEE é condição à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplado:

- a) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola;
- b) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) Matrícula em classe comum e em Centro de Atendimento Educacional Especializados de instituição de Ensino Especial pública;
- d) Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos. (BRASIL, Res. CNE/CEB nº 4/10/2009, p. 2).

De acordo com o Decreto nº 6.517/2008, o Artigo 1º preceitua:

I – Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

II – O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Para a realização do AEE, conforme o Artigo 3º, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações para a oferta desse atendimento.

I – Implantação da SRM;

II – Formação continuada para professores/professoras para o AEE;

III – Formação de Gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V – Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

VI – Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes organizados com mobiliários, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos para viabilizar o atendimento educacional especializado ao seu

público-alvo, instaladas prioritariamente em instituições educacionais públicas. Nestas salas, onde são prestados atendimentos educacionais especializados, são realizadas atividades que devem ser diferenciadas daquelas feitas em salas de aula comuns, pois são planejados procedimentos específicos para atender as especificidades do aluno com deficiência para possibilitar o processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Os profissionais para atuarem nestes espaços pedagógicos devem ser professores/professoras habilitados para o exercício da docência do AEE. Serem graduados e pós-graduados, com formação específica para a Educação Especial. Dentre as atribuições deste profissional, são elencadas na Resolução CNE/CEB nº4/2009:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Diante do exposto observa que esforços têm sido empreendidos pela legislação brasileira para garantir a implementação e consolidação da Educação Inclusiva no Sistema do Ensino Regular. Os atendimentos ao público-alvo, dentro desta concepção inclusiva, não justificam a manutenção de um ensino especial apartado, segregado secularmente. A reconfiguração dos processos de socialização e de aprendizagem reconhecendo o direito do acesso e da permanência deste público, neste ensino,



implica uma reestruturação não apenas no campo da legislação, do financiamento, mas também na perspectiva do trabalho educacional e pedagógico nas instituições.

Compete ao Estado conceder toda estrutura física, capacitação, investimentos financeiros para a viabilização da Educação Inclusiva conforme regulamentada nos decretos, resoluções, na legislação brasileira em geral. Os suportes na qualidade das formações dos profissionais professores, coordenadores, gestores... são imprescindíveis para alargar as formações inicial e continuada e redimensionar o atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é uma ação desta nova política inclusiva. Por todo Brasil centenas destas salas têm sido instaladas em instituições educacionais para as realizações de atendimentos ao seu público-alvo. Este atendimento, conforme regulamentado, imprime responsabilidades com a inclusão escolar nas dimensões política, técnica e familiar.

Na dimensão política as responsabilidades do Estado para além da organização da legislação confere-lhe garantir o acesso a matrícula, a permanência desses alunos nas instituições educacionais viabilizando: os mecanismos de acessibilidade; as adequações arquitetônicas das instituições; priorizar a formação qualitativa e sistemática para os profissionais que atuam no AEE e para os que trabalham nas salas regulares; valorizar os profissionais da Educação Básica com remunerações melhores; introduzir no Ensino Superior a abordagem da modalidade transversal da Educação Inclusiva. Disponibilizar recursos financeiros que subsidiem os atendimentos nas unidades educacionais e Salas de Recursos Multifuncionais de forma que oportunize a inclusão dos ditos diferentes, convivendo e aprendendo com os ditos normais.

Na dimensão técnica, relacionada aos profissionais professores, coordenadores, gestores, da escola regular pública é atribuída importância fundamental na articulação entre estes para a inserção deste aluno no processo de inclusão do espaço educacional.

Relaciona-se a esta articulação uma compreensão mais ampliada, dos profissionais da educação, da escola, sobre o papel da inclusão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como uma reconfiguração do modelo educacional vigente quanto ao(s):

- Conhecimentos compartimentados em suas disciplinas hierarquizadas e definidas como mais ou menos valorizadas;
- Tipo de aluno idealizado sendo preparado para o que o mundo do trabalho determina e dissemina em função de uma lógica mercadológica, competitiva, individualista;
- As formações de professores, ampliando-as para que promova um ensino melhor, revigorado na qualidade e sem exclusões;
- Desconstruir preconceitos, conceitos e hierarquizações criadas e cristalizadas na escola fruto de uma sociedade discriminatória, classista, classificatória.
- Articulação do Projeto Político Pedagógico da escola considerando o processo de ensino e aprendizagem da diversidade de alunos com os quais a escola recebe, convive diariamente.
- Plano do Atendimento Educacional Especializado ser agregado aos planejamentos dos professores/professoras e ações da instituição educacional.

Segundo Rodrigues (2016, p. 77), “a sala de aula é um espaço onde a diversidade e a diferença precisam ser entendidas como elementos construtores de desenvolvimento. É um espaço escolar que se diferencia em função das relações e ações que ocorrem em seu interior”.

A dimensão da família está para além do zelo e responsabilidade para com seu/sua filho/filha. Deve buscar garantir os direitos, conforme normatizados na legislação brasileira, aos atendimentos necessários ao melhor desenvolvimento e aprendizagens deste(s). Faz parte da sua obrigação a matrícula e a permanência da criança na instituição educacional, desde a educação infantil. O acesso ao atendimento por meio da matrícula requer das famílias compromissos em,

cotidianamente, viabilizar a frequência da criança ou adolescente às aulas nas salas de aula comum tanto quanto no AEE/SRM, no contraturno. Requer também a participação na escola ao acompanhamento do processo do ensino aprendizagem do seu filho, sua filha e contribuir, dentro de suas possibilidades, com o processo de desenvolvimento destes.

Diante de todo exposto percebe-se uma construção de práticas históricas e sociais relacionadas às políticas públicas nacionais para a educação especial. Esta atualmente culmina na implantação e implementação da educação inclusiva por meio dos sistemas educacionais, na escola regular, com alternativas educacionais para dar conta da diversidade que compõe os sujeitos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recurso Multifuncional. Neste sentido às questões abaixo apresentadas têm a finalidade de possibilitar o exercício da reflexão.

- Será que os trabalhos pedagógicos realizados nas salas de aula comum e SRM, relacionados aos aspectos metodológicos, contemplam as reais necessidades, considerando as diferentes especificidades constituinte de cada um dos seus sujeitos?

- As estratégias de desenvolvimento dentro da SRM com a utilização de seus recursos multifuncionais, atendimentos individualizados, atividades diferenciadas, talvez, desafiadoras garantem as aprendizagens e os desenvolvimentos intelectual e social deste público-alvo na escola regular e no seu cotidiano? As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços pedagógicos de atendimentos temporário e ou permanente, no contraturno, não substitui a escolarização. É um serviço de apoio complementar e ou suplementar no processo de inclusão escolar.

- Os professores enquanto mediadores, entre os conhecimentos científico e sociocultural e os alunos devem promover o processo de ensino adequadamente organizado para que os estudantes apreendam os conhecimentos construídos historicamente, proporcionando aprendizagens que enriqueçam seus desenvolvimentos psíquicos. Estes profissionais, formados em pedagogia e licenciaturas, podem garantir superações de alguns

obstáculos impeditivos, como por exemplo de origem orgânica, com suas formações acadêmicas específicas e compartimentadas, sem conhecimentos aprofundados de outras áreas?

- As condições do exercício profissional precarizadas pelos baixos salários, forçando professores e professoras a assumirem cargas horárias excessivas de trabalho, para garantir o sustento familiar, o sucateamento da infraestrutura dos espaços escolares, dos recursos pedagógicos (equipamentos, materiais didáticos) atendem a uma política do Estado de baixo custo em contraposição aos altos custos exigidos pelos sistemas de educação especial. A quem de fato interessa esta organização?

- Estes elementos são fatores que coadunam com o respeito as diferenças e diversidades, a valorização do ser humano na formação da sua personalidade, no desenvolvimento das dimensões estética, ética, política, intelectual que devem constituir, realmente, uma educação inclusiva?

Conforme Libâneo (2018, p.57):

Entender a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento significa educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Em outras palavras, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem.

A Educação Inclusiva é um grande desafio para a sociedade moderna, produtora de um modelo social denominado Capitalismo. Este na sua versão atual, Neoliberalismo, segundo Santos (2020), nos últimos 40 anos sujeitou todas as áreas sociais – saúde, educação, segurança social – ao modelo de negócio do capital, a áreas de investimento privado geridas para gerar o máximo de lucro para seus investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica do serviço público, ignorando os princípios de cidadania e direitos humanos, em detrimento do pressuposto do progresso. A visão racionalista diante das questões sociais imputadas pelo modo de produção, de cada período histórico,

fortaleceu por meio das alianças com a ciência e a tecnologia a neutralidade, a objetividade, o individualismo, o controle social, a eficiência, a eficácia, a meritocracia, a qualidade total, características deste sistema econômico e político que tem ditado as normas, a padronização da sociedade classista e excludente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apresentado neste artigo sobre a trajetória das Políticas Públicas Educacionais a partir do século XX para uma Educação Inclusiva buscou compreender, a princípio os contextos em que as legislações foram produzidas, a constituição da concepção de educação inclusiva e os impactos destas na educação especial.

A concepção de educação inclusiva extrapola a compreensão de integração, onde o aluno deficiente ao ser inserido no contexto escolar deve adaptar-se ao currículo educacional. A inclusão proposta e propagada nas políticas públicas atuais está calcada na superação das adversidades e na aceitação e respeito às diferenças. Nesta perspectiva a escola é chamada a acolher o aluno da Educação Especial em um mesmo ambiente frequentado também pelo aluno sem deficiência. O Ministério da Educação implementou a política de inclusão e tem reestruturado o sistema educacional com algumas ações, dentre elas o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Estas surgem como uma das alternativas para favorecer o processo de inclusão educacional, como complementação e ou suplementação das ações pedagógicas oferecidas na e pela escola.

A educação por si só não produzirá os efeitos tão esperados, pois foi gestada em uma sociedade impregnada pelo individualismo, pela competição, pela expropriação do trabalhador do seu fruto de trabalho (processo de criação, este para o sistema capitalista reduzido a produção compartimentada). A consolidação da concepção de Educação Inclusiva perpassa por uma mudança drástica não só de concepções de sociedade, de ser humano, de

educação, de escola, mas de uma verdadeira assumência política e ética de valorização dos cidadãos pelo Estado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº6.517/2008**. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. MEC/SEESP, 2009. Acesso em: 06/07/2020.

LAFER, Celso. **Declaração Direitos Humanos** - História da Declaração. Disponível em: <<http://www.declaracao1948.com.br>>. Declaração Universal de 1948. Acesso em: 20/06/2020.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** (livro eletrônico), 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: Políticas Públicas e a Educação Especial Brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p.273-294, jan./abr.2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. *In*: BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994. Coleção questões da nossa época; v. 35.

Resolução das Nações Unidas nº 48/96. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

RODRIGUES, Irene Elias. (Org) **Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

## CAPÍTULO 4

### EDUCAÇÃO PATRIMONIAL RESGATE DA IDENTIDADE E MEMÓRIA POR MEIO DO ACERVO DE ESCOLAS EXTINTAS DE GOIÂNIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

Arleth Barbosa Ferreira Pereira  
Estelamaris Brant Scarel

**Resumo:** O trabalho em tela pretende por meio de uma revisão bibliográfica, discutir sobre a educação patrimonial na perspectiva do resgate da identidade e memória por meio do Acervo de Escolas Extintas de Goiânia da Secretaria de Educação de Goiás, partir de uma abordagem dialética. O Acervo de Escolas Extintas de Goiânia abriga atualmente os arquivos de 575 (quinhentas e setenta e cinco) Instituições da rede estadual, conveniada e privada do município de Goiânia. O Acervo é muito solicitado por alunos e professores e tem uma função social. Mas, além disso, guarda a memória da educação em Goiânia, por meio dos seus registros históricos. Não pretendemos romantizar o Acervo, mas realizar uma reflexão, dietética e crítica, a respeito do acervo e do patrimônio e do seu lugar de memória para a construção da identidade histórica da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação. Patrimônio. Memória. Acervo. Dialética.

## INTRODUÇÃO

Ao entrar nos arquivos de uma instituição extinta é possível desvelar a sua história como os acontecimentos políticos que



marcaram a sua época e trouxeram pontos positivos e negativos para uma educação emancipatória ou não. É possível também conhecer um pouco das pessoas que estudaram no tempo ali registrado.

É importante entrar na história desses arquivos e perscrutar o cotidiano, o material que era utilizado em determinada época, estabelecer uma comparação com o presente, bem como com o que mudou e o que permanece deste passado. Também importa conhecer que conteúdos eram estudados, e a forma como eles eram estudados. Tudo permanece igual? O que mudou e por que mudou? Estes e outros questionamentos povoam a imaginação ao voltarmos para o estudo do acervo escolar.

O Acervo de Escolas Extintas de Goiânia abriga atualmente os arquivos de 575 (quinhentas e setenta e cinco) Instituições da rede estadual das Instituições conveniadas e privadas do município de Goiânia. Atualmente está localizado na Vila Irani em Goiânia, em sede própria vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

Os arquivos resguardados no Acervo não apontam a sua Lei de Criação, porém em Ofícios existentes da época deixam pistas que o seu início foi na década de 1970, com registros de aproximadamente 08 (oito) Instituições extintas que ficavam no prédio do Colégio Estadual de Goiânia, atualmente Colégio Lyceu de Goiânia. O Acervo esteve em funcionamento na Superintendência de Ensino Médio no Setor Vila Nova, no prédio do extinto Colégio Estadual Professor Venerando de Freitas Borges, localizado no Setor Jardim América, antes da localização atual, funcionou em prédio locado no Setor Bueno.

Desde a época de abertura do Acervo ele já esteve vinculado a Divisão de Inspeção da Superintendência de Ensino Médio, Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais atualmente está na Superintendência de Organização e Atendimento Educacional.

As atribuições conferidas ao Acervo são as seguintes: expedição de Históricos, Certificados, Diplomas, declarações de regência de classe, veracidade de documentos expedidos pelas Instituições de Ensino quando estavam em atividade, Certidão de

Vida Escolar e consultoria aos responsáveis por Acervos das Regionais do Estado de Goiás.

O Acervo trabalha em parceria com o Conselho Estadual de Educação de Goiás porque somente o mesmo pode autorizar a expedição de um documento quando, após análise dos estudos realizados pelo(a) aluno(a), são encontradas inconsistências relativas às informações contidas nos registros. A parceria estende também à Gerência de Educação de Jovens e Adultos porque as conclusões de Ensino Médio na modalidade Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), o registro dos Certificados, é realizado somente por esta Gerência.

Os arquivos existentes datam da década de 1940 até o ano anterior de vigência. São encontrados com frequência nomes de personalidades públicas muito conhecidas que estudaram em Instituições que constam nos arquivos. Já aconteceu de serem solicitados, por algumas destas personalidades, os seus registros escolares.

O quantitativo de solicitações no triênio entre 2017-2019 ultrapassou a casa de 7.000 (sete mil). Esse quantitativo aumenta à medida que vão ocorrendo mais Instituições extintas.

São riquíssimas as fontes documentais disponibilizadas pelas Instituições de ensino, fontes tais que marcaram a trajetória de ensino de cada uma destas Instituições com a sua particularidade. Dentre elas podem ser destacadas os Ofícios, Atos legais autorizativos, livros de Atas de resultados finais e de Conselhos de Classe, provas de adaptação curricular, provas de recuperação, trabalhos, fichas individuais, históricos, certificados, documentos pessoais, diários de classe, projeto político - pedagógico, regimento escolar, contratos de serviços, livro de registro de ponto de servidores, mapa colecionador de notas, livros de matrícula e matrizes curriculares. Lancemos, então, um olhar para esses saberes dos arquivos sob as lentes da historiografia contemporânea.

## ACERVO DE ESCOLAS EXTINTAS DE GOIÂNIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

O presente trabalho pretende realizar um balanço da historiografia contemporânea, utilizando como aporte teórico os estudos do historiador francês Pierre Nora (1986), organizador da clássica obra *Les Lieux de Memoire*, que juntamente com outros autores nos ajudaram a elaborar esta reflexão sobre a educação patrimonial a partir de uma perspectiva dialética.

Lênin, destaca que a dialética é:

A ciência que vê na realidade do mundo dos fenômenos “a independência” e a mais íntima e indissolúvel conexão entre os aspectos de cada fenômeno (a história desvendando sempre novos aspectos), uma interconexão da qual resulta um processo de movimento único e universal, com leis imanentes. Estes conceitos de conexão, interdependência e integração são, essenciais no processo dialético de compreensão do mundo (TRIVIÑOS, p. 2013, p. 53).

Desta forma, podemos compreender que, nada, nos é dado. Na dialética o conhecimento é construído, interpretado e constituído criticamente. Para Triviños (2013, p. 51), o materialismo histórico é “a ciência filosofia do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracteriza a vida da sociedade”. Essa forma de pensar, se contrapõe aos pensadores idealistas da história. Para Marx e Engels (1845-46), em sua obra *A ideologia alemã*, estabelece-se as bases do materialismo histórico. Em que criticavam hegelianos e Feuerbach, pois acreditavam que a história era o resultado das ideologias, dos grandes feitos e dos heróis, ao invés de buscar nas formações socioeconômicas e nas relações de produção, os “fundamentos verdadeiros” da construção histórica das sociedades.

Nora (2009), afirma que a experiência da memória vem sendo experimentada em todo o mundo e, durante as últimas duas décadas ou duas décadas e meia, houve uma ressignificação na relação entre o homem e seu passado em todos os países e grupos sociais e étnicos. Para ele, essa ressignificação é uma verdadeira revolução, a qual vem

acontecendo de muitas formas diferentes, dependendo, é claro, de cada caso individual, podendo ser, por exemplo:

[..] uma crítica das versões oficiais da História; a recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; o culto às raízes, ondas comemorativas de sentimento; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos; uma proliferação de museus; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; uma renovação do apego àquilo que em inglês é chamado de *heritage* e em francês *patrimoine*; a regulamentação judicial do passado. Qualquer que seja a combinação desses elementos, é como uma onda de recordação que se espalhou através do mundo e que, em toda a parte, liga firmemente a lealdade ao passado, real ou imaginário, e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência. Memória e identidade (NORA, 2009, p. 6).

Estes elementos, combinados das mais possíveis formas, promoveram uma “onda de recordação” que reverberou em todo o mundo, unindo consistentemente a lealdade ao passado, seja ele real ou imaginário, e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência (NORA, 2009, p. 6).

A nova história é rememorada partindo de fatos que antes não foram observados ou que apenas foram maquiados para não despertar ou gerar polêmicas. São estudos que eram vistos apenas sob a ótica positivista dos números que poderiam custar pensando apenas no capital.

Na atualidade, a Educação e o Patrimônio vêm recebendo um novo olhar a partir do ponto de vista das transformações culturais contemporâneas e de uma reflexão sobre a imaterialidade da cultura, o que permitem um afloramento de novas concepções e de novos entendimentos sobre o Patrimônio e sua vital importância, tanto para a comunidade local quanto para a humanidade.

Nesse sentido, Pereira e Oriá (2012, p. 161), apontam para a importância da

Análise do caráter intersubjetivo, multidirecional, relacional e processual dos processos educativos com enunciação de revisões conceituais e metodológicas impactantes em projetos que vislumbram a educação das sensibilidades em meio às lutas pela preservação e junto a embates dos

diferentes sujeitos e grupos históricos contra a destruição, o esquecimento e o silenciamento da memória.

Enquanto Nora (2009), falou da “emergência da memória”, Burke (2009) referiu-se a um “boom da memória” no continente europeu, definido por este autor como uma onda de interesse pelas lembranças, despertadas tanto nos acadêmicos quanto na população.

Huyssen (2000), referiu-se ao fenômeno cultural e político da sedução pela memória, da memória enquanto preocupação social e política em proporções planetárias.

Burke (2009), lembrou que o Brasil, sendo um país bem mais jovem do que aqueles do continente europeu, possui seu “regime de memórias” próprios, dado pela própria maneira como foi povoado.

O autor estabelece um contraste do Brasil com a França e outras partes da Europa, concluindo que no Brasil “[...] há menos preocupação com o passado, e os lugares associados às memórias também são diferentes” (BURKE, 2008, p.1).

Pereira e Oriá (2012), entretanto, apontam para um resgate da memória brasileira, especialmente pelos movimentos sociais que despontaram a partir da década de 1980, o que despertou um novo olhar sobre questões relativas às políticas de memória e à preservação do Patrimônio Cultural.

Trata-se, segundo os autores supracitados, de um agir em prol do conhecimento e da valorização do acervo histórico-cultural no país, o que inclui a elaboração de programas de ação educativa que vêm sendo denominados de “Educação Patrimonial” (PEREIRA e ORIÁ, 2012, p. 163).

Remetendo-se a Rancière, Pereira e Oriá definem a Educação Patrimonial como sendo

[...] uma educação voltada ao patrimônio, na contemporaneidade, como aquela capaz de fazer da partilha do sensível [...] o motivo do usufruto e compreensão do patrimônio, [...] em que estão presentes manifestações face ao visível, aos silêncios, à repulsa, aos desejos, e a todas as manifestações

inconscientes, não perceptíveis ou palpáveis, mas tocantes, pulsantes. [...]Disso decorre uma alteração de foco de abordagem centrada na relação entre os sujeitos e deles com os bens e referências culturais na partilha da cultura (PEREIRA e ORIÁ,2011,p.170).

O termo Educação Patrimonial tem sua origem na expressão inglesa “Heritage Education” que, segundo Horta (1999, p. 6), diz respeito a um [...] “instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia”, permitindo-lhe compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal no qual se encontra inserido, viabilizando assim o fortalecimento da construção da identidade nacional.

Para Pereira e Oriá (2012, p. 164), as denominações vão se pluralizando. Num momento Educação com o patrimônio, noutro Educação para o patrimônio, noutro ainda Educação e Patrimônio. Para eles, também se pluralizaram o que eles denominam de “locais e suportes da memória”, como por exemplo, os museus, os monumentos históricos, os arquivos, as bibliotecas, os sítios históricos, os vestígios arqueológicos, as festas, os ofícios, os saberes e fazeres, e outros tantos, no processo educativo.

No entendimento de Pereira e Oriá (2012), os locais e suportes de memória são facilitadores para o desenvolvimento de uma sensibilização e de uma conscientização sobre a importância da preservação de tais bens culturais. Por meio da Educação Patrimonial, docentes e discentes podem refletir sobre o Patrimônio Cultural como uma “construção histórica e seletiva da memória de uma dada comunidade, em suas dimensões sensíveis, éticas e políticas” (PEREIRA e ORIÁ, 2012, p. 165).

Em um passado não muito distante, o patrimônio era visto sob um olhar reducionista, sendo assim, estava relegado a uma interpretação histórica, restrita ao que Funari e Pelegrini (2006, p. 31), definem como “[...] recortes cronológicos arbitrários e permeado por episódios militares e personagens emblemáticos”.

Entretanto, como apontam os dois autores, esta visão foi substituída por um olhar pautado “[...] pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões

testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis” (FUNARI e PELEGRINI, 2006, p. 32).

Hartog (2015, p. 148), fundamentado em Nora, argumenta sobre o tempo histórico, pensando a experiência do tempo como possível apenas através de uma articulação entre passado, presente e futuro. Relembrando Le Goff, Hartog aponta o presente como tendo originado do passado, do qual emerge o amanhã. Ainda citando Le Goff, Hartog entende que o passado não paralisa o presente; ao contrário, o passado permite ao presente manter-se fiel às suas heranças sem perder sua originalidade e seu caráter inovador, à medida em que vai progredindo.

Nesse sentido, os arquivos escolares mostram sua fundamental importância, uma vez que guardam documentos valiosíssimos para a compreensão da trajetória escolar de pessoas, trazendo sua contribuição para formulação de pesquisas, interpretações e análises sobre elas próprias, promovendo uma compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente, da História da Educação. Assim:

O arquivo escolar, garante, em cada instituição, a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objetos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si sós, a memória e a identidade que hoje se torna fundamental construir (MOGARRO, 2006, p.77).

Os arquivos escolares são uma fonte histórica riquíssima de informações sobre a escola e suas origens, seu processo evolutivo e suas particularidades. Em se tratando da História da Educação, uma fonte histórica é constituída pela somatória dos muitos elementos que podem trazer informações sobre uma instituição escolar e sobre as particularidades da educação e da sociedade em um dado momento da História.

Como apontam Nosella e Buffa (2008, p. 16), o estudo sobre uma instituição escolar pode “revelar informações sobre a origem social de seus alunos e seu destino profissional”; pode, também, contribuir com a compreensão de como “a escola estava

organizada, quem eram os seus professores e como eles atuavam em suas salas de aula”; é possível também colaborar com “a investigação dos currículos, de métodos e de instrumentos de ensino”, bem como de “normas de disciplina e de eventos como festas e desfiles”. Resumindo, muito se pode resgatar da identidade e da memória de uma instituição escolar e de uma sociedade por meio da investigação de seus arquivos. Nesse sentido, os arquivos escolares vêm assumindo um papel significativo no desenvolvimento da pesquisa em História da Educação graças à crescente atividade desenvolvida nesta área. Vejamos:

Os arquivos escolares têm emergido nos últimos dez anos como temática recorrente no campo da história da educação. Relatos de experiências de organização de acervos institucionais, narrativas sobre as potencialidades da documentação escolar para a percepção da cultura escolar pretérita (e presente), publicação de inventários e guias de arquivo, elaboração de manuais e reprodução de documentos (digitados ou digitalizados) vem mobilizando investigadores da área, renovando as práticas da pesquisa e suscitando o uso de um novo arsenal teórico-metodológico (VIDAL, 2005, p. 71).

Como assinala Magalhães (2004, p. 71), a História da Educação “[...] é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar”.

Na verdade, a História da Educação é parte da História da humanidade e, por esta e outras razões, merecem “preservação permanente para fins de referência e de pesquisa” (SCHELLENBERG, 2006, p. 41)

No Brasil, as pesquisas no campo da História da Educação foram especialmente fortalecidas a partir de 1990 através da Nova História Cultural, a qual surgiu na França “[...] da emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros” (CHARTIER, 1990, p.14).



O principal objeto da Nova História Cultural é “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

A Nova História Cultural surgiu a partir da criação da escola dos *Annales* (1929- 1989) de *Lucien Febvre* (1878-1956) e *Marc Bloch* (1856-1944), considerados por Burke (1992), como os líderes da Revolução Francesa da Historiografia. A revista dos *Annales* foi idealizada por Lucien Febvre após a Primeira Guerra Mundial. A princípio, tratava-se de uma revista internacional voltada para a história da economia. Entretanto, Febvre colocou o projeto de lado e, em 1928, Bloch retomaria o projeto que, desta vez sob a forma de uma revista francesa, teve seu primeiro número publicado em 15 de janeiro de 1929 (BURKE, 1992).

Os primeiros números da revista *Annales* de fato estavam voltados para a história da economia, mas, a partir de 1930, passou a se interessar pelo terreno da história social e, segundo Burke, Febvre e Bloch estavam engajados em fazer uma outra história.

Fazer uma outra história, na expressão usada por Febvre, era, portanto, menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscrevem concretamente em suas realizações históricas. Abre-se, em consequência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem (BURKE, 1992, p. 4).

A revista *Annales* deu voz à história de todas as atividades humanas, colaborando com as outras áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia e a geografia e, provocando renovação dos estudos historiográficos. Fala-se em três gerações da revista *Annales*: a primeira delas se caracteriza pela liderança de Lefebvre e Bloch; num segundo momento Fernand Braudel (1902-1985) assume a direção da revista e, em sua terceira fase, a revista foi dirigida por Jacques Le Goff (1924-2014), e, posteriormente, por François Furet (1927-1997).

A Nova História Cultural propriamente dita se desenvolveu na terceira geração da revista *Annales* sob a influência de Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie (1929), Jacques Revel (1942), Marc Ferro (1924) e André Burguière (1938). Esta Nova História trouxe uma nova perspectiva para historiadores, que se voltaram para a investigação de fatos e personalidades considerados até então cotidianos e, portanto, de pouca ou nenhuma importância para as análises históricas.

Neste sentido, Lynn Hunt (1945), se depara com “[...] a proposta de um novo conjunto de temas para investigação, mas um questionamento de métodos, fontes, abordagens e conceitos” (HUNT, 1992, p.13), que demonstra claramente que as relações de ordem cultural possuem o mesmo grau de importância quanto às de ordem social ou econômica que, por sua vez, não podem, por si, determinar aquilo que diz respeito à cultura.

Desta maneira, a História da Educação pode ser desvelada por meio da investigação dos arquivos de uma escola extinta e de pormenores que há algumas décadas não despertava interesse nos historiadores. Hoje, entretanto, acessar os arquivos das instituições extintas significa

[...] penetrar a caixa preta escolar, apenando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise como gênero, e recortar temas como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita, é alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração (CARVALHO, 1998, p. 32).

As fontes documentais existentes no Acervo de Escolas Extintas de Goiânia podem contribuir para a compreensão da trajetória da educação em Goiás, fornecendo elementos significativos para a reflexão sobre o passado das instituições de ensino, das pessoas que a frequentaram, das práticas que nela circularam e, mesmo, sobre as relações que estabeleceram com o seu entorno.

É importante esclarecermos que se referir a fontes significa, “[...] falar em produções humanas, em testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, em registros construídos por homens e mulheres em diferentes contextos históricos” (OLIVEIRA, 2005, p.3).

No caso do Acervo de Escolas Extintas, urge uma Educação Patrimonial que sensibilize a comunidade, os profissionais que atuam na educação de escolas em atividade, e os governantes para o valor imprescindível da história da educação no Estado de Goiás, não só para a construção de nossa identidade cultural e à preservação de nossa memória, mas também para a construção do futuro da educação no Estado.

No tocante à preservação da memória, aponta Le Goff o seguinte:

A evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (LE GOFF, 2013, p. 435).

Assim, é necessário reconhecer o valor do acervo das escolas extintas de Goiânia. É preciso que entidades governamentais, educadores e educandos e a sociedade como um todo se conscientizem sobre a importância da preservação de tão grande bem cultural. O acervo das escolas extintas de Goiânia não é um arquivo morto, não é um amontoado de papéis velhos. Ao contrário, o Acervo de Goiânia abriga fontes preciosas que muito podem contribuir tanto para a pesquisa em História da Educação como para preservação da memória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Acervo tem uma importância vital para os estudos em História da Educação, disponibilizando através dos arquivos das Instituições extintas fatos que marcaram uma determinada época na vida das pessoas que puderam viver o seu momento épico. Os variados documentos que os compõem possibilitam uma reflexão do ato registrado, livre de uma visão romântica de escola. A análise crítica dos fatos desvela dados positivistas muitas vezes maquiados, possibilitando assim reescrever essa história de uma forma mais totalizante e, portanto, dialética.

Os arquivos que constam no Acervo devem ser considerados um Patrimônio de extremo valor por todos os profissionais da educação e especialmente por aqueles que estão dentro das unidades escolares em atividade. Urge trabalhar com alunos, profissionais da educação, autoridades e comunidade em geral, de forma que se sensibilizem e se conscientizem que todos os registros arquivados fazem parte da escrita da sua história e da História da Educação de uma cidade, de um Estado e do País. O compromisso e a responsabilidade para com o registro dos fatos conforme eles ocorreram também são primordiais.

Ao adotarmos a linha dialética e crítica da vertente histórica dos registros que compõem os arquivos das Instituições, pretendemos, a partir do Acervo, analisar as fontes documentais interrogando as evidências para a compreensão da História da Educação corroborando para novas verdades ocultadas nos arquivos.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Quase memória**. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2809200804.htm>. Acesso: 02/08/2020. \_\_\_\_\_ . Centenários e milênios. In: BURKE, Peter. **O historiador como Colunista**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-40.

CHARTIER, Roger. **A história cultural.** Lisboa: Difel, 1990

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zaha, 2006 (Coleção Ciências Sociais Passo a Passo).

HARTOG, François. **Regimes of historicity:** presentism and experiences of time. New York: Columbia University Press. 2015.

HORTA, Maria de Lourdes *et al.* **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória:** arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

HUNT, Lynn. **Nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7ª. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOGARRO, Maria João. **Arquivo e educação:** a construção da memória educativa. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação. Lisboa, pp. 71-84, 2006.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia,** n. 4, 2009. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (Org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas.** Curitiba: UTP, 2008.

- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: novos olhares novos abordagens**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **RESGATE**, v. XX, n. 23, jan./jun. p.164-165.2012.
- SCHELLENBERG, Theodore Roosevelt. **Arquivos modernos: princípios e técnicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 22 reimpressão. São Paulo: Altas, 2013.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005.



## **PARTE II**

**Reflexões teórica-metodológica em diálogo  
com a sociedade contemporânea na  
pesquisa em educação**





## CAPÍTULO 5

### O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NA CONTEMPORANEIDADE: BARBÁRIE E ADOECIMENTO SOB ANÁLISE DE CONTEÚDO\*

Estelamaris Brant Scarel\*\*

A verdade é objetiva e não plausível.  
(ADORNO, 2009, p. 43)

Na atualidade, as sociedades modernas vêm sendo impactadas por inúmeros acontecimentos que as têm desafiado sobremaneira tanto no campo socioeconômico como, ainda, nas dimensões políticas e culturais. Para a compreensão de tão complexas mudanças impõe-se a necessidade de se fazer um recuo a alguns fatores que as geraram

---

\* O presente texto é resultado do desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa denominado “O Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas na Contemporaneidade: Barbárie e Adoecimento”, segundo Scarel (2017), ligado à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE), submetido à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás no ano acima referido.

\*\* Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, e, também, no curso de Pedagogia da referida Instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte - NEVIDA/FE/UFG. Coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos Críticos e Educação: Aspectos Éticos, Estéticos e Socioculturais - Perspectivas Contemporâneas. Atua com os seguintes temas à luz da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, a Dialética Negativa adorniana: educação e formação humana; educação e emancipação; educação e adoecimento docente; educação contra a barbárie; pesquisa e educação.

e, a partir deste exercício de reflexão, tentar-se realizar os tensionamentos necessários ao alcance senão de sua demolição pelo menos de sua desmistificação e apontamento de mecanismos de resistência, conforme Adorno (1995a).

É nessa direção que o presente capítulo objetiva encaminhar-se em primeiro lugar para, com base nesse procedimento preliminar, de acordo com Adorno (2009), em segundo, efetuar a análise dos conteúdos de quatro dissertações e, também, de cinco teses, que foram publicadas nos últimos dez anos e extraídas do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, em 2019. Escolheu-se a análise de conteúdo por entender-se que tal procedimento metodológico é um dos mais apropriados para a apreensão do presente objeto de estudo, que é o adoecimento docente nas instituições de Ensino Superior privadas, as quais se encontram sob os efeitos de um flagrante estado de extremismo na contemporaneidade.

Na concepção de Bardin (2011, p. 52), a análise de conteúdo visa à “[...] manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

Considerando-se essa perspectiva procedimental, explicita-se, ainda, que este texto irá fundamentar-se na Teoria Crítica da Sociedade<sup>1</sup>, principalmente nas investigações realizadas por Adorno (1986a, 1986b; 1995a, 1995b; 2009), Adorno e Horkheimer (1978; 1985), Horkheimer (1991), sem, evidentemente, descurar-se

---

<sup>1</sup> A Teoria Crítica da Sociedade distingue-se radicalmente da Teoria Tradicional, de viés cartesiano. Para esta última a “[...] gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1991, p. 69).

dos demais autores desta teoria e de outros pesquisadores que dialogam com ela e que contribuem tanto com o aprofundamento do presente objeto como com o debate e enfrentamento dos desafios postos pelo contexto atual.

## VISÃO PANORÂMICA À RACIONALIDADE MODERNA INSTRUMENTAL

A preocupação com os rumos tomados pelas sociedades modernas ocidentais é evidenciada em uma investigação realizada por Adorno e Horkheimer (1985) há mais de sete décadas, isto é, em 1947. Nessa pesquisa os frankfurtianos<sup>2</sup> formulam uma crítica rigorosa e contundente ao modo de produção capitalista sob o domínio implacável e nivelador da Indústria Cultural, termo que passou a ser utilizado pelos autores no lugar de “cultura de massa”, já que esta última pode ser definida como uma “[...] forma contemporânea de arte popular” (ADORNO, 1986a, p. 92).

Para este filósofo e sociólogo, diferentemente da cultura de massa, que é produzida espontaneamente, a Indústria Cultural, por

---

<sup>2</sup> De acordo com Jay (2008, p. 29), a denominada Escola de Frankfurt, “[...] composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisas Sociais], de fato pode ser vista como apresentando de forma quintessencial o dilema do intelectual de esquerda no século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus pretensos adversários. Durante toda a existência do *Institut*, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos”.

intermédio da sua “ideologia<sup>3</sup> do negócio, consoante Adorno e Horkheimer (1985, p. 128), padroniza e adapta os produtos de uma forma geral e especificamente os culturais para serem consumidos pelas massas<sup>4</sup>, visando à “[...] integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos” (ADORNO, 1986a, p. 92-93).

Na concepção adorniana, o resultado dessa união falseada redundará em perda tanto para a primeira como para a última pelo seguinte: “A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total” (idem, p. 93).

Dessa forma, infere-se que a Indústria Cultural, por meio da reproduzibilidade técnica da obra de arte, vai destruindo a sua “aura<sup>5</sup>” e tornando cada vez mais débil a sua capacidade de

---

<sup>3</sup> A Indústria Cultural logra tanto êxito com a sua ideologia em virtude justamente de, na contemporaneidade, esta ideologia configurar-se no “[...] estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiada transparente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 193).

<sup>4</sup> “A massa é um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual. A debilidade objetiva de todos na sociedade moderna – aquela a que o psicanalista Nunberg chamou ‘Debilidade do Ego’ – predispõe cada um, também, para a fragilidade subjetiva, para a capitulação, seja com o coletivo ou com a figura superpoderosa do Chefe, oferece ao indivíduo um substitutivo psicológico para o que, na realidade, lhe falta” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 87).

<sup>5</sup> Sobre o sentido desse termo, Benjamin (1994, p. 170) afirma que a aura consiste em “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em

tensionamento frente à realidade tanto objetiva como subjetiva, conseqüentemente, conduzindo este elemento perene da arte para o campo do efêmero, uma vez que “[...] a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido” (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Conforme apontado acima, essa perda da tradição introduzida em grande medida pela técnica não se situa apenas no nível objetivo, mas também comunica-se com a dimensão subjetiva, trazendo profundas conseqüências para a tradição oral, para a memória, para a história, porquanto os sujeitos perdem a capacidade de realizarem experiência, conduzindo, por conseguinte, ao empobrecimento da cultura<sup>6</sup>, consoante Benjamin (1994). Na sua perspectiva, a concepção de experiência pode ser explicada a partir da seguinte narrativa:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da sua morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em

---

repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura”.

<sup>6</sup> Adorno e Horkheimer tomam como referência a concepção de cultura formulada por Freud (2014, p. 233) no texto “O Futuro de uma Ilusão”, a qual tem o seguinte sentido: “A cultura humana – refiro-me a tudo aquilo em que a vida humana se ergueu acima de suas condições animais e em que se diferencia da vida animal – e eu me recuso a distinguir cultura de civilização – apresenta, notoriamente, dois aspectos àquele que a observa. Por um lado, abrange todos os conhecimentos e habilidades que os homens adquiriram para controlar as forças da natureza e dela extrair os bens para a satisfação das necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para regulamentar as relações entre os indivíduos e, em especial, a distribuição dos bens obteníveis. Essas duas faces da cultura não são independentes uma da outra; primeiro, porque as relações recíprocas dos indivíduos são profundamente influenciadas pelo grau de satisfação instintual que os bens existentes possibilitam; em segundo lugar, porque o próprio indivíduo pode assumir a condição de um bem na relação com outro, uma vez que este utilize sua força de trabalho ou o tome como objeto sexual; e, em terceiro lugar, porque todo indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que, no entanto, deveria ser um interesse humano geral”.

seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Nesse relato é possível observar-se o quanto as narrativas são relevantes não somente para a preservação das tradições mas também para a continuidade dos ensinamentos, bem como para a perpetuação da memória, da história, da cultura, a partir dos ensinamentos amealhados pelos mais velhos, em suma, para o compartilhamento da vivência e da experiência.

Com efeito, essa experiência, que, para Benjamin (1994) está ligada aos fatores acima elencados, e que, para Adorno (2009), relaciona-se à capacidade de o sujeito exercitar a autorreflexão crítica, foi solapada de forma incontestada pela Indústria Cultural, que, mediante seus inúmeros artifícios de racionalização da cultura, não só tornou as consciências ineficientes para a realização de experiências, seja na visão de Benjamin (1994), seja na concepção de Adorno (2009), como, ainda, conduziu as subjetividades ao adoecimento, em face do seu processo contínuo de promessa de satisfação ilusória, por um lado, e de condutora perene à resignação por outro. Por isso, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 131): “A indústria cultural não sublima, mas reprime”.

Esse estado de repressão (*Unterdrückung*) que, segundo a Psicanálise freudiana significa a “[...] operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto, etc.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 457), explica em grande medida o porquê de os indivíduos tenderem a fazer desaparecer das suas consciências conteúdos extremamente importantes para o registro da memória, por conseguinte para a solidificação da cultura.

Nesse sentido, a cultura se fragilizou tornando-se sombra daquilo que um dia, de fato, representou a continuidade da história e da civilização, e as pessoas agora, reduzidas a mônadas pela

Indústria Cultural, transformam-se em resíduo da renúncia, sendo suas vidas levadas a um profundo processo de adoecimento.

A indústria cultural coloca a renúncia jovial no lugar da dor, que está presente na embriaguez como na ascese. A lei suprema é que eles não devem a nenhum preço atingir seu alvo, e é exatamente com isso que eles devem, rindo, se satisfazer. Cada espetáculo da indústria cultural vem mais uma vez aplicar e demonstrar de maneira inequívoca a renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas. Oferecer-lhes algo e ao mesmo tempo privá-las disso é a mesma coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132).

Essa tem sido a escalada paradoxal do progresso tão almejado pelo homem moderno. Ora, se, por um lado, esta civilização, no sentido freudiano, tem conquistado inúmeros avanços tanto no campo do conhecimento científico como no domínio da cultura em geral, propiciando grandes benefícios no âmbito concreto e objetivo, por outro, esta mesma civilização tem minado as subjetividades, a partir do desenvolvimento de mecanismos que se contrapõem a tudo aquilo que deve ser coerente com o progresso cultural, configurando-se, desse modo, naquilo que Adorno (1995a, p. 155) denomina de barbárie, como se segue:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

Trata-se, como se pode observar, de uma flagrante contradição, pois, ao invés de o progresso galgado pelo homem conduzi-lo à conquista da sua liberdade individual e intelectual, bem como ao aprimoramento da sua dimensão moral, conforme o ideário iluminista kantiano, de forma contraditória, leva-o a regredir na sua condição de sujeito, porquanto o conduz a tornar-



se cativo da racionalidade moderna instrumental, fazendo, dessa maneira, com que se submeta de forma irrefletida às técnicas, conseqüentemente, tendendo-o a idealizar a práxis. Para Adorno (1995b, p. 51): “A concepção do primado da razão pura como algo que é em si, separado da práxis, subjuga também ao sujeito, tornando instrumento de fins”.

Entende-se, a partir desta afirmação, que é justamente esse o preço pago pelo homem em face de haver centrado todo o seu esforço na racionalidade técnica, principalmente via Indústria Cultural, isto é, tornar cindidos sujeito e objeto, universal e particular, teoria e práxis.

Com efeito, se, por um lado, o progresso oportuniza ao homem as condições de possibilidade de livrar-se das amarras do mito, mediante a ampliação do seu conhecimento e da conquista de maior conforto e segurança para si, por outro, de forma oposta, esse mesmo progresso não somente contribui, mas também multiplica os extremismos, conduzindo as sociedades modernas a vivenciarem toda espécie de opressão e de adoecimento. Segundo Horkheimer (2000, p. 13), trata-se de uma racionalidade objetificada, ou, por outra, de uma “razão subjetiva”, por haver se rendido ao “[...] funcionamento do mecanismo abstrato de pensamento”.

Em face disso, essa perspectiva subjetivista e opressora passa a compactuar com toda espécie de dominação<sup>7</sup>, em especial, com a exploração da força de trabalho e com a negação dos desejos de felicidade e de liberdade, conforme já se apontou, uma vez que tais desejos são reprimidos e revestidos com o manto da lógica formal, que prima pela adaptação e refuta tudo que pode ser considerado como racionalmente tolerável. Em suma, configura-se em uma racionalidade que visa à “socialização total”, conforme expõe Crochik (2011, p. 118), socialização essa que confronta veementemente o processo de

---

<sup>7</sup> “Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 2012, p. 33).

[...] individuação e o indivíduo torna-se hostil à civilização. Isso ocorre pela cisão imposta ao homem entre racionalidade e irracionalidade [...] Na sociedade administrada, a contradição social, se ainda é expressada pela luta de classes, apresenta-se também ao obstar aquilo que já seria possível: a autonomia de decisão individual, a espontaneidade, que se associa ao novo, uma vida sem ansiedade, uma vida sem a obrigatoriedade de tanto trabalho. Os meios – a técnica, a coletividade, a razão – tornam-se fins, o fim é esquecido: uma vida digna de ser vivida.

Como se pode constatar, essa é uma visão que vai de encontro ao projeto do esclarecimento, o qual objetivava, segundo a concepção kantiana, a conquista da liberdade. Para este filósofo, “[...] o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens” (KANT, 2005, p. 67). Ora, consoante já se vem verificando, frente ao avanço do progresso de forma irracionalmente administrada, não só a dimensão da liberdade foi arrebatada do indivíduo, mas também a dimensão da sua autonomia. Nesse sentido, esta cultura do controle e da alienação não tolheu somente a sua capacidade de agir livremente por si mesmo, mas também de exercer sua autonomia, transformando-a, dessa maneira, numa “pseudo-individualidade<sup>8</sup>”.

A pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145).

Assim se revela a fragilidade dessa cultura massificadora e usurpadora das subjetividades. Por isso, torna-se premente que se

---

<sup>8</sup> “Por pseudo-individuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandarização. A estandardização de *hits* musicais mantém os usuários enquadrados, por assim dizer escutando por eles. A pseudo-individuação, por sua vez, os mantém enquadrados, fazendo-os esquecer que o que escutam já é sempre escutado por eles, “pré-digerido” (ADORNO, 1986c, p. 123).

reflita não apenas sobre os mecanismos ideológicos e contraditórios que a sustenta, mas também requer-se urgentemente que se apreenda a sua lógica, para, a partir daí, empreender-se o confronto aos seus processos de dominação e alienação. Acredita-se que isso não ocorrerá por meio de um mero compromisso, impõe-se mesmo a necessidade da realização do giro copernicano, conforme a terminologia de Adorno (2009), que consiste em o sujeito

[...] voltar-se para si mesmo ao contrário, mediante a autorreflexão crítica, a fim de captar as suas próprias insuficiências no que tange à apreensão das contradições inerentes ao mundo social, para, a partir disso, poder confrontá-las naquilo que, ingenuamente, esse mundo procura mantê-las como falsa abstração (SCAREL, 2017, p. 6).

Com efeito, compreende-se que as sociedades atuais, por intermédio de seus inúmeros artifícios de aprisionamento das consciências dos sujeitos, culmina por obstruírem a capacidade de eles exercitarem a experiência, isto é, a autorreflexão crítica, segundo já se vem apontando. Entende-se a partir da concepção adorniana a seguir, que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995b, p. 189).

Frente à argumentação que já se vem fazendo até aqui, e, também, diante da observação crítica acima, salienta-se que esta análise tem como base a seguinte questão: qual é relação existente entre o atual contexto societário barbarizante e o adoecimento docente, principalmente, centrado nas instituições de Ensino Superior Privadas? (SCAREL, 2017).

Tendo então esta questão como norteamento elucida-se que a presente análise de nove estudos selecionados no sistema Qualis/Capes, sendo quatro dissertações e cinco teses, consoante já se registrou anteriormente, visa perscrutar, por meio do procedimento da análise de conteúdo, os indícios que possibilitem

a realização de inferências para além das mensagens neles contidas (BARDIN, 2011).

Compreende-se, com base na obra “Dialética Negativa” (2009), que a autorreflexão crítica sobre a problemática já exposta configura-se na atualidade em um dos caminhos essenciais para o entendimento dos aspectos tanto objetivos como subjetivos que povoam o trabalho docente nas últimas décadas, causando aos profissionais dessa área excessivo desconforto e adoecimento. Somente uma perspectiva filosófica oportunizaria a apreensão, a partir de um certo distanciamento, dos profundos paradoxos subjacentes a essa cultura dominadora e regressiva (SCAREL, 2017). Na visão adorniana: “Pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos [...] Somente a distância extrema seria a proximidade; a filosofia é o prisma que capta suas cores” (ADORNO, 2009, p. 56).

## **ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE**

Metodologicamente, esta pesquisa, de cunho teórico, ancora-se no método dialético frankfurtiano. Com relação à estratégia de análise dos conteúdos dos dez trabalhos escolhidos, após uma seleção de trinta e um deles no banco de dados da Capes, explicita-se que será a inferência com a conseqüente apreciação, que, de acordo com Bardin (2011), possibilita ao leitor crítico obter informações para além do conteúdo da mensagem, isto é, permite que ele faça induções que não se encontram explícitas nas mensagens com base nos fatos. Em suma, esse processo de análise divide-se em três etapas: “[...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). A primeira consiste na seleção das dissertações e teses para serem objetos de análise. Nesse tocante, esclarece-se que o critério para utilização da referida escolha teve como referência as seguintes categorias: trabalho docente; adoecimento; ensino superior privado; barbárie, embora

este último não tenha comparecido em nenhum dos trabalhos selecionados. A segunda diz respeito à realização do estudo do material, observando-se as categorias selecionadas para captação do seu sentido. A terceira e última etapa configura-se na tentativa de captação dos conteúdos explícitos bem como aqueles subjacentes às investigações, elaborando-se, a partir disso, uma análise crítico-comparativa à luz da Teoria Crítica da Sociedade, consoante já se vem afirmando desde o início deste texto.

Tendo em vista essa perspectiva metodológica, elucida-se ainda que, no que tange à natureza da pesquisa, esta será encaminhada sob um olhar quanti-qualitativo, portanto, tendo-se em vista não somente os aspectos quantitativos, mas sobretudo qualitativos. Nesse sentido, a análise levará em conta o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), aspectos estes que dizem respeito à dimensão subjetiva do ser humano, por isso presentes na realidade social. Quanto ao universo quantitativo, reitera-se que foram escolhidos nove trabalhos, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Dissertações e Teses Selecionadas**

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
2010	Cultura Organizacional e Estresse Ocupacional: um estudo com doentes das Instituições Privadas de Ensino Superior do Município de Guarulhos	Universidade de Taubaté	Estresse Ocupacional; Cultura Organizacional; Professores.
2012	“Se Eu Tirar o Trabalho, sobra um Cantinho que a Gente foi Deixando Ali”: Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na Atividade de Docentes no Ensino Superior Privado	PPGPSI – UFRGS	Saúde Mental; Trabalho Docente; Instituição de Ensino Superior Privadas; Clínica da Psicodinâmica do Trabalho; Prazer-

			Sofrimento; Psicologia Social.
2013	A Mercantilização e Privatização do Ensino Superior e seus Rebatimentos sobre a Saúde do Docente	UERJ	Docentes; Mercantilização; Privatização; Educação Superior; Adoecimento e Saúde do Trabalhador.
2014	Trabalho Docente no Ensino Superior e Saúde de Professores: Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações da UFMG	Universidade de Uberaba	Trabalho Precarizado; Profissão Docente; Saúde; Tecnologias Digitais.
2014	A Precarização do Trabalho e o Adoecimento Docente em Instituições de Ensino Superior Privadas/Mercantis	UFPA	Trabalho Docente; Precarização do Trabalho; Adoecimento Docente; Ensino Superior Privado.
2014	Equilibristas na Corda Bamba: o Trabalho e a Saúde de Docentes do Ensino Superior Privado em Uberlândia/MG	FFCLRP/USP	Condições de Trabalho; Docentes; Ensino Superior; Saúde Mental; Saúde do Trabalhador.
2015	Gestão da Carga de Trabalho nas Nervuras do Ofício do Docente no Ensino Superior Privado	UFMG	Atividade; Carga de Trabalho Docente; Ensino Superior Privado; Trabalho Docente.
2018	O Docente do Ensino Superior e o Cuidado (De Si): Entre os Modos de Objetivação e de	Universidade São Francisco	Cuidado de Si; Modos de Objetivação/ Subjetivação;

	Subjetivação na Contemporaneidade		Mal-Estar; Docência.
2018	O Adoecimento Mental dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul	UNISINOS	Professores; Depressão; Transtornos Mentais; Setor Privado.

Fonte: A autora.

No quadro acima, tanto por meio dos títulos das investigações como, também, por intermédio de suas palavras-chave, pode-se deduzir que, nos últimos dez anos, vem se acirrando o processo de adoecimento docente no Ensino Superior privado, de uma forma geral, em virtude de este nível de educação haver se atrelado ao modelo capitalista neoliberal, transformando a educação em mercadoria e as condições de trabalho docente cada vez mais precárias e destituídas de humanização. Como se pode constatar, é um grande contrassenso, já que se entende que a educação deve corroborar justamente com os processos civilizatórios.

Indubitavelmente, trata-se de uma tendência que há muito tempo vem se manifestando na civilização. Por exemplo, Adorno, referendando-se em Freud, afirma que este psicanalista, ao refletir sobre o mal-estar na cultura, observou que esse mal-estar era decorrente de uma forte pressão em toda a humanidade, tendendo-a à explosão. Embora concordando com esta advertência feita pelo pai da Psicanálise, Adorno (1995a, p. 122) a completa fazendo a seguinte afirmação:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isso aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.

Duas observações são relevantes antes da realização das análises dos trabalhos expostos no quadro denominado

“Dissertações e Teses Seleccionadas”. A primeira é que se percebe nesse esclarecimento acima de Adorno (1995a) que há elementos que permitem que se infira que o processo de adoecimento docente não se relaciona apenas com a dimensão socioeconômica. A segunda refere-se à concepção de adoecimento adotada nesta reflexão, que se ancora na obra de Canguilhem (2019), intitulada “O Normal e o Patológico”, cujo sentido é o seguinte:

[...] a doença é prevista como um estado contra o qual é preciso lutar para poder continuar a viver, isto é, que ela é prevista como um estado anormal, em relação à persistência da vida que desempenha aqui o papel de norma [...] O próprio da doença é vir interromper o curso de algo, é ser verdadeiramente crítica, há sempre um “passado” do qual o paciente ou aqueles que o cercam guardam certa nostalgia. Portanto, a pessoa é doente não apenas em relação aos outros, mas em relação a si mesma (CANGUILEM, 2019, p. 90-91).

Após estas duas relevantes considerações passa-se à primeira dissertação intitulada de “Cultura Organizacional e Estresse Ocupacional: um Estudo com Doentes das Instituições Privadas de Ensino Superior no Município de Guarulhos”, Lucena (2010), com base em uma pesquisa quantitativa, descreve a relação entre o mal-estar e os danos causados à saúde dos docentes em virtude das grandes mudanças ocorridas no contexto contemporâneo, em especial, no campo socioeconômico, interferindo ou não, segundo sua pesquisa com 281 professores, na qualidade de vida do docente, pois a resposta a tais desafios está condicionada à capacidade e ao comprometimento de cada profissional, embora advertindo que os evidenciados na pesquisa não deveriam ser generalizados. Veja-se a conclusão do autor:

Pode-se concluir, diante dos resultados, que não há associação entre a cultura organizacional e o estresse ocupacional para amostra de docentes que responderam os questionários. Já os resultados do teste qui-quadrado permitiram identificar uma associação entre a cultura ideal e o super comprometimento, o que permite inferir que o professor, que percebe a cultura como ideal, pode ter maior comprometimento com o trabalho, o que



é positivo em termos de produtividade, porém se mal administrado pode provocar-lhe o sofrimento (LUCENA, 2010, p. 137).

Duas questões emergem dessa conclusão, a primeira delas liga-se à necessidade de se saber o real sentido da expressão “se mal administrado”?, a segunda, que se entende estar imbricada na primeira, diz respeito ao seguinte: diante da relação entre comprometimento e produtividade indicada na conclusão, perquire-se se a pesquisa realmente visou identificar se havia conexão entre cultura organizacional e estresse em docentes de Instituições privadas do ensino superior conforme apontado no seu texto, ou se a intenção real subjacente à pesquisa não se ancorou na conquista de maior produtividade.

Com efeito, não precisa ser nenhum expertise para se perceber a verdadeira intencionalidade que repousa por detrás da mencionada conclusão, denotando, dessa maneira, constituir-se em mais um apelo da sociedade administrada pelo capital e pela Indústria Cultural, que

[...] só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Conforme o aspecto determinante em cada caso, a ideologia dá ênfase ao planejamento ou ao acaso, à técnica ou à vida, à civilização ou à natureza. Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom-senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137).

A segunda dissertação, sob o título de “Se eu Tirar o Trabalho, sobra um Cantinho que a Gente foi Deixando Ali”: Clínica da Psicodinâmica do Trabalho na Atividade de Docentes no Ensino Superior Privado”, Perez (2012), a partir de uma pesquisa qualitativa, entrevista dezoito professores universitários de Instituições privadas, objetivando, com base na Psicodinâmica do

Trabalho, apreender a dinâmica prazer-sofrimento desses docentes no contexto desse nível acadêmico.

Para esta autora, a lógica capitalista dominante explora de forma exacerbada o trabalhador, visando ao aumento da produtividade e da competitividade, comprometendo, assim, a sua saúde tanto física como mental. Nas suas considerações finais, Perez (2012, p. 231-232) afirma que os resultados da pesquisa

[...] indicam que o trabalhador docente de IES privadas apresentam uma jornada extensiva de trabalho que com frequência invade a vida fora do trabalho, evidenciando a sobrecarga de atividades que lhes é solicitada cotidianamente. Mesmo assim, sabe-se que estas circunstâncias de trabalho não têm recebido a devida atenção de autoridades públicas no sentido de promover a elaboração de políticas públicas que visem a saúde e o bem-estar em relação ao trabalho docente.

Ora, diante da atual sociedade do controle e do mercado, o que se tem em conta não é exatamente se os trabalhadores, sejam da educação, sejam de quaisquer áreas, estão sendo contemplados tanto em termos objetivos como subjetivos, mas tão somente se, como empregados e clientes, servem ao capital. Considerando-se tal raciocínio, questiona-se se não se configuraria em uma grande ingenuidade apelar para políticas públicas para se suplantar ou, então, para minimizar esse estado de indignação e de adoecimento decorrente, em grande medida, da liquidação do ego mediante a adaptação.

Desde que o pensamento se tornou um simples setor da divisão do trabalho, os planos dos chefes e especialistas competentes tornaram supérfluos os indivíduos que planejam sua própria felicidade. A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão. Se, outrora, os burgueses introjetavam a coação em si mesmos e nos trabalhadores como um dever de consciência, agora o homem inteiro tornou-se o sujeito-objeto da repressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 190).

Na terceira dissertação, denominada de “A Mercantilização e Privatização do Ensino Superior e seus Rebatimentos sobre a Saúde do Docente”, Liduário (2013), por meio de uma pesquisa empírica,

expõe que o processo de mercantilização e de privatização da educação superior, em virtude de esta primar cada vez mais pela produtividade e competitividade, tem repercutido negativamente na saúde do docente na atualidade, por conseguinte, levando-lhe ao adoecimento.

Trata-se de uma investigação que se sustenta no método dialético. Nesse sentido, reconhece que a saúde deve ser analisada considerando os seus aspectos sócio-históricos. Não obstante a pesquisa pautar-se por esse prisma mais amplo, há que se ressaltar que escapou ao conteúdo desse trabalho observar que as soluções para problemáticas tão complexas iguais a esta não se resolvem com atitudes coletivistas tais como as que se encontram na conclusão abaixo:

É primordial que os docentes percebam que esta luta é uma luta coletiva com atualização da pauta de lutas local e nacional. Diante disso, destacamos a importância do movimento dos docentes que, embora não tenha conseguido evitar a implementação de algumas regras de cunho neoliberal na educação superior, obteve algumas vitórias decisivas na luta para impedir a perda de direitos dos docentes e a privatização (LIDUÁRIO, 2013, p. 116-117)

Tais embates, talvez, sejam importantes, mas, em geral, não contribuem para confrontar na raiz a dominação, bem como as tendências às idealizações e ao ativismo. Na concepção de Adorno (1995b, p. 223):

O ativismo é regressivo. Cativado por aquela positividade que há muito tempo faz o papel de armadura para a debilidade do Eu, recusa-se a refletir sobre a sua própria impotência. Os que não param de gritar: *Demasiado abstrato!*, empenham-se num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis. Isso favorece a práxis aparente (Grifos no original).

Na quarta e última dissertação, cujo título é “Trabalho Docente no Ensino Superior e Saúde de Professores: Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações da UFMG”, Carneiro (2014), a partir de uma investigação de cunho teórico, bem como da categoria estado do conhecimento, examina, qualitativamente, de

que maneira a expansão do ensino superior no Brasil conduziu à precarização do trabalho docente, causando-lhe sofrimento e mal-estar. Dessa forma, das oito produções analisadas, que se constituíram de dissertações e teses publicadas entre 2002 a 2013, a pesquisa concluiu o seguinte:

[...] as condições de trabalho estão modificando a vida e o trabalho de professores, trazendo-lhes sofrimento e mal-estar. São evidenciadas relações informais de trabalho nas produções e em especial na modalidade à distância [...] É possível identificar nas produções que o trabalho docente no ensino superior está intensificado, com grande sobrecarga de trabalho, além de jornada excessiva de trabalho [...] A intensificação e a sobrecarga de trabalho podem estar relacionadas à auto-responsabilização do professor quando ele acredita que é o errado na relação trabalhador e trabalho (CARNEIRO, 2014, p. 120-121).

Não se pode negar que existem em apreensões bastante pertinentes, em face da complexificação e do controle reinante no atual contexto. Entretanto, é preciso que se considere que, embora a autoria desse estudo tenha feito tais constatações, entende-se que elas não são suficientes para explicitar algo que não se encontra exposto, e que, no entanto, constitui-se, talvez, mais relevante, isto é, a fraqueza e o conformismo.

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz [...] São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Este esclarecimento corrobora com mais uma inferência extraída por esta autora da última das quatro dissertações analisadas conforme apontado acima. Agora passa-se ao exame de cinco teses sobre a mesma temática a fim de captar-se as mensagens subjacentes aos discursos e não ditas.

Na tese intitulada de “A Precarização do Trabalho e o Adoecimento Docente em Instituições de Ensino Superior Privadas/Mercantis”, Farias Júnior (2014) objetivou tendo como referência uma pesquisa empírica fundamentada no método dialético, identificar e analisar a inter-relação existente entre o processo de adoecimento docente das IES privadas e a precarização do trabalho realizado por esses profissionais. Ao final da investigação, o autor confirma a sua hipótese, isto é, a de que há uma “[...] relação muito íntima entre as doenças que acometem os docentes de IES privadas e a precarização do trabalho dos mesmos” (FARIAS JÚNIOR, 2014, p. 238).

Observa-se, no entanto, que esse autor, com base nessa constatação, posteriormente, desenvolve a seguinte conclusão:

Desconsiderar, portanto, em nossas ações de resistência e combate a qualquer forma de exploração e presença dessa lógica acaba não produzindo o efeito desejado, pois não se atingirá a essência, a raiz dos problemas que está na exploração do trabalho. Atingir a essência, todavia requer um permanente estado de exercício teórico e prático e que tenham como propósito apontar caminhos de resistência e superação das condições de exploração existentes (FARIAS JÚNIOR, 2014, p. 238).

A pergunta que decorre desse raciocínio é a seguinte: será que a raiz do adoecimento docente reside apenas na exploração do trabalho? Com efeito, é preciso que se reitere que as realidades são bem mais complexas do que se pode imaginar. Por isso, a compreensão de uma problemática como a que foi analisada por Farias Júnior (2014) necessita suplantar apenas o aspecto acima referido. Afinal, a questão da exploração do trabalho está relacionada tanto com a idealização como com a cegueira da práxis, exigindo, portanto, mais do que o “exercício teórico e prático”. Isso é importante, mas não elimina nem o fetiche, marxianamente expressando, nem o horror que circunda a práxis. “Uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie” (ADORNO, 1995b, p. 214).

A tese denominada de “Equilibristas na Corda Bamba: o Trabalho e a Saúde de Docentes do Ensino Privado em Uberlândia/MG”, de acordo Elias (2014), teve como propósitos identificar e descrever, tanto objetiva como subjetivamente, quais meios os trabalhadores da educação buscavam seja para encarar, seja para reagir ao processo de precarização das condições de trabalho no seu campo de atuação.

Partindo da perspectiva do materialismo dialético e tendo, procedimentalmente, como apoio cinco entrevistas, a pesquisadora concluiu não somente que, hoje, há um desmonte no campo educacional, em face da reestruturação produtiva, culminando na precarização do trabalho docente, mas, além disso, deduziu o seguinte:

O uso das estratégias defensivas ocorre de forma intensa, especialmente a negação do sofrimento, das condições de trabalho, do adoecimento. A preservação da atividade laboral é uma tentativa de manter algum tipo de prazer no trabalho sustentada pela ideologia do professor que cumpre sua missão e é reconhecido pelos seus pares e seus alunos. Sustentar a representação de ser aquele professor que faz a diferença e realiza sua atividade apesar das limitações do sistema é fonte de gratificação e parece sustentar o profissional na docência. Por outro lado, tal posição leva também à intensificação das atividades e autoexigência [...] Conclui-se que no mundo do trabalho em mutação, na docência no ensino superior privado consolida-se a ideia de que quem está empregado deve suportar a qualquer custo as adversidades (ELIAS, 2014, p. 159-160).

Esse espírito de resignação que passa a tomar conta do trabalho docente só pode contribuir para que se deduza, mais uma vez, sobre o quanto a práxis tem permanecido no reino da aparência, ocultando, dessa forma, a tendência à conformação coletivista e ao extremismo. Ora, render-se ao sacrifício como se fosse

[...] um mandamento pertence ao repertório facista. Solidariedade com uma causa cujo inevitável fracasso é patente pode proporcionar um seletivo ganho narcisista, em si ela é ilusória quanto a práxis da qual comodamente se espera uma aprovação que talvez seja revogada no momento seguinte, pois não há sacrifício do intelecto que satisfaça às insaciáveis exigências da falta de espírito (ADORNO, 1995b, p. 225).

A tese, cujo título é “Gestão da Carga de Trabalho nas Nervuras do Ofício Docente no Ensino Superior Privado”, elaborada por Sirley Aparecida Araújo Dias (2015), versa sobre um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior Privada com vistas a detectar a carga de trabalho relativa à atividade docente a partir da ampliação do ensino privado na década de 1990.

Trata-se de uma investigação que tem como procedimentos teórico-metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto a este último instrumento, de uma amostragem enviada para 144 docentes, a pesquisa obteve uma amostra de 32,6%, dados que serviram para a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) dos docentes na IES sob uma perspectiva qualitativa.

A análise colocou em evidência as normas antecedentes que dão peso à atividade e como ocorrem a circulação, a dramaticidade e as escolhas que se operam no cotidiano e que repercutem nas dimensões da carga de trabalho. A conclusão da pesquisa indica que, embora existam circunstâncias em relação ao trabalho que repercutem sobre todos os docentes, a gestão da carga é individual, singular e se coaduna com os valores do docente (DIAS, 2015, p. 167).

A questão que emana dessa conclusão é a seguinte: quais seriam os interesses subjacentes a esse tipo de valoração advindo da ideologia do mercado? Indubitavelmente, segundo Adorno (1995b, p. 206): “A práxis nasceu do trabalho”. Mas que trabalho é esse que vem fragilizando as forças do docente bem como a sua liberdade tanto de ação como de pensamento?

Se o processo de produção e de reprodução da sociedade fosse transparente para os sujeitos e determinado por eles, então esses sujeitos também não seriam mais jogados de um lado para o outro passivamente pelas tempestades sombrias da vida [...] Se a liberdade da vontade é pura e simplesmente negada, então os homens são reduzidos sem restrição à forma padronizada do caráter de mercadoria de seu trabalho no interior do capitalismo avançado (ADORNO, 2009, p. 220-221).

Essa afirmação soa como um alerta para que se tenha sempre em vista que não se pode subestimar a ideologia do mercado nessa sociedade em que ela impera de forma incólume e determinista,

minando quaisquer chances do exercício da liberdade. Na concepção de Adorno (2009, p. 221), cedendo “[...] à ideologia da sociedade individualista, a liberdade interiorizou-se de maneira pífida; é isso que impede toda resposta concludente à ideologia”.

A tese de Azeredo (2018), nomeada de “O Docente do Ensino Superior e o Cuidado (De Si): Entre os Modos de Objetivação e de Subjetivação na Contemporaneidade”, elabora uma análise do discurso de seis professores de universidades privadas e públicas do Vale do Paraíba Paulista à luz dos trabalhos de Michel Foucault e da Psicanálise freudiana. O objetivo da investigação foi o de detectar formas de objetivação e de governamentalidade dos professores neste contexto dominado pela ideologia neoliberal. Ao final da sua investigação a autora expõe o seguinte:

A análise empreendida aponta para a presença clara dos modos de objetivação nos dizeres dos professores sobre o cuidado (de si) por meio, por exemplo, de técnicas neoliberais de gestão do tempo e da produtividade [...] foi possível também vislumbrar, de forma fugidia, a presença de modos de subjetivação associados ao cuidado de si [...] através, em especial, de práticas de espiritualidade (AZEREDO, 2018, p. 9).

Essas conclusões não deixam quaisquer dúvidas sobre o quanto o poderio do capitalismo, sob os efeitos da Indústria Cultural, exerce uma dramática influência sobre os indivíduos, tornando suas subjetividades fragilizadas e cativas. Sem dúvida, tem-se que admitir que se trata de um grande paradoxo, por referir-se justamente ao campo da Educação, que, ao invés de ser um espaço de expressão da liberdade e da autonomia, transforma-se em um espaço de dominação e de conformismo mediante a aceitação do que lhe é imposto. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 40):

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas.



Infere-se a partir dessas afirmações que esse é o preço que tem sido pago pela Educação, especialmente pela Educação Superior, haver se atrelado sem reservas à ideologia do capital, ideologia essa que reina sobre a subjetividade corrompida pela práxis objetificada.

Finalmente, a tese intitulada de “O Adoecimento Mental dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul”, conforme Brun (2018), teve três objetivos como norteamento. O primeiro deles constituiu-se de

[...] identificar as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores com sintomas depressivos de diferentes níveis do ensino privado [...] o segundo objetivo foi compreender os fatores do contexto de trabalho que estão contribuindo para o adoecimento mental dos professores focados [...] Por fim, o estudo objetivou descrever as estratégias de mediação que estão sendo utilizadas no trabalho pelos mesmos (BRUN, 2018, p. 114).

Como se pode observar, essas três finalidades não diferem muito daquelas constantes nos trabalhos analisados anteriormente. Não obstante, percebe-se que na conclusão do estudo há uma aposta por parte de sua autoria que se coaduna mais com formas conciliadas e idealizadas de trabalho docente do que com a autorreflexão crítica e com o embate com o conformismo. Veja-se:

O professor que vive dificuldades no seu trabalho, sem apoio e proteção dos seus superiores e colegas, entra em sofrimento. Uma das formas de evitar o adoecimento é capacitar os gestores das instituições de ensino para práticas de gestão de pessoas saudáveis e para a manutenção do diálogo e da negociação permanente (idem, p. 115).

Diante dessas ponderações, a seguinte questão vem à tona: será que a invocação para o diálogo e ao “compromisso” como a que está sendo indicada acima seria suficiente para travar o combate com uma ideologia tão extremista tal como é essa do negócio que tem o neoliberalismo como sustentáculo?

Não obstante ser uma longa passagem, porém crê-se ser necessário transcrevê-la na íntegra para que se possa compreender

o quanto esse apelo idealizado encontra profunda simetria com a seguinte afirmação de Adorno (1995a, p. 124), ao referir-se ao contexto alemão do Terceiro Reich:

[...] considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se restabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa- mesmo que esta seja boa -, sem que eles sejam por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente [...] Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral [...] Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar como muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich.

Levando-se em conta as reflexões acima, não é somente forçoso, porém é pertinente discordar da aposta de Brun (2018) e ter presente que é preciso, no mínimo, manter sempre o espírito vigilante, tanto por meio do exercício do pensamento como da resistência, para, desse modo, evitar-se a sucumbência ao abstracionismo e à dominação narcísica e heterônoma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o desenvolvimento do presente texto, procurou-se considerar os procedimentos metodológicos exigidos para a realização da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), isto é, elaborar inferências aos conteúdos subjacentes às mensagens que contribuíssem para a detecção dos elementos objetivos e subjetivos relacionados, principalmente, com o adoecimento docente no ensino superior privado. Tal perspectiva pode ser detectada ao longo de todo o texto, tornando-se redundante retomá-la aqui. Além disso, buscou-se compreender, a partir das análises de quatro dissertações e cinco teses, o contexto de adoecimento e de

barbarização imposto ao trabalho docente pelas instituições de Ensino Superior privadas na contemporaneidade à luz da Teoria Crítica frankfurtiana. Conclui-se, após os exames e a devida fundamentação teórica, que “o capitalismo tardio”, segundo a concepção adorniana, tem logrado muito êxito na atualidade, especialmente no campo do Ensino Superior Privado, em virtude de essa ideologia haver confrontado o pensamento, fazendo com que, senão a maioria, mas, pelo menos, grande parte, passasse a ceder à conformação adocida e barbarizante. Com efeito, não se quer apelar aqui para quaisquer fórmulas, mesmo porque elas não funcionariam, conforme já se demonstrou neste texto. Porém, se há um antídoto para esse estado de indigência e de adoecimento conformista, talvez, esse seria a autorreflexão crítica, pois, entende-se que quaisquer possibilidades de mudança só poderiam encontrar algum sentido, segundo Adorno (1995a, p. 185), “[...] na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a, p. 92-107.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b, p. 62-75.
- \_\_\_\_\_. Sobre a música popular. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986c, p. 115-146.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos, críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- \_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. rev. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Alvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade**. Itatiba, 2018. 217 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

BRUN, Luciana Gisele. **O adoecimento mental dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, 2018. 152 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

CARNEIRO, Priscilla Oliveira. **Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG**. Uberaba, 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2014.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. rev. tec. Manoel Barros da Motta. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019 (Coleção Campo Teórico).

CROCHIK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In: \_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPQ, 2011. p. 117-145.

DIAS, Sirley Aparecida. **Gestão da carga de trabalho nas nervuras do ofício do docente no ensino superior privado**. Belo Horizonte, 2015. 249 f.. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ELIAS, Marisa Aparecida. **Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG.** Ribeirão Preto, 2014. 181f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2014.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis.** Belém, 2014. 267 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2014.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: \_\_\_\_\_. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929).** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 231-301 (Obras Completas; v. 17).

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos.** Trad. Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 69-75 (Coleção Os Pensadores; v. 16).

\_\_\_\_\_. **Eclipse da razão.** Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2000.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais – 1923-1950.** Trad. Vera Ribeiro. Ver. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que esclarecimento (*Aufklärung*)? In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos.** Trad. Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise.** Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIDUÁRIO, Ester de Almeida. **A mercantilização e privatização do ensino superior e seus rebatimentos sobre a saúde do docente.** Rio de Janeiro, 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

LUCENA, Eduardo Soares. **Cultura organizacional e estresse ocupacional: um estudo com doentes das instituições privadas de ensino superior do município de Guarulhos.** Taubaté, 2010. 148 f.

Dissertação (Mestrado) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Universidade de Taubaté, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-29.

PEREZ, Karine Vanessa. **“Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali”**: clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado. Porto Alegre, 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SCAREL, Estelamaris Brant. O trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas na contemporaneidade: barbárie e adoecimento. Projeto, Goiânia, Prope; PUC Goiás, 2017.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: UNB, v. 1, 2012.



## CAPÍTULO 6

### APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DIALÉTICA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Evelyn Elen Alves de Brito Cabral

**Resumo:** Num mundo em constantes transformações, mudanças significativas faz se necessário manter uma visão crítica e reflexiva. O presente artigo tem por objetivo central refletir a importância e perspectivas da dialética da Teoria Crítica da Sociedade nos processos emancipatórios do sujeito e a relação entre sociedade e educação. Procuramos neste artigo mapear de modo sistemático a distinção entre os conceitos de Teoria Tradicional e Teoria Crítica destacando a importância da teoria e a necessidade da elaboração de um diagnóstico do tempo presente. Tendo como referencial teórico Max Horkheimer e Theodor Adorno.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Sociedade. Dialética. Educação.

### INTRODUÇÃO

A realidade social é constituída por particularidades que em sua complexidade formam a universalidade, essas particularidades jamais são dissociadas uma das outras, sendo inesgotável a sua riqueza e dinamicidade. A realidade, tal como a vivemos, não é estática, tampouco isolada, mas se apresenta em constante movimento, e é incansavelmente rica em complexidade, processos e contradições. Levar em conta essa realidade demanda ir muito além dos seus eventos gerais, exige ultrapassar seus sentidos meramente aparentes em direção a um saber que permita captá-la em seu movimento vivo e concreto.



Estamos tão acostumados a viver a realidade em sua superfície, que dificilmente nos preocupamos em percebê-la em sua vivacidade e complexidade. É certo também que nem sempre somos educados para isso, para questioná-la. Além disso, há, por outro lado, convenções sociais que nos foram transmitidas por meio de doutrinas educativas, religiosas, políticas, jurídicas e culturais, e que geralmente assumem caráter normativo, como se fossem realidades dadas e não produtos de construções mobilizadas intencionalmente pelos indivíduos em sociedade.

Assim é que não costumamos a interpretar a realidade, apenas enxergá-la imediatamente, muitas vezes, sem qualquer mediação consciente acerca dos processos que a compõe. Ocorre que, os enunciados normativos, por meio dos quais são expressas as interpretações sociais do mundo sistêmico, dependem diretamente da ação mobilizada pelos sujeitos, e, nesse sentido, dependem igualmente da recusa, e até mesmo da negação, de outras possibilidades históricas alternativas. Esses enunciados são produtos, e muitos momentos, de conflitos sociopolíticos abertos e são impostos a partir da posição que emerge como vencedora.

As posições que operam como dominantes são afirmadas como as únicas possibilidades reais de se organizar a sociedade. Assim, emergem como se fossem produtos de um consenso social, jamais frutos de confrontos políticos e de lutas sociais. Em oposição a tal perspectiva, compreendemos que o presente não deixa de ser resultado do acúmulo de práticas discursivas construídas ao longo dos processos passados. O entendimento aqui é o de que a realidade não é exclusivamente determinada pela viabilidade do presente. Ela também é histórica, assim como deixará um legado histórico. Qualquer compreensão da realidade perpassa por uma análise qualitativa que articule as dimensões temporais do presente e o legado passado.

Portanto, os processos de apreensão da realidade não se dão de forma imediata e obedecem a uma demanda metodológica específica. A interpretação crítica da sociedade deve resultar sempre do esforço de situar os fenômenos sociais, que constituem

o todo real, dentro de conjunturas sociopolíticas mais amplas, e considerá-los a partir do presente material que os produziu, em contato com a dinâmica do movimento concreto da sociedade, segundo a visão marxista.

Partindo de tal premissa, este trabalho tem por objetivo central refletir sobre a importância da dialética como método de apreensão crítica da realidade, pois esse método permite e trata de captá-la em toda sua complexidade, isto é, considerando os condicionantes sócio-históricos, políticos e econômicos. Examina como a dialética se desenvolveu e quais suas contribuições para a Teoria Crítica da Sociedade. Aponta, por último, como a dialética como método analítico apresenta possibilidade para o estabelecimento da articulação entre o conhecimento teórico e as experiências sociopolíticas.

## **SOBRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: APROXIMAÇÕES**

A Teoria Crítica da sociedade surgiu nas primeiras duas décadas do século XX, mais precisamente em 1924, no âmbito da Sociologia alemã, na Escola de Frankfurt, termo usado para designar um grupo de intelectuais e uma teoria social específica que mantinha fidelidade ao espírito crítico da alienação da época. Intelectuais que se propuseram a investigar os vínculos que constituíam a sociedade com a proposta de buscar a transformação da realidade social existente e possibilitar a emancipação do sujeito subjugado a uma relação de dominação e exploração cultural e de produção.

Define-se Teoria Crítica, como uma Teoria da Sociedade da qual faz uma constante análise crítica com a proposta de instigar o pensamento reflexivo que resulte em um sujeito autônomo e consciente do seu papel na contribuição para uma sociedade igualitária.

Um dos principais expoentes dessa corrente teórica foi Theodor Adorno (1903-1969), que desenvolveu uma importante análise crítica da sociedade. De acordo com esse autor, a cultura, a educação, a ciência e a tecnologia não são nunca campos alheios aos processos estruturais da sociedade. Pois não há como olhar a

realidade social sem uma interação com o universal e particular, com o momento e a totalidade, o sujeito e o objeto, sendo necessária a possibilidade do ser humano ser incluído no conjunto de desenvolvimentos sociais.

Nesse sentido, o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural se, por um lado, possibilitou o desenvolvimento e o progresso social, por outro, também acabou se traduzindo em um dispositivo político-ideológico, servindo para mascarar os processos de dominação, incutindo nos sujeitos, a partir de mecanismos muitas vezes sutis a identificação com o projeto sociopolítico do opressor. Para Adorno (1995):

[...]a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995, p. 142).

Adorno (1995) salienta que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe enquanto uma força desde o início aos indivíduos. Ela exerce um conjunto de pressões, cuja força se mostra superior aos próprios processos educativos.

O autor, com base em Kant, afirma que as pessoas diante disso, tendem ao desenvolvimento de processos heterônomos, que consiste em “[...] tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 123). A forma como o indivíduo enxerga sua realidade é orientada por lentes sociais, por vezes sujas, corrompidas e obsoletas.

Os sujeitos se enquadram tão cegamente na realidade coletiva que acaba se dissolvendo na ideologia dominante. Acostuma-se com a realidade que lhes é imposta, não se ocupando de questioná-la em toda sua complexidade, se ausentando do pensamento crítico.

A consciência, não se refere unicamente ao ato de pensar por si só, mas, uma relação sujeito-objeto, onde todo pensamento é mediado, a partir da cultura no qual os sujeitos estão inseridos.

O esclarecimento crítico da consciência não advém automaticamente da lógica formal, do pensar científico, já que este também se converte em instrumento para a dominação. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Theodor Adorno e Max Horkheimer (1991) ressaltaram o seguinte:

A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema: ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De facto, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. (Adorno; Horkheimer, 1991, p. 11).

Para Adorno e Horkheimer (1991), o esclarecimento crítico necessita estar ligado a uma dialética que oriente o indivíduo à conscientização sobre a realidade objetiva, complexa e jamais estática.

Apreender a sociedade a partir da Teoria Crítica, é pensá-la a partir da formação da razão esclarecida consciente. Para Adorno (1991 p.15) “o que aparece como triunfo da racionalidade objectiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado”. Ainda ele:

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 169).

O pensar esclarecido não diz respeito meramente ao perceber, classificar e calcular, mas refere-se antes à negação de tudo que é dado imediatamente, sem a devida mediação crítica (ADORNO; 1991).

As realidades da relação entre indivíduo e sociedade são distintas que se completam e se contrapõem, observamos que essa

relação constitui uma totalidade que envolve tensões e conflitos. É nas contraposições que o sujeito se desenvolve como indivíduo crítico que faz parte do processo de construção da sociedade.

Nessa perspectiva, a dialética é um conceito de suma importância para a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, se partimos da premissa de que a crítica se liga ativamente aos processos de crise. Pensar a crítica da sociedade é compreendê-la em suas crises e, sumariamente, em seus movimentos, suas contradições. De acordo com Jay:

Os objetos da percepção resultam das ações do homem, embora a relação tendesse a ser mascarada pela reificação. A própria natureza tinha um componente histórico, no duplo sentido de que os homens as concebiam de maneiras diferentes em épocas diferentes e trabalhavam ativamente no sentido de modificá-las. O verdadeiro materialismo dialético envolve um processo contínuo de interação de sujeito e objeto. (Jay, 2016, p. 97).

A Teoria Crítica da Sociedade objetiva promover mudanças positivas nas condições que afetam nossa vida e busca criar uma sociedade racional e livre, que atenda as necessidades de todos, no qual o objeto é o sujeito produtor de toda a sua forma histórica de vida, sendo pautada pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-positivismo e pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

Essa ramificação do conhecimento vai além de discutir os sistemas sociopolíticos, ela se propõe a refletir sobre os novos paradigmas que apontam para um sujeito autônomo, visa à transformação da sociedade como um todo e não somente do sujeito isolado. Indo em contraste com a Teoria Tradicional que visa somente a entender e explicar a sociedade como resultado de uma ação, o que não significa invalidar a Teoria Tradicional, mas sim seu caráter pragmático. Na inteligência de Horkheimer:

A teoria crítica não tem, apesar de toda a sua profunda compreensão dos passos isolados e da conformidade de seus elementos com as teorias tradicionais mais avançadas, nenhuma instância específica para si, a não ser os interesses ligados à própria teoria crítica de suprimir a dominação de classe. [...] Por detrás da proclamação de “espírito social” e “comunidade

nacional” se aprofunda dia a dia a oposição entre indivíduo e sociedade. (Horkheimer, 1989, p.68)

A função da Teoria Crítica é de se posicionar a favor da liberdade do pensamento e contra a dominação, que favorece a alienação e a ignorância. Evidenciando também um novo direcionamento e posicionamento do sujeito frente à importância das relações humanas e sociais.

## **TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E OS PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS**

A reflexão acerca das perspectivas e desafios da Teoria Crítica da Sociedade na construção do sujeito crítico e emancipado nos remete ao trabalho realizado pela Escola de Frankfurt que se opunha a Teoria Tradicional e tinha com tema central a preocupação da dominação da natureza pelo sujeito, buscando uma reflexão sobre vida social e (re)produção da cultura e ordem social vigente.

A sociedade contemporânea marcada pelo capitalismo e os avanços tecnológicos impôs ao sujeito uma nova postura de vida, postura esta que alterou a dinâmica social, como alterações no ritmo de trabalho, de comportamento, informações, globalização de produtos, o tempo definido pelo relógio, no qual o sujeito passa a não subordinar-se mais ao tempo natural e biológico.

É importante ressaltar que foi a partir da Revolução Industrial, que teve origem na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, com a introdução do relógio que se impôs essa nova ordem social, com o surgimento das máquinas e grandes empresas as relações sociais e de trabalho foram modificadas e o sujeito passou a ser visto como uma máquina de produção e lucro, com atividades pré-estabelecidas, modificações essas até hoje sentidas.

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” liberal; [...] É também a história do

aparecimento das forças que, um século depois de 1848, viriam transformar a expansão em contração. (Hobsbawm, 2000, p.17-19)

Desse modo, a sociedade foi se configurando em consonância com a lógica capitalista e produção, resultando em uma sociedade egoísta e hostil. Uma das consequências mais imediatas da Revolução foi o aumento da desigualdade social, tornando os proprietários das indústrias mais ricos e os trabalhadores urbanos mais miseráveis.

A Indústria atingiu também, a maneira como se constrói o conhecimento, pois, os princípios desta nova ciência procurava tão somente garantir a prosperidade humana. E esse condicionamento social, impossibilitando o sujeito na realização do conhecimento pleno, crítico e emancipatório.

Obra Teoria Tradicional e Teoria Crítica dos autores Horkheimer e Adorno, (1989) surge como uma possibilidade de elaborar uma Teoria Crítica da sociedade em oposição a Teoria Tradicional fundamenta na lógica cartesiana e no tecnicismo positivista, que analisa o mundo como ele é, e oculta para si a realidade e não a transforma e nem corrige os erros. A Teoria Crítica pretende mostrar a incapacidade da Teoria Tradicional em possibilitar o sujeito de possuir um comportamento crítico, transformador e emancipatório. Como nos apresenta Horkheimer:

O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a práxis – a qual serve e na qual está inserida – como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade (...). O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência (HORKHEIMER, 1987, p. 68)

Essas palavras que encerram o texto de Horkheimer, Teoria Tradicional e Teoria Crítica, são fundamentais para compreender que a análise crítica da sociedade não se faz a partir de um olhar

imediatista sobre os fenômenos sociais. Ela demanda, por outro lado, a busca por um método que ofereça as bases para o esclarecimento consciente, a razão mediada, que se oponha a captura meramente abstrata da realidade em partes isoladas, incapaz de promover um conteúdo crítico e emancipatório, mas que seja capaz de promover a transformação da realidade social que estamos vivenciando.

Horkheimer (1989, p.70) salienta ainda que, “[...] a Teoria Crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. Na obra “A imaginação dialética” Martin Jay (2009) intera as ideias de Horkheimer e Adorno sobre o papel da nascente indústria cultural, destruidora das subjetividades, propagadora da indiferença e da passividade.

É necessário estimular os sujeitos a pensar criticamente sobre educação, e sociedade, pois, a educação sozinha não é um fator de emancipação e isolada não é possível elaborar alternativas para mudanças sociais. A função da Teoria Crítica da Sociedade é de se posicionar a favor da liberdade do pensamento e contra a dominação, que favorece a alienação e a ignorância.

A perspectiva ideológica da Teoria Crítica da Sociedade não é simplesmente apontar e descrever as aparências da sociedade, mas sim negar a ordem social “deturpada” e indicar possibilidades de soluções à situação social vigente e apontar ao sujeito a possibilidade de orientação para uma emancipação justa e correta.

A atuação consciente do indivíduo, em direção a uma transformação estrutural da sociedade, demanda que esse esteja munido de uma “consciência crítica”. De acordo com Adorno (1995):

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista. A “consciência” já não seria apreendida como constituía no planodas representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na



relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. A verdade não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente. (Adorno. 1995, p. 16)

## **Teoria Crítica da Sociedade: Educação e sociedade**

A partir das análises feitas até aqui, passamos agora a refletir a partir da Teoria Crítica da Sociedade a perspectiva no processo emancipatório e a importância do desenvolvimento cultural, educativo e intelectual. A educação a que nos referimos aqui não se inicia e tampouco se encerra na escola, e não pode ser restrita a ela, ainda que o ambiente escolar seja um dos espaços de construção do sujeito. Mas, neste trabalho, pensar a educação, é compreendê-la como parte dos diferentes espaços de coletividade, de construção do saber histórico e do conhecimento social: as universidades, os grupos de pesquisa, as organizações políticas, os movimentos sociais, os sindicatos e os partidos políticos são alguns desses outros espaços educativos, de construção da aprendizagem e da experiência em sociedade. Para Adorno e Horkheimer (1978, p.25), a sociedade é compreendida como:

[...] uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção, na qual uns dependem dos outros, se exceção, na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional, e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral.

Tendo em vista essa concepção de sociedade, reiteramos que, os sujeitos não são destituídos de bagagem histórica, assim carregam sua própria consciência, individual e única, o universal que é a sociedade. Nesse sentido, um desafio colocado à educação é pensar o sujeito em sua complexidade histórica.

A educação deve atuar no sentido de tornar as lentes sociais dos sujeitos mais nítidas, pois, devido a todo o contexto em que os indivíduos vivem, e as pressões que recebem, acabam por se adaptar a elas da forma como lhes são apresentadas, identificando-se como o dominador.

No entanto, costuma-se enxergar o todo social como algo alheio ao desenvolvimento do indivíduo. Muitos estudantes não conseguem se entender como parte participativa da sua comunidade, nem mesmo da sua própria escola. O papel colocado à educação não seria o de apenas fazer com que esses sujeitos se vejam imersos neste mundo, ou seja, não se trata de meramente adaptá-los às condições materiais em que nasceram e viveram ao longo de suas vidas, mas de fortalecer sua resistência, sempre em busca da emancipação e autonomia individual.

Aos moldes do capitalismo, e seguindo a lógica do mercado, a educação, na visão de Adorno (1995), não conseguiria ultrapassar os limites do conhecimento mecânico, em que aos sujeitos são oferecidos conhecimentos técnicos defasados, incapazes de torná-los plenamente preparados para a vida em sociedade. Inferimos que sujeitos sociais, os indivíduos<sup>1</sup> necessitam de muito mais do que apenas aprenderem a ler, escrever e contar. Também precisam muito mais do que apenas perceber e calcular os fenômenos. Eles têm de lidar com as diversas problemáticas cotidianas, mas também com as amplas questões estruturais da vida material.

Pensando nessa construção de múltiplos sentidos, de racionalidade e de ser autônomo, vemos a educação como a única forma de emancipação e resistência a alienação da lógica instalada na contemporaneidade a partir do mundo neoliberal<sup>2</sup>, da meritocracia, do individualismo que formam as determinações sociais na sociedade em que vivemos. Diante dessa perspectiva Vera Corrêa (2003) argumenta:

Nessa perspectiva, o poder e a dominação do capitalismo não resultam apenas da coerção jurídica ou física, mas da hegemonia das ideias-isto é, o domínio da linguagem, da moral, da cultura e do bom senso. Trata-se de uma internalização da concepção de dominação, das ideias hegemônicas

---

<sup>1</sup> Adorno e Horkheimer (1978, p.52) ao se referendarem em Hegel, explicitam o que é o indivíduo Página 9.

<sup>2</sup> Neoliberal do ponto de vista político-ideológico é uma “superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno” com sustenta Therborn. (ibid. p.10)

(elaboradas por intelectuais tradicionais) que passam a ser, na realidade concreta, experiências vividas pela classe dominante. (Corrêa, 2003, p. 59)

Conforme Corrêa, “as reflexões estão voltadas para a superação da hegemonia<sup>3</sup>, que tem sido utilizada para designar as relações entre classes sociais, partidos políticos, instituições, sistemas públicos e privados”. Para que ocorra é preciso construir instrumentos, meios de agir sobre a realidade, e essa ação se dá a partir do pensamento crítico ao próprio condicionamento social e suas tradições.

Dentro de uma perspectiva tão alienada quanto a educação mecânica, a apreensão do conhecimento social é, se não outra coisa, um amontoado de conteúdos soltos, fragmentados, cada qual em sua caixinha, impossibilitando o sujeito de desenvolver plenamente as suas atividades intelectuais. Desenvolvê-las depende diretamente da sua capacidade analítica de sua criticidade, que o permita olhar para um determinado problema particular, ou coletivo, sendo capaz de conectá-lo a uma conjuntura sociopolítica mais ampla.

A educação mecanizada e automática não é por si só capaz de promover ao indivíduo o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. Sozinha, ela não passa de uma mera reprodução de teorias já prontas, uma modelagem de corpos e comportamentos que em nada servem para o desenvolvimento de uma verdadeira consciência crítica no sujeito em relação ao mundo que o cerca. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p.122).

---

<sup>3</sup> Etimologicamente, “Hegemonia” vem do grego *egemonia* que significa direção suprema, poder absoluto de um chefe de comando de um exército, domínio fundado na força das armas. Refere-se também à supremacia político-militar de um Estado-Nação ou de uma comunidade político-cultural em relação às demais, ou seja, uma relação entre os Estados-Nação que não têm uma regulamentação jurídica. Na prática, essa supremacia não é só militar, mas econômica e cultural, uma vez que através de prestígio, intimidação e coerção tornam-se modelos para as outras comunidades. Corrêa, 2003, p. 59.

Uma escola em que banaliza o conhecimento, que impera uma cultura de alienação, o resultado será evidente: a deformação da consciência. A educação deve proporcionar ao ser humano a formação emancipatória que reflita a criticidade frente à cultura da dominação e que enfrenta a exigência da formação de uma consciência verdadeira e democrática.

O exercício da democracia e da consciência verdadeira demanda uma formação racional e livre, que seja capaz de questionar até mesmo os limites e as incoerências da sociedade “democrática”. A análise crítica deve ser capaz de se situar como um campo de interferência cada vez mais amplo na realidade, a fim de possibilitar o exercício da resistência à conformação e a ideologização da vida.

Educar deve estar a serviço da humanidade e do desenvolvimento pleno de sua consciência histórica. A razão por si só, se não desenvolvida, não seria capaz de dispor de uma criticidade emancipadora do sujeito. “A reflexão pode servir tanto a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p.160).

Assim, a educação se constitui uma grande aliada a Teoria Crítica da Sociedade, pois conforme Adorno, educação incide em ampliar os conhecimentos e, além de transmiti-los, instigar a consciência de forma a despertar para a ação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do conjunto bibliográfico, este artigo evidenciou o método dialético como importante instrumento para a leitura crítica da realidade. O desenvolvimento do pensamento dialético, bem como os estudos sobre a dialética são históricos. Como pudemos observar, a dialética não é meramente um meio de operar conceitualmente, mas ela se propõem a ser um método vivo, que busca apreender a sociedade em seu movimento concreto, isto é,

compreender o processo com seus elementos socioculturais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, apreender os fenômenos sociais é compreendê-los sob conjunturas sociopolíticas mais amplas, a partir da Teoria Crítica da Sociedade ligada a perspectiva da matriz dialética, percepção de princípios próprios para o estudo desse movimento. Assim é que se conclui pela importância da dialética para os estudos críticos da sociedade, visando desvelar as estruturas de dominação que se encontram.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo**: O que você tem a ver com isso? Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: Adorno, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1989. P.31-68.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

## CAPÍTULO 7

### CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MARX, DURKHEIM, WEBER, ADORNO E FOUCAULT

Dilma Maria de Rezende Silva

**Resumo:** Para entender a realidade é preciso ter passado pelo processo de apreensão e produção do conhecimento, é ter sido educado, mesmo que informalmente. Mas para avançar como pesquisador no campo educacional é necessário compreender e utilizar métodos de investigação, porque, por meio deles, capta-se o mundo. É necessário estar imbuído de uma visão de mundo para enxergar, por intermédio dela, e orientar os pensamentos sobre determinados questionamentos a que se propõe. O conhecimento dos teóricos tidos como os principais, por sua capacidade de responder ao maior número de questões dentro da problemática e por um determinado tempo, ajudam-nos nessa compreensão e organização das ideias com vista ao entendimento da realidade. Assim, a concepção de educação importa. Convencidos disso, apresentamos brevemente a concepção de educação nas bases epistemológicas de autores clássicos e contemporâneos como Marx (1818-1883), Durkheim (1858- 1917), Weber (1864- 1920), Adorno (1903- 1969) e Foucault (1926-1984).

**Palavras-chave:** Educação, Métodos, Teoria.

## INTRODUÇÃO

A humanidade, pela própria inteligência do homem e por sua atividade criadora, vê-se num eminente e acelerado curso, no qual a história complexifica-se e provoca mudanças nas concepções e condições da vida social. Quando, nas transformações, “as relações

entre ciência e sociedade se alteram: a produção do saber se consagra como fonte de poder” (OLIVEIRA, 1998, p. 22). Consequentemente, ter um certo domínio dos pensamentos teóricos, com seus conhecimentos e ordenações específicas, faz-se necessário a quem deseja desvelar a realidade. Para a produção intelectual de um pesquisador social a clara diferenciação dos métodos é essencial. Para Oliveira (1998, p.17): “O objeto da metodologia é, então, o de estudar as possibilidades explicativas dos diferentes métodos, situando as particularidades de cada qual.” Quem se propõe a adentrar nesse campo de pesquisa e/ou aprofundar na explicação e interpretação dos fenômenos e processos, que torna possível a decodificação de uma realidade, deve notar as especificidades, buscar significados, interesses e circunstâncias que estão envolvidos e condicionam todo o transcurso da pesquisa. Como já ensinou Ulhôa “[...] sem uma teoria eu não posso enxergar o problema, decifrar o seu sentido, a sua problematidade, porque o problema é inseparável da visão teórica, que capta nele problema” (ULHÔA, 1998, p. 5)

Como resultado de estudos realizados na disciplina de Elementos Teóricos-Metodológicos da Pesquisa em Educação (2020/1) é que este trabalho se insere. O objetivo deste artigo é fazer uma exposição de como educação é concebida por enfoques diferentes, tendo como fonte referenciais escritos por autores considerados pertinentes ao campo das Ciências Humanas e Sociais, tais como Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858- 1917), Max Weber (1864-1920), Theodor Adorno (1903- 1969), e Michel Foucault (1926- 1984), que, pela profundidade e amplitude de suas produções, são considerados relevantes e sua fundamentação prevalece válida. Conseguiram ser tão expressivos e fazerem uma leitura da realidade de tal maneira que o percurso teórico-metodológico percorrido por eles auxilia outros pesquisadores que, desejosos por fazer sua própria jornada, possam ir construindo cada um seu estudo com apoio dos primeiros.

Necessário, porém, é fazer a distinção entre teoria e método, e, para isso, trazemos a contribuição de Barros (2013, p. 278) a seguir: “dizemos que a teorização está associada aos modos de pensar e

de ver, enquanto a metodologia está associada aos modos de agir.” Como temos buscado demonstrar, a maneira de enxergar o mundo, o homem, a relação estabelecida entre sujeito e objeto, isto é, entre o pesquisador e o pesquisado, reflete na forma de encarar e tratar a investigação. O objeto das Ciências Humanas e Sociais, e inclui-se nelas o estudo da educação, tem no pesquisador, como escreve Chizzoti (2010, p. 80), “um ativo descobridor do significado das ações, das relações que se ocultam nas estruturas sociais.”

A concepção de educação, neste sentido, não pode ser apresentada pura e simplesmente, mas dentro da compreensão do contexto e da formulação teórica de cada autor. Importa até mesmo a vida particular do autor, sua historicidade, a totalidade de sua produção. Isso permite que haja distinção na hora de estabelecer os nexos causais que dão sentido ao que foi concebido pelo autor. Pela sua natureza e extensão, neste trabalho faremos apenas apontamentos essenciais com vistas a atingir nosso objetivo que é o de trazer a concepção de educação dentro da visão dos autores que nos propusemos. Será um convite a leitura das obras dos próprios autores.

## **EDUCAÇÃO EM KARL MARX**

Qual seria a concepção de educação em Marx? O seu legado tem sido muito utilizado, criticado e discutido no meio acadêmico. A resposta pode ser encontrada na relação com o “trabalho” e vida “práxis”, categorias elaboradas pelo autor. Mas para melhor compreensão, como dissemos, necessário é antes contextualizar com a vida, teoria e método do autor.

Marx nasceu em 1818 em Tréveris, lugarejo sob controle da Prússia, reino da Alemanha. Era um dos nove filhos de um casal de rabinos de classe média, cresceu num ambiente com discussões que certamente contribuíam para formação de sua capacidade de reflexão, isso por causa das amizades e conversas de seu pai, este que é considerado sua maior influência. Seu pai deixou a religião judaica e passou para o Luteranismo para poder exercer a



advocacia<sup>1</sup>, e assim oferecer melhor condição de sustento a sua família. Aos 17 anos, para seguir a carreira do pai, Marx começou o curso de direito na Universidade de Bonn, mas depois precisou ser transferido para Berlim, onde aproximou-se da filosofia de Friedrich Hegel (1770-1831). O interesse pela filosofia fez o jovem Marx mudar de carreira, três anos depois de ter começado direito, logo em seguida da morte do pai. Em 1841, teve sua tese de doutorado aceita na Universidade de Jena e, no mesmo ano, obteve o título de doutor em filosofia. Por seu temperamento não seguiu carreira de professor universitário, e teve que viver como escritor de artigos colaborando com diferentes jornais. Em 1843, casa com Jenny, uma amiga de infância que será sua parceira e apoiadora por toda a vida. No mesmo ano, teve que se mudar com a família para Paris por questões políticas, pois, pelo desejo de democracia fazia críticas ao Rei por meio de seus artigos publicados. Foi lá que teve contato com vários intelectuais da época, inclusive Friedrich Engels (1820-1895), que se tornou seu grande amigo, parceiro e financiador. Foi em Paris também que conheceu a vivência dos trabalhadores e teve contato com a organização operária, o que o fez continuar com a dialética, rompendo com o idealismo de Hegel, virando este de cabeça para baixo<sup>2</sup>, isto é, invertendo a lógica do processo de pensamento.

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, ...enquanto que o método (de Marx) que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. MARX, 1982, p. 14)

Na concepção de Netto (2011, p.21), Marx inverteu o processo da seguinte maneira: “Ao contrário, o ideal não é mais do que o

---

<sup>1</sup> Naquela época, o povo judeu era proibido de exercer certas profissões. SIQUEIRA, Vinícius. Revista Eletrônica Colunas Tortas. 12 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/marxismo/>.

<sup>2</sup> Marx usa a expressão “Porque os ideólogos colocam tudo de ponta-cabeça.” (MARX, Karl. In: Ideologia Alemã. Do Manuscritos “I- Feuerbach”, 1999, p. 133).

material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (Marx, *apud* NETTO 2011, p.21). O ponto de partida, segundo Marx, está no conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. É no mundo concreto e material que acontecem os embates que são “transpostos para o cérebro do pesquisador”. O objeto da pesquisa tem sua existência independente da consciência do pesquisador. Porém, o sujeito da pesquisa tem papel ativo, por depender do pesquisador o processo. Aliás, essa ideia de processo é fundamental como destaca Netto (2011, p. 31): “extraíram de Hegel:(Marx e Engels) a ideia de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (Marx- Engels, *apud* NETTO 2011, p.31). Entre esses processos, situo o da educação, no qual se faz o ser social. A educação em Marx, desse modo, extrapola o espaço da escola como veremos melhor adiante.

A teoria e método de estudo de Marx foi decorrente do estudo da sociedade burguesa, como assinala Netto (2011, p.18, grifo nosso): “Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado,” Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa com o objetivo de descobrir sua estrutura e a sua dinâmica. Foi resultado de muitos anos de investigação e trabalho árduo dedicado, “só depois de quase 15 anos de pesquisa que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método.” (NETTO, 2011, p. 19).

Debruçado sobre o modelo de sociedade capitalista e articulando três categorias primordiais que são totalidade, contradição e a mediação, Marx construiu sua teoria social. É por meio dessa teoria, a partir de categorias mais simples e gerais e suas articulações, que é possível extrair uma compreensão para educação e nortear pesquisas nessa área. A educação em Marx é entendida pela relação entre a categoria trabalho, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista e a práxis do homem. Aqui esclarecemos o porquê de a educação se dar também fora do ambiente escolar, o ser social é resultado do trabalho que constituirá o modelo da práxis. É pelo trabalho que o homem

constrói o mundo histórico enquanto edifica sua natureza humana. Porém, na modernidade, como resultado do desenvolvimento das forças do capitalismo, o humano se transforma em mercadoria, o trabalho passa a desumanizar o ser e promover a alienação.

Para Marx como, a educação nos moldes do capitalismo é transmissão de ideologia para manutenção dos interesses da classe dominante, a escola se insere nesse sistema. Marx, compreendeu em suas investigações sobre os acontecimentos que a transformação histórica é possível. Contraditoriamente é também pela educação que a classe trabalhadora pode adquirir consciência. A educação é um emprazamento social. Decorrente da concepção de educação de Marx temos os que a tratam como reprodução e os que concebem a educação como libertadora.

## **EDUCAÇÃO EM DURKHEIM**

David Émile Durkheim viveu entre os anos de 1858 – 1917. Natural de Épinal, cidade da região da Alsácia, que correspondia ao território da França. Era filho e neto de rabinos, mas rejeitou seguir a tradição judaica e inclusive foi estudar no Liceu e não em escola rabínica. Considerava-se agnóstico, mas não desprezava os familiares e nem os amigos por causa da religião. Aos 21 anos, entra para Escola Normal Superior de Paris. Formou-se em filosofia e trabalhou como professor em Liceus e em 1885 e 1886, na Alemanha, cursa o doutorado. A vivência no exterior reafirmou as críticas ao modelo educacional francês, ele tinha aspiração por uma maior cientificidade e adoção das ciências sociais na estrutura curricular. Em 1887 volta à França, e na Universidade de Bordeaux, como responsável de cursos, coloca a disciplina de sociologia como parte estruturante do currículo para cursos de pedagogia, direito e economia. Como ele mesmo afirma, na introdução do livro “As Regras do Método Sociológico”, de cunho positivista, foi devido a este fato que pode ocupar-se do estudo da ciência social de modo profissional e por clara preocupação em ter o método bem definido, pode fazê-lo nesse período.

[...]é justo destacar a iniciativa que criou em nosso favor um curso regular de sociologia na faculdade de Letras de Bordeaux, o qual possibilitou que nos dedicássemos...fomos levados, pela força mesma das coisas, a elaborar um método que julgamos mais definido, mais exatamente adaptado à natureza particular dos fenômenos sociais. [...] Claro que eles estão implicitamente contidos o livro que publicamos recentemente sobre A divisão do trabalho social. Mas nos parece interessante destaca-los, formulá-los a parte (DURKHEIM, 1999, p. XXXIV).

A preocupação com a cientificidade é notada nos escritos de Durkheim. Assim a partir da definição dos “fatos sociais” e demarcando as suas características que são de ser exterior, geral e coercitivo, estabelece o objeto. (DURKHEIM, 1999, p. 13) E por meio dessa explicação temos a compreensão de educação em Durkheim. Mas por que Durkheim concebe educação positivista? O que significa positivismo? Paiva (2017, p. 29) já traz essa resposta ao escrever que positivismo surge como “ethos científico” pensado por Comte (1798-1857) para combater o espírito religioso e o racionalismo cartesiano, dando base para o pensamento moderno fora dos princípios teológicos. É denominado por Comte de física social, porque nessa teoria conhecimento verdadeiro é apenas o científico, sendo que sujeito e objeto permanecem separados. O pesquisador deve considerar apenas a observação, os dados coletados e analisados como fato, as estatísticas. Os resultados demonstram nessa visão, verdades absolutas, faz previsão, são leis como na química, na física, na matemática e na biologia. Em 1898, com essa mesma preocupação, Durkheim funda a revista de ciências sociais “*L’Année Sociologique*” e publica nela vários de seus textos em primeira mão em forma de artigos.

Durkheim dedica uma obra sobre “Educação e Sociedade” e neste livro sua concepção é revelada. Conforme ele mesmo escreve a seguir:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e mentais exigidos

tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p.53-54).

É um fato social com suas três características, é independente da vontade de cada homem e tem o papel de realizar a sociabilização de modo a manter a ordem social, princípio importante do positivismo. Educação assim concebida tem função de preparar os indivíduos mais novos para manterem a coesão e harmonia da sociedade a que pertencem. Numa transposição de funcionamento orgânico, entende cada um desempenhando sua dada tarefa de modo tão harmônico que a sociedade como um todo é beneficiada. Caso contrário, tem-se uma anomia social. Nessa perspectiva, não cabem especulações que sejam abstratas, e o professor tem sempre em vista os resultados que levam ao desenvolvimento social. Dessa forma, “[...] o educador nada teria a acrescentar à obra da natureza, não criando nada novo” (DURKHEIM, 2013, p. 100). A educação é “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2013, p. 54). O autor considera as especificidades e variedade de funções exercidas em cada sociedade como inerentes a estas, e, por isso amparadas na educação. Valoriza o mérito para ocupação de cargos, o resultado e não mais a pertença familiar.

Durkheim traz também neste livro a diferenciação entre pedagogia e educação. Enquanto educação é ação, pedagogia são teorias, maneiras de refletir sobre educação (DURKHEIM, 2013, p. 75). E destaca a importância da sociologia como um conhecimento especializado que muito tem a contribuir. Assim ele expressa: “[...] quanto melhor conhecermos a sociedade, melhor perceberemos tudo o que se passa no microcosmo social que a escola é” (DURKHEIM, 2013, p.117).

Enxerga na sociologia, ciência a qual é considerado pai, “alma de nossas práticas”, capaz de fornecer o “corpo de ideias diretivas” e, por assim pensar fica, perceptível, por sua história e produção, que sua ação não foi pela política, essa existiu<sup>3</sup> porém discreta e

---

<sup>3</sup> As informações sobre Durkheim: Em matéria de política, Durkheim permaneceu bastante discreto. Foi membro fundador da Liga Francesa para a Defesa dos

pacificadora, foi sim como cientista social, afinal, incorporado no papel do cientista já faz o bastante, isto é, exprime a realidade, não a julga. (DURKHEIM, 2013)

Certo é que a concepção de educação em Durkheim marca fortemente a história do Brasil e da República, como escreve Paiva (2017), ao refletir sobre as possibilidades do positivismo e as marcas no pensamento brasileiro. “Coincidindo com a proclamação da República, no Brasil, as ideias positivistas tiveram ‘berço esplêndido’ para seu desenvolvimento” e logo em seguida acrescenta, “o movimento positivista ganhou corpo e espaço no Brasil através da imprensa, do parlamento e dos professores que atuavam nas escolas” (PAIVA, 2017, p. 46-47).

Muito mais se tem escrito sobre este tema, porém, como explicitamos na introdução, a natureza e extensão desse trabalho não comportam maiores ampliações.

## EDUCAÇÃO EM WEBER

O que difere a concepção de educação em Weber dos autores que o antecedem neste artigo? Qual a sua contribuição? Na verdade, cronologicamente, são poucos anos de diferença do seu nascimento com o de Durkheim, são considerados contemporâneos.

Maximilian ficou conhecido como Max Weber, nasceu na cidade de Erfurt, na Alemanha, em 1864 e morreu em 1920. Seu pai era jurista e político no Partido Liberal Nacional na época de Bismarck e sua mãe calvinista. O mais velho de sete irmãos, teve ambiente fecundo para o desenvolvimento da intelectualidade e condições abastadas. Aos 18

---

Direitos do Homem e sustentou, ocasionalmente, teses socialistas-reformistas. ... integra a União Sagrada (movimento de aproximação política que uniu franceses de todas as tendências, políticas ou religiosas, no início da guerra) e torna-se secretário do Comitê de Estudos e de Documentação sobre a guerra. Em 1916 perde um filho em combate na guerra, cai em tristeza. MASSELLA, A. B. Revista Eletrônica Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/durkheim-e-a-vida-social-como-essencialmente-moral/>. Acesso em 05 de julho de 2020.

anos, entra para a Universidade de Heidelberg e dois anos depois volta para a casa dos pais e continua os estudos na Universidade de Berlim onde recebe o título de doutor em Direito no ano de 1889, e, em 1891, tem aceita sua tese de habilitação. Em 1893, foi nomeado professor na Universidade de Freiburg. Casou-se com Marianne Schnitger, essa foi uma intelectual do feminismo e curadora das obras do marido depois que ele morreu. Seu irmão, Alfred Weber, também se destacou como cientista social. Além de reconhecimento profissional na carreira como professor universitário na Alemanha, Max Weber teve atuação na política como conselheiro da delegação alemã nas conferências que antecederam o Tratado de Versalhes (1919). Atuou como membro da comissão que formulou a Constituição de Weimar — documento que oficializou a chamada República de Weimar, porém um de seus pesares foi não ter contribuído mais na política.

O interessante, ao considerarmos a vivência de Weber e seus escritos, é irmos compreendendo como ele vê a educação através dessa relação. No seu livro *Ciência e Política* como, escreve sobre a prática do professor e através de sua experiência na Alemanha faz comparação com o modelo estadunidense. Weber viajou bastante. Ele defende a postura de um professor distinta da figura de demagogo e de profeta, a sala de aula não é local para estes, o termo que ele utiliza é “deploro”. (WEBER, 2011, p. 45) Adiante ele continua

A um professor é imperdoável valer-se de tal situação para buscar incutir, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, por meio da transmissão de conhecimentos e de experiência científica. (WEBER, 2011, p. 47).

A ação política não convém à educação e nem a utilização do espaço da academia para manifestações, nem ao professor e nem aos alunos. Acredita que, ao colocar-se em um partido, torna-se limitado “[...] sempre que um homem de ciência permite que se manifestem seus próprios juízos de valor, ele perde a compreensão integral dos fatos”. (Weber, 2011, p. 45). E por isso perde a

capacidade de exercer aquilo que se torna útil a todos sem distinção por religião mas por “razão” dos conhecimentos e do método.

A teoria de Weber considera a história, a “ação social”, a comparação dos “tipos ideais”, o processo de racionalização e burocratização que estão na essência do desenvolvimento do capitalismo, bem como o Estado como empresa que compõe o sistema capitalista, os tipos de dominação, a objetividade do conhecimento e a neutralidade axiológica. Passando por todos esses pontos do pensamento weberiano, que ampliam para além da esfera exclusiva do espaço escolar, educação é promotora de corpo técnico especializado para atuação no sistema de produção.

Porém, Weber difere de Marx, opõe-se à preponderância da economia e do materialismo, fez interlocução com os escritos desse autor e também fez com os de Durkheim. O método de Weber “propõe compreender a forma ou a força que as ideias exercem na efetivação da história” (CARVALHO, 2005, p.24). Parte das subjetividades e da compreensão com base em indivíduos dotados de vontades, de condutas com vistas a alcançar objetivos, da realidade compreendida como infinita e por isso criou o recurso do método com base nos “tipos ideais.”

[...] a construção apenas serviu como meio para realizar metodicamente a atribuição válida de um processo histórico às suas causas reais, dentre o conjunto das que são possíveis estabelecer na atual situação do nosso conhecimento (WEBER, 1977, p. 23).

Possibilita ao pesquisador apreender a objetividade possível do conhecimento. A educação nessa perspectiva, correlatamente ao que Weber escreve para ciência, cumpre sua função, por “permitir o domínio técnico”, “proporcionar métodos de pensamento”, “contribuir para clareza” conforme responde ele mesmo à indagação sobre o problema da contribuição à vida prática (WEBER, 1977, p. 54-55). A educação em Weber, vista por essa correlação, é “caracterizada pela racionalização, pela intelectualização e, sobretudo, pelo desencantamento do mundo” (WEBER, 1977, p. 61). A tarefa do professor é mostrar a realidade



dura e objetiva, não de forma ríspida, fria, mas apaixonado com toda “alma”, expressão que ele coloca entre parênteses (WEBER, 2011. p.23), de forma a atrair os estudantes, que o honram com a assiduidade (WEBER, 2011. p.25), é deixar claro que a produção intelectual exige dedicação, produção de pesquisa, fruto de esforço solitário. Em vários trechos assinala como vã ter esperança de que soluções vêm por intervenção divina, essa é a característica que marca a modernidade. Nada de crença numa futura sociedade perfeita (crítica a Marx) ou longe de fazer generalizações (crítica a Durkheim) apenas a objetividade possível.

Educação em Weber se faz com respaldo no Direito nacional, com rigor científico e aproveitamento das aptidões das individualidades para obtenção de títulos e justificação de ocupação de cargos nas empresas do capitalismo.

## **EDUCAÇÃO EM ADORNO**

De acordo com Horkheimer (1989), com Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno temos a concepção de educação conforme a Teoria Crítica da Sociedade. Adorno é alemão, nascido na cidade de Frankfurt (1903-1969). Sua mãe, de descendência italiana, era cantora lírica e seu pai, de origem judaica, era comerciante de vinhos. Recebeu formação rica que incluía estudo de música, piano e filosofia. Em 1923 estabelece amizade com Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin, (1892-1940) e com eles fica à frente do Instituto de Pesquisas Sociais, mais conhecido como Escola de Frankfurt. Em 1924, pela Universidade de Frankfurt, com a tese sobre Edmund Husserl (filósofo que estabeleceu a escola de fenomenologia), Adorno gradua em filosofia. Em 1925 vai para Áustria aperfeiçoar-se em música, tem uma vasta contribuição nessa área durante toda sua vida. Já de volta à Alemanha, em 1931 conclui o doutorado. Em 1933, tem sua tese publicada sobre Kierkegaard e segue lecionando na Universidade de Frankfurt, mas, por ter descendência judia, precisa fugir, vai lecionar na

França, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em 1953 retoma suas atividades na Universidade de Frankfurt.

A Teoria Crítica da Sociedade começa com os estudos, no Instituto de Ciências Sociais, sobre o marxismo e na sequência se estabelece pela observação e crítica ao conhecimento tradicional, de cunho cartesiano, newtoniano, que vigora como ciência única na sociedade ocidental burguesa. Essa crítica pode ser encontrada nos escritos de Horkheimer (1989), denominado, Teoria Tradicional e Teoria Crítica.

Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da *gnose* (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica (HORHKEIMER, 1989, p. 35).

Para entender a educação em Adorno é preciso ver o problema da separação entre sujeito e objeto presente na Teoria Tradicional, de viés positivista. O sujeito está separado por causa dessa visão linear, cartesiana, em que o mundo está determinado. Para a visão dialética, portanto não linear, existe a tensão entre sujeito e objeto, há sempre algo a mais para se acrescentar, isto é, os conteúdos da realidade com suas contradições são sempre provisórios. “A Teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela tenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.” (HORHKEIMER, 1989, p. 70).

Para os críticos frankfurtianos, dos quais Adorno é um dos representantes, a educação tem essa capacidade emancipadora, porém, contraditoriamente constata que a escola, na sociedade capitalista, mantém essa separação entre sujeito e o objeto, isto é, o homem e o que ele pensa, mantém compartimentado, “enformado”, o que implica em não promover a reflexão, deixando limitada a compreensão e o domínio do conhecimento. Pois, como escreve Adorno sobre esse assunto no livro “Palavras e Sinais”. “A posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma; o que em Kant chama-se enformação [*Formung*], é essencialmente deformação.” E continua, “o sujeito é agente”, não apenas “*constituens*” do objeto.

(ADORNO, 1995, p. 194; grifo no original). Isso implica que a teoria não pode estar separada da vivência, uma tem implicação na outra. Adorno preocupa-se com a dissociação feita pelo cientista da ciência, e realidade, isto é, separação de teoria e prática. Como escreve Horkheimer, a ciência não é autônoma e nem independente do mundo concreto, ela é produzida por ele e deve estar a serviço dele (HORKHEIMER, 1989, p. 36).

A Teoria Crítica é uma construção densa que incorpora vários autores e conhecimentos, formada por teóricos com pensamentos e formações muito distintas e nem sempre convergentes. A Teoria Crítica passou à análise da filosofia, da cultura, surgem temas como dialética do esclarecimento; indústria cultural; cultura de massa; pseudoformação; entre outros.

O educador nessa concepção precisa incluir diversos conhecimentos, estudos árduos, em especial dos pensadores clássicos, filosofia, porque essa Teoria faz as conexões lógicas. Nesse sentido, o “segundo giro copernicano”, a autorreflexão crítica, a volta do sujeito para ele mesmo, mas ao contrário. Não como senhor, mas como alguém que têm limites (ADORNO, 1995, p. 187). Toda a lógica do pensamento crítico está contida na revolução de Copérnico, porém, deveria atingir a todos e restabelecer a unidade entre o mundo da teoria, da ciência e o mundo concreto, da práxis marciano<sup>4</sup>. O indivíduo precisa conseguir manter sua individualidade, apesar da exclusão da sociedade burguesa. Não ser massa, ter sua subjetividade, sua individuação, sua liberdade e capacidade de decisão, ser ele mesmo. A totalidade não pode ser perdida e ao mesmo tempo essa individualidade precisa ser mantida.

A educação com a contribuição de Adorno é meio para esclarecimento e autonomia dos homens enquanto sujeitos, longe

---

<sup>4</sup> Adorno diverge um pouco do conceito de práxis em Marx, vê como idealizada. Isso foi tratado por Adorno (1995) no texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”. Ele não apoia ação direta, ações impositivas de militância porque desta forma é repressão coletiva, violência sobre a consciência individual.

de pragmatismos, e de separação por classes, mas de uma prática verdadeiramente resistente e emancipadora.

## EDUCAÇÃO EM FOUCAULT

Michel Paul Foucault (1926-1984) tinha a medicina como tradição na família, tanto materna como paterna, eram cirurgiões, contrariando, preferiu graduar-se em filosofia na Universidade de Sourbonne. Contou com os seus professores do colegial para seguir nessa área e aos 35 anos publicou sua tese de doutorado, “História da Loucura”. Vivenciou muitos debates no campo do conhecimento

Assim, tributário de uma tradição que erige o conceito, as ideias, as questões em objeto por excelência da filosofia, Foucault faz, antes de tudo, história do pensamento. Interroga as condições que tornaram possível, nos dois mil anos de cultura ocidental, a verdade, ou, mais precisamente, os modos diversos de aparecimento de discursos aceitos como verdadeiros (TERNES, 2004, p.156).

Com Foucault é preferível atrelá-lo como epistemologista, historiador do pensamento, ao invés de atribuir-lhe um único método, como ele mesmo escreve em “A arqueologia do saber” “Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever” (Foucault *apud* TERNES, 2017, p. 159-160). Ele, com essa máxima, “livre para escrever” sua “Epistemologia Histórica teria realizado esse projeto de uma história do pensamento científico independente da história geral” que estava posta, palavras de Ternes (2017, p. 155). Para Foucault, a verdade desde o século XIX sofreu um deslocamento do eixo da representação para o da história e se baseia a partir disso no interesse de circunstâncias. Foucault, influenciado pelas leituras de Heidegger (1889-1976) e Nietzsche (1844-1900), vê na modernidade o ensino, o conhecimento como um ato de força, de violência. Das três fases que a produção de Foucault passou, do

“ser saber”<sup>5</sup>, “ser poder” e do “ser consigo”, a segunda é a que mais nos interessa para a percepção da educação. É também conhecida como genealógica, sobre essa fase se encontram os livros, “Vigiar e Punir”, “Microfísica do Poder”, “Retratos de Foucault”, “Em Defesa da Sociedade”. Este último, publicação pós morte, é um resumo de um curso, são 11 aulas datadas entre 1975 a 1976, nas quais Foucault estuda os mecanismos de poder desde a Idade Média (476- 1453) visando à regulação das massas conduzidos pelo Estado Moderno. Na aula de 3 de março ele aponta a “[...] trama epistêmica muito densa de todos os discursos históricos”; na aula de 10 de março trata-se sobre o surgimento desse discurso histórico como “movimento de autodialetização”. (FOUCAULT, 2005, p. 258). Nesse livro aparecem as críticas e pontuações que interessam à educação, que na sua concepção reduzem-se a diversos processos de subjetivismo relacionados ao poder/saber, à cientificidade e aos discursos de dominação. Ele mostra como a escola moderna é uma instituição, produtora historicamente do sujeito e do objeto. Vemos expresso no seu estilo de linguagem questionamentos e dúvidas acerca da verdade contida nos discursos modernos. Assim encontramos no resumo desse curso de Foucault, o percurso por ele percorrido: “[...] em vez de perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder de si mesmos ou de seus poderes para deixar-se sujeitar, deve-se investigar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos.” (FOUCAULT, 2005. p. 319). Mais adiante ele critica o “[...] discurso essencialmente histórico-político, um discurso em que a verdade funciona como arma para uma vitória partidária, um discurso sombriamente crítico e ao mesmo tempo intensamente mítico.” (FOUCAULT, 2005. p. 324). O discurso adquire implicações práticas, mas simultaneamente a prática compromete o discurso. Em “Vigiar e Punir” (1999), lemos as

---

<sup>5</sup> Fase conhecida também como arqueológica, na qual o homem enquanto sujeito e objeto do conhecimento é tratado com recurso metodológico que envolve a análise histórica. Se chega ao conhecimento através de pistas que podem ser encontradas nos discursos, estes, por sua vez, são situados historicamente.

questões diretas sobre educação a partir de críticas dirigidas ao “corpo como objeto e alvo do poder” e as “disciplinas” tornando concreto esse poder. A concepção de educação em Foucault tem relação com a disciplina inicialmente do corpo. E à disciplina se junta a “noção de ‘docilidade’, que une ao corpo analisável o corpo manipulável” e implica em “controle e utilização dos homens” em consonância com o que ele chama de tecnologia política, aplicada de forma “intensa”, antes que de dominação soberana. É a “microfísica do poder”, que permeia, mas, separadamente já constitui outro campo vasto para estudo até pela complexidade da produção desse autor. Só para esclarecer sobre a genealogia em Foucault, encontramos através de Ternes (2004) a questão central, esta é, a origem sob outro foco. A origem, tanto no que se refere ao procedimento de investigação, quanto do objeto. Foucault assim escreve livre o pensamento

[...] A dedicação à verdade e ao rigor dos métodos científicos? Da paixão dos cientistas, de seu ódio recíproco, de suas discussões fanáticas e sempre retomadas, da necessidade de suprimir a paixão – armas lentamente forjadas ao longo das lutas pessoais. E a liberdade, seria ela na raiz do homem o que o liga ao ser e à verdade? De fato, ela é apenas uma “invenção das classes dominantes”. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (Foucault, *apud* TERNES, 2004, p.158).

E a continuidade com o objeto da disciplina, o qual estabelecemos a base para compreensão da educação? Foucault na terceira parte de “Vigiar e Punir” dedicada à “Disciplina”, a descreve-a de forma detalhada, pois para ele são nos detalhes que se estabelece a busca. Desse modo, a disciplina trata da distribuição dos indivíduos no espaço: a “cerca”; o “quadriculamento”; a “regra das localizações funcionais”; os elementos intercambiáveis, a fila, a classe escolar. O controle da atividade: o horário; a elaboração temporal do ato; o corpo e gesto posto em correlação condição de eficácia e rapidez; utilização exaustiva — dever de intensificar o uso do mínimo instante — “acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma

virtude”. A organização das gêneses — com a aprendizagem corporativa aparece como nova técnica de utilização e de controle — a ideia de programa escolar. Nessa concepção, o professor é mestre autoritário que, no treinamento escolar, faz sinalizações e aos alunos cabe responder, reagir o mais rápido possível ao sinal dado. Assim escreve com crítica refinada a esse modelo de educação: “O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles”. (FOUCAULT, 1999, p. 191).

Nesse tocante, Foucault acrescenta as razões que configura uma mudança que torna a escola “um aparelho de aprender” (1999, p. 190). As razões foram, em certa medida, econômicas, para tornar útil, por meio de transformações técnicas<sup>6</sup>, que levam a uma nova exigência a qual a disciplina tem de atender, isto é, compor forças para obter um aparelho eficiente. Para isso, utiliza-se da norma, do exame, da vigilância. Se a disciplina fabrica indivíduos, na escola há “fabricação da individualidade” (FOUCAULT, 1999, p. 216). Afirmando essa concepção de educação na qual a tática se constitui em ciência, “o indivíduo e conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. (FOUCAULT, 1999, p. 218).

A contribuição de Foucault é trazer a possibilidade de travar discussões fora do eixo fixado, abrindo, assim, “vasto campo de discursividade”, como escreve Ternes (2017, p. 160).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada método tem princípios e categorias para analisar a realidade. A dificuldade, em se tratando de eleger um caminho para se percorrer na pesquisa educacional, é compreender a variedade de métodos, pois muitas vezes pretende-se apenas seguir uma fórmula pronta. Essa eleição talvez seja mais emblemática.

---

<sup>6</sup> Foucault (1999) originalmente apresenta o fuzil, como exemplo de invenção, mas “para a realidade educacional cabe bem o computador, a rede de internet, os dispositivos móveis conectados a essa rede” (grifo nosso).

As Ciências Humanas e Sociais, e nelas está incluída a educação, contém uma dinâmica, ou seja, não é estática, está sempre em movimento. Enxergar essa dialética permite perceber as ideologias, o poder. Marx afirma que ideologia é poder, desvelá-la permite observar quem fala, porque fala, a quem interessa. A educação, para Marx (1999), nos moldes do capitalismo, é transmissão de ideologia para manutenção dos interesses da classe dominante, mas, ao mesmo tempo é também pela educação que a classe trabalhadora pode adquirir consciência. Em Durkheim (1999, 2013) educação é um fato social para desenvolver metodicamente as novas gerações e assim manter a harmonia social existente. Em Weber (1997, 2011) educação como ciência caracteriza-se na sociedade capitalista pela racionalização, pela intelectualização e pelo desencantamento do mundo, é meio para formar profissionais especializados, aproveitar aptidões individuais e justificar a ocupação de cargos. Para Adorno (1995) educação é portadora da capacidade emancipadora do homem, porém dialeticamente, a escola na sociedade capitalista mantém o homem e o que ele pensa objetificado. Em Foucault (1999, 2005) o traço do poder prevalece na educação por meio da escola, que se configura em uma instituição disciplinar com implicações de utilidade na sociedade capitalista. A prática educacional, simultaneamente, por ser uma ciência que ensina a tática, traz a consequência de poder transformar os papéis de educador, de aluno e o saber, por ter o potencial de recriação.

A concepção desses enfoques diferentes, sejam pela relação entre sujeito e objeto, seja pela transformação do pensamento e pelo próprio modo de saber na e para a educação é fundamental. Importa tanto ao pesquisador como à educação.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 181-201.

BARROS, José D'Assunção. Teoria e metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 273-289, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 11 de junho 2020.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. 110p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. rev. Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO Roberto (Org.). **Microfísica do Poder**. Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foucault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf)

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)** Michel Foucault. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e teoria crítica**. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultura, 1989. p. 68-78 (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultura, 1989. p. 31-68 (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p.21-138.

\_\_\_\_\_, Max. Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Trad. e Int. José Paulo Netto. São Paulo: Fecz, 1982. 225 p.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 17-26.

PAIVA, Wilson Alves de. O método positivo pode ser positivo. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRU, 2017 p. 29-54

TERNES, José. Foucault, seus descaminhos. In: PAIVA, Wilson Alves de (Org.) **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017. p. 151-161.

\_\_\_\_\_. José. Foucault e a Educação: em defesa do pensamento. **Revista Educação e Realidade**. Vol.29, n1, pp.155-168, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25423>. Acesso em 13 de julho de 2020.

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Apontamentos para reflexão sobre conceito de problema e sua aplicação em trabalhos acadêmicos**. Goiânia: UFG,1998. p.1-5 (Digitado)

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e Política: duas Vocações**. Trad. Leonidas Hegengerg Silveira da Mota. 18.ed. São Paulo: Cultrix, 2011. p. 17-64.

\_\_\_\_\_, Max. **Sobre a teoria das Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Frigo Babo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Biblioteca de Ciências Humanas)



## CAPÍTULO 8

### A INFLUÊNCIA DA TEORIA DE VYGOTSKY NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Lídia de Oliveira

**Resumo:** A pesquisa é de cunho bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria de Vygotsky numa perspectiva Histórico-Cultural na Educação. A teoria elaborada pelo pensador russo Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. Diante do exposto, o presente texto busca descrever o contexto histórico da origem e elaboração da teoria de Vygotsky, enfatizando a necessidade de se conhecer as condições sociais, culturais e históricas na qual a teoria foi consolidada, para a compreensão do tipo de homem e sociedade a que se destina. E, apontar a Teoria Histórico-Cultural como aquela que assume a valorização da função da escola e do papel do professor na formação dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Teoria Histórico-Cultural. Lev Semiónovich Vygotsky. Função Social da Linguagem.

## INTRODUÇÃO

Vygotsky ocupou-se das demandas políticas de seu tempo e, simultaneamente, mergulhou na vida acadêmica para produzir uma psicologia, de base marxista, que atendesse a criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação. Foi dessa junção que nasceu o que hoje conhecemos como teoria histórico-cultural. Em função da relevância que a Escola de

Vygotsky formada pelo troika Luria, Leontiev e Vygotsky, dá ao contexto histórico-cultural na constituição do ser humano como ser social, buscamos contextualizar, nessa perspectiva, a vida e a obra do criador da teoria histórico-cultural. Situamos historicamente Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural no processo dialético de formação do homem como ser social: a relação do meio social na constituição do indivíduo e do indivíduo na constituição da sociedade. Esse movimento no decorrer do texto visa subsidiar o leitor quanto às contradições sociais, características da sociedade em que o autor viveu e, portanto, constituíram-no como ser social e, também, como as demandas de seu tempo histórico influenciaram o desenvolvimento de suas pesquisas junto a Leontiev e Luria.

A obra do autor teve como influência, entre outros fatores, suas condições de trabalho, seu estado de saúde, a censura imposta pelas autoridades governamentais e as tardias publicações e traduções, a maioria publicações póstumas. Tais fatores são decisivos para a compreensão tanto de seus estudos científicos quanto de sua história pessoal.

Ressaltamos que Vygotsky, como um indivíduo entre tantos outros que participaram do processo revolucionário da antiga União Soviética, foi um estudioso que fez parte de um projeto e dentro desse projeto se desenvolveu e desenvolveu sua teoria. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que a censura de que foi alvo não foi um caso isolado, e que isso se deve a uma faceta do mesmo sistema que possibilitou ao autor escrever mais de 270 trabalhos científicos em 10 anos.

Ao falarmos da influência da teoria de Vygotsky na educação, vimos que seus estudos sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que veem o ser humano como um

produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

## **A VIDA DE VYGOTSKY: FAMÍLIA E ESCOLA**

Décadas antes de se tornar conhecido como o homem que ao unir marxismo e psicologia criou a teoria histórico-cultural, o menino “Lev Semenovich nasceu a 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana.” (REGO, 1995, p. 20), situada, segundo Delari Jr. (1991, p. 8), “no nordeste de Minsk, capital da Bielorrússia, (que mais tarde tornar-se-ia uma das repúblicas da URSS)”. Ainda bebê, “antes de seu primeiro aniversário, sua família se mudou para a cidade de Gomel. Naquela época era uma cidade alegre, pequena, porém importante devido a sua localização geográfica.” (VYGODSKAYA, 1995, p. 106, tradução nossa). As divergências quanto à data de nascimento de Vygotsky se devem “ao fato de que houve uma mudança de calendário na ex-União Soviética em 1984”.

Pelo antigo calendário a data de seu nascimento seria 5 de novembro e pelo atual, 17 de novembro.” (OLIVEIRA, 1993, p. 18). De origem judaica, sua família tinha uma situação econômica estável no que diz respeito ao aspecto econômico, o que possibilitava a valorização da educação, propiciando-lhe um ambiente desafiador em termos intelectuais. Nesse contexto, “Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, [...] na companhia de seus pais e de seus sete irmãos.” (REGO, 1995, p. 20), de forma que “as crianças mais velhas [...] ajudavam a mãe no trabalho doméstico e no cuidado com os mais jovens. A família era muito unida, tendo como interesses comuns história, literatura, teatro e arte.” (VYGODSKAYA, 1995, p. 106, tradução nossa).

Seu pai, conhecido por sua cultura, trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros. Sua mãe falava vários idiomas e apreciava especialmente poesia alemã. Professora formada, o que não era comum no Império Russo, dedicou grande parte de sua vida à criação dos filhos.

[...] a casa tinha uma atmosfera intelectualizada, onde pais e filhos debatiam sistematicamente sobre diversos assuntos. A biblioteca do pai estava sempre à disposição dos filhos e de seus amigos para a atividade de estudo individual e as reuniões de grupos. Crescendo nesse ambiente de grande estimulação intelectual, desde cedo Vygotsky interessou-se pelo estudo e pela reflexão sobre várias áreas do conhecimento. Organizava grupos de estudos com seus amigos, usava muito a biblioteca pública e aprendeu diversas línguas, inclusive o esperanto. Gostava muito, também de ler obras de literatura, poesia e teatro, atividade à qual dedicou-se durante toda sua vida. (OLIVEIRA, 1993, p. 19).

Após anos de instrução com tutores particulares, em 1911, com 15 anos de idade, Vygotsky “[...] foi aprovado em um exame referente aos cinco primeiros anos escolares, sendo admitido em uma escola privada destinada apenas para meninos.” (VYGODSKAYA, 1995, p. 106, tradução nossa).

A família matriculou Vygotsky no *Gymnasium*, um colégio particular de orientação judaica, “[...] onde frequentou os dois últimos anos do curso secundário, formando-se em 1913.” (OLIVEIRA, 1993, p. 19). Diante das leis vigentes no Império Russo, que limitavam o acesso de minorias étnicas ao ensino superior (CROUZET, 1996), a escolha por esta instituição se deu como tentativa de facilitar seu ingresso na Universidade de Moscou, já que apenas 3% das vagas eram destinadas para judeus.

A escolha pela Medicina se deu por pressão da família. Seus pais estavam preocupados tanto em relação às possibilidades profissionais que o filho teria quanto ao futuro, em meio aos rumos incertos do país naquele momento. Assim, Lev se tornaria médico, porque isso lhe permitiria viver fora das províncias onde os judeus eram autorizados a ficar permanentemente. Atendendo aos conselhos de seus pais, Lev enviou um pedido para a escola de

medicina da Universidade de Moscou, sendo aceito, para grande alegria de seus pais. Porém, tendo ficado lá por cerca de um mês, percebeu que a medicina estava distante de seus verdadeiros interesses e se transferiu para a Escola de Direito da mesma universidade. Esta escola abriu o caminho para uma carreira como advogado, o que lhe permitiria viver fora dos limites dos assentamentos judaicos. (VYGODSKAYA, 1995, p. 107, tradução nossa). Ainda em 1914, momento em que o Império Russo era arrastado para a Primeira Guerra Mundial, o que acabaria por precipitar seu próprio colapso (HOBSBAWM, 1995), Vygotsky passou a frequentar aulas de História e de Filosofia na Universidade Popular de Shaniavski, onde “[...] embora não tenha recebido nenhum título acadêmico dessa universidade, aí aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura, o que foi de grande valia em sua vida profissional posterior.” (OLIVEIRA, 1993, p. 19).

## **AS IMPLICAÇÕES DO SOCIAL E CULTURAL PARA O PENSAMENTO DE VYGOTSKY E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Bock (2002) refere que a Psicologia como ciência surgiu no final do século XIX, a partir de duas vertentes: uma experimental e outra social. A perspectiva social traz consigo a tentativa de resolver questões dicotômicas como: natural x social; interno x externo; orgânico x psicológico. Leontiev (2004) já afirmava que o problema do biológico e do social representaria um papel decisivo e desafiante para a Psicologia científica.

É nesse cenário caracterizado pela crítica ao dualismo, pelo reconhecimento da complexidade e crescente necessidade da compreensão do fenômeno psicológico, que surge a perspectiva sócio-histórica no campo da Psicologia social, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Então, “A Psicologia Social que veio a ser denominada sócio-histórica surgiu nesse processo de revisão e crítica com vistas à produção de um conhecimento



comprometido com a transformação social”, cujos fundamentos epistemológicos, metodológicos e ontológicos “[...] decorrem do materialismo histórico e dialético e permitem abordar os fenômenos sociais e psicológicos na sua historicidade” (BOCK *et al.*, 2007, p. 51-52). Essa afirmação nos anuncia uma aproximação acerca da compreensão da categoria social, pois nos leva a pensar a sociedade e o social como palco dos processos humanos. Diante disso, vemos que essa perspectiva considera o homem como ativo, social e histórico e a sociedade como produção histórica dos homens por meio do trabalho (BOCK, 2002).

Dessa forma, compreendemos que a existência do fenômeno psicológico está atrelada à existência da sociedade, impondo uma relação entre interno e externo que se movimenta para construir e modificar o mundo e, simultaneamente, a constituição psicológica dos indivíduos desse mundo. Leontiev (2004) defendia que as aptidões humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos, cujo substrato é a vida, tendo incrustado nesta o social. Falar do que é subjetivo é falar do que é material e social, é falar da atividade humana.

Para a compreensão da transformação do homem em ser humano, Vygotsky (1998) introduz dialeticamente no pensamento psicológico a relação entre esse homem, a natureza, as relações sociais e a cultura. Esse é um dos grandes avanços da teoria histórico-cultural, visto que as teorias do desenvolvimento do início do século XX, baseadas em um modelo biológico-maturacional, ainda que não desconsiderassem a cultura, compreendiam-na como um artifício externo ao homem.

A partir da lei genética do desenvolvimento cultural, Vygotsky inaugura uma nova concepção acerca da relação entre as funções biológicas e as funções culturais, a natureza e o simbólico, a história pessoal do indivíduo e a história social (PINO, 2005), propondo dois planos no desenvolvimento humano: um, que segue a linha evolutiva da maturação biológica, e outro, que define o caráter cultural do psiquismo. Este segundo plano é o que estabelece a qualidade humana, isto é, que transforma o indivíduo

em sujeito ou pessoa. Leontiev (1978), ao problematizar que é a vivência em sociedade que constitui no homem a qualidade humana, reconhece o papel da dimensão biológica e destaca a presença das leis sócio-históricas e de suas implicações no processo de apropriação e significação do mundo.

Assim, tornar-se humano é, ao mesmo tempo, ser parte da história da humanidade, por meio dos elementos da cultura, da comunicação e da criação e utilização de instrumentos e signos, bem como ser singular, ter experiências particulares, pelo exercício de atividades e de interações cotidianas. Ainda sobre o desenvolvimento do ser humano, Pino (2005) discute o momento em que o desenvolvimento biológico se encontra com o cultural, supondo um duplo nascimento da criança em ambos os planos. Sustenta que o desenvolvimento cultural se inicia posteriormente ao nascimento biológico, problematizando que é a partir das relações sociais e da internalização de signos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá. Segundo Leontiev (1978), é a partir do desenvolvimento de novas funções psicológicas, intermediado pela comunicação e sociabilidade, que o ser humano passa a significar e apropriar-se da cultura, desenvolvendo a si e a natureza que o envolve.

De acordo com Pino (2000, 2005), cultura é um dos conceitos-chave que se encontram dispersos na obra de Vygotsky, explicitando-se ao tratar dos processos de significação e da base materialista histórico-dialética de análise, em que identificamos pistas para compreender a noção vygotskiana de cultura. Assim, corroborando a perspectiva de Souza e Andrada (2013), é um desafio reflexivo e autoral atribuir sentido e outras possibilidades de interpretação à obra do autor, sem ter a pretensão de dar conta da totalidade.

Vygotsky problematiza o fato de que historicamente a cultura tem estado distanciada das teorizações sobre os aspectos biológicos do ser humano e que a natureza e a cultura foram colocadas em polos opostos no processo de construção do humano. A natureza e a cultura assim eram consideradas mutuamente influenciáveis,

mas não como constitutivos do sujeito. O estudo das funções psicológicas na perspectiva histórico-cultural, por exemplo, explicita o modo como o natural e o cultural relacionam-se no desenvolvimento, de modo que, pela mediação cultural, as estruturas psíquicas elementares/básicas transformam-se em processos superiores (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Em um movimento dialético, o indivíduo inserido em sua cultura se torna sujeito, da mesma forma que nele se expressa a sua cultura, ou seja, a pessoa carrega em si as características de seu contexto cultural e as especificidades que a torna singular e única. A compreensão de homem como ser social está presente em toda a obra de Vygotsky. Para o autor, o sujeito se constitui apreendendo significados nas relações sociais e, nestas, constrói cultura. Uma vez que dessa compreensão deriva que toda função psicológica superior foi gerada anteriormente numa relação entre pessoas, passamos, neste item, a discutir o modo como os termos social e cultural aparecem, aproximam-se e se diferenciam nos textos de Vygotsky.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa bibliográfica revela que os estudos e pesquisas de Vygotsky nascem de sua atividade revolucionária, cuja finalidade era criar algo, um método novo, uma ciência humana, um novo método para responder as demandas do momento histórico. Vivendo, portanto, na transição do czarismo para o comunismo e numa conjuntura internacional cujo principal cenário era a primeira guerra mundial, Vygotsky constitui-se como pessoa e profissional, influenciado pelas demandas desse contexto histórico.

Nessa perspectiva, as origens de sua obra e a criação da teoria histórico-cultural desenvolvem-se no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa. Em apenas 10 anos, mais de 270 trabalhos científicos apontam concretamente o compromisso do homem e do profissional na criação de uma

ciência humana, especificamente uma psicologia marxista que desse sustentação aos ideais revolucionários.

A origem judaica do autor e a educação em um lar estável que valorizava a cultura contribuíram para sua formação intelectual, iniciada na biblioteca da família. Lendo em várias línguas, Vygotsky tornou-se muito jovem professor, com vasta cultura compartilhada em suas inúmeras atividades em Gomel, onde iniciou sua carreira acadêmica. Aluno brilhante na escola, na universidade aprofundou seus estudos nas áreas que lhe interessavam – direito, psicologia, filosofia e literatura – nas duas universidades frequentadas, o que lhe criou condições para iniciar sua vida profissional e sua produção científica prematuramente.

Como professor, formador de professores, a descoberta da deficiência motiva Vygotsky para os estudos acadêmicos de psicólogos. Também aqui se expressa o desejo do autor de colaborar ativamente na construção do novo homem, da nova sociedade e da nova educação. Até mesmo as dificuldades econômicas que atravessava o país, em consequência dos primeiros anos do novo regime, impondo ao autor a necessidade de multiplicar suas atividades para sobrevivência da família, foram positivas no sentido de propiciar a Vygotsky vivenciar as contradições da sociedade em transição e superá-las no projeto de construção do novo homem. Contudo, em meio a essas contradições, seu projeto de participar da construção dos ideais revolucionários brota como semente de uma nova psicologia, a psicologia marxista. As atividades na literatura e no teatro, na cultura e na educação foram suas grandes paixões e possibilitaram que o autor como crítico de arte, defensor da cultura e professor, iniciasse, silenciosamente, a produção intelectual extensa e intensa cujo produto seria a teoria, mais tarde denominada histórico-cultural.

O combate ao analfabetismo, a luta pela escola politécnica, as bibliotecas para o povo, a industrialização do país fariam parte da vida do autor e alimentariam sua obra. A valorização da pesquisa científica do novo regime, como forma de auxiliar a reconstrução do país, também motivou Vygotsky a prosseguir com suas

investigações, ainda que, contraditoriamente, enfrentasse logo depois os problemas de censura advindos do governo de Stalin.

Enfim, o vasto material de pesquisa teórica e empírica coletado, tendo em vista a solução dos problemas que o país enfrentava, somando-se à sua prática revolucionária moveram Vygotsky para a construção do novo homem e da nova educação. Os princípios, os conceitos e os métodos aprofundados em sua práxis resultaram na criação da teoria histórico-cultural, apontando caminhos para a construção de uma educação transformadora na atualidade.

Convém, então, mais uma vez, resgatar o conceito de história, na segunda acepção dada por Vygotsky (2000), como uma abordagem dialética das coisas. Indo além das tendências dicotômicas, pode ser útil a compreensão de que o social e o cultural são conceitos interligados na sua origem mesma e, ainda que possamos adotar um ponto de partida para uma melhor compreensão dos fenômenos, a observância da dialética presente entre atividade e linguagem, instrumentos e signos, social e cultural vem no sentido de dificultar a adoção de posturas excludentes ou compartimentadas teórica ou praticamente. A proposta de uma Psicologia com base no materialismo histórico e dialético vem como intuito de superar dicotomias (VYGOTSKY, 1999), o que pode nos impulsionar para um entendimento da dialética contida na relação social e cultural. A teoria histórico-cultural traz essa proposta dialética, que, em espiral, assume a complexidade do entendimento do desenvolvimento humano, transitando entre o social e o cultural com base na marca da história, na significação, na relação. Nesse sentido, é incoerente preferir entre os conceitos de social e cultural, uma vez que ambos são interdependentes teórica, epistemológica e metodologicamente.

Ao indagarmos em quais aspectos a teoria histórico-cultural, elaborada no início do século XX por estudiosos soviéticos, implica na educação escolar da contemporaneidade no Brasil, chamamos a atenção que essa teoria apresenta fundamentos que possam atender a demanda educacional, mas entre eles o principal que

queremos destacar é a valorização da escola e do trabalho do professor no processo ontogenético de humanização do homem. É por meio do trabalho educativo que existe a possibilidade da formação de intelectuais. Para Gramsci (1989), todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Não podemos falar de “não-intelectuais”, a intelectualidade é um aspecto essencialmente humano, não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual.

Para o filósofo italiano, é necessário por um fim a esta dicotomia. Educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. A escola tem papel fundamental na formação dos intelectuais, é nela que se transmite cultura. A classe dominada precisa desse espaço de formação cultural.

Neste caso, com o entendimento de cultura como instrumento pela transformação social, formar indivíduos que fazem a distinção entre o senso comum e a “filosofia da práxis”. Cidadãos que consigam, conforme Kosik (2002), compreender e destruir o mundo da pseudoconcreticidade.

Para finalizar, trazemos Saviani (2003, p. 88) que ao analisar a dimensão política da educação e a dimensão educacional da política, conclui que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política”. Em síntese, ela só poderá desenvolver sua função política de humanização se fundamentar sua prática na sua função pedagógica de promover o ensino e a apropriação dos conhecimentos elaborados e acumulados pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- ADORNO, Theodor W., Horkheimer, Max. (Org.). **Termos básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Citrix, 1978.
- BOCK, A. M. B. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.
- BOCK, A. M. B. *et al.* Sílvia Lane e o projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 2, edição especial, p. 46-56, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 155-180.
- CROUZET, M. **A época contemporânea: declínio da Europa, o mundo soviético**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- DELARI JR., A. **Lev Semionovitch Vigotski e a concepção sócio-histórica da psicologia soviética: uma exposição cronológica**. Disponível em: [...]. Acesso em 08 jun. 1991.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic *et al.* São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 31-68, (Coleção Os Pensadores).

- HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950**. Trad. Vera Ribeiro; rev. da tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). *In: Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.
- \_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- REGO, Cristina Tereza. **Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5).
- SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios de qualidade**. *In: TACCA, Maria Carmem*



- V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.
- SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul.-set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>.
- VYGODSKAYA, G. L. His Life. **School Psychology International**, v. 16, n. 2, p. 105-116, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

## CAPÍTULO 9

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Sara Bernardes

Lila Spadoni

**Resumo:** Neste artigo apresentamos uma revisão da Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici com objetivo de explicar e compreender a realidade social e as diferentes correntes teóricas metodológicas, além de destacar as dimensões metodológicas da pesquisa em representação social com ênfase na área da educação. A priori, o trabalho traz um breve estudo reflexivo sobre a Teoria das Representações Sociais, emergindo simultaneamente do ato de refletir e compreendê-la como cerne da psicologia social, relacionada à construção e transformação do conhecimento social. Ponto essencial neste trabalho é também tecer um diálogo entre essa teoria e a psicologia histórico-cultural, que tem como aporte teórico a produção de Vygotsky.

**Palavras-chave:** Teoria das Representações Sociais. Perspectiva histórico-cultural. Psicologia social. Educação.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões a Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici, ressaltando, assim, seu processo de constituição, suas mediações teóricas e metodológicas, sua importância para a pesquisa em educação como instrumento teórico-metodológico na pesquisa de campo e análise dos resultados. Com isso, demonstrando o potencial das representações sociais como teoria que propicia à

apreensão das múltiplas visões da subjetividade do sujeito em interação, sobretudo no espaço escolar. O artigo busca ainda contribuir para a compreensão da realidade das formas de pensar, sentir e agir do ser humano, entrelaçando fios teóricos entre a TRS e a teoria histórico-cultural criada por Vygotsky.

Para tanto, faz-se uso, basicamente, ainda que não de maneira exclusiva, da proposta teórica de Serge Moscovici, propondo um diálogo com a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky. Esta última teoria fundamenta-se nos princípios do materialismo dialético, por isso esse artigo propõe um reflexivo diálogo entre as citadas teorias, relacionando-as ao conhecimento elaborado pelo senso comum, isto é, o conhecimento construído a partir da interação do sujeito.

No entanto, antes de se debruçar sobre a análise da categoria da TRS em diálogo com a histórico-cultural, e até como condição para que se possa compreendê-la sob as lentes da criticidade que almeja este trabalho, faz-se necessário, de modo restrito, apontar a concepção de homem e desenvolvimento da mente humana a partir dos pressupostos de Vygotsky e, de maneira geral, na abordagem da psicologia histórico-social. Schaff (1987), ao discutir a concepção marxista de indivíduo, expressa com convicção que o homem existe como espécie e como indivíduo. Assim sendo, ele afirma: “O ponto de partida lógico, nas considerações de Marx, é a convicção de que o homem existe como espécie e como indivíduo, que é um exemplar desta espécie, um resultado, um produto do desenvolvimento histórico, e, portanto, um produto social” (SCHAFF, 1987, p. 69).

Nessa perspectiva, o referido autor pontua que o homem é visto como um ser inerentemente social, portanto, atrelado às condições sociais. O homem, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução. Com isso, não se está simplesmente afirmando que ele se encontra ligado ao mundo e à sociedade ou que é influenciado por ela, mas que se constitui sob determinadas

condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores. Trata-se, neste caso, de adotar uma visão de indivíduo concreto, mediado pelo social, determinado histórico e socialmente e que não pode jamais ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos sociais.

Fala-se de um homem ativo que, como afirma Marx, não tem sua vida determinada pela própria consciência. Ao contrário disso, sua consciência é que é determinada por sua vida. Essa afirmação, para ser melhor compreendida, exige, segundo Adorno (1978), a negação da teoria das mônadas, segundo a qual tudo o que acontece ao ser humano não passa de mera consequência de suas ideias ou noções. Por outro lado, é preciso também que se evite a visão de homem que considera o ser humano como reflexo imediato do meio social, como um ser passivo, desprovido da possibilidade de criar, de inovar. Trata-se, enfim, de encará-lo a partir do conceito de mediação, justamente pelo fato de considerá-lo um ser histórico, mais do que cultural ou determinado pelas condições sociais presentes em seu tempo e espaço.

Com base nessa concepção de homem como ser histórico, mediado pelo social, que não pode ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos constituídos, buscou-se analisar, investigar a TRS de Serge Moscovici na pesquisa em educação em uma perspectiva histórico-cultural, dialogando reflexivamente com possibilidades e desafios já apontados por pesquisadores da área.

## **VYGOTSKY E A BASE TEÓRICA METODOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL**

Inicialmente, cabe ressaltar nesta sessão que teoria histórico-cultural é a denominação dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo histórico dialético, cujo fundador é L.S. Vygotsky.

Com base nos pressupostos filosóficos e nas concepções histórico-sociológicas de Marx e Engels, Vygotsky defendia que a

realidade não só deveria ser compreendida dialeticamente com base em dimensões materiais e históricas, mas também seria construção humana, produzida na dialética entre as condições objetivas e subjetivas da existência. Na concepção vygotskyana, o desenvolvimento humano é uma construção histórica e social derivado de processos interacionais e de condições objetivas de vida; e a consciência é constituída com base nas experiências vividas. Por conseguinte, a realidade e a subjetividade são compreendidas de maneira dialética, pois os elementos que as constitui são causa e efeito uns dos outros, estando em constante relação e transformação.

Nessa concepção, o psicólogo russo especifica a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é a sua imersão na cultura, isto é, em um mundo constituído de significações que o oriente sobre a funcionalidade dos objetos, sobre o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais. Segundo Vygotsky (1988), tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, posteriormente, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência (VYGOTSKY, 1988).

Tal processo se concretiza por meio da linguagem, que, exclusivamente no ser humano, assume papel organizador e planejador do pensamento, tornando o homem capaz de comunicação, como também de construir e regular a si e ao mundo. Essa é a base da compreensão de história que tem um duplo sentido para Vygotsky, conforme ele mesmo especifica em seu manuscrito de 1929 intitulado *Psicologia concreta do homem* (VYGOTSKY, 2003). No sentido materialista dialético, história significa a "abordagem dialética geral das coisas" (VYGOTSKY, 2003, p. 23), ou seja, a compreensão acerca da mútua transformação do sujeito e do mundo que caracteriza o desenvolvimento humano. Significa também a "história do homem", ou melhor, a história das construções humanas ao longo da civilização, com base no materialismo histórico e cultural (VYGOTSKY, 2003).

Libâneo e Freitas (2007) pontuam, dentro da construção de uma psicologia pautada na concepção filosófica marxista, que Vygotsky explica a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas.

É exatamente nesse cenário, caracterizado pela crítica ao dualismo social e pelo reconhecimento da complexidade da subjetividade do sujeito em interação e crescente necessidade da compreensão do fenômeno social, que surge a perspectiva histórico-crítica no campo da psicologia social, advinda da mesma base teórica relacionada à teoria histórico-cultural de Vygotsky. Então, "a Psicologia Social que veio posteriormente a ser denominada sócio-histórica surgiu nesse processo de revisão e crítica com vistas à produção de um conhecimento comprometido com a transformação social" (BOCK, 2002 p. 51), cujos fundamentos epistemológicos, metodológicos e ontológicos "decorrem do materialismo histórico e dialético e permitem abordar os fenômenos sociais e psicológicos na sua historicidade" (BOCK, 2002, p. 52). O autor ainda aventa sobre a compreensão da categoria social, pressupondo pensar a sociedade como palco dos processos humanos. Diante disso, vemos que essa perspectiva considera o homem como ativo social e histórico e a sociedade como produção histórica dos homens (BOCK, 2002). E é exatamente nesse viés teórico-metodológico, centrado no sujeito social e em constante interação, que Serge Moscovici defende a TRS, tornando-a, na contemporaneidade, o cerne da própria psicologia social.

## **MOSCOVICI: O TERMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO HISTÓRICO-CRÍTICA**

O termo representação social foi cunhado por Serge Moscovici em sua tese de doutoramento, defendida em 1961, com objetivo de explicar e compreender a realidade social considerando a dimensão histórica e social (OLIVEIRA, WERBA 2001). Entretanto, de ante

mão, ao cunhar o termo representação social considerando a dimensão histórica e social, não podemos afirmar que Moscovici foi nesse momento influenciado por Vygotsky, pois ele mesmo afirma que seu contato com a obra de Vygotsky foi tardio. Em seu livro publicado na França no ano 2000, ele afirma: “Em contraposição, apenas me familiarizei com Vygotsky mais recentemente. Foi durante os anos do meu curso em Nova York que às ideias referentes ao pensamento, a cultura e a linguagem, que eram discutidas em numerosos livros e artigos, entraram em meu mapa mental (Moscovici, 2004, p. 284)”.

Para melhor defini-lo, Moscovici precisou de duas décadas de trabalho intelectual entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961, e a apresentação da teoria no livro *Social Cognition* de 1984. Moscovici propôs-se a considerar as representações sociais como um fenômeno, o que era, antes da década de 1960, visto por muitos estudiosos como um conceito. Para Moscovici (1978), o termo representação social se estabelece no limite entre a psicologia e a sociologia, especialmente entre a psicologia e a sociologia do conhecimento.

A fim de clarificar esse percurso, este trabalho apresenta uma revisão da TRS elaborada por Serge Moscovici e dos diferentes métodos que surgiram após a década de 1970 para ampliar as investigações no campo das representações. Apresenta também a utilização da TRS como instrumento teórico e metodológico para as pesquisas na área da educação, demonstrando seu potencial como propícia à apreensão das múltiplas visões da subjetividade do sujeito em interação.

Inicialmente, Moscovici deu início aos estudos sobre representação social por meio dos escritos do sociólogo francês Émile Durkheim, que desenvolve o conceito de representações coletivas. Esse conceito foi, de alguma forma, esquecido por seus contemporâneos. No início do século XX, Durkheim desenvolveu essa teoria num contexto em que não se cogitava a existência de um mundo contemporâneo regido pela globalização, como ocorre nos moldes atuais. O trabalho desse sociólogo foi altamente influenciado pelas

ideias marxistas, pelo objetivismo e pelo positivismo vigentes na época. Para ele, o homem era um ser sociável por causa da convivência em grupo. A partir dessa convivência adquiria hábitos, costumes, reproduzindo mitos em uma sociedade regida por uma religiosidade unificadora, característica forte do período. Durkheim, a partir do conceito de representações coletivas, procurava dar conta de fenômenos como religião, mito, ciência, tempo e espaço, conhecimentos inerentes à sociologia.

As representações coletivas foram construídas por uma grande gama de conhecimentos adquiridos e reproduzidos na sociedade de forma inconsciente, pois a força exterior do grupo é o que a influenciava. Essas representações foram elaboradas em um momento em que as ciências sociais ansiavam pela objetividade em uma sociedade muito menos complexa. Moscovici afasta-se dessa perspectiva quando considera as representações como algo muito maior, algo compartilhado, de modo heterogêneo, pelos diferentes grupos sociais. Com isso, estabelece o conceito de representações sociais para a psicologia social.

Importante ressaltar que o psicólogo social desenvolve um primeiro esboço da teoria das representações sociais para investigar as representações dos parisienses sobre a psicanálise. Esse trabalho culminou na obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, de 1961 (MOSCOVICI, 1978). Mesmo instigado a se dedicar às representações sociais por meio do estudo de Durkheim, Moscovici segue seus estudos discordando da concepção durkheimiana. O autor afirma que as representações coletivas não contemplam a individualidade contemporânea, pois os fenômenos sociais atuais são muito mais ligados ao cotidiano do indivíduo do que puramente à religião (MOSCOVICI, 2001).

Como já citado, o conceito de representação coletiva de Durkheim procurava dar conta de fenômenos que caracterizam e mantinham a vida em sociedade. Mas ao priorizar os processos de manutenção das instituições, a sociologia de Durkheim se mostra pouco preocupada em explicar mudanças. Evidentemente, seu projeto era consolidar a sociologia como uma ciência nos moldes



estabelecidos pela corrente positivista do século XIX. Ao eleger as representações sociais como seu objeto de estudo, Moscovici (2001) desenvolve uma teoria que prioriza a mudança característica da dinamicidade das sociedades plurais e predominantemente urbanas da segunda metade do século XX, inseridas num mundo globalizado no qual diferentes culturas se encontram e se colidem. Sobre isso, Abric (1998, p. 35) indaga: "o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?". Nesse caso, quando a solidariedade é perturbada, ao serem abalados os alicerces de sua comunhão, são mobilizados esforços promotores de um novo equilíbrio: "quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente" (JODELET, 2001, p. 35).

O objetivo da TRS é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, contudo sem perder de vista a individualidade, a subjetividade. Moscovici, no entanto, se negou a fazer de forma contundente uma conceituação formal sobre o assunto, justificando que "A demanda por exatidão de significado e por definição precisa de termos pode ter um efeito pernicioso, como eu acredito ter tido frequentemente nas ciências do comportamento" (SÁ, 1995, p. 30).

## **CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Para melhor compreender o conceito de representações sociais elaborado por Serge Moscovici é preciso compreender certo contexto histórico, que abrange os séculos XIX e XX. O século XIX foi a época dos ideais revolucionários e dos movimentos operários. Foi também o tempo de novos valores, ideias e concepções de mundo. Do ponto de vista intelectual, foram reconstruídas teorias e dentre elas a da representação (BARRETO, 2005).

Etimologicamente, representação provém da forma latina *repraesentare* que significa “fazer presente” ou “apresentar de novo”. Fazer presente alguém ou alguma coisa que já se encontra ausente, mesmo que seja uma ideia, por intermédio da presença de um objeto (FALCON, 2000). Já Jovchelovitch (1998) afirma que a noção de representação era sinônimo de cópia, de espelho do mundo. Representar era copiar ou reproduzir o social. Essa defesa influenciou, por longo tempo, as ciências sociais e a psicologia, dando a ilusão da coincidência perfeita entre o psíquico e o mundo.

Em estágio inicial de constituição da teoria das representações, o termo representação se distinguia em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, em razão da crença de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995). Para Minayo (1995), os teóricos dessa fase estavam preocupados impreterivelmente com o caráter coletivo das representações como Schutz, Weber e Durkheim.

Max Weber utilizou o termo representação associando-o à “ideia”, ao “espírito”, à “concepção”, à “mentalidade” para, de forma particular, elaborar sua noção de “visão de mundo”. Segundo Weber, a vida social, que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos, é carregada de significação cultural que provém da base material e das ideias, condicionando-se mutuamente (MINAYO, 1995). Já Durkheim utilizou o conceito de representações vinculando-o à noção de representações coletivas. Classificou-as como um sistema de símbolos através do qual a sociedade se torna consciente de si mesma. Representação significava a lei, a moral, os costumes, as instituições políticas, as práticas pedagógicas, todas as formas de vida coletiva, constituindo o que ele denominou de “consciência coletiva” (MARTINI, 2001, p. 167). Na concepção de Durkheim, o indivíduo sofre pressão das representações dominantes na sociedade. É a sociedade que pensa ou exprime os sentimentos individuais. As representações não são, assim, necessariamente conscientes pelos indivíduos. De um lado, elas conservam a marca da realidade social

onde nascem. De outro, possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social (MOSCOVICI, 2001).

Para Moscovici (2001), as representações, em sua abordagem dimensional e dinâmica, vão além do proposto pela concepção durkheimiana, pois há ausência de uma preocupação em se buscar a origem da generalidade dos fenômenos que o conceito de representação coletiva engloba, como ciência, religião, mitos, ideologia entre outros fenômenos sociais ou psíquicos. A dinâmica das representações coletivas não a torna adequada aos estudos referentes a sociedades complexas como a atual, onde se vislumbra uma pluralidade de sistemas (políticos, filosóficos, religiosos e outros) e uma alta rotatividade do fluxo de representação.

Já Schutz (2012) usou o termo *sense common* para falar das representações sociais do cotidiano. Ainda, para Schutz (2012), da mesma forma como ocorre com o conhecimento científico, o *sense common* envolve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados no dia a dia. Desse modo, a existência cotidiana é dotada de significados e é portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social. Esses significados – que podem ser objeto de estudo dos cientistas sociais – são selecionados por meio de construções mentais, de “representações” do “*sense common*” (MINAYO, 1995). Minayo (1995) ainda expõe uma terceira corrente na interpretação do papel das representações sociais, que é a marxista. Aponta, na obra *A Ideologia Alemã*, a categoria-chave em Marx para tratar das representações, que é a consciência. Para Marx, as representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, são determinados pela base material.

No entanto, após 1970, Moscovici recorreu a Piaget, Lévy-Bruhl, Freud para operacionalizar o conceito da representação social e, sobretudo, a ideia de construção do saber e do valor do saber prático (ARRUDA, 2002). Costa e Almeida (1999) afirmam que, na tentativa de superar a oposição entre representações

coletivas defendida por Durkheim, Lévy-Bruhl chamou atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva. Os indivíduos, para Lévy-Bruhl, sofriam influências da sociedade e, por isso, exprimiam sentimentos comuns, o que ele chamou de representação. De Piaget, Moscovici estudou o desenvolvimento do pensamento infantil. Buscou conhecer a construção por imagens nas crianças e também a elaboração de conhecimento por “corte-e-cola”, fragmentos de saberes que a criança já conhece para formar uma configuração do que ela desconhece (ARRUDA, 2002).

Duveen (1995) explica que a obra de Piaget (1994) intitulada *O Juízo Moral na Criança* estabeleceu uma distinção fundamental entre duas formas de adquirir o conhecimento social. Por um lado, há o conhecimento que Piaget descreveu como produto da transmissão social, cuja fonte de conhecimento é a autoridade de uma figura dominante ou privilegiada. Por outro, esse conhecimento social só é apreendido pela criança mediante a sua elaboração cognitiva, ou seja, individual.

Outra fonte intelectual de Moscovici foi Freud, sobretudo a partir dos estudos sobre paralisia histérica e tratamento psíquico. Freud estava preocupado em mostrar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual (COSTA; ALMEIDA, 1999). De Freud, Moscovici recorreu à ideia de que os processos inconscientes determinam a produção dos saberes sociais. Um dos textos decisivos para isso foi “Teoria Sexual Infantil”. Esse estudo mostra como a criança quer saber e como o desejo de saber se intercala ao jogo entre os que querem e os que detêm o saber. Isso leva a criança a construir teorias que se erguem tendo como base as relações entre o universo infantil e o universo adulto. Freud mostrou como o peso da transmissão cultural com aquilo que a criança prescreve permite ou interdita o conhecimento.

Para Jovchelovitch (1998), Piaget e Vygotsky corroboraram o “insight” freudiano, demonstrando que a construção do conhecimento na infância é, na verdade, o processo no qual o

sujeito propriamente humano emerge. Nessa relação com o mundo, na ação do corpo infantil sobre o mundo de objetos que lhe resistem, a criança desenvolve a capacidade emergente para rerepresentar tanto o mundo quanto a si própria. A criança aprende a colocar uma coisa no lugar da outra, a fazer um objeto representar outro e, desse modo, rerepresentar a si mesma, criando sentido, isto é, simbolizando (JOVCHELOVITCH, 1998).

As colocações feitas até o momento sobre a TRS evidenciam claramente a dialética da consciência: o quanto ela é tencionada por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, o quanto ela é social e ideológica, intersubjetiva e particular. Isso posto, mais uma vez parece ser preciso concordar com Vygotsky quando ele afirma que não temos que ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transladá-los a um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, as fantasmagorias (VYGOTSKY, 1999).

Com base na problematização aqui descrita, podemos observar possíveis aproximações metodológicas da existência dessas duas tendências: a TRS de Serge Moscovici e a histórico-cultural de Vygotsky, embora elas tratem de temas diferentes e tenham sido escritas em contextos distintos. Enquanto Vygotsky escreve sua obra no início do século XX centrado sobre os problemas do desenvolvimento intelectual da criança, Moscovici, na segunda metade do mesmo século, se preocupa com as construções coletivas das ideias do senso comum adulto. No entanto ambos tratam de uma perspectiva social da construção do conhecimento, opondo-se à psicologia social da época que se caracterizava por ser individualista e positivista.

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Representar um objeto para Moscovici (1978) é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de signo, é conhecê-lo, tornando-o significante, ou seja, tornando-o familiar o não familiar. Há duas

formas de conhecimento que podem explicar os conceitos de familiar e não familiar, sendo eles o universo reificado e o universo consensual.

De acordo com Oliveira e Werba (2001), os universos reificados são mundos restritos onde circulam as ciências, a objetividade ou as teorizações abstratas. Nestes, a sociedade é percebida como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Já os universos consensuais são as teorias do senso comum em que se encontram as práticas do dia a dia e a produção de representações sociais. No universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. De acordo com Moscovici (1978), isso estimula e dá forma à consciência coletiva, explicando coisas e eventos de tal forma que sejam acessíveis a cada um do universo reificado das ciências e deve ser transferido ao universo consensual do dia a dia para, assim, ser representado.

Existem dois processos formadores das representações sociais, que servem para familiarizar o desconhecido: o processo de ancoragem e o processo de objetificação. O primeiro significa classificar e rotular, implicando, muitas vezes, num juízo de valor já que a ancoragem classifica pessoas, ideias e objetos, situando-os dentro de uma categoria, procurando um lugar para encaixar o não familiar. Oliveira e Werba (2001) citam como exemplo de ancoragem o problema da Aids que, quando surgiu, diante da dificuldade de entendê-la e classificá-la, foi ancorada pelo senso comum como uma “peste”, a “peste gay”, a qual só aconteceria com esse grupo social. Essa foi a forma encontrada para encaixar, de alguma forma, o não familiar, dando conta da ameaça que a Aids trazia. O segundo acontece com a objetificação, ou seja, a transformação do abstrato em algo quase físico, traduzindo o que existe no pensamento em alguma coisa que existe na natureza. Moscovici (1978, p. 64) explica que “objetificar significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal-definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem”. Dessa forma, procura-se, por meio da objetificação, tornar concreta e visível uma realidade,

aliando conceito com imagem. Dito de outro modo, a objetificação é a imagem que acompanha a ancoragem, que é conceito.

A TRS é um importante método de estudo e pesquisa, principalmente no que tange à pesquisa em educação, já que “[...] tem a capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo” (JACQUES, 2001, p. 31). A representação social mostra-se como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidos aqui e ali no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação pelo “coro” coletivo de que cada um faz parte, querendo ou não. Esse coro é a opinião pública, que recebe seu significado a partir de uma situação multi-individual, em que os indivíduos se expressam ou são chamados a se expressarem a favor ou contra alguma condição específica, alguma pessoa ou proposta de importância geral, em tal proporção de número, intensidade e constância, dando origem à probabilidade de afetar, direta ou indiretamente, a ação em direção ao objeto referido, diferenciando-se das representações sociais, as quais têm a ver com as dimensões de construção e de mudança ausentes na opinião pública (GUARESCHI, 1996). Como por exemplo é possível citar a utilização das representações sociais na pesquisa em educação, quando se deseja pesquisar a representação que os estudantes da educação básica têm da nova proposta do novo ensino médio ou, até mesmo, a representação social que os próprios professores têm dessa proposta. Assim é possível, por meio dessa metodologia, numa dimensão multi-individual, identificar a objetivação que o grupo pesquisado traz em relação ao objeto, sendo possível traçar um paralelo entre os grupos pesquisados, haja vista que a representação social propicia um olhar mais denso e holístico para a análise dos dados coletados, considerando classe social, cultura, costumes, relações sociopolíticas do grupo e outras.

A representação social tem relação com a opinião pública, porém não é uma mera opinião, vai muito além dela, pois está

relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Entretanto, as proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existentes (MOSCOVICI, 1978).

De acordo com Moscovici (1978), essas representações, proposições, reações e avaliações estão organizadas de acordo com a cultura e a formação social de cada grupo e, a partir disso, o psicólogo social lança a ideia de que cada contexto social está dividido em três dimensões: atitude, informação e campo de representações ou imagem. A informação é a organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito de determinado objeto social. Dito de outro modo, dependendo do nível de conhecimento do grupo, as informações a respeito do objeto serão mais precisas e sua representação pode diferir de um grupo com pouca, nenhuma ou informações diferentes (MOSCOVICI, 1978). No que se refere ao campo de representações, Moscovici (1978) considera-o à imagem que o grupo social constrói do objeto, o modelo social referente aos aspectos da representação do objeto. A atitude, segundo o autor, é a tomada de posição diante do objeto, ser favorável ou não, aceitar ou rejeitá-lo, ou até exercer posição intermediária, assumindo o meio termo entre os dois extremos.

A psicologia social trabalha com as representações sociais no âmbito do seu campo, posteriormente adotada pelo campo educacional com aplicabilidade em pesquisas que trazem como objeto de estudo a relação indivíduo e sociedade, indivíduo e interação social, havendo ainda interesse pela cognição. Ela reflete, por um lado, sobre a forma como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc. Por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Logo, como interagem sujeitos e sociedade para organizar a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que passa pela comunicação (ARRUDA, 2002), viés essencial na pesquisa em educação.



## CONCLUSÕES

No âmbito deste trabalho, consideramos importante destacar que, ao utilizar a TRS como pressuposto teórico-metodológico em uma pesquisa em educação, assumimos a responsabilidade de levar em consideração a ancoragem que o próprio Serge Moscovici fez de sua teoria numa concepção de ser humano iminentemente social que elabora o significado de seu mundo num movimento coletivo. Sendo assim não nos limitaremos a enxergar as representações sociais desconectadas do contexto histórico e social, mas sim como nos apresenta Jodelet (2001), uma caracterização de representação social com a qual, segundo ela, a comunidade científica está de acordo:

(...) É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22)

O elemento social na teoria das representações sociais funciona como algo que as constitui, não havendo uma separação substancial, não determinando a pessoa, mas sendo parte integrante dela. Segundo a teoria, o ser humano é essencialmente social.

Em sua concepção, Vygotsky, com base na teoria histórico-cultural, compreende que o desenvolvimento humano é uma construção histórica e social, derivada de processos interacionais e de condições objetivas de vida, e a consciência é constituída com base nas experiências vividas. Para Vygotsky (1988), tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. Já Moscovici se interessou não apenas em compreender

como o conhecimento é produzido, mas, principalmente, em analisar seu impacto nas práticas e interações sociais e vice-versa. Interessou-se no "poder das ideias", isto é, no "estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas" (MOSCOVICI, 2001, p. 8). Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos-atos-ideias constitui e transforma a sociedade. A condição para que o indivíduo se torne sujeito é a sua imersão na cultura, ou seja, em um mundo constituído de significações que o orienta sobre a funcionalidade dos objetos, sobre o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais.

Por conseguinte, conclui-se a coexistência dessas duas teorias no campo da educação, vislumbrando possibilidades de articulação entre elas, já que tanto Moscovici quanto Vygotsky defendem que o ser humano é construído socialmente, a partir da constituição social do conhecimento e da relação que mantém, de modo coexistente, entre ciência e o senso comum. Ambos defendem que a realidade e a subjetividade devem ser compreendidas pelo viés social, já que o homem é oriundo de uma construção histórica e social que ocorre por processos interacionais e por condições objetivas de vida, sendo a consciência constituída com base nas experiências. Por isso, tanto a TRS criada por Serge Moscovici quanto a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky comungam o fato de que o sujeito constrói seu próprio conhecimento por meio do conhecimento cultural. Moscovici (2004), contudo, enfatiza com mais clareza o papel transformador dos sujeitos e dos grupos no conhecimento social. Em termos de divergência, Moscovici não associava esse caráter social do fenômeno psicológico ao marxismo, como o fazia Vygotsky que segundo as palavras de Moscovici (2004, p. 284) "não acreditava que poderia distinguir o social do marxismo". Além disso, em seu trabalho sobre as minorias ativas, contesta os estudos de influência social que consideravam que humanos estavam circunscritos a uma sociedade fechada e também a ideia marxista de que as

pessoas são alienadas. Para ele, a sociedade é pensante e ativa e se faz presente num processo dinâmico de produção de conhecimento, no qual grupos minoritários exercem o anticonformismo, opondo-se persistentemente à manutenção das normas culturais e provocando mudanças no conhecimento legitimado, ponto de grande relevância na pesquisa em educação.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: 1998.
- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. (org). **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Caderno de Pesquisa**, UFRJ, n.117, nov. 2002.
- BARRETO, F. S. Sobre as representações Sociais e o tempo histórico. **Revista Lâmina**, PPGCOM/UFPE, n.1, set. 2005.
- BOCK, A. M. B. (2002). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. (2a ed. rev.) (pp. 15-35). São Paulo: Cortez
- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril, 1978.
- DUVEEN, G. **Crianças enquanto atores sociais**: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 261-293.
- FALCON, F.J. C História e Representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (orgs.) **Representações**: Contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção textos do tempo).

- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Texto em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- GUARESCHI, P. A. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. *In*: NASCIMENTO-SHCULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Coletâneas da ANPEPP, v.1, n.10, set. 1996.
- JACQUES, M. G. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 10, n. 1, jan./jun. 1998.
- LIBÂNEO, Jose Carlos; FREITAS, Raquel. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In*: SILVA, C. C.; SUANNO, M. R. V. (orgs). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007.
- MARTINI, J.G. As Representações Sociais: teorias e práticas. **Ciências Sociais**, Unisinos. v.37, n. 158, jan./jun. 2001.
- MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. *In*: JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1978.
- OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. Representações sociais. *In*: STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

- OLIVEIRA, F. O; WERBA, G. C. Representações Sociais. *In*: JACQUES, M. G. C. (org.). **Psicologia Social Contemporânea**. Livro-texto. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.
- SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987<sup>a</sup>.
- SCHAFF, A. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987b.
- SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Psicologia e Pedagogia).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagogia**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed. 2003.

## CAPÍTULO 10

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE FORMAR PARA QUAL SOCIEDADE?

Idelma Izabel de Camargo Silva

**Resumo:** Este trabalho procurou compreender de que forma se constitui a formação dos professores na atualidade: A partir da leitura de autores como Marx Weber, Tereza Cristina Rego, Juana Maria Sancho, entre outros, investigamos como a formação dos professores tem contribuído para a interação com os alunos e com a comunidade escolar nesse novo cenário de uso intensivo das tecnologias como parte importante nos processos de ensino aprendizagem escolar. Utilizamos o método materialismo histórico dialético para analisar algumas problemáticas como: Quais implicações da prática docente decorrente a esse cenário globalizado? Qual o papel do professor frente à diversidade tecnológica? Chegamos a conclusão, entre outras coisas, que temos hoje uma cultura globalizada que exige uma conduta crítica no papel do professor na realização do seu trabalho em sala de aula e fora dela.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, Diversidade Tecnológica, Cenário Globalizado.

### INTRODUÇÃO

O conhecimento como elemento fundamental na construção do destino da humanidade tem sido cada vez mais evidenciado e propagado no contexto da sociedade atual, na qual o saber encontra-se engendrado pelos processos de globalização e de mercantilização. Decorre desses o fato de as inovações e os avanços tecnológicos serem considerados como condição de

desenvolvimento econômico. A constatação de que o desenvolvimento econômico é o principal condicionante para a produção de conhecimento, torna-se o motivo principal pelo qual se deve produzir e encaminhar pesquisas.

É inegável que a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem sido, expansivamente, responsável pelas mudanças nos meios de produção e de serviço que ocorrem em nossa sociedade. Além disso, o rápido avanço da ciência e da tecnologia vem modificando os modos de se relacionar e de se comunicar dentro da sociedade.

Estas mudanças sugerem alterações de estruturas, procedimentos e preparação de profissionais para desenvolver atividades relacionadas em todo setor, na educação não seria diferente, partindo desse cenário surgiu à proposta de pesquisa que veio do anseio de conhecer essas mudanças. Sendo visto que o cenário atual o professor passa por situações imprevisíveis que envolvam a familiaridade com o Software, e outros programas de computadores, que podem contribuir na metodologia de ensino. Além de situações dessa natureza o professor necessita de atualização constante, pois as novidades nesta área surgem num ritmo muito rápido. Mediante a essa grande variedade de recursos tecnológicos, o professor precisa ter uma visão crítica, analisando e refletindo sobre tecnologia, onde ao passar por uma graduação pretende ter ao seu alcance uma metodologia de ensino que possa ajudar a se relacionar com esse mundo de transformação tecnológico.

Segundo Bastos (1988, p.32), define tecnologia como: A capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende a dimensão puramente técnica ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; envolvem dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades. Vivem-se hoje numa sociedade chamada "tecnológica", caracterizada pela diversidade de ideais,

significados, conceitos e muitas outras manifestações da vida humana. No senso comum, tecnologia diz respeito á expressão material de um processo manifestado através de instrumentos, máquinas, dentre outros objetos que visam supostamente melhorar a vida humana. A tecnologia também é vista como a aplicação de conhecimentos científicos. Segundo o dicionário Aurélio (1ª edição), o termo tecnologia refere-se ao “conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade: é o vocabulário peculiar de uma ciência”.

## DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos tem aumentado consideravelmente os espaços de debate sobre o uso das tecnologias como ferramenta útil no processo ensino aprendizagem. Percebe-se ainda que nem sempre estas questões sejam devidamente amadurecidas no meio dos profissionais da educação, especialmente entre os professores de matemática das escolas públicas. O conhecimento como elemento fundamental na construção dos destinos da humanidade tem sido cada vez mais evidenciado e propagado no contexto da sociedade atual, na qual o saber encontra-se engendrado pelos processos de globalização e de mercantilização. Na maioria das vezes, as tentativas de direcionar algumas ações são atropeladas nesse processo, seja pelo autoritarismo que frequentemente se observa nos poderes públicos, seja pela falta de clareza dos objetivos, ou mesmo pela omissão de muitos dos seus atores.

Segundo Tereza Cristina Rego: “A qualidade e originalidade do pensamento de Vygotsky são inegáveis, sendo assim suas contribuições ao plano educacional, já que sugere um novo paradigma que possibilita um modo diferente de olhar a escola, o conhecimento, a criança, o professor e até a sociedade”. Pág. 124

Em meio a estas questões, o ensino de matemática no Brasil e no mundo enfrenta uma profunda crise, exigindo dos professores a reformulação de suas práticas, a redefinição das estratégias e a



inclusão de novas ferramentas de ensino. Dessa forma, o uso de tecnologias tem se tornado um aliado importante nesse enfrentamento.

As relações do sujeito com a comunidade/Sociedade, alguns modelos de educação.

Segundo o autor Max Weber que descrevia seu pensamento sociológico a partir das relações do indivíduo com o meio social, ressaltando que segundo ele a Educação é o elemento fundamental na formação intelectual e dos indivíduos, com destaque para os aspectos religiosos, familiares, e a Educação política especializada. “A sociedade não se constitui em apenas “coisa”, ou um mecanismo, mas que se fundamenta na concepção de “ação social”, e ainda, na crença de que a sociologia é uma “ciência compreensiva”.

Educação é, segundo Weber, o mecanismo que proporciona ao homem a preparação necessária para o exercício de atividades funcionais adequadas a exigência das mudanças ocasionadas pela racionalização que o homem irá se deparar socialmente. O Desenvolvimento humano numa Concepção Sócia histórica: Considerações para a educação.

Vygotsky (em Vygotsky, Luria & Leontiev, 1988) iniciou seus estudos fazendo uma revisão crítica da história e da situação da Psicologia da sua época. O autor procurou compreender a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura. Para explicar esta transformação, este autor considerou os fatores naturais e biológicos, (por exemplo, a maturação), como condições necessárias, mas secundárias no desenvolvimento das formas complexas de comportamento tendo no Materialismo Dialético a sua mais forte influência, elegeu como objetivo criar uma Psicologia que explicasse o que diferencia o homem dos outros seres da natureza, que explicasse o que faz com que o homem desenvolva, a partir das funções elementares ou biológicas (como por exemplo, andar, comer, procriar) o que ele chamou de funções psicológicas superiores (memória, percepção, pensamento, Linguagem).

Segundo ele, o desenvolvimento é um processo de origem necessariamente social, jamais individual, como entendia a Psicologia de sua época. As funções superiores ou culturais, antes de se constituírem no plano pessoal, já existem no plano social ou interpessoal. Além de o desenvolvimento psicológico ser considerado pelo autor como um processo eminentemente social, foi entendido também como um processo histórico, não no sentido de uma mera sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas de uma sequência significativa desses fatos, na qual nem o indivíduo e nem o seu ambiente são elementos independentes da sua evolução histórica ou de sua interdependência momentânea. Assim como o sujeito e o objeto são históricos, também a relação entre eles é desta natureza.

Segundo Vygotsky, O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. (VYGOTSKY 2017 P.56). As contribuições de Vygotsky para a educação, passa pela questão cultural, algo muito observada por ele, pois o mesmo via como uma "modeladora" de ideias, ou seja, algo que direciona o pensar de um grupo. Além desta visão sobre a cultura, Vygotsky ainda seguia uma linha marxista, ou seja, materialista. Ele também acreditava nas relações sociais como o motor da história. As contribuições que Vygotsky deixou para nossa educação, pois acreditava que o desenvolvimento e a aprendizagem eram coisas que andavam juntas, uma ocorria através da outra e vice versa, sendo assim, ele acreditava numa aprendizagem sem contextos pré-definidos, isso significa que, ela pode ser adquirida na escola, extraescolar, pela vivência, assim sendo, todas estas experiências de aprendizagem vão se interligando.

## TECNOLOGIAS PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO.

No Brasil, ainda é comum termos notícia de projetos de “inclusão digital” que prometem a instalação de kits de computadores conectados à internet banda larga em todas as escolas públicas. Inspirados em modelos internacionais de informatização, governos brasileiros abraçam a causa da inclusão e investem milhões em equipamentos e infraestrutura. Ações desse tipo é alvo das principais críticas de pesquisadores que se interessam pelo tema das “novas tecnologias educacionais” ou das tecnologias digitais na escola. Críticas, aliás, muito bem-fundamentadas, já que resultados de diversas pesquisas apontam para o fato de que apenas dotar escolas de equipamentos não é suficiente para que seus alunos e professores participem e se beneficiem das práticas sociais mediadas e potencializadas pelas tecnologias digitais.

O livro *Tecnologias para transformar a educação* engrossa esse coro de críticas e traz uma análise que tem um distanciamento temporal importante para o reconhecimento das reais necessidades da escola em relação à tecnologia, bem como dos limites e das possibilidades pedagógicas dos computadores e da Internet. Talvez um dos maiores méritos do livro seja a larga experiência de seus autores: em sua maioria, catedráticos de universidades europeias, pesquisadores e coordenadores de projetos desenvolvidos em larga escala na Europa há quase trinta anos. Dois professores da Universidade de Barcelona, Juana Maria Sancho e Fernando Hernández, são os organizadores de uma coletânea de artigos que buscam abordar vários postos-chave da discussão sobre o papel das TIC na educação: concepções de ensino aprendizagem, integração curricular, organização escolar, educação inclusiva, trabalho em rede, relatos de experiências e dados de pesquisas sobre as principais políticas institucionais de incorporação das TIC pelas escolas, realizadas na Europa nos últimos trinta anos.

O livro contém oito artigos, com discussões que perpassam os temas já mencionados. A tônica da discussão, em praticamente

todos os textos, é tentar ultrapassar o limite da pergunta que, acredito, mais tem freado o debate acadêmico sobre o papel das tecnologias digitais na escola: “A tecnologia é boa ou ruim para o ensino?”. Para além dessa questão bipolar e reducionista, os artigos analisam o contexto europeu de informatização escolar. Cada um a seu modo, com gradações e enfoques diferentes, os artigos, em geral, ultrapassam as ondas “contra” e “a favor”, buscando navegar por mares talvez mais produtivos, os mares do “como fazer”. Sancho, em seu artigo de abertura, inicia o debate falando da necessidade de repensar o ensino e os sistemas educacionais como um todo, e nos riscos de se depositar em qualquer tipo de tecnologia a responsabilidade sobre essa necessidade de mudança.

No terreno da pedagogia, Juana Sancho foi uma das primeiras pesquisadoras a relativizar o nome “novas tecnologias”, lembrando, ainda nos períodos áureos de deslumbramento tecnicista, que há outras tecnologias que influenciam nossas vidas. Para Sancho, as tecnologias digitais (TIC) são muito versáteis e adaptáveis a diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a autora defende que as TIC, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico, e sim tendem a ser adaptadas a cada crença sobre como acontece a aprendizagem. Para além das crenças, o problema de maior magnitude, segundo a autora, é a dinâmica de organização das escolas de hoje – os currículos, as restrições administrativas, os modelos de aula, a organização do espaço, as restrições de tempo, a falta de motivação dos professores e a pouca autonomia. Essa dinâmica já não é mais adequada para que aconteça uma real incorporação das TIC. Com essa constatação, a autora elenca e comenta sete axiomas para converter as TIC em motor de inovação pedagógica.

Tais axiomas contemplam não só questões relacionadas à organização escolar, como também a conceitos e crenças relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. O segundo e o terceiro artigos, de autoria dos professores Fernando Hernández e Juan de Pablo, discutem, cada um a seu modo, as potencialidades de uma visão integrada da educação escolar. No primeiro, escrito em

tom convocatório e emocionado, Hernández defende a prática pedagógica construída com a integração curricular, propondo uma prática pedagógica que vá além dos documentos oficiais. Assim como Sancho, Hernández considera que a “atual organização da escola, aceita como única sobre a qual é possível pensar”, se fundamenta em uma visão do outro (aluno, professor) como alguém carente de sentido e de saber. A partir de então, o autor sugere algumas alternativas a essa forma de perceber o processo educativo. Já Juan de Pablos constrói seu texto com tom mais teórico. Relembrando o conceito de “ferramentas do conhecimento”, já discutido por autores como Pierre Lévy e Eric A. Havelock, o autor lembra o importante papel das tecnologias da linguagem para a educação e busca também recuperar diferentes perspectivas sobre o conceito de interdisciplinaridade na educação.

A tecnologia e informação são indissociáveis concordo com a autora esse complemento que, relacionado a isso faz nos refletir sobre o serviço de quem está utilizando essa tecnologia e essa informação. Juana Maria Sancho em seu livro *Tecnologias para transformar a educação*. Afirma que as tecnologias da comunicação não são neutras, estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheios de valores e interesses que não favorecem toda a população. Nós educadores devemos nos questionar sempre sobre o serviço de quem está o avanço tecnológico da educação (melhorar o ensino e motivar os alunos a criar redes de colaboração) ou ao capital (aumentar a produção de bens e riqueza, mas sua distribuição ser de forma desproporcional, aumentando a desigualdade sociocultural) A KENSKI (2007) aponta que:

“A escola precisa assumir o papel formar cidadãos para a complexidade do mundo e para os desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes para lidar criticamente com o excesso de informações e mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas”. (KENSKI 2007, p. 64)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias surgem da necessidade de sobrevivência do homem para aproveitar os recursos da natureza de cada época. Foi assim, por exemplo, nas idades da pedra, do ferro e do ouro. Conforme a humanidade avança cientificamente, amplia seu conhecimento e busca tecnologias cada vez mais sofisticadas no suprimento de suas necessidades e, assim cria permanentemente “novas tecnologias”.

Mediante o estudo referente: A Formação de professores na atualidade: Formar para qual sociedade, percebe-se que o papel do professor é assumir uma postura na utilização da nova descoberta tecnológica, precisa ser revista seus conceitos sobre a utilização das tecnologias digitais nas aulas para promover mudanças na metodologia de trabalho como forma de aproximar o professor do aluno e aluno do professor, pois estamos vivenciando uma nova forma de sala de aula, onde professor e aluno tornam-se atores cooperativos e colaborativos, desenvolvendo-se e construindo-se novos conhecimentos.

Nesse novo cenário o professor passa por situações imprevisíveis que envolvem familiaridade com o Software, além de situações dessa natureza o professor necessita de atualização constante, pois as novidades nesta área surgem num ritmo muito veloz.

Mediante a essa grande variedade de recursos tecnológicos, o professor precisa ter uma visão crítica, analisando e refletindo sobre o uso das tecnologias. Nota-se que o problema da educação, então, talvez seja um problema político, estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular, todos “sabemos” a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos, cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho, ou seja, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida. Na verdade, uma negação da política. Há um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento. Há um pensar politicamente homogeneizante, unificador,

universalizam-te. Pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a - singular negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça política somos nós. Com a proposta do projeto que estamos desenvolvendo sobre: Concepção de Educação Tecnológica: Formação de professores de Matemática. Pretendemos trazer para o cenário do discurso acadêmico a contribuição dessa visão de como e abordado nos cursos de formação de professores, como e trabalhado com os alunos a grade curricular, debatendo a importância de compreender e diagnóstica como esses alunos tem os conhecimentos da teoria e prática nesse cenário atual. Procurando dar nossa contribuição para a mudança de paradigma, buscando encontrar possíveis soluções para contribuir na melhoria da formação desses professores, para que os mesmos possam desenvolver seu trabalho de forma consciente de seu papel, sem perder o foco no aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2007.
- BASTOS, João Augusto de Souza. **Educação Tecnológica**: Conceitos, características e perspectivas; In: Revista tecnológica e Intervenção, Curitiba: CEFET- PR, 1998.
- BORBA, M. de C; SCUCUGLIA, R.S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática**: 1ª edição. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

- BORBA, Marcelo de Carvalho e PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**, Coleção tendências em Educação Matemática, 5ª edição, 3ª reimpressão. Grupo Autentica 2001.
- CHAUÍ, M. **Reforma do ensino Superior e autonomia universitária**. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo: Cortez, n. 61, p. 118-126, 1999.
- D' AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23ª edição, Campinas- SP: Papyrus, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- SAVIANI, DEMERVAL, **A pedagogia histórica – crítica e a educação escolar**. IN: BERNARDO, Maristela UB et. Al. (org.) Pensando a educação, ensaio sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo. Universidade Estadual Paulista (1989): pág. 23-33.
- TRIGUEIRO, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.





## CAPÍTULO 11

### PROCESSOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Leidiane Pereira da Silva

**Resumo:** A pesquisa é de cunho bibliográfico, buscamos à luz da Teoria Crítica da Sociedade o embasamento teórico, principalmente em Adorno (1995) que entende a educação como uma exigência política para a emancipação de todos, e que se constitui pela “conscientização”, sendo a autonomia sua condição necessária. Assim “a exigência política de uma educação para a emancipação consiste em uma educação voltada para a contradição e para a resistência, desde a infância. Capaz de efetivar uma consciência verdadeira, que fizesse com que as pessoas não permitissem ser modeladas por forças exteriores a elas. Sendo assim, esse artigo teve como objetivo principal refletir sobre a Educação voltada para a contradição e resistência aos mecanismos que impedem a formação para a autonomia e emancipação humana. A Teoria Crítica da Sociedade pressupõe uma educação capaz de superar as condições de dominação e alienação do homem desde a infância e está fundamentada no comportamento crítico e na orientação para a emancipação.

**Palavras-Chave:** Teoria Crítica -Educação Infantil- Emancipação.

## INTRODUÇÃO

A realidade da educação brasileira vem à tona quando nos deparamos com a publicação dos baixos índices obtidos por avaliações realizadas na Educação Básica, seja no Ensino Fundamental ou no

Ensino Médio. A precariedade da educação se efetiva quando pessoas consideradas analfabetas escolarizadas não são capazes de compreenderem o que leem, sendo denominadas de analfabetas funcionais e, frequentemente, alienadas da realidade social.

Essa alienação é o resultado de os sujeitos não serem tensionados a pensarem criticamente sobre sua relação com a sociedade, com a economia, com as artes, com os outros tipos de conhecimentos, tais como a sociologia, a política, a ética, a estética, ou seja, não obtiveram uma formação ampla. Esse problema fica evidente em uma sociedade cujas pessoas não conseguem enxergar as injustiças, as desigualdades sociais, os interesses capitalistas e mercadológicos, subjacentes à realidade, tornando-se pessoas moldadas pelos interesses dos que detêm o poder. Daí a necessidade de os sujeitos serem preparados para o exercício da crítica desde a infância.

Para Sousa (2006), a Educação Infantil deve ser pensada como o primeiro espaço formal de ensino, capaz de promover as vivências e experiências sociais, em que a criança aprende sobre si e sobre o mundo, tornando-se cada vez mais humanizada. Essas experiências possibilitam às crianças criarem significados e valores, a construírem a autoimagem e a própria identidade, contribuindo futuramente com a realidade social. É por isso que se faz importante refletir sobre que tipo de sujeito seria necessário formar para atuar criticamente na sociedade a fim de torná-la mais justa, mais humana e mais ética.

Sendo assim, a escola ganha um destaque importante como “*locus*” privilegiado, tendo como desafio principal a formação para a autonomia, segundo Kant (2005), desenvolvendo nos alunos a capacidade de tomarem decisões, serem capazes de ir muito além da reprodução de fórmulas e da reprodução de conhecimentos preexistentes e/ou pré-estabelecidos, de pensamentos lineares, resultantes de currículos escolares fechados e postos para serem executados sem reflexão.

Consoante Adorno (1995) A formação cultural ampla (*Bildung*) da criança inicia-se na Educação Infantil, conforme já exposto a

pouco, considerando que este será o seu primeiro contato com a escola. Nesse espaço de socialização o processo de humanização ocorre através da troca de experiências que darão a base para as demais etapas de sua vida educacional.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394/1996 em seu art. 30, incisos I e II, consagrou a creche e a pré-escola, destinadas respectivamente às crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. (BRASIL,1996).

Nesse sentido, esclarecemos, ainda, que a Educação Infantil está garantida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDB n. 9394/1996, que incluiu a creche e a pré-escola na Educação Básica. O art.30 define: “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.” (BRASIL,1996).

Tendo em vista essa argumentação inicial, o presente artigo terá como norteamento a seguinte questão: Por que a Teoria Crítica da Sociedade contribui para que a Educação Infantil se encaminhe por uma perspectiva emancipatória?

Para que possamos estabelecer uma discussão e reflexão sobre essa questão, no primeiro momento faremos uma breve contextualização sobre a Teoria Crítica e seus pressupostos. Em seguida, faremos uma reflexão sobre os termos emancipação, barbárie e esclarecimento a partir da obra “Educação e Emancipação,” conforme Adorno (1995). Por fim, tentaremos pensar sobre as condições da possibilidade emancipatória quando do processo formativo na Educação Infantil.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

A Teoria Crítica da Sociedade surgiu em 1920 com a formação de um grupo de intelectuais alemães de esquerda que se estabeleceram em Frankfurt, na Alemanha, e constituíram a Escola de Frankfurt, onde realizavam pesquisas e intervenções teóricas

sobre problemas sociais, culturais, estéticos e filosóficos ocasionados pela emergência do capitalismo. No seu início, procurou ancorar-se nos pressupostos do *marxismo* para entender e explicar os fenômenos sociais e a formação de classes. Posteriormente, esses intelectuais passaram a incorporar a *Psicanálise* para explicar a formação do *indivíduo* bem como a subjetividade, enquanto elemento que compõe o corpo social. Os estudiosos buscavam entender a sociedade burguesa, e como os indivíduos não se opuseram às regras do autoritarismo, negando sua própria condição de ser humano. JAY (2008)

Jay (2008), na obra “A Imaginação Dialética”, aponta no texto “A Gênese da Teoria Crítica” a contraposição desta teoria ao método positivista, cujo desenvolvimento deu-se pelo diálogo, vejamos:

No cerne da teoria crítica havia uma aversão aos sistemas filosóficos fechados [...] expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas[...] Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais (JAY, 2008, p.83).

Consoante Jay (2008, p 47) a criação oficial do Instituto ocorreu em fevereiro de 1923” e a *Revista de Pesquisa Social* foi a principal publicação da Escola de Frankfurt. Dentre os estudiosos e pesquisadores sociais que integraram a Escola de Frankfurt estão Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929), entre outros.

Segundo Jay (2008), o Instituto resultou de uma iniciativa de Felix Weil (1898-1975), que buscou os meios para assegurar que ele pudesse desenvolver-se com pressões e restrições externas mínimas e, de fato, embora formalmente ligado à Universidade de Frankfurt, seus fundos privados lhe deram uma considerável autonomia. Weil decidiu denominar a Universidade de Frankfurt, como Instituto Felix Weil de Pesquisas Sociais, pois ele “... desejava que o Instituto ficasse conhecido e talvez famoso por suas contribuições para o

marxismo como disciplina científica, não pelo dinheiro do fundador...” (JAY, 2008, p.45)

Em razão de constantes mudanças de diretores do Instituto de Pesquisas Sociais, os programas de pesquisas teóricas e empíricas associados à Teoria Crítica passaram por significativas mudanças no decorrer das décadas. Contudo, a Escola de Frankfurt, sobretudo a Teoria Crítica, conseguiu se institucionalizar no final da década de 1940, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Por causa do advento do regime Nazista na Alemanha, sob comando de Adolf Hitler (1889-1945), alguns membros da Escola de Frankfurt sofreram perseguições que ocasionaram a divisão do grupo e a transferência do Instituto para outros países como Suíça, França e Estados Unidos da América. (JAY, 2008).

Segundo este autor a Teoria Crítica, apoiada pelos pressupostos marxistas, apresenta uma perspectiva materialista porque afirma que o indivíduo deve construir sua individualidade. Trata-se de uma teoria de cunho multidisciplinar porque dialoga com a sociologia, a filosofia, a psicologia social e sociais contemporâneos.

De acordo com Horkheimer (1989), no artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, a Teoria Crítica aparece como uma contraposição com o que Horkheimer definiu como Teoria Tradicional, vejamos:

A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas (HORKHEIMER,1989, p.37).

Complementando o seu raciocínio, este frankfurtiano esclarece que:

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade (HORKHEIMER, 1989, p.60).

É por isso que a Teoria Crítica da Sociedade pode contribuir para problematizarmos o estado atual da educação enquanto um campo de atuação voltado à reflexão sobre a realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e com sujeitos mais conscientes, atuantes e autônomos a começar pela Educação Infantil.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EMANCIPAÇÃO, BARBÁRIE E ESCLARECIMENTO**

No texto denominado “Educação e Emancipação,” Adorno (1995) afirma que o esclarecimento faz com que o homem saia da condição de não emancipado. Referendando-se em Kant, Adorno (1995, p.169) expõe o seguinte: “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável menoridade”. É preciso que o homem saia do seu estado de menoridade e, para isso, ele necessita ter coragem. Isso ocorre quando ele se volta para si mesmo, para o autoconhecimento, para a autorreflexão crítica. Somente tendo coragem de servir-se de si próprio pelo entendimento, isto é, sem a orientação de outro, é que o homem alcançará a maioridade, ou seja, a autonomia. Portanto não ser emancipado, não ser esclarecido, é esperar que outro diga o que é preciso fazer e como agir. (ADORNO, 1995).

Conforme este frankfurtiano, a emancipação está ligada ao conceito de autonomia na Crítica da Razão Prática. Nesta obra, Kant (2008) tensiona os termos autonomia e heteronomia. Na sua visão, a autonomia é a capacidade de o indivíduo se autoguiar sem submeter-se à direção alheia, logo o conceito de autonomia corresponde ao conceito de “esclarecimento”. Vejamos o que diz este filósofo sobre a concepção de esclarecimento:

É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2008, p.63).

Em concordância com a perspectiva kantiana, Adorno (1995) visa a Educação para a autonomia consequentemente para a emancipação. Por isso, combate o investimento em talentosos, pois, para ele o talento não passa de um fetiche, o qual precisa ser destruído. Para Adorno (1995, p.171-172), a questão do:

[...] talento não é uma disposição natural [...], Constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Inferimos, dessa forma, que, ao invés de investir no talento, as sociedades deveriam primar pela autonomia, pela não conformação. Na concepção adorniana, o indivíduo conformado ao estabelecido renuncia a subjetividade autônoma e ao próprio “eu”. Por isso, Adorno (1995) combate as sociedades industriais moldadas pela divisão do trabalho, no modo de produção capitalista. Nessas sociedades, as pessoas em seu trabalho realizam esforços repetitivos que não requerem reflexão sobre o todo e o resultado da produção, não possibilitando o uso de suas faculdades, que é a própria essência da subjetividade, isto é, a capacidade de criar. Assim, os consumidores são os mais perfeitos receptáculos, pois são moldados para a receptividade passiva dos artigos produzidos pelos veículos de comunicação, instrumentalizados pela Indústria Cultural. Portanto, o poder dos controladores é total, pois os indivíduos na condição tanto de produtores quanto de consumidores realizam a pedagogia da repetição sem refletir sobre a produção e o consumo dos bens padronizados.

Mas afinal, o que é Indústria Cultural? No texto sob o título: “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, contido na obra “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e



Horkheimer (1985) afirmam que a Indústria Cultural se refere à ideia de produção em massa, comum nas fábricas e indústrias, que passou a ser adaptada à produção artística. Amparada à técnicas do sistema capitalista.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p 128) “...o indivíduo é ilusório...” a Indústria Cultural consiste em objetificar, desconsiderar a subjetividade e a individualidade do homem. Dessa maneira considera o consumidor como um objeto em um mundo voltado para o mercado, para o comércio e para produção em longa escala.

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p.14)

Desse modo, a Indústria Cultural, por intermédio do modo de produção capitalista, procura manter os indivíduos tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem ao que lhes é oferecido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.110). Segundo os autores, o objetivo da indústria cultural é o lucro e manutenção do pensamento dominante. Assim, a cultura<sup>1</sup> passa a ser uma massa

---

<sup>1</sup> Adorno e Horkheimer (1978, p.97) a partir de Freud, concebem a cultura da seguinte maneira: “A cultura humana – entendendo por isso toda a ascensão humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização- mostra claramente dois aspectos a quem observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode

de manobra da população, que precisa ser mantida presa na ideologia dominante. Dessa maneira, músicas, filmes, espetáculos e outras obras, são desenvolvidos sob a lógica de produção em massa, ajustando seus produtos conforme sua própria necessidade.

Essa determinação, Consoante Adorno e Horkheimer (1985, p.103), estabelecida pela Indústria Cultural gera o seguinte:

[...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência; [...] Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto.

As instituições de educação se inserem nessa ideologia dominante, e, por esta razão, em grande medida, sua função tem sido a de preparar os indivíduos para o trabalho e para a obediência ao autoritarismo daqueles que detém o poder, os donos dos meios de produção, que cerceiam as individualidades e as entrega ao coletivismo, à massificação, advindos do capitalismo.

No entanto, Adorno (1995, p. 120-121) afirma que a Educação deve ter uma finalidade. Vejamos:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

O autor chama a atenção para os discursos superficiais da literatura pedagógica acerca do termo emancipação. Adorno (1995) insiste em reafirmar que já no início da socialização podem se

---

estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal.”

colocar condições que contribuem para uma ausência de emancipação durante toda a vida.

A educação para este frankfurtiano é uma exigência política à emancipação de todos. A emancipação se constitui pela “conscientização”, sendo a autonomia sua condição necessária; nesse sentido, pondera:

... a exigência política de uma educação para a emancipação consiste em uma educação voltada para a contradição e para a resistência. Capaz de efetivar uma consciência verdadeira, que fizesse com que as pessoas não permitissem ser modeladas por forças exteriores a elas. (ADORNO, 1995, p.183).

Para Adorno (1995) o principal desafio da Educação está na formação emancipatória dos sujeitos. Este frankfurtiano questiona o modelo de formação como um produto de um determinado estado de coisas, e salienta que este modelo de formação se configura em uma retrospectiva, pois retoma as causas do fracasso constatado na barbárie, objetivada, nos campos de concentração de Auschwitz. Consoante, este autor define sobre barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim, entendemos que a barbárie advém de preconceitos, da competitividade sem limites e de atitudes repressivas, podendo levar os indivíduos a praticarem atos agressivos, torturas e genocídios. Efetiva-se consoante o indivíduo é levado à regressão<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Regressão D.: Regression. - F.: régression. – Es. regresión. – I. regressione. Num processo psíquico que contenha um sentido de percurso ou de desenvolvimento, designa-se por regressão um retorno em sentido inverso desde um ponto já atingido antes desse (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.440).

A Educação possibilita a superação da barbárie. Enquanto a barbárie persistir a educação é frágil. A superação surge através da recuperação do sentido educativo e sensível da vida e deve consistir em superar conteúdos irracionais, duros, frios, adaptativos e conformistas apreendidos, libertando os sujeitos dos tabus e das opressões que alimentam as violações humanas ou desumanas. E essa barbárie, isto é, essas condições que levam à regressão devem ser combatidas e tem como principal aliado um trabalho pedagógico que contenda processos desumanizantes desde a infância. (ADORNO, 1995).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) assevera que a Educação para evitar a repetição de Auschwitz tem que combater toda a sorte de atitudes violentas e desumanas, chama a atenção para essa situação de barbárie como algo que apavora e alerta para as consequências destrutivas e avassaladoras caso não seja discutida nos ambientes formativos. Para este autor, a educação deve mudar isso, promovendo o esclarecimento, através de uma tomada de consciência e de decisão desde a infância. Vejamos o que ele consagrou em seu texto:

Quando falo em educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e além disso ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não

---

Psicose= D.:Psychose. \_ Em.: psychosis. \_ Es.: psicoses. \_ I.: psicose. Em psicanálise não se procurou logo de início edificar uma classificação que abrangesse a totalidade das doenças mentais que o psiquiatra precisa conhecer; o interesse incidiu, em primeiro lugar, nas afecções mais diretamente acessíveis à investigação analítica e, dentro desse campo mais restrito que o da psiquiatria, as principais distinções são as que se estabelecem entre as perversões, as neuroses e as psicoses.

Neste último grupo, a psicanálise procurou definir diversas estruturas: paranóia (onde inclui de modo bastante geral as afecções delirantes) e esquizofrenia, por um lado, e, por outro, melancolia e mania. Fundamentalmente, é numa perturbação primária da relação libidinal com a realidade que a teoria psicanalítica vê o denominador comum das psicoses, onde a maioria dos sintomas manifestos (particularmente construção delirante) são tentativas secundárias de restauração do laço objetal. (LAPLANCHE, 2001, p.390)

permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduzem ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p.123)

Na sua visão, essa perspectiva educativa deve ocorrer desde a educação infantil, constituindo-se em um trabalho permanente de esclarecimento. As diferenças e as complexidades do ensino exigem um esclarecimento geral para auxiliar na construção de um convívio cultural e social mais humanizados, oferecendo novas alternativas para que os comportamentos violentos não se repitam, nem na escola nem fora dela. A educação deve provocar questionamentos e desafiar as certezas de uma razão instrumental, tornando os sujeitos mais conscientes, sensíveis e humanos, em relação ao sofrimento do outro. A aprendizagem não pode ser marcada por um ambiente manipulador e de medo ordenado, frieza, insegurança e desconfiança do acesso ao conhecimento, ao outro e ao mundo, influenciados por falsas crenças de superioridade e inferioridade. (ADORNO, 1995).

Conforme Ruschel (1995) a razão instrumental para Adorno é o mundo administrado, a racionalidade moderna centrada no capitalismo, na indústria cultural. E que apesar do avanço da tecnologia para que a natureza represente domínio e fartura na produção de alimentos, uma parcela considerável da humanidade ainda padece de fome e vivendo na miséria ocasionado pelas “catástrofes naturais” da sociedade, vejamos como ele define essa expressão:

Expressão empregada por Adorno para se referir à situação onde os detentores das técnicas e dos meios de produção apropriam-se de muito em detrimento da escassez da maioria. (Ruschel, 1995, p.240-241).

Para evitar que tudo se repita o autor reforça a necessidade de contrapor-se ao poder do cego de todos os coletivos. A severidade desempenha papel relevante na educação tradicional, por isso alerta para os resultados negativos desse tipo de ideologia, vejamos:

Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe

parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. [...]Quem é severo consigo mesmo obtém o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 1995, p.128).

Nesse sentido, o autor reforça a necessidade de uma educação que não enfatiza a dor e a capacidade de suportá-la como acontecia antigamente, que não contribua para formação de indivíduos que se identificam com certos doentes mentais ou personalidades psicóticas<sup>4</sup>, o que de certa forma, foi decisivo para que Auschwitz acontecesse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou importantes discussões acerca dos processos educativos emancipatórios a começar pela Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade que se contrapõe e é inconformada frente às imposições autoritárias e opressoras, através da autocrítica e autorreflexão. Para a superação desse conformismo propõem a dialética como método para entender a sociedade e os problemas sociais através da divisão de classes. Assim, no âmbito educacional a Teoria Crítica visa à emancipação dos indivíduos por meio da Educação.

A educação deve ser repensada, desde a Educação Infantil, com vistas à emancipação e à formação de cidadãos autônomos, ou seja, capazes de se autoguiarem sem ajuda de outrem, de impedirem que a barbárie como a de Auschwitz fosse possível. É preciso superar as constantes tentativas de uniformização dos comportamentos conduzidos, em especial, a tomada de decisão automatizada através da técnica como instrumento de manipulação sem reflexão. Deve-se combater argumentos superficiais moldados e repetitivos sem reflexão que impedem o desenvolvimento da consciência verdadeira pelo sujeito consciente.

A Indústria Cultural, como abordamos, constitui-se em um dos principais elementos contributivos para o pensamento não

emancipado, sem reflexão, portanto não crítico. A Indústria Cultural é uma das responsáveis por determinar aquilo que o indivíduo deverá ou não consumir, como também aquilo que ele deverá ou não pensar, configura-se, portanto, em um instrumento controlador. Desconsidera subjetividade humana inerente ao homem, e este se torna “massa de manobra”, na mão dos donos do capital.

Na sociedade administrada, pensar criticamente e de modo autônomo, cada vez mais se torna urgente. Eis aí o principal desafio da educação. Adorno (1995) afirma que ao eliminar nos sujeitos tudo aquilo que se refere ao particular, ao individual, ao singular, o potencial de resistência é juntamente eliminado, uma vez que nestes sujeitos a consciência carrega a marca da heteronomia.

Necessitamos de uma educação, a começar pela educação infantil, que nos oriente a problematizar a sociedade, a superar as opressões capitalistas que impossibilitam a resistência social e a autorreflexão crítica. É preciso reconstruir a ação pedagógica, de forma a combater essa falsa ilusão de adaptação e comodidade que torna as relações fragmentadas e guiadas pela ideologia dominante da competição e da concorrência. Deve-se desenvolver uma educação humanizada, que não promova o autoritarismo, a violência e a barbárie, enfim o sofrimento do outro.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W., Horkheimer, Max. **Termos básicos da sociologia**. (Org.) Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Citrix, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.9.394.

Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: **LDB 1996 vinte anos depois: projetos**

**educacionais em disputa** / Iria Brzezinski, (org.). São Paulo: Cortez, 2018. p. 155-180.

ENGELS, Friedrich. Nota. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2011. p. 45-47 (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor).

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 31-68 (Coleção Os Pensadores).

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950** / Martin Jay; tradução Vera Ribeiro; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LAPLANCHE, Jean; Pontalis, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4. Ed. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RUSCHEL, Maria Helena. Glossário: in Adorno Theodor; **Palavras e sinais: modelos críticos; supervisão de Álvaro Valls**. \_ Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios de qualidade. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea 2006.





## CAPÍTULO 12

### UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOCULTURAL DE ADOLESCENTES E JOVENS DA REGIÃO PERIFÉRICA DA CIDADE DE ANÁPOLIS – GO

José Cassimiro Dias Neto

**RESUMO:** Esse trabalho pretende fazer uma análise crítica das desigualdades sociais que expõem os espaços entre periferias e centros urbanos, sob o modo de produção capitalista (que produz um espaço desigual, que exclui e cria distinções) que vêm aumentando nas últimas décadas. Esse perfil sociocultural deveria ser um despertar da sociedade por uma busca constante em se organizar e lutar por direitos sociais, a exemplo do direito à moradia, estudo, saúde e trabalho. Diante da disparidade social existente torna-se importante que a sociedade se organize para requerer o acesso à vida social completa e garanta que aconteça a justiça econômica e social. Além disso, nessa heterogeneidade sociedade torna-se visível notadamente quando se trata da vida dos jovens e adolescentes que vivem a margem dos grandes centros ou como conhecemos, das periferias e conseqüentemente a saúde, educação, entre outras reivindicações sociais.

**Palavras Chaves:** Educação, sociedade, adolescentes e jovens.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo discutem-se diferentes pontos de vista de Jovens com histórias e planos diferentes, bem como o que pensam sobre o futuro. A pesquisa buscou ouvir jovens com idade entre 16 e 20 anos, nos aspectos perfil, cultura, situação econômico e social, que em muitos casos, não diferem em praticamente nada de outros jovens

dessa faixa etária, que transitam em outras camadas sociais, quando relaciona-se a busca pela felicidade, realização pessoal e profissional aliados a um futuro digno, com igualdade e equidade social.

Mesmo com culturas e aspectos sociais distintos de jovens de outras regiões do país, se observa também, diferenças na culinária, na língua nos costumes entre outros. Essas diferenças muitas vezes chocam-se com aquilo que está internalizado na personalidade, como os costumes, gostos e sentimentos, parte integrante das suas raízes, que ainda soam muito fortes. Esses fatores se manifestam quando esses indivíduos chegam à vida adulta, especialmente quando fazem parte de uma comunidade, participando expondo suas visões de mundo e comportamentos que aprenderam fora do convívio social local. Isso contribui com alguns questionamentos sobre o que pensam sobre educação, trabalho, internet, ativismo e comportamento.

São esses, alguns dos fatores que contribuem com as Lutas e reivindicações urbanas que se unem dando origem aos movimentos sociais, os quais estudados pela geografia, especialmente a sociologia, a Antropologia, a linguística e outras ciências, sendo que tais movimentos podem colaborar para a conquista de direitos sociais. Nesses movimentos são desenvolvidos trabalhos numa perspectiva marxista, com enfoques nos conflitos sociais, inerentes as grandes cidades. Esses conflitos, muitas vezes têm como pano de fundo, necessidades de consumo, emprego, moradia, transporte, saúde, educação e outros. Vázquez (1977), ao comentar um texto de Marx e Engels diz,

No desenvolvimento das forças produtivas chega-se a uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, sob as relações existentes, só podem ser fontes de males, por quanto já não são forças de produção, e sim muito mais forças de destruição (maquinaria e dinheiro); e, intimamente relacionado com isso, surge uma classe condenada a suportar todos os inconvenientes da sociedade sem desfrutar de suas vantagens que se vê expulsas da sociedade e obrigada a colocar-se na mais resoluta oposição a todas as demais classes. (Vázquez, 1977, p.168).

Diante do exposto e o método de pesquisa realizados em leituras de artigos, jornal, sites e revistas eletrônica, pode-se considerar que as periferias das grandes e médias cidades, são como espaço de luta e resistência, pelo reconhecimento e garantia do direito à equidade, o pertencimento aos espaços públicos de lazer, trabalho e educação. Se posicionar diante dos avanços e entraves em seus processos de organização e mobilização.

## A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Uma sociedade que se constituiu no plano cultural, social e econômico nos fundamentos patriarcais, estimular nos jovens a responsabilidade da “entidade familiar” constituída simbolicamente na figura do “pai e mãe” como responsáveis por constante influência dos seus valores aos filhos. Com as mudanças comportamentais e novas experiências de convívio familiar ocorridas nas últimas décadas do século XXI, novas identidades têm surgido, no entanto, as responsabilidades de “Avôs ou Avós, tios” ou pessoas do mesmo sexo e gênero, convivendo juntas são em muitos casos as mesmas. Não importa as novas demandas ou desejos de relacionamento, para o jovem ou adolescente, independentemente de como seja criado, os requisitos de dependência financeira continuam sendo os mesmos, ou seja, de alimentação, vestimenta, saúde, educação dentre outros, conforme descreve o estatuto da criança e do adolescente, e outras providências lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 19 - Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. Art. 20 - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação. (Capítulo III - do direito à convivência familiar e comunitária Seção I - Disposições Gerais).

Esse adolescente cresce se torna um jovem, desenvolve-se como ser humano com capacidades físicas e intelectuais, constitui novos relacionamentos sociais. E é nesse novo relacionamento com o mundo que aparece a “essência do tecnológico” que antes era utilizado para reduzir distâncias. Hoje adquiriu novos contornos no sentido de facilitar a comunicação entre pessoas e grupos, buscar novos relacionamentos, marcar encontros, fazer transações comerciais e financeiras, realizar cursos de formação inicial e continuada, constituindo-se numa relação diferente das relações antigas.

Em oposição a tudo que gerações do século passado vivenciaram, neste novo século ou milênio desenvolve-se uma nova cultura, a da internet. Ela “a internet”, proporciona uma “certa liberdade”, onde cada um tem sua vida, certa dependência, que nos seduz e nos encanta a cada novidade, a cada descoberta, como descreve a reportagem do jornal o Estadão, sobre o dilema da falsa consciência: como as redes sociais contribuem para isso? Da Jornalista Márcia Tolotti:

A tecnologia sedutora e manipuladora descobriu o poder do inconsciente, bem que Freud nos avisou sobre isso a mais de 100 anos atrás. O inconsciente é uma parte da nossa mente que só dominamos, em certo grau, quando analisamos a motivação para determinados comportamentos. Podemos sim ter acesso ao inconsciente, mas isso exige trabalho, esforço, autoconhecimento e autorresponsabilidade. [...]. A tecnologia tem assumido esse lugar, o lugar do desvendar – manipular – os desejos, as intenções, os gostos de forma altamente eficaz, pois, quando escolhemos uma viagem, um objeto, um celular, realmente estamos escolhendo ou isso nos é “sugerido” o tempo todo ao dar um scroll na tela do smartphone ou computador? Parece que não, parece que a nossa “chupeta digital” dita inclusive o que perceber como sentir, como reagir e até o que argumentar. E se você discordar daquilo que está escrito aqui, irá rapidamente encontrar centenas de comunidades que também vão criticar, e aí se você se fecha outra vez em sua bolha onde será compreendido e apoiado, pois ninguém mais consegue suportar frustrações solidão e pensamentos críticos. Política, 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-dilema-da-falsa-consciencia-como-as-redes-sociais-contribuem-para-isso/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Extremamente o oposto das gerações de décadas passadas, a maioria dos jovens brasileiros deseja correr o mundo, viajar, seja a passeio, a trabalho ou estudo. Conquistar a estabilidade financeira para realizar sonhos e desejos, conhecer novos lugares e regiões “sentir novos climas”. Acreditam que trabalhando no que realmente gostam as conquistas virão como resultado do esforço. Essas conquistas poderão se traduzir em dinheiro e bens, e assim sentir a “vida pulsar”.

Estabilidade financeira e prazer no trabalho são anseios muito citados em pesquisas realizadas por revistas e sites especializadas com jovens na cidade de Anápolis. O resultado dessas pesquisas não foge à regra, quando confrontados com outros estudos feitos com jovens de outras cidades do Brasil. O estudo mostra que os jovens da periferia Anapolina têm demonstrado certa angústia, se por um lado, tem esse desejo pela estabilidade profissional e financeira, por outro lado, quando se olha para a estrutura de trabalho e de vida social local, os jovens não tem a menor ideia em como vai ser sua vida daqui a vinte anos.

Esses jovens da periferia Anapolina têm buscado fazer uma faculdade ou universidade, como caminho para a realização profissional, outros buscam cursos técnicos e de aperfeiçoamento do trabalho nas indústrias do DAIA “Distrito Agroindustrial da cidade de Anápolis”. Dentre estes, existem aqueles que aspiram oportunidades em outras cidades, como perspectiva para mudar de vida. Entre as cidades bastante procuradas por esses jovens, destacam-se Goiânia, Brasília, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Sem saber o que esse mundo do trabalho vai oferecer para eles, como afirma Tracy Francis, consultora McKinsey (2018).

[...] Os desafios que viveram os tornaram menos idealistas do que os millennials, segundo nossa pesquisa. Muitos acreditam que a estabilidade no trabalho é mais importante que o dinheiro e estão conscientes da necessidade de poupar para o futuro. Surpreendentemente, apesar da juventude, estes jovens mostram uma preocupação em ter um emprego formal. De acordo com a pesquisa, 42% dos jovens entre 17 e 23 anos já estão trabalhando, seja em período integral, meio período ou como freelance,

número considerado alto para essa faixa etária. Por esses motivos, denominamos esta geração como True Gen. <<https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies/pt-br>> Acesso em: 12 nov. 2020.

A busca por novos horizontes muitas vezes falhos, após certo período de estadia nessas metrópoles, começa a surgir as frustrações pela não realização do sonho da independência financeira. Ansiedade, característica dessa idade, pode levar o jovem a fazer escolhas precipitadas que o afetarão negativamente quando deparadas com a realidade, em que a concorrência com outros jovens pelo mesmo espaço profissional e, em muitos casos com qualificação profissional superior à desse jovem imigrante. Pela pouca qualificação ou falta de experiência muitos regressam para a sua cidade de saída, encontrando como o refúgio o lar na esperança de uma redenção, pois estão livres das despesas “Aluguel, boletos de consumo da moradia dentre outros, quando estavam nessas cidades” e com aquela sensação que tentaram a independência do lar e do seio da família, sendo que para alguns, frustrações, para outros, experiência de vida.

Neste período de contradições e confusão, observa-se uma confusão de papéis, o adolescente não pode mais manter a dependência infantil e não pode ainda assumir a independência adulta, o que causa angústia e sentimentos de fracasso. A partir dessa contextualização, observa-se que o adolescente oscila entre a dependência e a independência, necessitando da maturidade adquirida na vivência interpessoal para que aceite ser independente dentro de um limite de necessária dependência (Aberastury & Knobel, 1984).

Portanto, em um contexto marcado por inúmeras dificuldades e desafios, como os jovens estão construindo ou desconstruindo as suas identidades e marcando seus espaços sociais que permitam a troca de experiências, o reconhecimento e a construção dos sentidos de presença com perspectiva de futuro. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento desses jovens contribui para o desenvolvimento das cidades através da intervenção de

movimentos de bairros e de movimentos sociais urbanos de luta pela qualidade e equidade social e cultural onde vivem.

## **O MUNDO ATRAVÉS DO DIÁLOGO, A VISÃO DA JUVENTUDE PERANTE OS DESAFIOS DA VIDA**

Número considerável de jovens da periferia, antes de começarem a vida adulta enfrentam várias questões: identidade e igualdade de gênero, feminismo, racismo, religiosidade. Querem mudanças, um mundo melhor e acham que irão conseguir os seus ideais de vida e sonhos com muito diálogo.

Na escola em algumas disciplinas quando algo se assemelha com o que pensam, discutem e até levam para os grupos de discussão para que outros possam expressar opinião. Juventude, rebeldia, manifestações. Essa geração entre ser uma coisa ou outra se permite ser o que quiserem desde que esteja de acordo com o pensamento do seu grupo, como por exemplo, as vestes, o cabelo, as discussões de gênero, o comportamento masculino, a outra metade feminina, rosa não mais uma cor negativa para homens.

Esse jeito de ser e agir perpassou a geração das “diretas já” na década de 1980 e os movimentos estudantis de 2013 e 2015, quando jovens que hoje estão com 20 anos, ocuparam as escolas públicas na cidade de Anápolis, na luta contra a transferência da administração das Escolas Públicas para Organizações Sociais (OSs), como pretendia “Governo Marcone Perillo”.

Esse período foi marcado por resistências contra as Organizações Sociais, e em defesa da Escola Pública de qualidade para todos. Na época o movimento foi descrito a partir, da reflexão sobre a resistência estudantil feita por autores que se debruçaram no esforço de entender os movimentos sociais e estudantis, sendo a maioria desses estudantes das camadas periféricas da cidade de Anápolis:

Ousamos dar os primeiros passos rumo à compreensão sobre a complexa temática relacionada aos movimentos sociais e assim, voltar nossa atenção para os dados acerca da resistência dos estudantes de Anápolis contra as Organizações Sociais [...]. O professor discutiu com o grupo que cortava a



água da escola, argumentando que tal ação era indigna, repressora, bárbara. Desse modo, acreditamos que, como parte de uma proposta pedagógica, precisamos desenvolver nossa capacidade para ler criticamente os discursos e as imagens que durante a ocupação das escolas foram amplamente divulgadas tanto na grande imprensa quanto nas redes sociais. É preciso estabelecer as relações entre tais discursos e as estruturas de poder. <file:///C:/Users/User/Desktop/10380-Texto%20do%20artigo-31033-1-10-20180309.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Em algumas ocupações os estudantes não tinham a noção exata de qual seria o resultado do movimento a médio e longo prazo. “A ideia era preservar conquistas, e, principalmente, ter voz. Eles queriam ser ouvidos, ser uma força representativa na relação sociedade e o governo no que tange aos interesses coletivos. Interferir positivamente em decisões que afetariam a vida deles e das próximas gerações de estudantes e professores”. Como jovem, o que você quer hoje, para agora, para ontem. Bernard Charlot (2003) da relação social entre o jovem e a política.

[...] A educação é política na medida em que a escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas, se encarrega dela. A escola é uma instituição educativa; esforça-se em utilizar os meios mais eficazes para atingir as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. Transmite modelos explícitos e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros e esquematizados que aqueles adquirem por meio do contato social direto. Em resumo, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sociopolíticas. (Charlot, 2003, p.62).

O mundo não mudou na velocidade que eles queriam, mas o resultado dessas lutas, permanecem até nos tempos atuais. Muitos deslocaram a militância, para outros campos de atuação como Faculdades, sindicatos e partidos políticos. Muitos já concluíram o Ensino Superior ou o Ensino Técnico, tendo que lutar pelo emprego ou até sustentar família. Agora as energias estão direcionadas a outros propósitos, vinculados à vida cotidiana deles, em que o maior desafio será vencer o desemprego e quando encontram o emprego, aparece outra barreira, à excessiva carga horária que

terão de cumprir para ter “carteira assinada”, e não conseguindo ingressar no mercado de trabalho formal, são deslocados para o informal no chamado transporte alternativo, denominados de Uber ou motoboy, dentre outros.

Considerando a luta empreendida para o acesso à universidade e que representa uma vitória, para os estudantes da periferia de Anápolis, aparece outra preocupação, lutar e se garantir na permanência até a finalização dos cursos. De acordo com dados da pesquisa de os estudantes da UEG-GO José Vandério Cirqueira Pinto e Elaine Alves Lobo Correa, a maioria dessas famílias da periferia é de baixa renda, no entanto esses estudantes precisam de financiamento estudantil para concluir seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade.

A cidade é um aglomerado de relações sociais, e torna-se mais complexa pela divisão social do trabalho. As classes sociais se comportam de forma contraditória na configuração da paisagem urbana, o espaço é cada vez mais dividido, segregado; a concentração de renda expressa um ambiente fragmentado e funcionalizado: setores voltados às classes populares, locais de risco, ambientes fétidos, setores residenciais de classe média e alta, centralidades voltadas ao público alvo, subcentros especializados e voltados a uma parte da cidade, sem falar dos condomínios horizontais e verticais que afloram como ilhas fortificadas de segurança e amenidades, uma espécie de feudos pós-modernos. [...]. O fato dessa classe mais aclamada e suburbana em terem o seu acesso ao ensino e permanecerem já é uma vitória. <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/pinto\\_jos\\_\\_vand\\_rio\\_cirqueira\\_\\_descentralizacao\\_anapolis.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/pinto_jos__vand_rio_cirqueira__descentralizacao_anapolis.pdf)>.

Uma característica marcante nos bairros periféricos da comunidade Anapolina, é a grande concentração jovens pretos e pardos, em que muitos dizem que foram beneficiados pelos programas sociais e educacionais do governo anterior. Diante disso, chegar ao ensino superior é uma conquista para qualquer um desses jovens. Os últimos dados do IBGE mostram que, pela primeira vez, os pretos e pardos são maioria (50,3%) nas universidades públicas do país.

Para muitos adultos o que ainda é motivo de intolerância e desentendimento, para os jovens atuais já faz parte do diálogo, ter tolerância ou ser tolerantes não importa. A questão da tolerância é um fator muito importante dessa geração dos anos dois mil (2000) ou próximos desse período. Esses jovens são muito mais tolerantes nas questões de identidade de gênero, do que gerações anteriores. Não ficam julgando um ao outro em questões envolvendo religião como afirma Tracy Francis, consultora McKinsey (2018).

Setenta e seis por cento dos jovens da “geração Z”<sup>1</sup> declaram seguir uma religião. Ao mesmo tempo, são mais abertos do que outras gerações a temas não necessariamente alinhados às crenças de suas religiões. Nessa geração, por exemplo, 20% das pessoas não se consideram exclusivamente heterossexuais, enquanto esse número cai para 10% em todas as outras. Sessenta por cento da geração Z acredita que casais do mesmo sexo devem poder adotar crianças – 10 pontos percentuais a mais do que pessoas das demais gerações. A fluidez de gênero pode ser o reflexo mais evidente da característica “Undefined ID”, mas não é o único. Como esses jovens estão sempre conectados e avaliando a todo o momento uma enorme quantidade de informações e influências, o “eu” é o lugar de experimentar, testar, mudar. Sete de cada dez membros da geração Z afirmam que é importante defender causas relacionadas à identidade. Estão mais interessados do que qualquer outra geração em discussões sobre raça e etnia, direitos humanos, questões LGBT <<https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies/pt-br>> Acesso em: 13 nov. 2020

Percebe-se que essa geração é mais aberta, mais tolerante em relação ao outro, conseguem ser mais felizes respeitando opções e escolhas como é o caso da crença do próximo. Hoje o jovem consegue encontrar propósito em outras causas que não as

---

<sup>1</sup> A geração Z é composta por quem nasceu na primeira década do século XXI. Por não haver uma exatidão na contabilização do tempo em relação ao surgimento das diferentes gerações, podemos considerar como geração Z quem nasceu no fim da década de 1990. O mais marcante dessa geração é a sua íntima relação com a tecnologia e com o meio digital, considerando que ela nasceu no momento de maior expansão tecnológica proporcionada pela popularização da internet.<<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>>. pesquisa 12/11/2020.

especificamente de cunho religioso, como aquelas ligadas a opção sexual e gênero consideradas sensíveis em alguns grupos sociais.

## **EM BUSCA DE PROPÓSITOS E FORMAÇÕES**

A busca de propósito num mundo que muda constantemente e se apresenta cada vez mais complexo, traz consigo problemas de saúde como ansiedade e depressão. Esses são problemas que afetam em cheio os jovens de todas as camadas sociais da cidade. O que os alimenta é a perspectiva de dias melhores ou o que cada um pode contribuir para que algo bom ocorra neste ano, mesmo tendo que enfrentar as adversidades causadas pela pandemia do novo corona vírus (covid 19) em 2020. O futuro não está desenhado, portanto, fica o seguinte questionamento: Que futuro irá escrever para sua vida, ou que sociedade está se formando neste mundo?

Mark Poster no seu livro “Teoria crítica da Família” uma autorreflexão sobre o contexto atual da família e que aponta uma futura formação com perspectiva distintas sobre uma transformação histórica e da sua constituição:

No contexto da situação contemporânea da família. A sensação de incerteza e mal estar que cerca a família hodierna informa o projeto teórico. Na sociedade capitalista avançada, o destino da família nuclear (ou burguesa) está em dúvida. Os analistas indagam se a família está se desintegrando ou evoluindo para outra forma. (Poster, 1979, p.157).

A família é afetada pelas transformações na sua composição, que abarcam as modificações no seu contexto social, cultural e parental. Isso ocorre a partir da reconstituição promovida pelas separações e por novos casamentos sendo homoafetivo ou heterossexual. E ao olharmos para a periferia, nos deparamos com o alto índice de jovens que ainda moram com seus pais, bem como jovens que já constituíram seus próprios núcleos de família. É comum a presença no cotidiano da conjuntura social familiar a presença dos filhos casados, morando na casa dos pais ou com algum grau de parentesco. Esse fenômeno ocorre devido a questões

econômicas e financeiras, conforme constatou o Professor Romilson Martins Siqueira quando fez uma reflexão epistemológica da família nos tempos contemporâneos.

A família, como campo de reflexão de muitos estudos, sob o olhar de diferentes abordagens epistemológicas, é criticada e também ovacionada. O que demarca o lugar da família neste contexto é sua capacidade produzir e reproduzir padrões que operam na condição de hegemonia ou contra-hegemonia na sociedade capitalista. Neste aspecto o debate sobre aquilo que envolve as situações de vulnerabilidade social de crianças, adolescentes e jovens não pode prescindir de questões como liberdade, autoridade, autonomia, heteronomia, coerção, afeto dentre outras, que permeiam as análises da família como um campo de intenso debate. (Siqueira, 2010, texto 13, p. 53).

A busca por caminhos de maior igualdade e equidade social, cultural e econômica, garantindo inclusão e possibilidades de trabalho, alinhado com aquilo que realmente traga significado a vida. A banalização da exploração Neoliberal advinda do mercado, que muitas vezes impõe pressão nos resultados de lucro para os poucos, retirando a perspectiva de futuro digno e humano, para a maioria desses jovens periféricos, construindo um tipo de trabalho voltado para o mercado que induzem essa futura mente a ser robotizada pelo poder vigente dos ideais políticos, econômicos e sociais. Essas reflexões sobre o jovem da periferia dependem e muito de políticas públicas que deveriam vislumbrar a formação de cidadão autônomo, crítico, construtivo e com um propositivo diante do mercado capitalista neoliberal.

Nossas sociedades modernas o poder de decisões, estão nas mãos de grupos privilegiados que ditam e normatizam o funcionamento da sociedade, conforme descreve Carvalho (2014), no livro, *Estação Juventude: Conceitos Fundamentais – pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude*.

Mesmo nas democracias modernas, certos grupos possuem vantagens no processo de representação em relação a outros, tornando desigual a capacidade de acesso a serviços ou garantias de direitos, devido à maior capacidade de pressão que alguns atores têm sobre as instâncias do poder envolvidas na tomada de decisões. [...] Portanto, a incidência de políticas

públicas sobre demandas históricas da juventude é um desafio, ao mesmo tempo, teórico e prático. Significa reconhecer que houve avanços políticos que retiraram sujeitos e demandas do gueto de marginalidade e os colocaram no centro da estrutura política brasileira. No entanto, esse processo é complexo e está sujeito a muitas dificuldades, que não se resolvem simplesmente através da maior participação. Sabemos que o investimento nos jovens ainda está muito aquém do que é preciso e há problemas graves na concepção e implantação de muitas políticas públicas para a juventude, que sofrem, principalmente, de falta de integração e de descontinuidade. (CARVALHO, Gilberto, 2014, p. 96 e 97).

O caminho já começou a ser traçado por jovens inconformados com a realidade capitalista Neoliberal, como exemplo, Greta Ernman Thunberg, uma jovem de 16 anos considerada uma das pessoas mais influente pela comunidade jovem e que está entre as principais personalidades no ano de 2019. Seu destaque internacional foi pela luta e participação nos movimentos contra o aquecimento global e a degradação ambiental, sendo relacionada por uma das revistas mais prestigiadas do mundo, a revista “Time”. Um recado para quem ainda não entendeu onde eles “Jovens e Adolescentes” podem chegar.

## **A GESTÃO ESCOLAR E OS GRANDES DESAFIOS NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL**

Vivemos tempos sombrios, nas questões educacionais, com destaque para as recentes decisões do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no contingenciamento de verbas para as universidades, bem como os cortes destinados à produção e distribuição de livros didáticos. Aliado a isso a crise de saúde pública provocado pela pandemia, que atingiu todo o mundo, e afastou os jovens da periferia do convívio escolar. Eles foram os mais prejudicados na aprendizagem, pelo simples fato de não possuírem acesso à tecnologia em igualdade de condições com outros alunos. No tocante as políticas educacionais do atual Governo central, temos assistidos o caminho reverso com custos reduzidos, como afirma o jornalista Luiz Felipe Stevanim, na

revista digital “Dom Total” mantida pela Fundação Movimento Direito e Cidadania (FMDC) Dom Helder, da escola de Direito e que realiza serviços como a liturgia diária para a audiência católica.

A ausência de investimento adequado na educação, antes e durante a pandemia, levou a um cenário de aprofundamento da exclusão escolar. Essa é a avaliação de Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, para quem a educação brasileira vivencia “uma crise dentro da crise” com a pandemia de Covid-19. A cientista política especialista em políticas educacionais, que também integra a Campanha Global pela Educação, aponta que as desigualdades estruturais “emergiram à superfície” no cenário trazido pelo novo corona vírus. “As políticas adotadas para a educação, como a implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução para os problemas estruturais. E elas não deram certo”, avalia. Os países que melhor responderam aos desafios da pandemia, de acordo com Andressa, foram aqueles que destinaram financiamento adequado e implementaram políticas com gestão democrática e cooperação. ‘O Brasil não só é um mau exemplo no primeiro ponto, por conta das políticas de austeridade ainda vigentes e da falta de investimentos adequados, como também do segundo ponto, já que as decisões foram tomadas de forma verticalizada e descoladas da realidade do país’, analisa.. <<https://domtotal.com/noticia/1465381/2020/08/educacao-em-tempos-de-pandemia-vivemos-uma-cri-se-dentro-da-cri-se/>> em 12/11/2020.

Adolescentes e Jovens continuam abandonando a escola ou não conseguem avançar para o ano seguinte. Os problemas são os mais variados, vão desde fatores externos, como drogas, problemas familiares, sendo o maior deles o desemprego, fator que o fazem desistir da escola para ajudar os familiares nas despesas de casa. Outro ponto é a grade curricular escolar, que muitas vezes é incompatível com as necessidades dos jovens no quesito formação. A vida nas periferias da cidade de Anápolis, não se distingue do contexto nacional, mesmo tendo escolas comprometidas com a formação do educando, sempre vai faltar alguma coisa que atenda aos interesses de parte dos jovens, como afirma Arroyo (2011).

Os currículos, a docência e o sistema escolar público teriam sido marcados por não ver, não reconhecer a “nova clientela” que ia chegando às escolas.

Uma crítica frequente em várias análises destaca que a escola pública, a docência e os currículos pensando para crianças, adolescentes das camadas bem posicionadas que a frequentavam não teria se repensado para receber os filhos e as filhas dos setores populares empobrecidos. Não teriam sido capazes de reconhecê-los. (Arroyo, 2013, p. 159).

O ambiente educacional contribui bastante para definir se o jovem da periferia quer ou não prosseguir nos seus estudos. A medida que o jovem percebe que as atividades ofertadas pela Unidade Escolar, foram elaboradas com o foco nele (s) mais identificados, com o processo escolar vão se sentindo. Quando o jovem percebe que faz parte do organismo escolar, maior será a sua motivação para se engajar e menores serão as chances de abandono e desistência”.

Quando o jovem da periferia se sente incluído no convívio escolar, a violência dentro e fora de sala de aula, tende a diminuir, isso porque alunos, professores e servidores administrativos se sentem fazendo parte do mesmo contexto, em que a confiança gera segurança para todos dentro da instituição de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta análise relacionada a juventude da periferia da cidade de Anápolis, que aponta para uma real necessidade para as considerações e transformações aqui exposto. Neste artigo observamos um processo de ainda por uma cultura dominante, e com real necessidade de uma produção de cultura no dia a dia deste jovem, como um ser independente e com objetivos reflexivos sobre políticas públicas que favoreçam o social, o coletivo e o emocional do jovem e do adolescente.

As ideias apresentadas aqui podem contribuir para as múltiplas questões que afluem nos distintos atores “Professores, coordenadores, gestores, comunidade da periferia, e por que não os políticos”, inclusive aos próprios jovens, que produzem e produzirá o mundo a realidade que temos.



Os jovens nasceram nesse mundo dinâmico constantemente ativado por evoluções tecnológicas e científicas. Um berço perfeito para desenvolver lideranças de impacto sendo uma porta de entrada para pessoas com uma visão de gentileza e de força para uma transformação de futuro que favoreça o cognitivo e o emocional de qualquer jovem que terá o desafio de construir e reconstruir o futuro de qualquer nação. Uma visão de inspiração para solucionar os complexos desafios da atualidade. E são eles que poderão ser influenciadores, disseminadores, inspiradores, e que irá construir atitudes de inspirações para outras gerações.

O ponto de partida é demonstrar aos jovens de alguma maneira a capacidade de se indignar com as injustiças do mundo, pois esse é o princípio básico. Na tentativa de mostrar os problemas da alienação pela qual a sociedade está impregnada e expô-los a necessidade da importância em serem pessoas engajadas com a sua comunidade, sua nação e o mundo.

É preciso buscar uma interlocução com os jovens e fazer valer os seus direitos, especialmente para ampliar os espaços democráticos e o desenvolvimento de nossa sociedade, no enfrentamento dos dilemas da qualidade da educação escolar pública no Brasil e, dessa forma, refletir sobre o papel do jovem. Que sujeito é esse capaz de uma percepção tão aguda sobre os problemas relativos à qualidade da educação formal que lhe é destinada? Que sujeito é esse que vive tantos constrangimentos em função da posição que ocupa na sociedade e que ainda vê a escola como um canal para a realização dos seus sonhos de mobilidade social? (Almeida & Nakano, 2007).

As políticas Públicas deveriam ser sem prejuízo sobre o desenvolvimento humano para a juventude em qualquer território da periferia, favela ou comunidade além de ser um integrante e integra-los as contribuições culturais, sociais e econômicos, partindo de desafios com intuito em estabelecer relações entre educação e uma ação comunicativa entre o poder público, sociedade e a família, pautando-se de uma comunicação em conformidade com a realidade desse adolescente e da juventude que serão o futuro deste mundo tão globalizado.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo**, Território em Disputa, 5ª Edição. Ed. Vozes, 2013, p. 159. São Paulo

CARVALHO, Gilberto - **Estação Juventude: Conceitos Fundamentais – pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**, Brasília, 2014. p. 96 e 97.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. Cortez, (2003).

Editora Abril. **Mec bloqueia 348 milhões do orçamento de livros e materiais didáticos**. <<https://exame.abril.com.br/brasil/mec-bloqueia-r-348-milhoes-do-orcamento-de-livros-e-materiais-didaticos/>> Acesso em 12/11/2020.

Educacao-em-tempos-de-pandemia. **Fundação Movimento Direito e Cidadania, mantenedora da Dom Helder Escola de Direito** < <https://domtotal.com/noticia/1465381/2020/08/educacao-em-tempos-de-pandemia-vivemos-uma-crise-dentro-da-crise/> > em 12/11/2020.

FRANCIS, Tracy. <<https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies/pt-br>> Acesso em 07/11/2020.

Jornal o Estadão, Política - **falsa consciência: como as redes sociais contribuem para isso?** <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-dilema-da-falsa-consciencia-como-as-redes-sociais-contribuem-para-isso/>>. Acesso em: 14/11/2020.

NITAHARA, Akemi – **Repórter da Agência Brasil** – Rio de Janeiro, <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>> Acesso em 08/11/2020.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1085-1104, out. 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/>

REFLEXOES-ACERCA-DA-BUSCA-DE-UMA-NOVAQUALIDADE-DA-EDUCACAO.pdf Acesso em 08/11/2020.  
OLIVER MOODY (26 de setembro de 2019). «World's leaders turn on Greta Thunberg after legal move over carbon emissions». The Times (em inglês). <<https://www.thetimes.co.uk/article/worlds-leaders-turn-on-greta-thunberg-after-legal-move-over-carbon-emissions-w3dnr75bs>>. Acesso em 12/11/2020.

SIQUEIRA, R. M. **Autoridade e Autoritarismo**; as relações de poder no contexto da família burguês, O social em Questão, V. 22 Texto 13, p.53.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez, **Filosofia da Praxis**, Tradução de Luiz Fernando Cardoso: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. p.168, 3ª Edição. Ed. Paz e Terra, 1977.

## CAPÍTULO 13

### MICHEL FOUCAULT: AS SOCIEDADES MODERNAS E OS SUJEITOS EM SITUAÇÃO PRISIONAL

Suely Franco de Oliveira

**Resumo:** O escopo deste artigo trata da concepção de Michel Foucault na compreensão das múltiplas relações de dependência entre discurso e poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. Outro ponto é entender a importância estratégica que as relações de poder desempenham nas sociedades modernas, como se formaram os domínios de saber e poder a partir de práticas políticas disciplinares, baseado no método genealógico que se coloca como forma de resistência contra discursos legitimados em determinada sociedade, elementos esses descritos nos textos de Foucault em “Microfísica do poder”. Este estudo também busca compreender como as sociedades lidam com sujeitos em situação prisional, já que o sistema carcerário continua a produzir os mesmos efeitos de séculos atrás. E para essa compreensão, faz-se necessário trilhar na historicidade do surgimento da instituição/prisão desde os séculos passados até os tempos modernos, com enfoque nos escritos de Michel Foucault em “Vigiar e punir”.

**Palavras-Chave:** Mecanismos punitivos. Poder e saber. Sociedade Disciplinar. Prisão.

## INTRODUÇÃO

De uma perspectiva histórica, o surgimento da instituição/prisão se deu no período clássico (séculos XVII e XVIII). Nesse período não existiam ainda locais ou estabelecimentos específicos de enclausuramento do criminoso, e os elementos

constitutivos da pena eram estabelecidos a partir das determinações do poder despótico do soberano. Esses elementos se encontravam diretamente ligadas ao sofrimento físico, sendo o corpo do condenado alvo da repressão penal e principal estratégia de exercício do poder. Os castigos aplicados ao corpo e as formas de punição eram caracterizadas por um cerimonial de sofrimentos físicos dos mais horrendos, no qual o corpo supliciado, maltratado, vitimado por todas as barbáries e crueldades físicas era exposto, sem piedade, num cenário teatral. Nessas cerimônias do suplício, o personagem principal era a multidão, uma plateia cujos olhos não se desfitavam do palco onde se apresentava um espetáculo enfático e implacável na arte de fazer sofrer.

A ordenação de 1670 regeu até a Revolução<sup>1</sup>, as formas gerais da prática penal seguindo toda uma hierarquia de castigos, assim, as penas físicas variavam de acordo com a natureza dos crimes e o *status* dos condenados. Após esse período, o protesto contra os suplícios é encontrado em toda parte, e, a partir daí, a punição vai deixando de ser um espetáculo para assumir uma outra forma. O sofrimento físico, a dor do corpo supliciado, esquarterado, amputado não são mais elementos constitutivos da pena, agora, sua eficácia é atribuída a sua fatalidade, não a sua intensidade visível. “A certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

O nascimento da prisão, em fins do século XVIII, não representou uma massificação com relação ao modo como anteriormente se era encarcerado. O isolamento celular, total ou

---

<sup>1</sup> A legislação francesa foi a porta de entrada do instituto no direito moderno: ingressou pela Ordenação Real de 1670, que mencionava em seu Título XVI as *lettres de réhabilitation*. Embora dependesse da benevolência real, a Ordenança estabelecia regras mínimas para a concessão do benefício, sendo aceita pela doutrina moderna como o mais remoto antecedente do benefício, tal como o conhecemos nos dias atuais. Seus fundamentos ainda são os mesmos (basicamente) que foram adotados, depois, pela Revolução Francesa e inscritos no Código Penal francês de 1791. Seu grande suporte continua sendo a prova da emenda do condenado, demonstrada pela boa conduta mantida por certo período.

parcial, é que foi a grande inovação dos projetos e das realizações de sistemas penitenciários (MACHADO, 2018, p.25).

Posteriormente ao nascimento da prisão, Foucault leva a entender como o poder funciona, as formas como ele se manifesta e se constitui nas sociedades e que essa designação de poder não é um elemento que está presente somente nas instituições do Estado, mas em outras instituições como a escola, a família, o trabalho e, também, nas relações sociais que coordenam o sistema de poder e o faz manifestar. Os poderes se exercem em níveis diversos e em espaços diferentes da rede social.

## **AMBIENTE DO CÁRCERE: PRISÃO DE CORPOS E CASTIGO DE ALMAS**

Numa sociedade em que a liberdade é um direito de todo cidadão, privá-lo dessa liberdade significa puni-lo pelo ato de infração ou crime<sup>2</sup> por ele cometido. “Contrariando a teoria do direito, diz-se que a pessoa está na prisão para “pagar sua dívida” (FOUCAULT, 2014). O cometimento de um delito na atualidade se constitui em afastamento do mundo social, do mundo doméstico, isso implica na privação do direito de ir e vir. Seja por qual motivo for ou por qual jurisprudência, para compreendermos o sistema prisional e os mais variados métodos de punição necessário se faz tresandar na historicidade do surgimento da instituição/prisão desde os séculos passados até os tempos modernos.

Foucault (2014) explica que, no período clássico (séculos XVII e XVIII), o poder despótico do soberano era exercido sobre o corpo do condenado e a principal estratégia de exercício do poder e das formas de punição estariam caracterizadas por uma punição física, seguidas de uma espécie de crueldade, um espetáculo público e punitivo na arte de fazer sofrer, cujo condenado deveria morrer de forma trágica e dolorosa.

---

<sup>2</sup> Em termos jurídicos, é todo fato típico, antijurídico e culpável. É toda ação ou omissão ilícita, para a qual a lei comina sanção de natureza penal.

Como exemplo de suplícios dos corpos dos condenados, em seu livro “Vigiar e punir” encontramos o relato da condenação de **Damiens**, a 2 de março de 1757. Damiens foi levado nu, de camisola, à praça de Greve, carregando uma tocha de cera acesa e segurando a faca que cometeu o dito parricídio, para pedir perdão publicamente diante da porta principal da igreja de Paris, “e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

As penas físicas eram aplicadas de acordo com os costumes, a natureza dos crimes, e o *status* dos condenados as faziam variar ainda mais.

A pena de morte natural compreende todos os tipos de morte: uns podem ser condenados à forca, outros a ter a mão ou a língua cortada ou furada e ser enforcados em seguida; outros, por crimes mais graves, a ser arrebetados vivos e expirar na roda depois deter os membros arrebetados; outros a ser arrebetados até à morte natural, outros a ser estrangulados e em seguida arrebetados, outros a ser queimados vivos, outros a ser queimados depois de estrangulados; outros a ter a língua cortada ou furada, e em seguida queimados vivos; outros a ser puxados por quatro cavalos, outros a ter a cabeça cortada, outros enfim, a ter a cabeça quebrada. [E Soulatges, de passagem, acrescenta que há também penas leves, de que a Ordenação não fala]: satisfação à pessoa ofendida, admoestação, repreensão, prisão temporária, abstenção de um lugar e enfim as penas pecuniárias – multas ou confiscação (SOULATGES, 1762 apud FOUCAULT, 2014, p. 35).

A partir de então, o protesto contra o suplício começa a ganhar conotação e é encontrado em toda parte na segunda metade do século XVIII, desde os filósofos e teóricos do direito, juristas, magistrados, parlamentares e legisladores das assembleias, fazendo emergir assim, uma nova concepção das normas punitivas:

É preciso punir de outro modo: eliminar essa confrontação física entre soberano e condenado; esse conflito frontal entre a vingança do príncipe e a cólera contida do povo, por intermédio do supliciado e do carrasco. O suplício se tornou rapidamente intolerável. Revoltante, visto da perspectiva do povo, onde ele revela a tirania, o excesso, a sede de vingança e o cruel

prazer de punir. Vergonhoso, considerado da perspectiva da vítima, reduzida ao desespero e da qual ainda se espera que bendiga o céu e seus juízes por quem parece abandonada. Perigoso, de qualquer modo, pelo apoio que nele encontram, uma contra a outra, a violência do rei e a do povo (FOUCAULT, 2014, p. 73).

O corpo como alvo principal de repressão penal, o cerimonial dos suplícios no corpo do condenado e o castigo-espetáculo da punição física vão sendo obliterados no fim do século XVIII e começo do XIX. A partir daí, a punição vai deixando de ser um espetáculo para assumir uma outra forma, o sofrimento físico, a dor no corpo supliciado, esquartejado, amputado não são mais elementos constitutivos da pena, agora sua eficácia é atribuída a sua fatalidade, não a sua intensidade visível. “A certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” (FOUCAULT, 2014, p. 14). O aparato da justiça punitiva tem que se ater agora a esta nova realidade, realidade incorpórea, (FOUCAULT, 2014, p. 21), onde o corpo supliciado já não é mais admitido e nem tolerável.

[...] Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? Pois não é mais o corpo, é a alma. A expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 2014, p. 21).

Para este filósofo, doravante, o objetivo das práticas punitivas vai deixando de incidir sobre o corpo e passa a ser em tocá-lo o mínimo possível. “Houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Ao passo que as punições corporais vão se reduzindo, entra em ascensão uma nova teoria do adestramento que faz imperar a noção de docilidade, pois tornando os corpos dóceis maior a chance de torna-los manipuláveis. [...] “É dócil um corpo que pode ser



submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2014, p. 134).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação, diferentes da escravidão, da domesticidade, da vassalidade e do ascetismo. Os processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas escolas, nos hospitais e nas oficinas, porém, o momento histórico das disciplinas é quando nasce uma arte do corpo humano, que não visa apenas o desenvolvimento das suas capacidades, nem o aprofundamento da sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna-o tanto mais obediente quanto mais útil e subserviente. Forma-se então uma política das coerções, que é um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada nos mínimos elementos, desde os seus gestos aos comportamentos. Foucault (2014, p. 135) asseverou que, ao se deixar manipular, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’”. É neste arranjo da disciplina que estabelece como se pode ter domínio sobre o corpo das outras pessoas, “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, rapidez e eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Nesse sentido, há a seguinte explicação:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo; faz dele uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...] A disciplina fabrica indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão

pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 2014, p. 135 e 167).

“O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (2014, p. 167). Ancorados nessa concepção, reiteramos que o triunfo do poder disciplinar se configura na aplicabilidade de dispositivos bem simples: como o olhar controlador, as punições, o exercício da coerção, e, entre tantos outros ainda, a vigilância inarredável. Nem mais e nem menos importante, essa vigilância incessante exacerba o poder de punir e costura-o numa trama infinitamente cerrada dos processos panópticos. É importante complementar que estes dispositivos são instrumentos imperiosos para um bom adestramento e estão estreitamente ligados ao grau de vulnerabilidade dos sujeitos.

A extensão dos métodos disciplinares se inscreve num amplo processo histórico: o desenvolvimento mais ou menos na mesma época de várias outras tecnologias - agrônômicas, industriais, econômicas. Mas temos que reconhecer: ao lado das indústrias mineiras, da química que nascia, dos métodos de contabilidade nacional, ao lado dos altos-fornos ou da máquina a vapor, o Panóptismo foi pouco celebrado. Só se reconhece nele uma pequena utopia estranha, o sonho de uma maldade (FOUCAULT, 2014, p. 216).

Assim, a formação dessa sociedade disciplinar também está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídico-políticos, científicos etc.

O *panóptico* de **Bentham**<sup>3</sup> é a figura arquitetural que compõe todos os mecanismos de poder que ainda hoje estão dispostos em nossos dias. O princípio é conhecido na seguinte descrição:

---

<sup>3</sup> Jeremy Bentham (Londres 1748 - 1832) foi filósofo, jurista e um dos últimos iluministas a propor a construção de um sistema de filosofia moral, não apenas formal e especulativa, mas com a preocupação radical de alcançar uma solução da prática exercida pela sociedade de sua época. É atribuída a Bentham a idealização do *Panopticon*, modelo estrutural/circular que possui uma torre de

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em selas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. [...] Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente; o princípio da masmorra, de trancar, privar de luz e esconder é invertido; só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas, a visibilidade torna-se uma armadilha. [...] O efeito mais importante do Panóptico é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder; fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce: enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. [...] O esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação se tornar aí uma função generalizadora. [...] tem um papel de amplificação, organiza-se o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada: o que importa é tornar mais forte as forças sociais, aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar; ser utilizado cada vez que for necessário impor uma tarefa ou um comportamento, permitindo assim, aperfeiçoar o exercício do poder (FOUCAULT, 2014, p.194 e seg.).

No que concerne ao pleno exercício do poder, o modelo estrutural panóptico desenvolve instrumentos substanciais para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível.

---

vigilância, aplicado as mais diversas instituições (escolas, prisões, hospícios e hospitais) como forma de otimização da vigilância.

## O NASCIMENTO DAS PRISÕES: DOS SUPLÍCIOS PARA AS PENALIDADES DE DETENÇÃO

A prisão sempre esteve presente na história da humanidade e, desde o princípio de seu surgimento, ela se caracteriza como um mecanismo disciplinar, local específico de castigos, punições e suplícios. No decurso do movimento das reformas constitucionais, foram se suprimindo os castigos aplicados ao corpo para dar ênfase às penalidades instituídas pela privação de liberdade. As transposições ocorridas nos modelos carcerários modificaram o tratamento dos condenados e também a estrutura arquitetônica desses espaços punitivos, porém, todas essas mudanças no sistema prisional não permitiram que a prisão deixasse de ser uma região sombria, ela continua sendo um local explícito da exclusão social, da segregação, da superlotação de celas, das péssimas condições de higiene, das torturas e de tantas outras violações, o que coopera para uma situação de total abandono e anula todos os direitos humanos de uma vida digna.

Nessa significação, Foucault (2014) assevera que as prisões são instituições completas e austeras e, que de forma geral, é uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seus corpos:

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 2014, p. 223).

Segundo Machado (2018, p.25), “o nascimento da prisão não representou uma massificação com relação ao modo como anteriormente se era encarcerado. O isolamento celular, total ou parcial, é que foi a grande inovação dos projetos e das realizações

de sistemas penitenciários.” No final do século XVIII e princípio do XIX se dá a passagem para a penalidade de detenção. Assim, a sociedade moderna “[...] ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder”. (FOUCAULT, 2014, p. 223). Destarte, compreender o caráter de obviedade que a prisão-castigo muito cedo assumiu, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos. “Esse duplo fundamento jurídico-econômico por um lado, técnico-disciplinar, por outro, fez a prisão aparecer como a forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas”, continua assim o autor:

Onde desapareceu o corpo marcado, recortado, queimado, aniquilado do supliciado, apareceu o corpo do prisioneiro, acompanhado pela individualidade do “delinquente”, pela pequena alma do criminoso, que o próprio aparelho do castigo fabricou como ponto de aplicação do poder de punir e como objeto do que ainda hoje se chama a ciência penitenciária. Dizem que a prisão fabrica delinquentes; é verdade que ela leva de novo, quase fatalmente, diante dos tribunais aqueles que lhe foram confiados. Mas ela os fabrica no outro sentido de que ela introduziu no jogo da lei e da infração, do juiz e do infrator, do condenado e do carrasco, a realidade incorporada da delinquência que os ligam uns aos outros e, há um século e meio, os pega todos juntos na mesma armadilha (FOUCAULT, 2014, p. 248).

No que se refere à lei, a detenção passa a ser de privação de liberdade e o encarceramento que a realiza faz parte desse dispositivo legal. A passagem dos suplícios, com os seus rituais de ostentação do poder, das barbáries encenadas pelo carrasco centrados na arte de punir, não é a passagem para uma penalidade indiferenciada, abstrata e confusa, é a passagem de uma arte de punir para outra, não menos científica que ela. Mutação técnica. Dessa passagem, um sintoma e um resumo: a substituição, em 1837, da cadeia dos forçados e acorrentados pelo carro celular (FOUCAULT, 2014). “O que substituiu o suplício não foi um encarceramento maciço, foi um dispositivo disciplinar cuidadosamente articulado”, dessa forma, “a

pena não deve ser mais nada além da privação da liberdade”. (FOUCAULT, 2014, p. 241).

Segundo a concepção foucaultiana, não haveria sentido em limitarmos-nos aos discursos formulados sobre a prisão, pois há igualmente aqueles discursos que vêm da própria prisão:

[...] as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias que finalmente não são de ninguém, mas que são, no entanto, vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição (FOUCAULT, 2018, p. 214).

Tomando o sistema prisional brasileiro como objeto de análise, podemos afirmar que este apresenta uma realidade caótica, marcada por constantes e inúmeras violações dos direitos básicos do homem. O Estado, cada vez menos comprometido com as causas sociais, se faz presente na mídia, nos momentos pontuais de rebeliões anunciando desconhecimento das condições precárias de sobrevivência para os jovens e adultos que habitam, temporariamente, nesses espaços. As prisões têm se constituído como espaço no qual a atuação estatal encontra-se reduzida, em termos de garantia da execução penal<sup>4</sup>, caracterizando-se como um cenário de negligência e descaso, configurando-se em verdadeiras masmorras.

Segundo dados estatísticos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN<sup>5</sup> (2019), o Brasil possui uma população de 773.151 pessoas privadas de liberdade.

---

<sup>4</sup> A Lei de Execução Penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

<sup>5</sup> O INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, criado em 2004 com a finalidade de compilar informações estatísticas do sistema prisional brasileiro, por meio de um formulário de coleta preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais do país. Em 2014, o DEPEN reformulou a metodologia utilizada, com vistas a modernizar o instrumento de coleta e ampliar o leque de informações coletadas.

Considerando que o perfil das pessoas em privação de liberdade se constitui em sua maior parte de jovens de 18 a 29 anos, negros, pobres e com baixa escolaridade, temos nesse espaço a representação da exclusão de pessoas que sempre estiveram à margem de seus direitos.

O crime não é uma virtualidade que o interesse ou as paixões introduziram no coração de todos os homens, mas que é coisa quase exclusiva de uma certa classe social; que os criminosos, que antigamente eram encontrados em todas as classes sociais, saem agora, quase todos da última fileira da ordem social. [...] que não é o crime que torna estranho à sociedade, mas antes que ele mesmo se deve ao fato de que se está na sociedade como um estranho, que se pertence àquela “raça abastarda”, classe degradada pela miséria cujos vícios se opõem como um obstáculo invencível às generosas intensões que querem combatê-la, que nessas condições seria hipocrisia ou ingenuidade acreditar que a lei é feita para todo mundo em nome de todo mundo; que é mais prudente reconhecer que ela é feita para alguns e se aplica a outros; que em princípio ela obriga todos os cidadãos, mas se dirige principalmente às classes mais numerosas e menos esclarecidas; que, ao contrário do que acontece com as leis políticas ou civis, sua aplicação não se refere a todos da mesma forma, que nos tribunais não é a sociedade inteira que julga um de seus membros, mas uma categoria social encarregada da ordem que sanciona outra fadada à desordem (FOUCAULT, 2014, p. 270).

A cidade carcerária, com sua “geopolítica” imaginária, obedece a princípios totalmente diferentes, uma rede múltipla de elementos diversos – muros, espaços, instituição, regras, discursos; o modelo da cidade carcerária não é então o corpo do rei, com os poderes que dele emanam, mas uma repartição estratégica de elementos de diferentes naturezas e níveis. Portanto,

[...] a prisão não deve ser vista como uma instituição inerte, que volta e meia teria sido sacudida por movimentos de reforma”. A prisão fez sempre parte de um campo ativo onde abundaram os projetos, os remanejamentos, as experiências, os discursos teóricos, os testemunhos, os inquéritos (FOUCAULT, 2014, p. 227).

Foucault (2014) destaca que a prisão é uma região sombria e abandonada, um traço de estrutura que marca os mecanismos

punitivos nas sociedades modernas, e que ela não está sozinha, não é filha das leis nem dos códigos, nem do aparelho judiciário, todavia está ligada por vários outros dispositivos carcerários que exercem, na posição central que ocupa, um poder normalizador. O discurso penitenciário se desdobra como se não houvesse ninguém frente a ele, não contribui para minorar a taxa de criminalidade, de maneira oposta ele multiplica a quantidade de crimes e de criminosos intensificando o amontoado populacional dos reincidentes.

## **O MÉTODO GENEALÓGICO E A RELAÇÃO DO SABER COM O PODER**

O poder é uma **força que permeia as relações sociais desde o surgimento da humanidade** e se propaga por toda parte nas mais diversas instituições. Uma das maiores contribuições de Foucault em seus escritos foi o de entender como o poder funciona e as formas como ele se manifesta e se constitui nas sociedades. Esta designação de poder não é um elemento que está presente somente nas instituições do Estado, nem tampouco se concentra nas relações de trabalho, o poder se exerce nas relações cotidianas entre aluno e professor, pai e filho, paciente e médico, prisioneiro e carcereiro. Ele se exerce em níveis variados e em pontos diferentes da rede social. Não existe em Foucault uma teoria geral do poder, o que significa dizer que:

[...] suas análises, não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 2018, p.12).

Nesse seguimento, a sociedade se configura um complexo de microrrelações de poderes disciplinares que visam controlar os corpos dos sujeitos via imposição da disciplina. Foucault (2014) discorre que as relações de poder que estão postas na sociedade



foram marcadas pela disciplina, e, é por meio da disciplina que se estabelecem as relações entre opressor-oprimido, empregado-empregador, mandante-mandatário e tantas quantas forem as relações que exprimam dominantes e dominados.

De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é esse aspecto que explica o fato de que ele tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (MACHADO, 2018, p. 20).

Essas questões contidas especificamente nas relações de exercício do poder sobre os indivíduos foram formuladas por Foucault a partir da pesquisa que realizava a respeito da história da penalidade e dos indivíduos enclausurados que recaía sobre seus corpos, utilizando uma tecnologia própria de controle, tecnologia essa que se encontrava também em outras instituições, como hospital, convento, fábrica, escola, e não somente na prisão. Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou “disciplina” ou “poder disciplinar”. “O poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, fabrica-o; o indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 2018, p. 25).

A disciplina é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade; é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista. (MACHADO, 2018, p.21).

A disciplina implica, também, um registro contínuo de conhecimento, ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber.

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas desde o século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral e pensamos unicamente na tecnologia política empregada. E então surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e saber. [...] A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas as relações de poder que o constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial, mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (MACHADO, 2018, p. 24 e 28).

“O fundamental da análise de Foucault é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2018, p.28), assim, todo ponto do exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber, o saber funciona na sociedade dotado de poder.

Foucault estuda um tipo de gestão dos indivíduos que é a racionalidade de uma arte de governar voltada para o Estado desenvolvida nos séculos XVII e XVIII. Nesse sentido ele desenvolve uma investigação para “explicar a gênese do Estado a partir das práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 2018, p.31). Foucault enfatiza que

[...] se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar, esquematismo que aliás não se encontra no próprio Marx, que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros,

mas não coincidem. O aparelho de Estado não é o vetor de todos os poderes (FOUCAULT, 2018, p. 255).

Foucault rejeita a concepção de poder inspirada no modelo econômico que o vê como uma mercadoria, ele se distribui por toda a estrutura social como uma prática. Nesse sentido, o pensamento de Foucault vai se opor, também, à concepção marxista que está voltada para as questões macroestruturais, enquanto ele se preocupa com as questões microfísicas, denominadas como aquela dimensão que se distingue ou que se opõe à dimensão macroestrutural. Foucault começa a tratar da conexão que existe entre o discurso daquilo que é dito e feito, isto é, daquilo que realmente é o poder. Ele considerava a falta de um instrumento teórico que pudesse analisar a dimensão microfísica do poder.

[...] Delineou-se, assim, o que se poderia chamar uma genealogia, ou melhor, pesquisas genealógicas múltiplas, ao mesmo tempo redescoberta exata das lutas e memórias brutas dos combates. E essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só se pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica. Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (FOUCAULT, 2018, p. 267).

A genealogia trata de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Trata-se também, de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Nesse sentido, a genealogia nos ajudar a compreender as relações de força entre discursos e práticas e formas de saber, ela

também se apresenta como história das condições políticas de possibilidade do discurso e, como em todo discurso se manifesta um saber, esse método trata de estabelecer a relação do saber com o poder, ou seja, há uma relação de dependência entre o poder e o discurso, cujo próprio “discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder”. Em vista disso, em todo discurso é necessário desvincular o poder da verdade e questionar qual a vontade de verdade está presente, vontade que define o que pode ser dito e pensado, mas acima de tudo, como ser dito e como ser pensado. “São os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater” (FOUCAULT, 2018, p. 268).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que fizemos da obra de Michel Foucault (2014), isto é, “Vigiar e Punir”, levaram-nos a compreender como as sociedades lidam com os sujeitos em situação prisional, uma vez que o sistema carcerário, com todas as suas ramificações e mazelas, continua a existir produzindo os mesmos efeitos de séculos atrás. O sistema prisional brasileiro apresenta-se de uma forma caótica, marcada por constantes e inúmeras violações dos direitos básicos do homem.

Nas últimas décadas, ocorreram muitas revoltas e rebeliões em quase todas as prisões do mundo. Essas rebeliões fizeram suscitar um clamor urgente contra toda miséria física, contra a superlotação, contra a fome e a falta de higiene, contra os maus-tratos, contra o descaso e negligência do pleno exercício dos direitos que resguardam a vida e a dignidade humana dos sujeitos encarcerados.

Foucault (2014, p. 224) enfatiza em seus escritos que “[...] conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão”.

Nesse sentido, as prisões têm se constituído como espaço de desatenção para com os detentos, espaço este que em nada colabora

para a reabilitação do condenado, tornando-se o oposto de sua função, um ambiente de aperfeiçoamento do crime.

As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta. A prisão, região sombria e abandonada, é um traço de estrutura que marca os mecanismos punitivos nas sociedades modernas (FOUCAULT, 2014, p. 259)

Em “Microfísica do Poder”, Foucault (2018) trouxe à compreensão as múltiplas relações de dependência entre discurso e poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social.

Para Foucault, o poder não deve ser visto como objeto específico de um determinado grupo, pois o poder não pertence nem a este ou aquele grupo, o poder circula entre as pessoas e está presente nas relações pessoais. Portanto onde há pessoas, onde existem relações sociais existem relações de poder. É importante ressaltar que existe uma rede de poder que se distribui entre as pessoas, e que a forma mais eficaz de se exercer esse poder está ligado à tecnologia do poder disciplinar que toma o corpo como foco de estratégias de saber-poder.

Assim, inferimos que a perspectiva foucaultiana de que “[...] na luta contra o poder disciplinar não é em direção do velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar e, ao mesmo tempo, liberado do princípio de soberania” (FOUCAULT, 2018, p. 295).

Na busca de um instrumento teórico que fosse capaz de analisar a dimensão microfísica do poder, Foucault cria o método genealógico. As abordagens desse método se apresentam como uma forma de resistência e de luta contra os discursos legitimados em determinada sociedade. Como em todo discurso se manifesta um saber, o método genealógico trata de estabelecer a relação do saber com o poder. A genealogia, trajetória própria da analítica do poder, joga um fecho de luz sobre o que é esquecido, apagado, silenciado, aniquilado na história dominante.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; trad. de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel: **Microfísica do poder**; org. int. e ver. Téc. Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 8ª. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



## CAPÍTULO 14

### AS IDEIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DOS MÉTODOS DO PENSAMENTO CIENTÍFICO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA

Marcilania Gonçalves da Aparecida

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática.  
(Marx)

**Resumo:** O trabalho objetiva apresentar as implicações dos métodos teórico-metodológicos na formação das ideias pedagógicas, bem como seus reflexos nas práticas docentes que ainda perpetuam no âmbito educacional, bem como as que buscam propiciar meios que melhor condizem às condições de transformação humana e social. E, a partir das aproximações de ideias pedagógicas conciliadas às matrizes do pensamento científico propõe apresentar o conceito de práxis, buscando elevar as práticas de ensino que mais aproxima das condições humanas na busca de uma evolução social que favorece a concepções de uma educação emancipadora capaz de formar sujeitos autônomos para exercícios da cidadania.

**Palavras-Chave:** Ideias e práticas pedagógicas. Educação. Desenvolvimento humano.

## INTRODUÇÃO

Pensar Educação em contexto permeado pelas marcas do capitalismo globalizado e suas implicações no ensino é um tanto desafiador, certo disso, é trazer à tona as evidências em que um



bem público tornou-se um produto mercantilizado, isso faz com que apresentemos fatos como as reformas educacionais, cunhada pelo neoliberalismo, que ascendeu com mais perversidade a partir da década de 1990. O que evidencia a “desprofissionalização” docente e a insuficiente qualidade de ensino para formar para exercício da cidadania. E, por conseguinte, vem a cada dia causando grandes prejuízos no âmbito educacional.

Ao perceber a natureza da atuação docente podemos perceber alguns elementos como: formação inicial, experiência, contexto de atuação, engajamento a partir da intencionalidade das práticas sociais e dentre tantos, o nível de aprimoramento intelectual. A esse respeito, Severino (2001, p.155), aponta que, “as armas de que dispõem os educadores são prioritariamente as fornecidas pelo conhecimento, de maneira crítica, competente e criativa, os educadores atuarão como técnicos, políticos e intelectuais”. Elementos esses que apresentam como ponto de partida o exercício das práticas sociais e o ponto de chegada, qual sociedade nós queremos formar, a fim de construir uma sociedade mais justa e cidadã.

Este trabalho, objetiva apresentar reflexões sobre as implicações dos métodos do conhecimento científico. Embora estes fazem referências aos princípios norteadores de pesquisa científica, tais ideias podem ser aplicadas sobre práticas pedagógicas partindo do pressuposto de que cada ideia está inserida numa concepção teórica do conhecimento, de modo que, estas refletem na atuação docente, no exercício de sua prática, com características compenetrada nas matrizes teórico-metodológicas, utilizados nas Ciências Sociais. Sobretudo, os três métodos mais utilizados, sendo: O Positivismo, a Fenomenologia e o Materialismo-histórico-dialético.

O trabalho estruturado em três capítulos, sendo o primeiro, apresenta a educação brasileira sob o efeito do positivismo: fatos recorrentes; o segundo, a ação educativa na perspectiva fenomenológica de Sartre; o terceiro, a prática pedagógica na perspectiva da práxis revolucionária. Para o desenvolvimento optamos por uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória descritiva com abordagem qualitativa. Sobre o tipo de pesquisa

adotado, (SEVERINO, 2016, p.131), descreve “É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Para maior compreensão do tema aqui tratado, é preciso partir da premissa de um professor pesquisador, pois aqui, serão apresentadas as principais características e concepções de métodos de pensamentos científicos, e a partir dessa compreensão aproximar tais características às práticas pedagógicas docentes que melhor atende o desenvolvimento humano. Quanto ao ato ação de pesquisar apresenta-se a definição feita por Oliveira (1998, p.21) “Pesquisar se aprende mediante o próprio fazer e nada substitui essa prática”.

Ao apresentar a educação do sentido de formação de sujeitos do saber, Coelho (2009), aborda pontos marcantes na atuação da escola como lócus de formação de “sujeitos do saber, da cultura e da política” logo apresenta a “relação triangular entre os professores, os estudantes e o saber” e,

se assim compreendido e tornado real na sala de aula e fora dela, o processo de formação exige uma relação pessoal e intrínseca de educadores e educados, de professores e estudantes, com o saber, os conceitos, as teorias, os métodos, os valores, bem como o trabalho de pensar, de compreender e de recriar a realidade existente, a cultura. (COELHO, p. 214).

Assim refletindo, os diferentes métodos de pensamento científico e partindo na premissa de atuação docente, vale indagar os métodos a serem usados dentro de uma determinada concepção teórica que reflete as práticas de ensino e aprendizagem, que melhor corresponde o desenvolvimento humano e como esses métodos apresentam nas práticas profissionais e cotidianas na sociedade, em aspecto unitário ou com possibilidades de entrelaçamento entre eles.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O EFEITO DO POSITIVISMO: FATOS RECORRENTES

Ao tematizar o positivismo, buscamos como orientação da base teórica Triviños (2013) e Paiva (2017). O positivismo surgiu no século XIX, seu fundador foi Augusto Comte, é uma tendência dentro do idealismo filosófico e suas raízes podem ser encontradas no empirismo e apresenta nele uma das linhas do idealismo subjetivo.

Triviños (2013, p.32,33) descreve a intencionalidade de Comte sobre a criação desse método “ao elaborar um esquema de uma religião da humanidade, ele pensava que a pregação moral abrandaria os capitalistas e assim seria mais humano com os proletários e as mulheres, eliminando os conflitos de classes, mantendo, porém, a propriedade privada”. Certo de que, sabia que embora a religião desempenhe um importante papel na coesão social, “negava ao homem a capacidade de pensar por sim próprio”.

Paiva (2017, p.29), apresenta ideias equiparadas “o método positivo pensado por Augusto Comte de (1798-1857), se desenvolveu no intuito de combater o espírito religioso e o racionalismo cartesiano atribuindo-se uma base metodológica ao pensamento moderno fora dos princípios dogmáticos da teologia”.

Desse modo, trouxe tais concepções de desenvolvimento de um método investigativo do pensamento científico, com marcas de precisão e exatidão sem margem de erro com resultados mensuráveis e confiáveis. Esse sistema, desde a sua criação já apresentava traços rígidos e marcantes de um pensamento de reorganização social, a isso, lembremo-nos dos escritos na bandeira brasileira “Ordem e Progresso” Sobre isso, Triviños (2013, p. 31,36), apresenta a seguinte proposição “este é um estado sobre o útil ao invés do ocioso” a filosofia positiva deve guiar o ser humano para certeza e não aceita outra realidade que não sejam fatos que possam ser observados.

Com o advento da proclamação da república no Brasil, ideias positivistas tiveram grandes aceitações, de modo que, após o Golpe Militar entre os participantes estava o professor e militar Benjamin Constant (1833-1891), considerado um dos fundadores da

república e tendo exercido cargo de ministro de instrução pública, promoveu a reforma educacional de 1890, a qual introduziu ideias de grade curricular, destacando-se disciplinas como educação moral e cívica dentre outras, e implantou também o jardim de infância. Apresentando método intuitivo de memorização das informações obtidas “ver, ouvir, repetir” defendido pelo então influente, Rui Barbosa.

Ao abordar ideias positivistas no campo educacional brasileiro há grandes evidências de firmam no então, Movimento da “Escola Nova”. Paiva (2017, p.46), “o movimento do final do século XIX, que ganhou forças no século XX, com influências do pensamento pragmático do filósofo estadunidense John Dewey”.

Sobre as características presentes nas teorias positivas, Triviños (2013), apresenta algumas definições,

Uma das afirmações básica do positivismo está representada pela sua ideia da unidade metodológica, assim, o problema reside para o investigador na busca dos procedimentos adequados tendo em vista os objetos que se pretende atingir, valorizam as técnicas de amostragem, os tratamentos estatísticos, seus estudos experimentais severamente controlados foram instrumentos para concretizar estes propósitos. De modo que, as ciências sociais, criaram-se certos instrumentos, elaboraram-se determinado estratégias (questionários, escalas de atitude escala de opinião, tipo de amostragem etc.) e se privilegiou a estatística e através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada “objetividade científica” desta maneira, o que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzir as relações entre os fatos. Este conhecimento objetivo elimina qualquer traço de subjetividade dentro de uma perspectiva de colocar em busca científica o serviço das necessidades humanas para resolver problemas. (TRIVIÑOS, p.36,38).

Assim entendendo, as práticas pedagógicas nessa perspectiva, exercerá sobre o sujeito suas formas rígidas, conduzidas pelas práticas classificatórias e quantitativas, para obtenção de resultados. Modelo da escola tradicional, clássico de uma pedagogia conservadora.

É sabido que a lógica matemática ainda perpetua no sistema de educação brasileira, podemos apresentar como exemplo, as

provas de larga escala como o (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que usam diversas metodologias específicas, e tem como pano de fundo das ferramentas positivistas as quais servem para apresentar os níveis de desenvolvimento das escolas em índices quantitativos e comparativos com outras escolas e regiões. Dados esses quantificados em sistemas de lógicas matemáticas, valorizando aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos do ensino. Modelo que valoriza as variáveis sem analisar o contexto social do indivíduo.

Segundo Paiva (2017, p.45), quem melhor expressou sobre os fundamentos positivistas na educação foi Emile Durkheim, com a seguinte expressão “nem todos são feitos para refletir, é preciso homens de sensibilidades e homens de ação” é o mesmo que revelar “quem vai pensar e quem vai executar”. E por vez, esse é um ponto crucial sobre os reflexos do positivismo ainda presente na educação brasileira”. Esse modelo de pensamento culminou a criação do “Sistema S” e que recentemente houve um retrocesso nas orientações para o novo Ensino Médio. Visto que, esse fator espelha claramente às políticas públicas neoliberais, voltadas a atender o capitalismo, através de inserção de documentos norteadores das práticas docentes, tal como a recente aprovação das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC).

Assim entendido, cabe à elite o ato de pensar e elaborar regras a serem cumpridas no âmbito educacional, e com isso, retira do professor a sua capacidade criativa em função do ensino, Tornando o trabalho docente engessado, limitando ao aluno a capacidade de pensar, e o professor passa ser um executor de tarefas, agindo pela lógica matemática de aplicar conteúdos esvaziados de significados.

A esse exemplo, mencionamos aqui sobre o ensino a partir das disciplinas. As quais cada uma é ensinada de modo isolado dentro de uma concepção de prática pedagógica rígida e sem consonância entre elas. Como se as vivências no mundo fossem um amontoado de coisas, fixas e estáticas. Tal prática perde grandes oportunidades de estabelecer momentos que proporcionam aquisição de saberes críticos e refletivos tanto para quem ensina e para quem aprende.

Paulo Freire (1996, p. 33), diz, “A prática educativa tem de ser em si um testemunho rigoroso de decência e de pureza”.

Sob a lógica positivista a escola mantém-se desvinculada da vida e sem construção de significado para o indivíduo não firmando o que seria a função social da escola e do ensino capaz de assegurar as finalidades educativas. Sobre a escola, Ildeu (2009, p. 206), apresenta, “O que torna necessária a escola é a existência do homem na face da terra”. E não agindo assim, a escola passa ser meio para propagar a intencionalidade elitista sobre a educação.

Triviños (2013, p.38), apresenta um ponto em desfavor ao positivismo que não poderia ser misturado a flexibilidade da conduta humana a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que a pesquisa social, o investigador é um ator que se contribui com suas peculiaridades e concepções de mundo, teorias e valores.

Do mesmo modo, a seguir as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva positivista, dirigem-se suas concepções aos processos rígidos e burocráticos e a educação acabaria por priorizar os aspectos a partir de ensino repetitivo e práticas rígidas, prescritas de dados mensuráveis, desvalorizando os aspectos culturais de desenvolvimento humano bem como as práticas sociais.

## **A AÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE SARTRE: RELEITURA DA OBRA “JEAN-PAUL SARTRE: A IMAGINAÇÃO COMO MODO DE EXISTIR E DE EDUCAR”<sup>1</sup>**

Ideias básicas da fenomenologia apresenta uma tendência dentro do idealismo filosófico subjetivo. A fenomenologia de

---

<sup>1</sup> A obra supracitada de autoria e tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pela pesquisadora Liliane Barros de Almeida, que atualmente desenvolve pesquisas sobre: filosofia e educação. Essa tese busca compreender a obra de Jean Paul Sartre e sua relação com a educação, como fenômeno, que se realiza por meio de manifestações sociais informais e formais institucionalizadas, planejadas e articuladas entre si.

Husserl, aqui destacada em breves palavras teve grande influência na filosofia contemporânea. Corrente do pensamento que foram extraordinariamente populares nos tempos de pós-guerra, pós Segunda Guerra Mundial, aqui destacamos Sartre com o existencialismo, que se alimentou dessa fonte fenomenológica. Sartre fazia parte de grupos de pensadores que apresentaram suas próprias peculiaridades, introduzindo mudanças no pensamento original da fenomenologia e aprofundando certos aspectos, mas, mantendo as ideias iniciais. O que é “A fenomenologia”?

Triviños (2013), assim conceitua,

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. É uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. (TRIVIÑOS, p.41-43).

A filosofia sartreana busca compreender a realidade humana, sua forma de ser e estar no mundo, possibilita a reflexão, o exercício da liberdade, do homem sentir livre em suas capacidades de pensar e agir sobre o mundo.

A liberdade de pôr, na ação do mundo, ao realizar-se, a ser constituído pelo imaginário. Almeida (2019), ao analisar as obras de Sartre, apresenta a seguinte afirmação. Embora Sartre, não escreve educação ele leva a pensar sobre os conceitos para exercício de reflexão, no qual se pode fazer um diálogo aproximado entre suas concepções e a educação, pois, essa está inserida na dimensão social na vida em sociedade, e tem muito a pensar, elaborar e contribuir nessa realização.

Pensar educação à luz da teoria fenomenológica busca compreender que o ser humano é constituído por fenômeno psíquico com a sua consciência transcendental no modo de existir. E a imaginação é criação essencialmente dinâmica fonte de riqueza para o pensamento e para educação.

Almeida (2019.p 140), ressalta que a “ação educativa na concepção da teoria fenomenologia apresenta possibilidades de

mudança e transformação a partir do agir humano e sua capacidade livre de inventar e criar um sentido para própria existência e para o outro”.

Nesse sentido, estudiosos do tema educação e formação de professores como Ildeu Coelho, apresentam concepções reflexivas sobre as finalidades da educação, dentro dessa perspectiva teórica, “compreendendo a necessidade de pensar a formação e a ação dos docentes e discentes no sentido de instituição de uma outra sociedade [...] como seres humanos autônomos e livres [...]”.

Assim afirma,

Formar o professor é ensiná-lo a introduzir os alunos de uma provocante aventura intelectual e humana, na busca sempre retomada da verdade, num prudente saudável cultivo da dúvida, da contestação, do trabalho, da razão, sem jamais se dar por satisfeito. Formá-lo como um intelectual que convença os alunos, no e pelo pensamento, tornando concretamente possível sua constituição como estudante, aqueles que verdadeiramente estudam; como alguém capaz de encaminhar nas trilhas da dúvida, na busca incessante do sentido e da gênese da experiência. Enfim, é formar seres humanos que trabalham para criar hábitos de leitura e de estudos, inserir criticamente todos os alunos no universo da cultura, formando-os no convívio com os livros, o pensamento, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia; enfim para criar sujeitos da cultura, leitores, estudantes. Daí é exigência de trabalhar para que todos os docentes, em qualquer etapa do processo de escolarização realizem o ensino e aprendizagem em uma dimensão de trabalho, de negação, de superação do existente, e de produção do inexistente, de trabalho intelectual, de negação de superação do saber do aluno e do professor, em seus vários níveis, de produção de um saber crítico, numa convivência rigorosa, crítica e profundamente significativa com as obras da cultura. (COELHO, p.214).

Diante desse exposto, o autor apresenta uma tessitura de conhecimentos apresentados pelo docente de modo que essas expressam real significado no ato de ensino e aprendizagem e que seu ponto de partida é a intencionalidade do saber expressado a partir de uma prática consciente. Certo disso, as práticas pedagógicas pensadas pelo viés da reflexão crítica do sujeito não se dão por delimitações de competências que tornam cristalizados.



Aqui recorreremos Rios (2010, p.78), ao elaborar incisivas críticas a Perrenoud (2014), quando este descreve uma lista de dez competências para uma boa prática pedagógica. Pois, se, assim fosse, abriria precedentes para mensurar também as competências adquiridas do alunado desconsiderando assim a subjetividade e complexidade do sujeito como um ser inacabado, descaracterizando o real significado da educação em seu papel emancipador.

Assim Educação como fenômeno humano, torna-se uma atividade de e experiência originalmente humana. Nessa concepção, “a educação se dá como rompimento com a reprodução e com a passividade, pois, acredita-se que, cada ser humano em seu envolvimento com o pensar, o ensinar e o aprender, como possibilidade de superação dos limites do instituído”.

Com isso, exigirá que do professor atitudes de engajamento, ser questionador do saber, é valorizar-se “quando questiona, e quando é questionado”, é se apropriar de práticas desafiadoras, que leva o aluno acreditar no possível, acreditar no irreal, acreditar na imaginação, é mostrar ao mundo a subjetividade do inacabamento na possibilidade e construção do ser, é buscar autonomia e liberdade do pensar. Certo disso, afirma Almeida (2019, p.108), “pensar, ensinar e aprender” são atos humanos.

Diante do exposto que leva a pensar sobre as práticas pedagógicas desafiadoras que faz os sujeitos acreditar na imaginação, é preciso ir além. É preciso propor ação na busca transformadora do estado atual das coisas. A isso, Marx, evidencia que, “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA DE MARX**

Analisar educação na perspectiva marxista é uma ação que se dá pela compreensão de um conjunto de ideias e proposições recorrentes no âmbito da sociedade em suas constantes buscas por transformação. Assim, Karl Marx, ao escrever teses sobre

Feuerbach, exemplificou que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade”. Logo, contesta a doutrina materialista, sobre o homem, produto de circunstância e da educação. Isso leva a pensar que o homem ao transformar o meio ele também é transformado. E sobre tal modificação apresenta a seguinte afirmação “A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida racionalmente como práxis revolucionária”. (MARX, ENGELS, 1999, p.126).

Sobre Práxis,

A expressão “Práxis” refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo. (BOTTMORE, p.460).

A saber, a educação propriamente dita não foi objeto específico de estudo para Marx, portanto, levemos em consideração suas análises quanto às estruturas sociais, de modo que, a educação fica implícita em suas teorias, pois faz parte da dimensão da sociedade. Marx apresentou suas preocupações em buscar compreender o papel do fator produtivo do desenvolvimento humano e através do desenvolvimento da técnica o homem poderia conquistar sua emancipação. Sobre isso, apresentamos a seguinte afirmação.

o primeiro pressuposto de toda a existência humana, é portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer histórias. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história. (MARX, ENGELS,1999, p.39).

Entendido assim, levemos em conta os estudos da sociedade em Marx e pontuaremos algumas evidências de que a educação pode ser analisada como meio de propagação de ações, que refletem nas ideias pedagógicas e a partir desta proposição buscase apresentar como tais fatores influenciam nas práticas docentes, de modo que sejam capazes de auxiliar na busca da transformação social a persistir o conceito revolucionário proposto nas principais obras marxistas.

Neto (2011, p. 25), ao apresentar as ideias Marxistas sobre o papel do sujeito, afirma que, “o sujeito é essencialmente ativo precisamente para aprender não a aparência, mais a essência, a sua estrutura [...]” “o sujeito deve ser capaz de mobilizar, um máximo de conhecimentos [...] deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Ao transpor tais concepções para o que aqui busca apresentar sobre as ideias pedagógicas educacionais, é possível perceber que, para romper as ideologias e configurações sociais existentes e cumprir a função social da escola/educação, na busca de transformação de uma realidade pré-estabelecida pelo sistema capitalista, as ideias e as práticas pedagógicas precisam ser claras, conscientes e consistentes, permitindo assim uma conexão entre o sujeito, a sua história e o contexto social a qual esse faz parte.

Diante do conceito marxista, sobre o homem, sua formação e a seguinte afirmação, “Não é a consciência que determina a vida, mas, a vida que determina a consciência” (MARX, ENGELS, 1999, p.37). Cabe aqui apresentar conceitos de Vygotsky (1896-1934), que, desde o início de sua carreira, via o pensamento marxista como uma fonte valiosa e como ponto central do método e princípios do materialismo dialético, foi enfático em dizer que, “uma vez aprendido a totalidade do método de Marx, saberia dizer de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente e os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudanças”.

A teoria vygostskyana, confirma as teses marxistas, pois, parte do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social,

Vygotsky (2007, p.161) deixa claro suas preocupações certo de que esta, “está voltada para as consequências da atividade humana na medida em que transforma tanto a natureza como a sociedade”. Sendo esse o fundador da teoria histórico cultural, a que supera as ideias inatistas ao afirmar que “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas” O ser humano é, pois, um, ser histórico-cultural. Essa teoria apresenta suas principais teses que; o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem tornando-se assim um processo socialmente mediado. (MELLO, 2004, p.136-138).

Sobre isso, fica compreendido que as concepções crítica do materialismo histórico dialético pertencente as matrizes do conhecimento são o norte de qualquer produção do conhecimento e de formação histórico-cultural do sujeito, e a partir de uma educação/ensino, intencionado para a solução de problemas que visa o desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio da atividade de estudos e ensino articulado com as práticas socioculturais do aluno.

Marx, adepto de ideias revolucionárias ao propor um novo estado, deixou claro ao mencionar que este não seria “um ideal a se dirigir, portanto, buscava um movimento real a fim de superar o estado de coisas atual”. Sobre tal afirmação, vale apresentar uma concepção de ensino/educação que condiz com esse pensamento.

De acordo com essas concepções, fica entendido que o melhor ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento humano, ensino que se preze, é aquele que promove mudanças no modo ser, e de pensar dos alunos. E como afirma Mello (2004), “o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que são dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais de sua cultura” e “nesse sentido o educador é o mediador dessa relação com o mundo”.

Libâneo (2019), ao apresentar conceito sobre a visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica, contribui com a seguinte afirmação,

Esta visão tem como pressuposto a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe proporcionar meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. E dessa visão decorre o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. (LIBÂNEO, p.48)

Na busca de resposta ao que esse trabalho propõe em apresentar concepções de ideias e práticas pedagógicas que favoreça desenvolvimento humano levando em conta o contexto do sujeito. Vale dizer que, o contexto atual vivido é de uma supervalorização ao capitalismo globalizado e um mundo com grande ascensão dos avanços tecnológicos digitais. E que diante desse exposto a escola busca cumprir seu papel de espaço de socialização do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo. Sobre isso, Libâneo, sugere cinco pontos importantes dos quais uma pedagogia moderna crítica não poderá se afastar;

O primeiro é a crença na educação como capacitação para autodeterminação racional. As pedagogias modernas constituem-se como base nos princípios da emancipação humana da autonomia da Razão da Liberdade intelectual e da política. O segundo princípio é que tal capacitação implica prover as condições para todos, do domínio da cultura geral de base, da ciência e da arte [...] O terceiro princípio sustenta a dialética entre o individual e o coletivo a teoria clássica da educação liberal diz que a concretização da capacidade de autodeterminação do indivíduo é condição prévia para se chegar à universalidade do humano. O quarto princípio propõe a educação como formação de todas as potencialidades humanas e a educação “omnilateral”, que contempla as dimensões físicas, cognitiva, afetiva, moral e estética. O quinto princípio considera que, sendo o currículo a expressão da cultura social histórica, e ao mesmo tempo, situado num determinado contexto de cultura, de relações de conhecimento consuma-se uma concepção crítica de educação apostando em práticas educativas que aliem os produtos conteúdos a experiência sociocultural concreta de seus alunos. (LIBÂNEO, 2005, p.49-51).

Ao apresentar tais princípios, referido autor apresenta pontos cruciais ao referir-se quais e como os conteúdos e as práticas dos

educadores serão definidas para que consigam apresentar as possibilidades humanizadoras a existência humana com princípios de “justiça, tolerância, multiplicidade cultural e redução de opressão do poder possibilitando o desenvolvimento[...]”. Libâneo, em consonância aos pensamentos de Saviani que tem como base a perspectiva de Marx e Lênin, desenvolve a pedagogia crítico social dos conteúdos visando investigar questões relativas ao ensino.

Por conseguinte, afirma considerar que os conteúdos incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudos. E que os seres humanos necessitam conhecer a realidade natural e social, de maneira a enfrentá-la na prática. Nesse sentido conclui-se que o conhecimento para Libâneo é uma atividade prática objetiva e social, orientado para as situações reais e concretas. (LOPES, 2017, p.87-89).

Ao conciliar a proposta de ensino retratada nesse capítulo e a concepção de Marx sobre a superação do estado atual das coisas, apresenta-se aqui uma contribuição sobre os educadores, é preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários de serem ensinados que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para:

- A liberdade reciprocamente reconhecida;
- A justiça;
- A tolerância crítica;
- A multiplicidade cultural;
- A redução da pressão do poder e o desenvolvimento da paz;
- O encontro com outro e a vivência da experiência de felicidade satisfação. (Libâneo, 2005 p.51).

Portanto, ao esboçar e apresentar tais concepções de ensino como um processo construtivo, que expressam práticas pedagógicas mediadas por ações sociais e políticas com abordagens históricas capazes de fazer da escola um lócus de ações e práticas socializadoras, tais ideias e práticas pedagógicas certamente carregam em si concepções de educação como compreensão da

realidade na busca de transformação social em que o sujeito se aproprie de conceitos que desenvolvam suas capacidades para transformação e exercício da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

O que se objetivou nesse estudo foi apresentar como as ideias e práticas pedagógicas estão relacionadas nas concepções epistemológicas dos métodos do pensamento científico. E ao partir do pressuposto de que cada ideia está inserida numa concepção teórica do conhecimento, de modo que, estas refletem na atuação docente, no exercício de sua prática, com características compenetrada nesses princípios norteadores da pesquisa social é possível fazer as seguintes considerações.

Ao partir da premissa de a escola fazer parte da estrutura social, foi possível perceber que o fator perverso do capitalismo globalizado que faz com que educação brasileira seja vista como um produto mercantilizado a serviço do “desenvolvimento econômico”. Uma intencionalidade em que atende meramente o mundo capitalista, o que faz da educação um meio para cumprimento de dados quantificáveis e comparativos e o professor lida com uma realidade de prática engessada tornando-se assim um executor de tarefas de conteúdos e práticas esvaziados de significados e que despreze a formação humana, modelo presente nas raízes positivistas com caráter rígido e desvinculado do contexto social do sujeito.

Mesmo sabendo que a educação, as ideias e práticas pedagógicas estão sob as amarras do capitalismo, buscamos avançar sobre novas concepções de práticas na perspectiva da teoria sartreana. Visto que, esta apresenta conceitos de emancipação e reconhecimento do ser sobre o outro e a si mesmo. Assim, fica entendido que as práticas pedagógicas mediadas por essa vertente epistemológica presa fatores como a liberdade e autonomia do sujeito sobre o mundo. E desse modo, as ideias e práticas pedagógicas buscam atuar com noções reflexivas e

reconhecimento do ser, como um ser humano constituído por fenômeno psíquico consciente de sua existência. As práticas elaboradas nessa concepção teórica possibilitam o sujeito criar meios a partir de sua imaginação e reflexão, a sentir-se livre no ato de pensar e agir sobre o mundo a qual pertence.

Como lócus formativo, a escola, inserida na dimensão social, tem como produto a educação, e que, precisamente seja compreendida como processo formativo. Certo disso, o processo de formação humana e social são construídos historicamente através de transformações sociais e políticas, com implicações de caráter coletivo na sociedade. A isso, segue uma lógica do sistema de processos de transformações históricas culturais do sujeito na sociedade orientada pela perspectiva da práxis revolucionária pertencente às abordagens do método materialismo histórico dialético (dialética) corrente de pensamento científico que busca transformar o estado atual das coisas.

A educação é encarada como processo de modificação que cobre a função social de transmissão cultural e não apenas de conhecimentos e conteúdo, é ir além, é preciso pensar e agir para transformar o estado atual das coisas, é preciso pensar o futuro a partir de uma realidade transformada no presente.

As ideias e práticas pedagógicas que coadunam com essa concepção teórica é responsável por ajudar o aluno no seu desenvolvimento histórico e cultural, de modo a lhe apresentar suas próprias capacidades de aprender a agir com espírito crítico, transformador e participativo na sociedade em função da formação e exercício da cidadania com propósito de coletividade.

Ao buscar respostas sobre as ideias e práticas pedagógicas e suas aproximações com as matrizes teóricas de pensamento científico. Não foi o objetivo desse estudo, conceituar entre certo e errado, pois, estas de algum modo, estão permeadas e interpenetradas numa ou noutra concepção teórica de conhecimento científico e surgem conforme as circunstâncias.

Ressalta-se, que as ideias e práticas pedagógicas que asseguram a formação humana deverão dispor-se de elementos



como: pensar educação como um processo de formação do ser, em sua dimensão humana, histórica, social e política e que este é o produto da história. E que práticas sejam realizadas de maneira crítica competente e criativa a fim de conduzir o sujeito à sua emancipação e participação na vida, social e política, assegurando-o como agente transformador do estado real das coisas.

Estas sim, se inserem nas concepções que mais se apropriem e aproximam das condições humanas, em seus valores históricos e culturais. Portanto, mais estudos e pesquisas serão necessários para conceituar mais detalhes sobre tais abordagens no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

**A escola de Vygotsky.** In:\_\_\_\_\_. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens/** Kester Carrara (organizador). São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

ALMEIDA, Liliâne Barros de. Jean-Paul Sartre [manuscrito]: **A imaginação como modo de existir e de educar/** Liliâne Barros de Almeida- 2019. 158 f.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.1987. p. 460.

COELHO, Ildeu Moreira, escola e formação de professores. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação, cultura e formação.** Goiânia: PUC Goiás, 2009. 203-218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José C. **Finalidades educativas escolares em disputa: currículo e didática.** In: \_\_\_\_\_. LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: currículo didática e políticas educacionais em debate. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: <[https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html)> Acesso em: 01 ago. 2020.

LOMBARD, Claudinei José. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>> Acesso em: 01 ago. 2020.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Brum e Marco Aurélio Nogueira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. P. 21- 138.

MASINE, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_.Fazenda, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 65- 74.

MEC- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> acesso em: 01 ago. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.64 p.

OLIVEIRA, Paulo de Salles, Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p.17-26.

PAIVA, Wilson Alves de. O método positivo pode ser positivo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRU, 2017. P.29-54.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência e qualidade na docência. In:\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.63-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim, Modalidades e metodologias de pesquisa científica. In:\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.p. 124-135.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e prática do educador. In: \_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001, p.139-160.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. A fenomenologia. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação- o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 22 reimp. São Paulo: Atlas, 2013. p. 33- 49.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores /L.S. Vigotski; Organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.- 7ª.ed- São Paulo: Martins Fontes, 2007.- (Psicologia e Pedagogia).

## RESENHA 1

### SOBRE O MÉTODO GENEALÓGICO DE MICHEL FOUCAULT EM VIGIAR E PUNIR<sup>1</sup>

Daniella Couto Lôbo<sup>2</sup>

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*.  
VEIGA-NETO, 2017.

Michel Foucault foi um filósofo francês que viveu entre os anos de 1926 e 1986. Ao ingressar no Collège de France, em 1970, pesquisou intensamente a história do pensamento em suas análises arqueológicas e genealógicas. Conhecido como autor que dizia: “- Não exijam que eu seja o mesmo”, Foucault é um filósofo com uma escrita inconclusa, instigante e, como historiador do pensamento, não se contentou com as verdades aparentes e de superfície, buscou, antes de tudo, escavar arquivos e documentos para analisar os fatos, os discursos, as verdades e o poder.

Procurava documentos, lia inúmeros livros, investigava arquivos e cada leitura levava-o aos temas que lhe interessavam. Era um rato de biblioteca. Em seus cursos, de um ano para o outro, apresentava algo novo e diferente. Era um pesquisador que buscava sacudir as evidências e desconfiar das verdades aparentes.

---

<sup>1</sup> Resenha crítica de FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013, 291p.

<sup>2</sup> Professora Doutora do curso de graduação de Pedagogia da Escola da Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e coordenadora do projeto de pesquisa Michel Foucault e a Educação: estado da arte de dissertações e teses em programas de pós-graduação em educação da região centro-oeste (2013- 2018) e Professora do quadro permanente do Mestrado em educação da Faculdade de Inhumas (FACMAIS).

Característica essa de suspeitar segundo Machado (2017), ele herdou de Nietzsche.

Inspirado em Nietzsche, Foucault compõe uma genealogia da verdade. Tal perspectiva parte do entendimento de que uma verdade é produzida num jogo de poder, não havendo uma verdade única e dada, ela depende do ângulo e das táticas que forem lançadas para a emergência de uma determinada verdade. Como explicita a ideia a seguir: “saber a emergência daquilo que normalmente é qualificado como verdadeiro é preciso aproximar-se antes dos políticos e de suas lutas pelo poder do que dos filósofos e de verdades essenciais” (CANDIOTTO, 2013, p.62);

Em suas pesquisas buscou compreender as mudanças nas camadas de saberes, nas histórias do pensamento, nas relações de poder e nas tecnologias do eu, com vistas a entender o homem na modernidade. Sendo assim, não é possível colocá-lo em uma caixinha como autor de um método ou rotular seus estudos. Suas pesquisas passaram por mudanças de direção, podendo ser reconhecidas as vertentes arqueológicas, genealógicas e a ética.

A obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2013) é um marco nas pesquisas genealógicas foucaultianas<sup>3</sup>, que procuram compreender a constituição dos saberes e poderes que envolvem a política de punir no período da modernidade. Para tanto, o filósofo recorre aos arquivos, a partir do final do século XVIII, como da *Gazzete d'Amsterdam*, no qual eram registradas as sentenças dadas pelo rei para punir o corpo por meio dos suplícios. A obra expõe, não de forma linear, as mudanças nas formas de punir, a constituição de campos outros de saber/poder: do suplício do corpo para o aprisionamento da alma.

De acordo com Machado (2017, p.70), a “novidade de Vigiar e Punir, publicado em 1975, foi a introdução, nas análises históricas

---

<sup>3</sup> Dois fatos contribuíram para essas mudanças nos estudos da genealogia: a participação de Foucault na fundação do Grupo de Informação das Prisões (1970) e, após a publicação da obra *História da Loucura* (FOUCAULT, 2013) as histórias das prisões proporcionaram a continuidade de suas pesquisas.

de Foucault, da questão do poder como instrumento capaz de explicar a produção de saberes e de contribuir para a realização dos embates”. Em suas análises, o Estado aparece não como instância única ou órgão que detém o poder, mas defende que, nas sociedades modernas, existem redes que emanam poder. Nesta obra aparecem relevantes conceitos como a normalização, a sociedade disciplinar e o panoptismo.

A obra em questão está dividida em quatro partes. A primeira, intitulada Suplício, possui dois capítulos. O primeiro capítulo – O corpo dos condenados - retrata o sistema de punições e a ritualização na aplicação da pena sobre o corpo dos condenados no século XVIII. Logo de início, há a narração da sentença de *Damiens*, em 1757, ocorrida em praça pública. Esse espetáculo de punição era ordenado pelo soberano que detinha o poder sobre a vida de seus súditos. Uma ritualização do suplício que perdurou até meados do século XIX.

Ao longo do livro o filósofo vai apresentando, a partir de uma pesquisa documental, as mudanças nas formas de punir aqueles que não seguiam as leis. Do suplício do corpo como prática punitiva, passa-se para uma economia de castigos a partir dos inúmeros projetos de reforma do judiciário, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Desaparece então o corpo como alvo de repressão do soberano, e o que se tem em curso é o desenvolvimento de tecnologias para uma punição mais velada, quase sem tocar o corpo, com a criação de guilhotinas e máquinas de enforcamento para a execução da pena capital de forma quase instantânea sem a presença do carrasco. Num interstício de quase duzentos anos vê-se a mudança nas formas de punir que, aparentemente, apresentam-se como sutis e legitimadas pelo sistema penal. A partir de então, as penas levam à punição da alma e não mais do corpo, com o aprisionamento dos indivíduos e a gradação das penas.

No segundo capítulo - A ostentação dos suplícios – o autor apresenta reflexões sobre os rituais aplicados nos suplícios para que causassem dor e sofrimento ao corpo, até que levassem os sujeitos à confissão naquele momento. Os juízes recebiam as

denúncias e, muitas vezes, o processo corria sem a participação do acusado, que era interrogado de forma violenta para a confissão da verdade. Aceitada a denúncia, passava-se logo para a cerimônia de suplícios que costumeiramente ocorria nas vias públicas, para que o povo assistisse e, assim, permanecesse em estado de temor absoluto ao soberano. Tais execuções possuíam caráter político e jurídico do poder soberano. Os reformadores dos séculos XVIII e XIX perceberam que as execuções não causavam mais medo nos súditos e apelaram para a sua suspensão.

Os documentos históricos pesquisados por Foucault, apresentados nesta obra, demonstram não somente as mudanças nas formas de punir os criminosos, mas também como ao longo do tempo foi se constituindo um ritual judiciário para sentenciar um criminoso. O Estado passa a não ser mais o único agente no julgamento dos crimes, sendo agora necessário ouvir os peritos para entender as causas e motivações do delito. Profissionais da saúde mental cuidariam do diagnóstico do indivíduo e outras investigações que se fizessem necessárias, compondo um aparato jurídico e científico do processo penal, por meio do inquérito. Dessa forma, todo um campo de saber será constituído para tornar legal e aceitável as punições.

A segunda parte - Punição - possui dois capítulos. No primeiro deles - Punição generalizada - é retratada a emergência de uma outra forma de punir: um castigo que não utilizasse o suplício. Nesse período, os juristas e reformadores entendem que o criminoso, antes de tudo, precisa da intervenção penal para a correção e transformação do indivíduo por meio de uma penalidade suavizada. O aprisionamento começa a ser regra e impulsiona o aparecimento de inúmeras penitenciárias, por volta do século XVIII.

Vê-se constituir, segundo Foucault, um campo de saber com a proposição de teorias do direito no intuito de punir e reprimir as ilegalidades de uma forma atenuada, por meio da gradação das penas. Assim, desloca-se a noção de vingança do soberano para um conceito de defesa da sociedade. Desde então, os crimes e delitos

precisam ser comprovados e, a partir daí, instauram-se os inquéritos. Os juízes, ao sentenciarem, buscam individualizar a pena com base em laudos e investigações em prol de esclarecer os fatos e as causas dos delitos e, a partir daí, sentenciar a alma do delinquente. Não interessa mais o suplício do corpo.

O segundo capítulo - A mitigação das penas - possui uma pequena frase que retrata a temática a ser demonstrada pelo filósofo: "para cada crime, sua lei; para cada criminoso, sua pena" (FOUCAULT, 2013, p.109). Os estudos documentais sobre o aparecimento do modelo de aprisionamento como regra nos códigos penais estão embasados em Cesare Beccaria, no livro "Dos delitos e penas" (2013), bem como em outros juristas e políticos da época, que construíram os princípios para os códigos penais, para os modelos de aprisionamento e para a gradação das penas. Por exemplo, instituiu-se em alguns regimentos das prisões obrigações para os apenados. Tem-se então a adoção do trabalho obrigatório e de toda uma rotina a ser seguida no dia a dia nas prisões e, enfim, há o registro individualizado dos atos e comportamentos em prol do controle do corpo/alma. Todo um campo de saber é daí formado para dar conta do projeto de instituição carcerária dos séculos XVIII e XIX.

A partir destes dois capítulos, percebe-se como Foucault dedica-se a esclarecer as diferentes formas de poder que emergem com as práticas punitivas, por meio de pesquisas em códigos penais, teorias penais, arquivos parlamentares da Europa e dos Estados Unidos, em especial, os arquivos sobre as prisões da Pensilvânia<sup>4</sup>, sobretudo imagens da arquitetura de modelos de prédios de outras prisões. Com base nas orientações do método genealógico, mais que apresentar os documentos legais ele se propõe a colocar na superfície as diferentes tecnologias para o exercício do poder/punição. Mas, afinal, o que é método genealógico? "A genealogia é cinza: ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos

---

<sup>4</sup> Os modelos seguidos na Europa são baseados nas prisões da Pensilvânia, nos Estados Unidos. (FOUCAULT, 2005).



embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1984, p. 15).

A terceira parte do livro nomeada - Disciplina – é composta por três capítulos, nos quais, de maneira geral, são apresentados as diferentes formas de controle pela docilização dos corpos nas instituições como escolas, quartéis, conventos e outros. Logo no início do capítulo – Os corpos dóceis - são descritas as características de um modelo de soldado que deve ser fabricado no século XVII, em manuais para o treinamento do corpo, postura e atitudes que passam a estar presentes nas minúcias dos regulamentos dos exércitos.

A distribuição espacial e localização dos indivíduos nas prisões, colégios, quartéis e fábricas objetivam de localizar, observar e dominar os corpos com vistas ao controle do desempenho da força de trabalho, do rendimento dos alunos e do espaço médico. Nos espaços escolares, as salas são organizadas em filas com a divisão de acordo com a tarefa que o aluno irá realizar, por idade e determinação da sequência dos assuntos a serem ensinados. Identifica Foucault (2013) que essa hierarquização dos saberes, a posição nas filas e o controle dos horários visam controlar, vigiar, hierarquizar e recompensar. As escolas tornam-se máquinas com o emprego de técnicas que visam à transformação dos indivíduos em úteis e dóceis.

Explicita Foucault (2013) que a Era Clássica viu nascer as disciplinas nos vários modelos de regimentos das escolas, fábricas e exércitos. Em todas essas instituições deseja-se que ocorra a docilização e o adestramento dos corpos de maneira produtiva e útil. As disciplinas, segundo o filósofo, ao fabricar indivíduos os tornam objetos e instrumentos do exercício de poder nas instituições escolares e, mais tarde, penetram em outras instituições como apresentado no capítulo II. Os instrumentos: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Por meio do poder disciplinar, intenciona-se examinar, oprimir, excluir e adestrar, tornando os corpos úteis e dóceis aos sistemas produtivos e é dessa forma que se constituem campos de saber e se produzem verdades.

O Panoptismo, último capítulo dessa parte, apresenta uma pesquisa documental de projetos e práticas de controle da população, como o isolamento e a quarentena impostos no período das pestes na Europa. A vigilância, os registros e relatórios constantes mostram o quanto esses métodos passam a ser incorporados pelas instituições civis e jurídicas. Uma das descobertas marcantes são os arquivos do *Panóptico* de Jeremy Bentham (2008), filósofo e jurista criador de um projeto arquitetônico circular com uma torre no centro na qual seria possível vigiar e controlar as instituições, inclusive as cidades. Essas formas de vigilância e controle fazem com que Foucault afirme que uma sociedade disciplinar em curso criou/recriou modelos de instrumentos de submissão das forças e dos corpos. Busca-se, dessa forma, extrair as forças produtivas dos indivíduos em prol do desenvolvimento das sociedades produtivas.

A última parte do livro - *Prisão* - possui dois capítulos. O primeiro, denominado de Instituições completas e austeras, mostra a prisão como um espaço de privação de liberdade e de correção dos delinquentes. “A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo” (FOUCAULT, 2013, p.222) que, como um reformatório, segue alguns princípios como o isolamento e o trabalho como forma de transformação dos encarcerados. Percebe-se que a prisão passa a ser o aparelho que atende aos interesses econômicos da época, implicando na fabricação do homem-máquina que, aliado a dispositivos de controle, vigilância constante, isolamento e registro sobre os detentos, torna a prisão um lugar ideal para o exercício do panoptismo projetado por Jeremy Bentham. “Vivemos em sociedade onde reina o panoptismo” (FOUCAULT, 2005).

Nos dois últimos capítulos, Foucault traz arquivos dos séculos XVIII e XIX mostrando que a prisão não transforma, tampouco corrige os delinquentes. Acrescenta ainda que a criminalidade não diminuiu, o que confirma o fracasso do sistema penal. Nota-se também que a prisão fez uso do poder disciplinar, lançando mão de tecnologias de docilização do corpo/alma e instrumentos de adestramento. O filósofo faz notar que até os dias atuais os princípios do isolamento, educação

e trabalho ainda vigoram nos sistemas carcerários. Vê-se por essa exposição que o poder disciplinar alia-se ao aparelho penal, fazendo com que suas funções jurídicas utilizem as áreas médica, educacional e da psicologia para o exercício do poder em prol da normalização dos corpos/alma dos encarcerados.

Os sistemas de punição dizem muito da sociedade que os utiliza. O livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2013) inaugura as pesquisas genealógicas, que buscam interrogar as mudanças nos sistemas punitivos e de todo aparato constituído em torno deles desde a Idade Média (séc. V ao XV) até a moderna. Cada época e cada cultura possuem regimes de punições mais ou menos violentas, eficientes ou não, de como supliciar o corpo; como encarcerar o indivíduo; e outros que justificam a constituição de um campo de saber jurídico, político e científico.

Foucault trouxe à superfície arquivos sobre as histórias das prisões e punições. Neles, percebe-se que a sua analítica da verdade discute o lugar do corpo na punição e as diferentes formas de controle impingidas sobre ele. Ao final, compreende-se que o filósofo não trata somente de apresentar a cronologia da história das punições ou a evolução dos castigos da Idade Média até a Idade Moderna, mas inquire e inquire o homem moderno sobre a noção de modernidade, sobre o homem, e sobre a questão do poder e do saber. A condição do homem na modernidade foi foco importante de suas pesquisas, como Ternes (2010, p. 4) afirma: “Ele é um filósofo duríssimo contra a tendência lamentável da sociedade moderna de submeter a todos a uma igualdade técnica. [...] Não há uma substância, uma essência de um sujeito – ele é fabricado e feito historicamente.” Foucault, ao trazer à tona as formas de adestramento e controle das instituições, contribui grandemente para que se pense nas instituições educativas e suas as formas de educar na atualidade.

Daí a atualidade desta obra. Daí, também, a sua leitura ser relevante tanto para os estudantes que queiram compreender a história do nascimento das prisões como, ainda, para todos aqueles que almejam captar a gênese do poder na sociedade moderna disciplinar.

## REFERÊNCIAS

- BECARRIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Trad. Vicente Sabino Junior. São Paulo: Pilares, 2013.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**: Jeremy Bentham. 2. ed. Tomaz Tadeu (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008
- CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2. ed. Trad. Roberto Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- \_\_\_\_\_. **História da loucura**. 9. ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 4. ed. Roberto Machado. (Org.). Rev. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- MACHADO, Roberto. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: n-1edições, 2017.
- TERNES, José. Foucault, a sociedade panóptica e o sujeito histórico. **IHUOnline**, ano X, ed. 325, 19 de abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3141-jose-ternes>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



## RESENHA 2

### TEORIA CRÍTICA E EPISTEMOLOGIA: O MÉTODO COMO CONHECIMENTO PRELIMINAR\*

Estelamaris Brant Scarel\*\*

Silvia Rosa da Silva Zanolla é professora de Cursos de Graduação em Pedagogia e Psicologia e, também, de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás – UFG. É graduada em Psicologia e Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. É Mestra em Psicologia Social também pela PUC Goiás. É doutora e Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: silviazanollaufg@hotmail.com.

A obra está dividida em duas partes. A primeira, intitulada de “Teoria Crítica e Conhecimento: Alguns Fundamentos”, inicia apontando tanto os princípios que caracterizam a Escola de Frankfurt como a sua finalidade. Faz também uma incursão sobre bases epistemológicas, as quais, ao mesmo tempo que servem de referências para os frankfurtianos, não deixam de ser tensionadas por esses

---

\* Resenha do livro de Sílvia Rosa Silva Zanolla: **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: UCG, 2007. 80 p.

\*\* Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1980), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2016). Pós-doutorado em andamento na área de Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH – Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, e, também, no curso de Pedagogia da referida Instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte – NEVIDA/FE/UFG. Coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos Críticos e Educação: Aspectos Éticos, Estéticos e Socioculturais – Perspectivas Contemporâneas.

teórico-críticos, bem como outras correntes de pensamento de cunho naturalista, com Descartes, e positivista, com base em Comte. No tocante aos referenciais, o primeiro a ser objeto de discussão é Max Weber que, não obstante contribuir com a Teoria Crítica, por meio do seu conceito de dominação, é criticado por essa corrente em face do seu subjetivismo. Em segundo vem Kant, que, por intermédio do seu método transcendental, colabora para a superação desse subjetivismo detectado pela Teoria Crítica, pois, para esse filósofo, a apreensão do objeto encontra-se tanto sob a dependência do sujeito como das representações que este tem em relação a ele (ZANOLLA, 2007). Em terceiro aparece Hegel, o qual, a partir de sua obra “Fenomenologia do Espírito”, concorre para que os frankfurtianos entendam “o sentido da negação”, segundo Zanolla (2007, p. 31), a partir de sua concepção idealista, contribuindo, principalmente, para que a obra adormiana persista na ideia da negatividade com vistas à “superação do totalitarismo para a emancipação humana” (Idem, p. 31). Em quarto emerge Marx, que, apesar de três observações da autora – de o marxismo se constituir em uma “teoria incontestável para a Teoria Crítica; de ela, também, não estar ileso à positivação, e, por fim, de haver ausência de pesquisas no âmbito da subjetividade – trouxe uma contribuição indelével para a Teoria Crítica no que tange à sua apreensão no sentido de haver a necessidade do confronto a uma práxis cega, tal como expõe Marx. Finaliza a primeira parte pondo em relevo a concepção psicanalítica freudiana considerando-a como a vertente capaz de eliminar a dívida dessa Teoria para com o marxismo no que diz respeito à questão da subjetividade, pois, apesar de suas insuficiências, para os frankfurtianos, a psicanálise contribui, sobremaneira, para a compreensão da “perda do universo subjetivo em nome do universo objetivo” (ZANOLLA, 2007, p. 49). A segunda parte da obra, denominada de “Dialética Negativa: o problema do método”, com base nas discussões efetuadas na fundamentação teórica trata especificamente do seu objeto de reflexão. Nesse sentido, ela busca compreender a ascendência primordial “da psicanálise na constituição da teoria crítica, a conexão com o indivíduo, sujeito da práxis, o que a leva a ser aceita como teoria predileta no trato com as

contradições da subjetividade” (ZANOLLA, 2007, p. 12). Evidentemente que esse objetivo epistemológico conflui com as pretensões da autora, que é o de colaborar para resgate da “dívida” para com o marxismo por parte da Teoria Crítica da Sociedade, por conseguinte, confirmando a ideia já exposta no próprio título da sua obra, ou seja, a de que o “método” deve ser considerado como um “conhecimento preliminar”, tal como se depreende da dialética negativa adorniana.

Numa linguagem clara e objetiva, mas sem desvencilhar-se do rigor científico e da perspectiva dialética para produção de sua análise, a autora ancorou-se não apenas nos conhecimentos que amejou durante todo o seu processo de formação, superior e pós-superior, sobre a Teoria Crítica, mas sobretudo nos próprios teóricos frankfurtianos sem, contudo, prescindir de outros autores que dialogaram com essa teoria a fim de descortinarem as insuficiências da epistemologia para a explicação da realidade sócio-histórica.

Por se tratar de uma pesquisa com essa caracterização e, também, considerando-se a complexidade das quais se revestem os temas debatidos pela Teoria Crítica da Sociedade, alguns deles expostos no resumo da obra ora resenhada, reconhece-se que trabalhos iguais a esse têm muito a contribuir para a compreensão da realidade contemporânea sob o manto da indústria cultural, portanto, da instrumentalização da “formalização”.

Na concepção de Horkheimer (2000, p. 17): “A formalização da razão teve implicações teóricas e práticas de longo alcance [...] A plausibilidade dos ideais, os critérios que norteiam nossas ações e crenças, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões supremas, tudo isso deve depender de fatores outros que não a razão”. Infere-se que os “fatores” são justamente aqueles ditados pela indústria cultural, que se encontram mais ligados à praticidade, à objetividade do que, de fato, relacionados com a compreensão daquilo que subjaz a eles.

O primado da forma em nossos dias, ou a tendência predominante de formalização, não é independente da razão instrumental [...] Esse primado se



expressa por leis, regras, normas, princípios, que subsumem a si toda particularidade dos objetos, procurando amoldá-los; não considera a sociedade como sua determinante, em vez disso, idealisticamente, põe-se no lugar daquela como princípio necessário à convivência social (CROCHIK, 2011, p. 15).

Mas não é somente a possibilidade de levar o leitor à percepção desses impasses reinantes na sociedade atual que se configura no mérito dessa obra, pois, consoante afirmação anterior, ela orienta, em face de sua linguagem precisa e elucidativa conceitualmente, o leitor a fazer uma incursão à densa obra adorniana, cujo estilo ensaístico<sup>5</sup> e assindético recusa-se a “subordinar argumentos e observações de forma hierárquica” (JAY, 1988, p. 16), por conseguinte, conduzindo a sua crítica ao embate com o estabelecido pela via de sua dialética negativa.

O pensamento dialético se opõe à reificação no sentido [...] de que se recusa a confirmar cada coisa de individual em sua individuação e separação: ele determina a individuação precisamente como um produto do universal. Ele opera assim como um corretivo contra a fixação maníaca, bem como contra a tendência vazia e sem resistência do espírito paranóico, que chega ao juízo absoluto ao preço da experiência na coisa (ADORNO, 1993, p. 61-62).

É exatamente essa “experiência filosófica”<sup>6</sup>, adornianamente expressando, que a autora não negligencia em suas análises, ao

---

<sup>5</sup> “O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredito que se põe a serviço da estupidez como cão de guarda contra o espírito (ADORNO, 2012, p. 16-17).

<sup>6</sup> Segundo Adorno (2009, p. 48), a “experiência filosófica” não contém o “[...] universal imediatamente, como fenômeno, mas o possui tão abstratamente quanto ele é objetivamente. Ela é obrigada a partir do particular, sem esquecer aquilo que ela não é, mas sabe. Seu caminho é duplo, como o caminho de Heráclito que conduz para o alto e para baixo. Enquanto ela se assegura da determinação real

destrinçar as categorias, os conceitos e os fundamentos da Teoria Crítica sem, entretanto, deixar de apontar os tensionamentos efetuados por essa teoria às suas próprias bases teóricas, bem como sem desconsiderar o estabelecimento do diálogo dos frankfurtianos com outros campos do conhecimento, tal como a psicanálise, com vistas a atingir o objetivo essencial de suas reflexões, que é o de colaborar para o resgate da dívida da Teoria Crítica para com o marxismo por meio da discussão na segunda parte de sua obra sobre o perigo da idealização do conceito de práxis, finalidade essa que não apenas confirma-se como atingida, mas também que se testifica como uma das maiores conquistas dessa obra. Isso porque a fechização da práxis tem-se tornado recorrente, por conseguinte, culminando tanto na idealização do sujeito como do método. “Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori (sic) minada” (ADORNO, 1995, p. 202).

Reitera-se que esse risco não só é posto em evidência na obra, mas, para além disso, é objeto de contundente crítica pela autora em um texto anterior denominado “Teoria Crítica e Educação: Considerações acerca do Conceito de Práxis”, mediante o qual ela reflete a respeito da conexão entre “educação, o conhecimento e a cultura” buscando destacar que, na sociedade contemporânea, “[...] a perspectiva da práxis traduz a necessidade de se repensar a representação da teoria não desvinculada da prática, mas diferenciada desta, sem, contudo, torná-la abstrata, irreal” (ZANOLLA, 2002, p. 117).

Todos esses argumentos leva-se à dedução de que a leitura dessa obra é indicada tanto para aqueles, iguais a esta

---

dos fenômenos por meio de seu conceito, ela não pode entregar a si mesma esse último antologicamente, como se ele fosse o verdadeiro em si. O conceito é fundido com o não-verdadeiro, com o princípio opressor, e isso diminui ainda mais a sua dignidade crítico-cognitiva. Ele não constitui nenhum *telos* positivo no qual o conhecimento pudesse se aplacar. A negatividade do universal fixa, por sua parte, o conhecimento no particular como aquilo que precisa ser resgatado”.

pesquisadora, que quiserem se aproximar com mais propriedade das profundas análises elaboradas pelos teórico-críticos frankfurtianos, - de caráter sócio-histórico-filosófico e psicanalítico - mas sobretudo para aqueles que necessitem compreender como não é difícil idealizar o sujeito em nome da práxis na sociedade moderna sob a égide do capital.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. Trad. Luiz Eduardo Bicca. ver. Guido de Almeida. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: **Palavras e sinais**: modelos críticos. Trad. Maria Helena Ruschel. Superv. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. rev. téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. 2. ed. Trad. e apres. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades; 34, 2012. p. 15-45 (Coleção Espírito Crítico).

CROCHICK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In: **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011. p. 11-34.

HORKHEIMER, Max. **Eclípsse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1988.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Teoria crítica e educação: considerações acerca do conceito de práxis. **Revista Educativa**. Goiânia: Departamento de Educação da UCG, v. 5, n. 1, p. 107-118, jan./jun. 2002.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Arleth Barbosa Ferreira Pereira**

<http://lattes.cnpq.br/5542097595886320>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, onde pesquisa acerca de 1 ano e 6 meses. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás com especialização em Formação Sócio - Econômica do Brasil e Psicopedagogia pelas Universidades Universo e Gama Filho, respectivamente. Trabalho com arquivos de Instituições extintas, Acervo, estou no grupo de pesquisa da orientadora da minha pesquisa. Desde o início da graduação sempre trabalhei na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Temas de interesse, história e memória, arquivos e patrimônio.

### **Bratislene Assunção de Moraes**

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, onde pesquisa acerca de Inclusão Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás com especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Desde o início da graduação trabalhou com a Educação, nos ensinos privado e público, atuando em sala de aula, coordenação pedagógica, gestão e apoio pedagógico. Temas de interesse, Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais, Organização e Gestão Escolar, Elementos que permeiam os processos ensino e aprendizagem, Relações entre professores e alunos.

**Daniella Couto Lôbo**

<http://lattes.cnpq.br/8472764115739789>

Graduada em Pedagogia (2000), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2017) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da Escola de Formação de Professores e Humanidades, no curso de graduação em Pedagogia. Docente do quadro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas. Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE. Nesta mesma instituição coordena o projeto de pesquisa: Michel Foucault e as Instituições Educativas: análise de dissertações e teses em Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste (2013-2019). Com base nos estudos foucaultinos, atua com os seguintes temas: Educação; Práticas Educativas; Formação de Professores; Cultura; Instituições Educativas; Saber; Poder.

**Dilma Maria de Rezende Silva**

<http://lattes.cnpq.br/1627969760131585>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de Estado Políticas e Instituições Educacionais, onde pesquisa acerca de Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás com especialização em Formação Socioeconômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira. Trabalha com docência na Educação Superior, grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Desde o início da graduação sempre trabalhou com formação e políticas. Temas de interesse, modalidade de ensino Educação a distância, Políticas Educacionais, Métodos. E-mail: [jmj.dilma@hotmail.com](mailto:jmj.dilma@hotmail.com).

## **Eliane Monteiro Mendes de Melo**

[lattes.cnpq.br/8815591026262843](http://lattes.cnpq.br/8815591026262843)

Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Católica de Goiás, Mestranda em Educação. Servidora Pública da Secretária de Educação do Estado de Goiás desde 2008, nas funções de Professora Regente de 1ª Fase do Ensino Fundamental, Coordenadora Pedagógica e Disciplinar, Diretora e atualmente na função de Coordenadora Geral. Possui cursos nas áreas de: Currículo e Planejamento Escolar, Métodos e técnicas de Ensino, Gestão Compartilhada, Reflexões sobre o fazer pedagógico, Interdisciplinaridade e planejamento integrado, Múltiplos Olhares - estudo, avaliações e práticas, Censo Escolar, Planejamento e elaboração de projetos, Formação de professores na área da Deficiência Visual, dentre outros. Email: [elianemonteiorom@hotmail.com](mailto:elianemonteiorom@hotmail.com).

## **Estelamaris Brant Scarel**

<http://lattes.cnpq.br/3146220000623241>

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1980), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2016). Pós-doutorado em andamento na área de Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH). Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, e, também, no curso de Pedagogia da referida Instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte - NEVIDA/FE/UFG. Coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos Críticos e Educação: Aspectos Éticos, Estéticos e Socioculturais. Perspectivas Contemporâneas. Atua com os seguintes temas à luz

da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, a Dialética Negativa adormiana: educação e formação humana; educação e emancipação; educação e adoecimento docente; educação contra a barbárie; pesquisa e educação.

**Evelyn Elen Alves de Brito Cabral**

<http://lattes.cnpq.br/4247868383495021>

Mestranda no programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, onde pesquisa acerca da Base Nacional Comum Curricular e a desobrigariedade do Ensino de Língua Espanhola. Graduada em Letras/Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007) e Pedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande- Fiavec (2016).Especialista em Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela FABEC (Faculdade Brasileira de Educação e Cultura).Professora concursada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, grupo de pesquisa Theodor Adorno: a Dialética Negativa, a Educação e a Experiência Formativa para a Humanização - perspectivas atuais e Estudos Críticos e Educação: aspectos éticos, estéticos e socioculturais - perspectivas contemporâneas. Temas de interesse: Teoria Crítica, BNCC, Espanhol, Educação, Cultura. E-mail: [evelynelenalves@gmail.com](mailto:evelynelenalves@gmail.com)

**Idelma Izabel de Camargo Silva**

<http://lattes.cnpq.br/0496458574186966>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de pesquisa Elementos Teóricos- Metodológicos da Pesquisa em Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás com Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Gestão Educacional pela a

Universidade de Juiz de Fora. Trabalho. Meu orientador professor Duelci A. de Freitas Vaz, na realização do projeto: Concepção de Educação Tecnológica na Formação de Professores de Matemática. Desde o início da graduação sempre trabalhei na Educação do Ensino Fundamental II e como Diretora da unidade educacional por sete anos dos quatorze anos de dedicação na mesma unidade escolar. Temas de interesse, Educação nos tempos de globalização, desigualdade social e políticas públicas. E-mail: idelmaizabel@hotmail.com

**José Cassimiro Dias Neto**

<http://lattes.cnpq.br/4348166686998385>

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de Educação, Políticas e Instituições educacionais, onde pesquisa acerca de 02 (dois) anos. Graduado em Licenciatura em Física pela PUC-GO e Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE, com especialização em Gestão Pública na Educação pela UFJF-MG pela Universidade. Trabalha á 20 anos como Professor Efetivo na Secretaria Estadual da Educação de Goiás é bolsista da PROSUC/CAPES desde 2020. Desde o início da graduação sempre trabalhou com organizações e órgãos sociais nas comunidades mais carentes na sua cidade Anápolis-GO. Temas de interesse, Políticas Públicas Educacionais, Prática da Alfabetização de Jovens e Adultos, Formação Continuada. E-mail: jcassimirodn@gmail.com.

**Lídia de Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/865180562146822>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de Teoria da Aprendizagem, onde pesquisa acerca de Alfabetização Histórico Cultural. Graduada em Letras



pela Universidade Estadual de Goiás-UEG e Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA- com especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Católica de Anápolis-FCA; Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UniEvangélica; Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás. Trabalha com Alfabetização, grupo de pesquisa Histórico Cultural. Desde o início da graduação sempre trabalhou com Alfabetização. Temas de interesse, Tese e Dissertação de Mestrado em Alfabetização, Teoria Histórico Cultural. E-mail: [whatslidia@gmail.com](mailto:whatslidia@gmail.com)

### **Lila Spadoni**

<http://lattes.cnpq.br/1490734770061584>

Doutora em psicologia pela Université Paris Descartes, Sorbonne, revalidado pela UNB. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1995) e mestrado pela Universidade Católica de Goiás (2005). Foi aluna de Michel-Louis Rouquette, pesquisador francês que contribuiu para o desenvolvimento e expansão da teoria das representações sociais. Publicou o livro 'Psicologia aplicada ao direito' pela editora Ltr, e coordenou a publicação do livro " Contribuições da Psicologia Social ao Direito", coletânea composta por textos de cinco universidades francesas e duas brasileiras. Professora Titular do Centro Universitário de Anápolis. Professora Assistente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiânia, GO, Brasil. Email: [lilaspadoni@gmail.com](mailto:lilaspadoni@gmail.com).

### **Leidiane Pereira da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/6452895192426278>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de Educação Sociedade e Cultura, onde

pesquisa a cerca de 10 meses. Graduada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás em 2009 e Psicopedagogia Pela Faveni. Trabalha com grupo de pesquisa do PPGE. Desde o início da graduação sempre trabalhou com docente na Rede Pública. Temas de interesse, Educação Infantil, Política Educacionais, Teoria Crítica da Sociedade, Theodor Adorno, A Dialética Negativa, a Educação e a Experiência Formativa para a Humanização. E-mail: [ufgleidiane@gmail.com](mailto:ufgleidiane@gmail.com)

### **Made Júnior Miranda**

<http://lattes.cnpq.br/6833748026466876>

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás com sanduíche (PDSE - CAPES) na Faculté de Médecine, Département des Sciences de la Motricité, Université de Liège – Bélgica. Bacharel em Administração (CEUB//UCG). Licenciatura plena em Educação Física (ESEFEGO). Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUCGO e PPGE/UEG/INHUMAS). E-mail: [majejr@ig.com.br](mailto:majejr@ig.com.br)

### **Marcilania Gonçalves da Aparecida**

<http://lattes.cnpq.br/2359552773314077>

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO, na linha de Educação, Sociedade e Cultura onde pesquisa sobre a história do Curso de Pedagogia e formação de professores. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Padrão-2014. Com especialização em Ensino de humanidade pelo Instituto Federal Goiano-2019. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura- 2015. Participa do

grupo de pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. Desde o início da graduação sempre trabalhou com o curso de Pedagogia. Temas de interesse, Curso de Pedagogia, Formação de Professores, Práticas docentes. E-mail: [marcilaniagoncalves@gmail.com](mailto:marcilaniagoncalves@gmail.com).

**Sara Bernardes**

<http://lattes.cnpq.br/8273710514481768>

Mestranda no programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC-GO, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, onde pesquisa acerca das Representações Sociais dos alunos e professores sobre a formação moral dos jovens matriculados na Rede Pública de Ensino de Estado de Goiás na contemporaneidade, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás- UEG (2004). Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise pelo Instituto Saber Cultura (2009), em Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura-FABEC (2013). Professora efetiva pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, membro participante do grupo de estudos e pesquisas Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Temas de interesse: Representações Sociais, Educação, Formação Moral, Cultura. E-mail:

**Suely Franco de Oliveira**

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Go, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos onde pesquisa acerca da construção da Educação Prisional, analisando de uma perspectiva histórica, os

limites e as possibilidades dessa modalidade de prática educativa. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Aphoniano de Ensino Superior (2005), com especialização em Metodologias do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Trabalha como servidora pública pela Secretaria Estadual de Educação (2007). Atualmente está modulada no projeto Educando para a Liberdade e voluntária no projeto Remição pela Leitura na Agência Prisional de Palmeiras de Goiás, (2010). [ufgsuely@gmail.com](mailto:ufgsuely@gmail.com).

"O método é a alma da teoria"  
(LENIN, Cadernos Filosóficos, 2020)



ISBN. 978-65-9869-289-3

