

Allan da Silva Coelho  
Márcia Aparecida Amador Mascia  
(Orgs.)

**Educação, Sociedade e  
Processos Formativos:**  
pesquisas interdisciplinares

**Educação, Sociedade e Processos Formativos:  
pesquisas interdisciplinares**



**Allan da Silva Coelho**  
**Márcia Aparecida Amador Mascia**  
**(Organizador e organizadora)**

**Educação, Sociedade e Processos Formativos:  
pesquisas interdisciplinares**

**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.

---

**Allan da Silva Coelho; Márcia Aparecida Amador Mascia [Orgs.]**

**Educação, Sociedade e Processos Formativos: pesquisas interdisciplinares.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 316p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0922-7 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526509227**

1. Educação e Sociedade. 2. Processos formativos. 3. Educação contemporânea.  
4. Alteridades e saberes. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## Sumário

<b>Apresentação</b>	9
Allan da Silva Coelho	
Márcia Aparecida Amador Mascia	

### PRÁTICAS DISCURSIVAS EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

<b>Os primeiros docentes da Escola José de Alencar (Roraima): e sua(s) (in)fâmia(s) história(s)</b>	21
Maria Clelia Pereira da Costa	
Márcia Aparecida Amador Mascia	
Marcelo Vicentin	

<b>Crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: o papel da Educação</b>	37
Kátia Batista de Medeiros	
Márcia Aparecida Amador Mascia	

<b>O PISA na Mídia do Brasil: uma Análise Discursiva</b>	53
Daniella Biselli Silveira Clivatti	
Márcia Aparecida Amador Mascia	

<b>Literatura Infantojuvenil e deficiência: uma análise discursiva do livro “Dani das Nuvens”</b>	63
Maria Luíza de Britto Zeferino	
Márcia Aparecida Amador Mascia	

### EDUCAÇÃO, ALTERIDADES E SABERES OUTROS

<b>Escutar o <i>Outro</i>-criança na Creche</b>	75
Solange Maria de Oliveira Cruz	
Carlos Roberto da Silveira	
Magda Costa Carvalho	

**Cultura Hip-Hop, enquanto saber epistemológico: o Sul a partir do Sul** 91

Clayton Roberto Messias  
Carlos Roberto da Silveira

**Educação inclusiva e o modelo social de deficiência: sob a ótica dos conceitos de anormalidade em Foucault e de degeneração em Morel** 107

Ana Silvia Marcatto Begalli  
Carlos Roberto da Silveira

**O cuidado de si: atravessamentos na Educação** 121

Marcelo Vicentin

**Educação do Campo no Brasil: um campo discursivo em disputa** 133

Gilmar Lopes Dias  
Carlos Roberto da Silveira

## **PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA POLÍTICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**Tempo de obscurantismo e intolerância: reverberações éticas na educação** 149

Luis Roberto Ramos de Sá Filho  
Sônia Aparecida Siquelli

**O ciclo de políticas de Stephen Ball e suas possibilidades de contribuições para o campo das políticas educacionais** 161

Fabiola Santini Takayama  
Sônia Aparecida Siquelli

**Ciclo de políticas públicas educacionais para Ensino Superior Público e Privado** 171

João Felipe Nascimento Francisco  
Sônia Aparecida Siquelli

**Estudo preliminar do impacto da Lei de cotas no perfil dos estudantes do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Carlos** 187  
Samira Nathália Pizza  
Sônia Aparecida Siquelli

**O coordenador de curso do Ensino Superior** 201  
Andréia Cristina Borges Rela Zattoni  
Sônia Aparecida Siquelli

**A trajetória de uma pesquisa sobre as potencialidades emancipatórias da educação patrimonial** 219  
Maria Cecília Machado Faustino  
Sônia Aparecida Siquelli  
Maria de Fátima Guimarães

#### **INTERFACES ENTRE CULTURA E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO**

**Filosofia da Educação e concepção adventista de educação: crítica da antropologia e de um modo de viver na modernidade** 235  
Elna Pereira Nascimento Cres  
Allan da Silva Coelho

**Poética jagunça e subjetividade encarcerada: a literatura como fonte de categorias para a Filosofia da Educação** 249  
Miriam Saiki  
Allan da Silva Coelho

**Reflexões educacionais a partir de Paulo Freire sobre as ideologias sob a Indústria Cultural digital** 257  
Conceição de Fátima de Souza  
Allan da Silva Coelho

**Ética e estética como formação dos sujeitos a partir da contação de histórias como práxis educativa** 279  
Elaine França de Holanda Garcia  
Allan da Silva Coelho

<b>Educação para uma cultura de paz: ressonâncias a partir de Francisco de Assis</b>	<b>291</b>
Rosa Maria dos Santos Allan da Silva Coelho	
<b>As autoras e os autores</b>	<b>307</b>

## Apresentação

Allan da Silva Coelho

Márcia Aparecida Amador Mascia

Esta coletânea foi pensada e organizada com a intenção de contribuir com pesquisas, estudos e práticas que se aprofundam em torno da interdisciplinaridade, tendo como principal vértice a educação, na convergência com as questões da sociedade contemporânea.

Os capítulos aqui publicados são oriundos de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa, Educação, Sociedade e Processos Formativos, que tem como proposta situar a educação no seu sentido amplo no quadro das relações socioculturais. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo pesquisas no âmbito da história, filosofia, sociologia e teologia na educação, com destaque para os temas de: ética, estética, gestão e políticas educacionais, decolonialidade, movimentos sociais e discurso e sujeito.

A coletânea encontra-se subdividida em quatro seções que visam espelhar as pesquisas realizadas na referida linha de pesquisa pelos egressos, discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da USF: Práticas discursivas em Educação contemporânea; Educação, alteridades e saberes outros; Pesquisa em Educação sob a perspectiva da Política e História da Educação e Interfaces entre Cultura e Religião na Educação.

Os capítulos da primeira seção, Práticas discursivas em educação contemporânea, como o próprio título evidencia, apresentam resultados de pesquisa cujo escopo teórico-metodológico se pauta nos estudos discursivos, particularmente, a linha desenvolvida na França por Pêcheux e Foucault e que foram ressignificadas nas pesquisas realizadas no Brasil, de onde se

entende como Análise do Discurso Franco-brasileira. Tratam-se de pesquisas de mestrado e doutorado já defendidas e escritas em co-autoria entre egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco e a orientadora, professora Márcia Aparecida Amador Mascia. Os capítulos estão inseridos na linha de Pesquisa, Educação, Sociedade e Processos Formativos, no Grupo de Pesquisa Estudos foucaultianos e Educação, e no projeto de pesquisa, Políticas públicas de educação e subjetividades contemporâneas: análise discursiva.

O primeiro capítulo desta seção, intitulado “Os primeiros docentes da Escola José de Alencar (Roraima): e sua(s) (in)fâmia(s) história(s)”, de autoria de Maria Clelia Pereira da Costa, Márcia Aparecida Amador Mascia e Marcelo Vicentin, buscou problematizar como professores(as) ribeirinhos do estado de Roraima construíram discursivamente a história da criação e implantação da “Escola Isolada José de Alencar”, instituída no ex-Território do Rio Branco até sua instalação na Vila Rorainópolis (atual cidade de Roraima) em 1982. Os resultados apontam para práticas educacionais que abarcam educação para além da sala de aula, destacando sua humanização e o cuidado com o outro e o meio ambiente.

O segundo capítulo, “Crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: o papel da Educação”, que tem como autores, Kátia Batista de Medeiros e Márcia Aparecida Amador Mascia, buscou empreender uma análise discursiva de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e a relação com a educação. Tem como referencial teórico, a Análise do Discurso e Psicanálise Winnicottiana. A partir da escuta de três sujeitos-participantes, crianças que sofreram violência doméstica, a pesquisadora salienta o papel da linguagem como construtoras de novas subjetividades.

De autoria de Daniella Biselli Silveira Clivatti e Márcia Aparecida Amador Mascia, o terceiro capítulo, “O PISA na Mídia do Brasil: uma Análise Discursiva”, investigou como a mídia constrói as subjetividades contemporâneas em educação no Brasil,

a partir da análise de uma reportagem da Revista Veja sobre o PISA Brasil. Com fundamentação teórica na Análise de Discurso, a pesquisa revelou que a mídia pode, conscientemente ou não, reforçar a ideia de ineficiência no sistema educacional brasileiro, através da metáfora do jogo de comparação direta do Brasil com potências mundiais, desconsiderando diversos fatores contextuais e reforçando a sensação de inferioridade.

Finalizando a primeira seção, encontra-se o quarto capítulo, “Literatura Infantojuvenil e deficiência: uma análise discursiva do livro ‘Dani das Nuvens’”, das autoras, Maria Luíza de Britto Zeferino e Márcia Aparecida Amador Mascia. O texto objetivou analisar o livro ‘Dani das Nuvens’, de autoria de Jane Tutikian, cujo protagonista é uma criança com deficiência de modo a apontar os efeitos de sentido que emergem dessa narrativa na construção dos sujeitos com deficiência. A partir de análise discursiva de excertos das falas de Dani, protagonista do livro, a autora elucida os processos de subjetivação pelos quais Dani passa, de alguém inferior por ter TDA a alguém que consegue dominar o cavalo no hipismo e que passa a sublimar esse transtorno através da escrita.

Os capítulos da segunda seção, intitulada, Educação, alteridades e saberes outros, apresentam pesquisas realizadas por egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco e inseridas na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, orientadas pelo professor doutor Carlos Roberto da Silveira que atua como co-autor dos capítulos. As pesquisas se situam no âmbito da educação formal e não-formal, com ênfase na Filosofia Clássica Ocidental, Moderna, Contemporânea, juntamente com as Teorias Críticas Latino-Americanas e Epistemologias do Sul, como parte de dois projetos de pesquisa: Educação, Teorias Críticas Latino-Americanas e as Epistemologias do Sul e Educação, Foucault e diálogos contemporâneos e que fazem parte dos Grupos de Pesquisa, Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, liderado pelo autor e certificado pelo CNPq e Estudos Foucaultianos e a Educação.

O primeiro capítulo da seção dois, intitulado, “Escutar o *Outro*-criança na Creche”, de autoria de Solange Maria de Oliveira Cruz, Carlos Roberto da Silveira e Magda Costa Carvalho, apropria-se de conceitos da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e busca identificar as concepções e as especificidades da Educação Infantil na Creche, em uma escola do interior do estado de São Paulo. Portanto, tece um diálogo com a “pedagógica” dusseliana, para se pensar a “alteridade”, o *Outro*-criança a partir dos pressupostos da Filosofia da Libertação, aplicada na práxis da Educação Infantil na Creche.

Na sequência, o segundo capítulo desta seção, “Cultura Hip-Hop, enquanto saber epistemológico: o Sul a partir do Sul”, dos autores Clayton Roberto Messias e Carlos Roberto da Silveira, apresenta um estudo que buscou investigar a decolonialidade do saber, tendo por objeto um olhar outro para a Cultura Hip-Hop, em uma perspectiva através das Epistemologias do Sul e das Pedagogias Decoloniais, assim como pesquisou se os elementos Rap, DJ, MC, Break e Grafite, dessa cultura podem ser compreendidos como ferramentas para possíveis práticas educativas decoloniais. Assim, buscou-se exercitar uma abordagem analética, tecida em diálogos com os sujeitos participantes dessa pesquisa, os quais foram escutados como tradutores interculturais, em ambientes de ensino e aprendizado, escolares e extraescolares.

“Educação inclusiva e o modelo social de deficiência: sob a ótica dos conceitos de anormalidade em Foucault e de degeneração em Morel”, de autoria de Ana Silvia Marcatto Begalli e Carlos Roberto da Silveira, compõe o terceiro capítulo da seção dois. Este trabalho tem por objetivos percorrer o caminho entre o nascimento do modelo médico e a posterior criação do modelo social de deficiência; analisar o impacto que o modelo social causou na compreensão da deficiência e, por fim, estabelecer uma ligação entre o modelo social, a educação inclusiva e os conceitos de anormalidade em Foucault e degeneração em Morel.

Marcelo Vicentin é o autor do quarto capítulo da atual seção. Trata-se de um trabalho realizado durante o Estágio de Pós-doutoramento na USF, sob a supervisão do Professor Doutor Carlos Roberto da Silveira e tem como título, “O cuidado de si: atravessamentos na Educação”. A escola, com seu papel de conduzir de certa minoridade para a maioria, na constituição de um sujeito de direitos, implica no que somos e como vivemos: um modelo de conhecimento e racionalidade que atravessam nossos sentidos. Distante da obrigatoriedade de um modelo ou outro, defende-se a polissemia de uma educação menor, como proposta por Silvio Gallo, atravessada por um cuidado de si, por meio de conhecimentos que Michel Foucault denominou de *ethopoéticos*, que orientam e transformam nosso modo de ser.

O quinto capítulo e que encerra a segunda seção, de autoria de Gilmar Lopes Dias e Carlos Roberto da Silveira, com o título de “Educação do Campo no Brasil: um campo discursivo em disputa”, discute a construção do conceito de Educação do Campo no Brasil que emergiu inicialmente da reivindicação popular dos movimentos sociais do campo, como forma de garantir o direito à educação e à devida atenção às necessidades específicas da população rural. Verificamos que a proposta inicial adentrou o campo discursivo e sofreu as modificações necessárias à sua transformação num discurso de verdade que, após operacionalizado no interior do dispositivo da inclusão, possibilitou a sua inserção na ordem do discurso político educacional normatizado.

A terceira seção intitulada, Pesquisa em Educação sob a perspectiva da Política e História da Educação, apresenta pesquisas realizadas por quatro egressos e duas doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco e inseridas na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, orientadas pela professora doutora Sônia Aparecida Siquelli e co-autora dos capítulos. As pesquisas encontram-se no campo da política educacional para Educação Básica e Ensino Superior, sob enfoque da análise crítica na relação da política e seu

contexto histórico de demandas, sejam estas para docentes e coordenadores e de demandas de compreensão do quanto as escolhas das políticas educacionais forjadas por governos diferentes, ora progressistas e ora conservadores, podem interferir na efetivação do direito à educação, fundamentada no princípio democrático e de igualdade, prescritos na legislação. A seção traz, ainda, um capítulo acerca da perspectiva da educação das sensibilidades, sob os pressupostos da história cultural na relação das concepções de cultura, história, patrimônio e memória. Todas as pesquisas são gestadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação-GEPHEB.

O primeiro capítulo da terceira seção, de autoria de Luis Roberto Ramos de Sá Filho e Sônia Aparecida Siquelli, intitulado, “Tempo de obscurantismo e intolerância: reverberações éticas na educação”, apresenta uma síntese reflexiva sobre o cenário da educação nacional, sob a perspectiva de contextos históricos e fontes filosóficas tendo como objetivo provocar olhares para o real projeto Educacional Brasileiro e a quem se interessa.

Na sequência, o segundo capítulo desta seção, com o título, “O ciclo de políticas de Stephen Ball e suas possibilidades de contribuições para o campo das políticas educacionais”, tem a autoria de Fabiola Santini Takayama e Sônia Aparecida Siquelli. O texto discorre sobre as possíveis contribuições da abordagem do ciclo de políticas para as pesquisas do campo das políticas educacionais. O diálogo visa a formação de um posicionamento teórico em relação aos pressupostos trazidos pelas formulações desenvolvidas por teóricos da política educacional e o conceito de política da filósofa e cientista política Hannah Arendt nesse processo de compreensão a partir do conceito de políticas.

“Ciclo de políticas públicas educacionais para Ensino Superior público e privado”, de autoria de João Felipe Nascimento Francisco e Sônia Aparecida Siquelli, compõem o terceiro capítulo da seção três. O texto analisa as políticas públicas voltadas para o ensino superior público e privado, com enfoque nos governos do período democrático, contextualizando o momento político

institucional com a implantação, ampliação ou redução das políticas públicas, com maior foco para os programas que possibilitaram a ampliação ao acesso ao ensino superior, com destaque para o FIES e o PROUNI, o artigo retrata um momento histórico de maior visibilidade dos programas e projetos voltados ao ensino superior.

O quarto capítulo dessa seção apresenta como autores Samira Nathália Pizza e Sônia Aparecida Siquelli e tem como título, “Estudo preliminar do impacto da Lei de cotas no perfil dos estudantes do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Carlos”. Trata-se de um estudo preliminar sobre o impacto da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) no perfil dos estudantes entre 2008 e 2022. Descreve a história da instituição e a evolução de seus cursos, apresentando dados sobre raça, faixa etária e origem escolar. A análise permite concluir que a política de cotas teve um efeito positivo na diversificação dos estudantes, destacando a importância de monitorar continuamente seus resultados e promover a igualdade de oportunidades.

De autoria de Andréia Cristina Borges Rela Zattoni e Sônia Aparecida Siquelli, o quinto capítulo da terceira seção, “O coordenador de curso do Ensino Superior”, apresenta as qualificações e responsabilidades do coordenador do Ensino Superior, examinando sua relevância nas exigências administrativas e pedagógicas. Explora as normativas do INEP/MEC e o papel da Teoria Geral da Administração na configuração de suas funções. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo teórico incluiu a análise de cinco participantes de instituições de Ensino Superior em São Paulo e Minas Gerais. A pesquisa investigou os critérios de avaliação de cursos de graduação, enfatizando a intersecção entre a sociedade moderna, a educação e a administração científica.

O sexto capítulo da terceira seção, “A trajetória de uma pesquisa sobre as potencialidades emancipatórias da educação patrimonial”, de autoria de Maria Cecília Machado Faustino , Sônia Aparecida Siquelli e Maria de Fátima Guimarães, apresenta os resultados de

uma pesquisa acadêmica de natureza qualitativa e documental e as reflexões inscritas na perspectiva da educação das sensibilidades, que se encontra inscrita nos pressupostos da história cultural à medida que tenciona concepções de cultura, história, patrimônio, memória e experiência mobilizadas por projetos e ações concebidos, desenvolvidos e realizados, frequentemente, no interior de instituições culturais - como por exemplo, museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação. Por assumir essa roupagem, subtende-se que tais iniciativas se mostram como palco para discutir uma dada educação patrimonial.

A quarta e última seção, intitulada Interfaces entre Cultura e Religião na Educação, apresenta reflexões derivadas das pesquisas realizadas por outras cinco egressas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco em parceria com o orientador, professor Allan da Silva Coelho. Os capítulos também estão inseridos na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, e buscam articular de maneira interdisciplinar (quando não de modo transdisciplinar) os processos formativos que educam em sociedade, compreendendo os modos de educar que se realizam fora da escola. Procura-se refletir, desde a perspectiva da Filosofia da Educação, a educação como processo social que é influenciada, mas também influencia, a forma de viver culturalmente considerada adequada na perspectiva de uma determinada hegemonia ideológica, em nossa época, a da doutrina neoliberal. A maior parte destes capítulos se inserem nos trabalhos do Grupo de Pesquisa Fetichismo e Pensamento Crítico.

O primeiro capítulo da última sessão intitula-se “Filosofia da Educação e concepção adventista de educação: crítica da antropologia e de um modo de viver na modernidade”. Escrito a partir da tese de doutorado de Elna Pereira Nascimento Cres, por ela e seu orientador, Allan da Silva Coelho, procura demonstrar quais aspectos são os elementos característicos de uma concepção de educação surgida no movimento adventista. Pela reflexão e liderança de Ellen White, constitui-se um amálgama entre fatores

conservadores e críticos da sociedade moderna, visando um projeto de educação em coerência com uma visão antropológica cristã de caráter fundamentalista e uma orientação societária que respeite a vida humana como critério básico. Seria a partir desta concepção educacional que se constitui uma certa Filosofia de educação para analisar a educação adventista contemporânea.

O segundo capítulo desta sessão intitula-se “Poética jagunça e subjetividade encarcerada: a literatura como fonte de categorias para a Filosofia da Educação”. Foi escrito por Miriam Saiki, a partir de sua tese de doutorado, em parceria com Allan da Silva Coelho. Trata-se de um trabalho que mobiliza a literatura como forma de compreensão da formação de uma certa subjetividade dos oprimidos no sertão brasileiro. Estudando a obra magna de Guimarães Rosa, “Grandes Sertões: Vereda”, buscam categorias para pensar a subalternização das consciências que não reproduz somente alienação, mas uma complexa estrutura de subjetivação na práxis dos jagunços. Oferece, desde a perspectiva da Filosofia da educação, contribuições para pensar a relação entre estética e educação, dentro de uma já consolidada tradição frankfurtiana aplicada ao nosso contexto.

O terceiro capítulo da última sessão apresenta como título “Reflexões educacionais a partir de Paulo Freire sobre as ideologias sob a Indústria Cultural digital”. Trata-se de um estudo que mobiliza a atualização do conceito adorniano submetido a um diálogo com Paulo Freire em vistas de compreender como o funcionamento do sistema econômico influencia as formas da cultura sob o capitalismo tardio. É um texto que mobiliza parte da dissertação de mestrado de Conceição de Fátima de Souza em coautoria com seu orientador, Allan da Silva Coelho.

Ainda, o quarto capítulo intitula-se “Ética e estética como formação dos sujeitos a partir da contação de histórias como práxis educativa”. É uma reflexão derivada da dissertação de mestrado de Elaine França de Holanda Garcia, escrita por ela em coautoria com seu orientador, Allan da Silva Coelho. É uma reflexão sobre o eixo inspirador da dissertação que é a contribuição da contação de

histórias como uma práxis educativa que, ao mobilizar o imaginário, possibilita um distanciamento da realidade, o reconhecimento (ou não) do outro e um processo formativo de dimensão ética, a partir da experiência estética.

Por fim, o quinto e último capítulo desta também última sessão intitula-se “Educação para uma cultura de paz: ressonâncias a partir de Francisco de Assis”. É fruto da dissertação de mestrado de Rosa Maria dos Santos, sendo o capítulo escrito por ela em coautoria com seu orientador, Allan da Silva Coelho. Procura em elementos da tradição em torno de Francisco de Assis, como a fraternidade universal, o cuidado com a natureza e uma certa concepção de paz, refletir sobre o que chamamos hoje de educação para a cultura de paz e os desafios para uma educação crítica hoje. Todos os textos pensam as relações entre cultura e educação, destacando-se a abordagem da Filosofia em diálogo com a Teologia e as Ciências Sociais.

Desse modo, este livro cumpre diferentes propósitos, permitindo ao leitor aproximar-se do mosaico diverso que compõe a linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, mas também revela os fios condutores que conferem, frente a especificidade de cada objeto de estudo, um caráter de trabalho de pesquisa coletivo e orgânico. Por fim, permanece como um convite a aprofundar os estudos visitando as pesquisas de mestrado e doutorado que estão à disposição de todos como ferramentas para contribuir com a análise, a crítica e a transformação dos fundamentos da educação de nossa época.

**PRÁTICAS DISCURSIVAS EM  
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**



## Os primeiros docentes da Escola José de Alencar (Roraima): e sua(s) (in)fâmia(s) história(s)<sup>1</sup>

Maria Clelia Pereira da Costa<sup>2</sup>,  
Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>3</sup>,  
Marcelo Vicentin<sup>4</sup>

### Introdução

A pesquisa aqui narrada é a da minha vida, sou eu e outros que atravessaram meu caminho, com a ideia de construir histórias de vida dos colaboradores. Para dar suporte ao processo de investigação, lançamos mão de procedimentos éticos com o encaminhamento e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco em 26 de junho de 2015, sob o Parecer nº: 1.125.509.

Nessa esteira, este artigo nos coloca diante de um rico material, o discurso dos professores, os ditos daqueles que fizeram parte do cenário de criação, implantação e transferências da Escola Isolada José de Alencar, da comunidade ribeirinha do São José do Anauá, ex-Território do Rio Branco / Roraima, nas instalações da escola nas terras do Assentamento Dirigido Anauá em 1982.

Com base no exposto, apresentamos as questões mobilizadoras da pesquisa: Como os colaboradores da pesquisa se

---

<sup>1</sup> Este capítulo faz parte da tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1218178539401486.pdf>. O presente trabalho advém do apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. [cleliasup@gmail.com](mailto:cleliasup@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, orientadora. [marcia.mascia@usf.edu.br](mailto:marcia.mascia@usf.edu.br)

<sup>4</sup> Doutor em Educação. [marcelovicentim@yahoo.com.br](mailto:marcelovicentim@yahoo.com.br)

manifestam discursivamente diante do processo de criação e instalação da Escola Isolada José de Alencar na construção da sua história? De que forma os discursos desses colaboradores são atravessados pelas relações de poder-saber a partir do contexto político e social da Escola Isolada José de Alencar? O objetivo consiste em problematizar as tensões presentes nos discursos dos colaboradores da pesquisa que atravessam suas falas e corpos desde a criação da instituição e instalação no rio Catrimani, a transferência e funcionamento para a Vila Rorainópolis em 1982.

A metodologia se pauta por uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas, e a análise desses discursos condensados nas revelações (1) de um professor ribeirinho, (2) da segunda professora a trabalhar na escola EJA<sup>5</sup> no assentamento Anauá, e (3) da filha de Ordalha Araújo, ex-diretora da EJA.

### **As mudanças, criação e transformações da Escola Isolada José de Alencar**

A criação da “Escola Isolada José de Alencar” se deu pelo Governador do ex-Território de Roraima, Miguel Ximenes de Melo, e sua instalação na Vila do rio Catrimani, território dos índios Ianomamis, pelo Decreto Lei de Criação nº 123/17/07/1950. A escola atendia às necessidades da comunidade no acesso à instrução pública, sendo, portanto, a única escola a ser erguida naquela localidade, tão distante de “civilizações”; distância que se traduz por muitos dias de viagem de barco, canoa ou lancha. No entanto, não há registro do funcionamento da escola nesse lugar, apesar do decreto indicar sua funcionalidade naquela região remota do atual estado de Roraima.

Há, porém, registros, entre 1960 a 1980, que indicam o seu funcionamento na Comunidade de São José do Anauá, município de Caracarái. Já em 1982, localizamos a escola no município de São Luís do Anauá, exatamente no Povoado Vila do Inkra, nas terras do

---

<sup>5</sup> Sigla que identifica: Escola José de Alencar

Assentamento Dirigido Anauá, de acordo com o Decreto-Lei nº 76/06/11/1979. Esse ato de despacho transferiu a escola para o município de São Luís do Anauá e a instalou na Vila do Incra, na Avenida Dr<sup>a</sup> Maria Yandara Alice de Carvalho, 1.243, Bairro Centro-Rorainópolis-Roraima.

Por ocasião da visita do governador Ottomar em outubro de 1981, os migrantes reivindicaram seus direitos de formação do povoado, funcionamento da escola, professores, energia elétrica e água potável: desejos atendidos imediatamente pelo referido governo, que a partir daí, deu total assistência à comunidade do povoado, com o funcionamento da instituição escolar em março de 1982. Conforme Costa (2016), a escola foi construída no assentamento no final de 1981 pela pressão dos migrantes ao governador e ao prefeito de Caracaraí.

Também nesse meio amazônico não havia cultura letrada, supermercados, maternidade, bibliotecas, jornais, internet, correios, posto de saúde e hospital. Todos esses obstáculos indicam o esquecimento e a indiferença dos governantes com as comunidades ribeirinhas, que continuam sendo ludibriadas, esquecidas e silenciadas pelos governos atuais, que aparecem somente em períodos de eleições com suas promessas.

Assim, quem vive no horizonte da desigualdade, da exclusão econômica, social, política e cultural se constitui como um sujeito esquecido, abandonado e silenciado politicamente. Nesse campo, Foucault (1996, p. 26) nos assegura que o discurso “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros”. Nosso infames se constituem de pessoas relevantes na educação regional ribeirinha e do Assentamento Anauá: Paulo Lopes da Silva, natural de São José do Anauá, contratado pelo Governo Federal para lecionar na escola Isolada José de Alencar na Comunidade de São José do Anauá no período de 1959-1973; Marlene Silva Pedroso, que participou do processo de constituição da Escola de 1º Grau José de Alencar, da implantação da escola no assentamento até a construção dos anexos entre 1983-1988; e Perla Jordana, filha da primeira diretora oficial da EJA, professora Ordalha

de Araújo. A escola foi instalada na Vila Rorainópolis, no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, 1981.

Do ponto de vista teórico, enveredamos pelas ferramentas de Michel Foucault em *A ordem do discurso* (1996) e *A vida dos homens infames* (2003). Para aproximar as ferramentas foucaultianas da educação, orientamo-nos pela leitura de Alfredo Veiga-Neto (2006).

## **Os procedimentos do discurso em Michel Foucault**

Apresentamos a seguir a concepção de discurso a partir dos estudos foucaultianos. As ferramentas desenvolvidas por Michel Foucault lhe permitiram burilar intencionalmente as normas da época, sem medo de esconder e discutir o que o atormentava em suas pesquisas: as malhas finas do poder que norteiam o cotidiano dos sujeitos em todas as esferas da sociedade. Suas obras nos oferecem ferramentas como se fossem um “instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA- NETO, 2006, p. 4).

Conseqüentemente, como pesquisadoras, podemos dizer que o pensamento de Foucault nos desafia a olhar de outro modo o objeto a ser pesquisado, garantindo deslocamentos de 360º, pois parece ter sido por este caminho que o historiador trilhou. Conforme Veiga-Neto (2006, p. 2), “vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas [...] ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência”.

Um dos temas discutidos pelo autor, na obra *A ordem do discurso*, foi o “discurso” como relação de poder. Foi sua aula inaugural, proferida, em 2 de dezembro de 1970, no prestigiado *Collège de France*: um trabalho que evidenciou os perigos que envolvem a produção do discurso e que ele aprofundou nos estudos da fase genealógica. Considerada sua investigação sobre as relações de poder presentes no discurso, momento em que o autor questiona as relações de poder e controle que integram os procedimentos e as interações verbais do discurso.

O autor em questão assegura que:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1996, p. 5-6).

Foucault expõe suas inquietações e provocações quanto à responsabilidade de abordar um assunto tão complexo, polêmico e perigoso como é o discurso, já que seu objeto de estudo, o sujeito, é a linha que caminha junto ao poder, a política, os modos de governo, aspectos que atravessaram os pensamentos e afloraram seus questionamentos. Um dos argumentos importantes para o autor é que, em relação ao discurso, as normas, regras e valores devem ser representativos e interligados ao poder que articula ao saber.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Nesse contexto, o autor nos revela que o discurso é campo de luta, atravessado pelo poder, sendo legitimado por certos campos e proibido para outros, como os textos “religiosos ou jurídicos, como também esses textos curiosos, quando se considera o seu

estatuto, e que chamamos de literários, em certa medida textos científicos” (FOUCAULT, 1996, p. 22). Ademais, os discursos são tendências que compreendem e alimentam o poder, em sua divulgação: “[...] as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Foucault colocou o discurso no centro de atenção de suas pesquisas. O desejo e o poder também são controles daquilo que move nossos pensamentos e se inserem na ordem do discurso. Assim, Foucault (1996, p. 9), ao falar sobre o discurso e suas formas de exclusão, admite que “desse modo sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo que deseja que venha à mente, é preciso cuidar para não falar qualquer coisa”. É necessário atentar para as circunstâncias que reverberam o discurso dentro de sua área de atuação.

Foucault também atua como um profissional que ensina a investigar os detalhes nas relações de poder que envolviam os “sujeitos infames” aqueles de conduta duvidosa que desagradava parte da sociedade. Desse modo, nomeia-os de “infames”, não por considerá-los bandidos, criminosos, desacreditados, repugnantes, perniciosos, ou por atos que manchassem sua conduta moral, mas, sobretudo, por fazerem parte de uma sociedade de exclusão e esquecidos antes mesmo de serem lembrados por seus feitos. “Assim, é a infâmia estrita, aquela que, não sendo misturada nem de escândalo ambíguo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória” (FOUCAULT, 2003, p. 208).

Os infames de Foucault continuam sem expressividade na contemporaneidade, sem justiça, reconhecimento, respeito, nome, data e família, vivem na obscuridade “o insignificante cessa de pertencer ao silêncio, ao rumor que passa ou à confissão fugidia. Todas essas coisas que compõem o comum podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas” (FOUCAULT, 2003, p. 213).

Este trabalho apresenta um olhar para a escrita das muitas histórias de vidas infames retiradas dos armários, dos arquivos, das falas, como do Professor Paulinho, Ordalha de Araújo e Marlene Pedroso, entre tantos outros colaboradores que tiveram suas vidas destinadas a desaparecer sem deixar rastros, fama, status, um registro, um poema, uma frase escrita que pudesse lembrá-los de seus feitos heróicos, mesmo sem nunca terem sido reconhecidas por suas bravuras, pelo trabalho desempenhado durante anos na Educação estadual, regional ou local.

### **A trama na construção da história de vida de um professor nômade do São José do Anauá**

Confiando nesse labirinto do aprender, procuro encontrar o que está bem escondido, um movimento de busca pelos primeiros educadores da Escola Isolada José de Alencar, seus sussurros, suas histórias de vida e suas lembranças. Assim, compartilho a história de vida, a sensibilidade do primeiro mestre da Escola Isolada José de Alencar, um resumo cheio de aventuras de um líder que, ao falar sobre si, nem mesmo as marcas da exclusão social ao iniciar os estudos aos quatorze anos, impediu de concentrar-se naquilo que sempre almejou para sua vida: ser professor na escola de sua comunidade.

Professor Paulinho compartilhou boas maneiras, doando seu tempo aos infames ribeirinhos que desejavam ouvir boas histórias de romance, policial, suspense, jornais, revistas, histórias de trancoso<sup>6</sup> etc, algo que dominava com maestria e os faziam viajar por outros mundos.

O estudioso e defensor da floresta roraimense, ao ser entrevistado falou que em São José poucas pessoas eram letradas,

---

<sup>6</sup> História trancosa pode ser considerada algo irreal, fábula, algo lendário, inventado por alguém. O exemplo são as diversidades de contos infantis classificados como histórias de trancoso. Disponível em: <<https://www.dicio.narioinformal.com.br/trancoso/>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

sem leitura, escrita sem acesso ao cinema, teatro ou TV, somente o rádio fazia companhia naquele ambiente isolado, ouvindo o barulho das águas dos rios, as belas araras, os macacos, a música extravagante das guaribas, capelães, papagaios, tucanos, curicas que alegravam os espaços com seus cantos maravilhosos, principalmente a orquestra dos sapos e pererecas durante o inverno, e o curioso canto do Uirapuru, cheio de nostalgia, paixão, felicidades, uma mistura que, segundo professor Paulinho, “não tem explicação” nem palavras para descrever tanta beleza.

Professor Paulinho pode ser comparado à “lenda negra, aquela que por natureza sem tradição, rupturas, apagamento, esquecimentos, conhecimentos, reaparições, sobretudo, lenda seca, reduzida ao que foi dito um dia, e que improváveis encontros conservaram até nós” (FOUCAULT, 2003, p. 208). Assim, como Foucault descreve os homens infames, entrevistar professor Paulinho foi conhecer uma lenda preciosa, um garimpo, vidas preciosas que mesmo sem fama, deixaram suas histórias de vida relatadas com certo humor e realidade vivida.

Aos 14 anos, Paulinho ingressou no ensino primário em 1947, tendo o privilégio de estudar nas melhores escolas públicas do ex-Território do Rio Branco. Segundo Paulinho, seu aproveitamento escolar sempre foi razoável, nunca foi considerado um aluno exemplar, isso comparado aos colegas, irmãos e primos que se esmeravam em compreender os conteúdos, fazer as atividades escolares, apesar de se comportarem com interesses dobrados e respeitosos aos mestres.

Professor Paulinho afirmou que ao concluir a 4ª série e iniciar o adicional, foi convidado pelo Secretário de Educação para lecionar na Escolinha Isolada do São José do Anauá, aos vinte e seis anos; foram doze anos para concluir seus estudos e desfrutar das bem-aventuranças de um novo trabalho.

Professor Paulinho experimentou e viveu lições turbulentas, quebrou preconceitos, elaborou seu próprio material didático, junto com os alunos, decorrente da falta de recursos, movimentando a comunidade; avançava nos estudos por meio de

cursos de formação e concentrava seu trabalho nas experiências sociais dos alunos, no extrativismo da sorva, juta, castanha e látex, para a formação da borracha naquela região, elementos que contribuem para a escrita da história da Educação local. Professor Paulinho se vê como *“um verdadeiro escriba daquela região, pois além de ensinar, exerceu o papel de secretário escolar, escritor de cartas, recados e bilhetes para a comunidade ribeirinha que buscavam notícias dos familiares distantes”*.

E por meio da desordem, do discurso, da história nasceu a próxima seção, uma reflexão sobre a vida profissional da professora Marlene, numa viagem marcada por percalços, desafios, experiências e uma aventura colorida na Amazônia roraimense.

### **Marlene no controle da partida e da chegada à escola de 1º grau José de Alencar**

A história profissional da professora Marlene Pedroso são estilhaços, memórias, vida infame condicionada às responsabilidades domésticas quando ainda criança; não obstante, suas memórias revelam reflexões históricas de uma vida fastidiosa pelo trabalho ainda adolescente. Suas práticas de dona de casa ainda cruas, suas relações sociais tolhidas, suas experiências e vivências constituídas por desafios de dar conta de sua família, das tarefas domésticas, dos sonhos perdidos; das angústias e estresse para cuidar dos irmãos(as), das tarefas escolares que se tornaram suas aliadas ao longo da infância e da adolescência, uma necessidade que a fez tornar-se adulta precocemente.

Em sua entrevista, a professora Marlene expõe a desilusão por essa profissão que outrora fora tão desejada, respeitada, e que, nos dias atuais, os professores(as) são vítimas de críticas oriundas de diferentes espaços sociais. Sua história se baseia em entrevistas, realizada na Praça do Garimpeiro em Boa Vista, às 7h20 da manhã em julho de 2015, quando buscava por *corpus* sobre a Educação do Projeto de Assentamento dirigido/Anauá-PAD/ANAUÁ para a pesquisa de mestrado.

Professora Marlene é do Quadro Federal, funcionários que não prestaram concurso público na época do Território, mas fizeram processo seletivo para permanecer nos diferentes cargos que ocuparam na época (professores, merendeiras, porteiros, vigias, auxiliar de serviços gerais e outros). Ela garante que desde criança assumiu responsabilidades de adulto, já que sua vida foi marcada pelo que de melhor lhe escapou das mãos: a morte prematura da mãe, aos 25 anos, em um acidente de carro, deixando seis filhos menores aos cuidados do pai. Com o falecimento da mãe, não havia tempo para brincar, somente cuidar de sua família, o que não impediu que ela e as irmãs estudassem.

Suas reflexões nos transportam para diversas esferas que perpassam as experiências de docente, sem as mínimas questões de justiça social, moradia, formação profissional, liberdade de expressão para questionar as condições de exercício do magistério e, sobretudo, o direito de um pedaço de chão e transferência do Assentamento para a capital Boa Vista lugar que professora Marlene sempre desejou exercer o magistério.

Sua experiência de professora teve início em 1981 na Escola do rio Itã próxima ao Povoado Novo Paraíso, às margens da BR 174, com uma classe de multisseriado, substituindo a professora titular que tirou licença maternidade. Ao término foi transferida para a maloca do Surrão para trabalhar com os índios, mas não se adaptou ao lugar, à cultura dos habitantes, com as cobras cascavéis que assolavam a região e lhe causavam pânico.

Por se destacar na escola Euclides da Cunha, onde estudou, em 1982, Marlene foi lotada, após várias tentativas de permanecer na capital Boa Vista, numa turma de 1ª e 2ª série com 33 alunos numa minúscula sala de aula da Escola José de Alencar. A Professora Marlene confessou: *“quase ficou louca com aquela turma no primeiro semestre de 1982”*. Foi uma experiência que contribuiu para aprimorar suas metodologias para os anos seguintes em que trabalhou na escola da Estrada Vicinal 01 a Pedro Clementino com classes multisseriadas.

Aos poucos foi se adaptando ao ambiente, ao trabalho, à realidade da floresta, às práticas de ensino, a tomar água de poço, usar lamparina, às ervas medicinais, às carnes silvestres, dormir na rede, usar o carvão e a lenha para cozinhar os alimentos e o arroz beneficiado no pilão. Outro fato, o isolamento, morar debaixo de lona, de tapiris cobertos de palhas, usando o fogão à lenha, água dos igarapés, lavar a roupa na beira dos riachos, cercada por animais, como onças, gatos, porcão, cobras, os mosquitos *Anopheles* - transmissor dos protozoários *Plasmodium vivax* e do *Plasmodium falciparum*, causadores da Malária.

O trabalho da professora Marlene pode ser visto pela ótica de uma vida infame que durou anos em virtude da não transferência para outros municípios “[...] O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras” (FOUCAULT, 2003, p, 206).

Desse modo, a professora Marlene lecionou matemática de 5ª a 8ª série, e foi transferida para a Capital Boa Vista em 1988, onde passou a exercer suas atividades em outras escolas até sua aposentadoria.

### **Construção das pegadas pedagógicas de professora Ordalha no Assentamento Anauá**

Conhecer os passos pedagógicos de Ordalha Araújo, compreendia “a lei do sacrifício”, sua marca registrada, junto à engenharia do processo administrativo de escolas de difícil acesso no ex-Território Federal de Roraima, da qual a escola de 1º Grau José de Alencar fez parte quando implantada no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá.

Tomo a voz de uma mulher empoderada filha, mãe, esposa, professora, amiga, diretora, supervisora e o que mais o leitor queira associar sobre a atuação dessa profissional. As cenas a seguir nos levam a conhecer Ordalha e seus passos cadentes,

largos, sua experiência e vivência na educação roraimense por mais de trinta anos.

Ordalha Araújo nasceu em Boa Vista, capital de Roraima, em 28 de fevereiro de 1954, vindo a falecer em 6 de agosto de 2001, aos 47 anos. Filha de Altecina Araújo de Lima e Valdomiro Gomes de Araújo, fazia parte de uma família de oito irmãos, seis homens e duas mulheres. Professora Ordalha, ficou conhecida no Sistema de Ensino de Roraima, liderou diversas escolas no decorrer de sua vida.

Perla Araújo afirma que a mãe iniciou seu trabalho no magistério aos dezessete anos nas malocas dos índios Wapichana no Manoá, município de Bonfim, maloca do Tucano e em outras comunidades que ajudou a organizar o funcionamento das escolas em que trabalhou.

Nas instituições indígenas, Ordalha sentiu na pele a profunda necessidade dos alunos que seguiam nus, descalços, doentes pelo frio, pela falta de higiene e do cuidado com a alimentação. Situação que fez Ordalha trabalhar pelo social, pela saúde das crianças e orientação às mães no cuidado com os filhos pequenos. Esse foi o trabalho de uma adolescente que trouxe harmonia, saúde, compartilhou seus saberes e conhecimentos para promover bem-estar à comunidade indígena, em uma época em que a mulher não podia opinar.

Liderou um grupo forte de pessoas e se tornou uma das mulheres mais poderosas do Assentamento Anauá na década de 80, seja no meio político, social, intelectual ou educacional daquele lugar. Logo que chegou ao povoado percebeu que a escola precisava de uma injeção de ânimo para crescer naquele lugar insípido, distante de tudo.

Ordalha é lembrada pelos adjetivos: defensora dos alunos pobres, corajosa, honesta e durona. É uma personagem lembrada por suas memórias, da constituição e desenvolvimento da Educação de Roraima na década de 1980, lutou em defesa de melhores condições espaciais, estrutural e pedagógica para a EJA, e denunciou a realidade trágica dos migrantes por meio de seus ofícios dirigidos ao Governador Ottomar de Sousa, como também

aos Executores e engenheiros do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA.

Por interesse, o Governador Ottomar de Sousa, no calor da ditadura militar, precisava de Ordalha para comandar a Escola de 1º Grau José de Alencar, período em que a Educação começava a fazer a diferença nas comunidades isoladas, visto que, para Ottomar, a Educação Escolar era uma das prioridades de seu plano de governo.

Professora Ordalha poderia ter recusado a oferta, mas a honra de ser convidada pelo “Governador” não se “recusava”, obedecia e prestava-se reverência e obediência, sobretudo não contrariar as ideias de Ottomar de Sousa amigo particular da família. Ordalha se engajou na causa pela moradia para professores(as) que chegavam ao povoado e não havia casa, tapiris ou barracos para morar; também liderou o movimento para a aquisição de terrenos e construção de casas de apoio para professores do Assentamento Anauá.

Enfim, a vida dessa educadora infame: “[...] a rapidez do relato e a realidade dos acontecimentos relatados; [...] nesses textos, a condensação das coisas ditas, que não se sabe se a intensidade que os atravessa deve-se ao clamor das palavras ou à violência dos fatos que neles se encontram” (FOUCAULT, 2003, p. 203).

Ordalha se empenhou nas lutas pela ampliação da escola, implantação de novas séries, aquisição de mobiliário para atender às necessidades dos alunos, como carteiras, biblioteca, fogão a gás, geladeira, armários, painéis e pessoal de apoio. Além disso, mergulhou na formação dos professores que trabalhavam na instituição, atraídos pela oferta fácil de emprego, oportunidade para quem possuía o ensino primário e tinha interesse em lecionar nos rincões do ex-Território Federal de Roraima.

A trajetória da professora Ordalha, como educadora, mostra que a zona de risco requer cuidar de si, para poder cuidar do outro, fato que a fez tombar por um fatal Acidente Vascular Cerebral, em 2001, em pleno exercício profissional, pondo fim aos seus trinta anos de carreira na educação.

## Considerações inacabadas

Escrever sobre estas vidas é uma forma de transformação, é navegar e aprofundar-se em seus discursos, é construir pontes, vielas, pensar sobre como tais pessoas se tornaram colaboradores dessa história em tempos sombrios distantes. E para a sociedade rorainopolitana, essa é mais uma história de superação dos milhares de professores que passaram por esta terra, homens e mulheres esquecidos, sem conhecimento de suas histórias de vidas. Cenários que preservam as memórias e a história dos professores da EJA, nesse lugar ermo do Brasil.

Paulinho, Marlene e Ordalha, mostram discursos ricos frente ao processo de criação e instalação e funcionamento da Escola de 1º Grau José de Alencar, nesse limiar vão construído seus discursos, suas histórias retiradas dos escombros, pelos sussurros guiados pelos rituais dos infames professores da Escola de 1º grau José de Alencar.

## Referências

COSTA, Maria Clelia Pereira da. **Dizeres de (in)fâmia**: história(s) da escola José de Alencar - navegando pelas águas do rio Anauá, baixo rio Branco, Roraima,1959-1982. Tese (Doutorado em Educação). 2020. 202p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

COSTA, Maria Clelia Pereira da. **Memórias dos pioneiros do projeto de assentamento dirigido Coronel Salustiano e Anauá**: casa-escola do Valentim (Rorainópolis-RR- 1975-1983). 2016. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.



# Crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: o papel da Educação<sup>1</sup>

Kátia Batista de Medeiros<sup>2</sup>

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>3</sup>

Muros de pedra não fazem uma prisão; nem barras  
de ferro, uma jaula.  
(Winnicott, 1999, p. 238)

## Introdução

O século XXI se apresenta com um cenário de muitas transformações, em que novos cenários, espaços e posições são conquistados por novas gerações que reivindicam, agem e presenciam novos fatos. Minorias se apoderando de espaços de representação. Discursos de legitimidade. Busca de participação ativa. E quando pensamos em novas gerações, podemos afirmar que a infância e a adolescência se encontram inseridas nesse cenário de intensa mudança e representação.

Para tanto, é necessário voltarmos à história da infância, na busca de explicarmos o processo pelo qual a infância se constituiu como construção discursiva, lembrando que ela trouxe consigo punições diretamente físicas, provavelmente inspiradas no que acontecia aos adultos ou ainda como Foucault (1987) aponta, a arte

---

<sup>1</sup> Fruto da tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/4525999146570085.pdf>. O presente trabalho advém do apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. [medeiroskb.ktm@gmail.com](mailto:medeiroskb.ktm@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – USF e orientadora. [marcia.mascia@usf.edu.br](mailto:marcia.mascia@usf.edu.br)

dos adultos em tornar discreta a arte de fazer crianças sofrerem, com arranjos sutis, velados e despojados.

O autor ressalta, em *Vigiar e Punir* (1987) que um verdadeiro exército de técnicos substituiu o carrasco: guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos, educadores, que se colocam ao lado do condenado<sup>4</sup>, garantindo que o corpo e a dor deixariam de ser as únicas formas de punição.

Esse exército certamente tomou um espaço e dimensão não só no mundo adulto. Profissionais de diferentes áreas concentraram estudos e esforços para “conhecer” a criança e o adolescente a partir do final do século XIX e XX.

No Brasil, o cenário de violência, negligência, abandono e descaso deixou marcas em gerações. Nos pátios dos colégios, nos corredores das Santas Casas, nos asilos, nas casas, no seio familiar, nas ruas e esquinas, meninos e meninas tiveram que contar com a própria sorte e criar estratégias para superar essa situação.

Os avanços no campo da legislação e espaços de representação da infância – em especial a escola – nasceram nos séculos XVII, XVIII e XIX. O conceito de família pode ser apontado como outra “criação” significativa. Mas foi o século XX que presenciou a criação de códigos, estatutos, locais de legitimação, proteção e cuidado.

Contudo, apesar dos avanços e conquistas dos direitos e leis de proteção, da roda dos Expostos à criação do ECA, a infância e adolescência parecem ainda estar à margem desses domínios, no que diz respeito efetivamente à legitimação de sua defesa, a não exclusão, tortura, exploração, espancamento, abuso etc.

Levando em conta o contexto acima, este capítulo, tem como objetivo empreender uma análise discursiva de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e a relação com a educação. Este trabalho é fruto de doutorado concluído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, linha de pesquisa, Educação, Sociedade e Processos

---

<sup>4</sup> Grifo meu.

Formativos e faz parte do grupo de pesquisa Estudos foucaultianos e Educação.

Assim, com esse trabalho pretendemos promover uma discussão significativa, geralmente oculta no cotidiano social, porém, presente numa escala maior do que podemos perceber.

### **Análise do Discurso e Psicanálise: Interfaces**

A Análise do Discurso, de linha francesa (AD) a partir de Pêcheux (1997), Orlandi (2012) e comentadores será usada como escopo teórico. Enquanto área importante do conhecimento possibilita analisar como o sujeito em suas diferentes categorias elabora sua condição, sua posição-sujeito.

Pensar o quanto esse sujeito é atravessado pelo inconsciente, pela linguagem e pela ideologia também possibilita-nos refletir acerca da condição social, econômica e histórica na qual o sujeito mergulha quando chega ao mundo. O único a produzir linguagem, ele não terá na palavra algo neutro, pelo contrário, ela será objeto de análise, pois traz em seu bojo o discurso, também atravessado por essas instâncias.

A A.D. problematiza o sujeito iluminista e centrado, visão vigente na época (anos 60). Seu encontro com esse sujeito acontece quando a Psicanálise apresenta um sujeito descentrado, ferido pela questão narcísica, considerado até então consciente, que se pensa livre e dono de si (FERREIRA, 2014).

A noção de Formação Discursiva (F.D.) se na compreensão do processo de produção dos sentidos, da sua relação com a ideologia, além de possibilitar ao analista o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica que determinará o que pode e deve ser dito. Também Mascia (2002) realça que a F.D. deve ser vista como atrelada ao discurso. Portanto, a F.D. pode ser definida também como um sistema de dispersão e de regularidades, sempre atravessadas por outras, além das constantes modificações que podem acontecer dentro de uma mesma F.D. Logo, sua definição é

a de que F.D. é “(...) um conjunto de enunciados possíveis que subjazem à prática discursiva” (MASCIA, 2002, p. 30).

A Linguística e a Psicanálise também nos auxiliam nesse estudo. Foram áreas das ciências humanas que nos mostraram novas maneiras de se analisar o sujeito, suas relações e suas maneiras de representar o mundo. A relevância da Análise do Discurso é estar no entremeio do histórico e do linguístico, compondo a materialidade que torna o discurso uma área tão específica. A A.D. busca novas maneiras de leitura, quando se estabelece enquanto dispositivo de análise, considerando o sujeito mergulhado na história, sem deixar de lado a estreita relação entre a linguagem e esse sujeito, seus dizeres e as situações pronunciadas por eles. Juntos, eles instauram uma realidade repleta de sentidos. Apresenta-se então o discurso como ligação entre dois campos, o imaginário e o simbólico.

A Psicanálise contribui com o deslocamento da noção de homem para sujeito, que se constitui na relação com o simbólico, na história. E é esse simbólico que afeta o sujeito, pois os fatos reclamam sentidos. Orlandi infere apontando que, enquanto descentrado, o sujeito não tem controle sobre o modo como a língua e a história o afetam e como ele funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Isso porque, como já citado antes, não há neutralidade no uso cotidiano dos signos, pois as palavras já nos chegam carregadas de sentidos, sem que saibamos como se constituíram e, mesmo assim, significam em nós e para nós. Orlandi acentua que é irremediável e constante a entrada do simbólico na linguagem, por estarmos “(...) comprometidos com os sentidos e o político” (ORLANDI, 2012, p. 9).

Vale ressaltar que essas duas instâncias também provocaram o interesse pela Psicanálise, em especial na área de estudos sobre o bebê e o adolescente realizados por Winnicott (2017), Aberastury e Knobel (1981).

A teoria de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista infantil, era voltada para os processos de maturação, em especial àqueles indicados à constituição do self (si-mesmo) e da relação com o

outro. As patologias psicóticas e a delinquência foram objetos de seu estudo aprofundado sobre crianças, adolescentes e seus pais.

Sua rica experiência pode ser demonstrada pelos conceitos relativos ao estágio de dependência absoluta entre mães e bebês, técnicas criativas, entrevistas de crianças e adolescentes, consideradas por Pinto (2009) bastante eficazes em casos de tendências antissociais, agressividade e delinquência – sua grande preocupação em seus estudos. O psicanalista inglês preferia utilizar uma linguagem simples, alicerçada na observação clínica ou cotidiana.

A partir do início do século XX, a adolescência passou a ser foco de estudos contínuos, que progrediram desde a ideia de se considerar somente os problemas surgidos com o acordar da genitalidade, até o estudo do pensamento e suas estruturas que estabelecem para o adolescente um lugar no mundo de valores do adulto. Áreas como Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise buscam compreender e descrever o que significaria para esses sujeitos a crise existente nesse momento de seu desenvolvimento e porque seria ela acompanhada de “(...) tanto sofrimento, de tanta contradição e de tanta confusão”. A Sociologia e a Psicologia Social olharam essas questões e problemas intrínsecos e buscaram vislumbrar a solução de alguns deles (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 88).

Winnicott, ao elaborar uma teoria sobre a infância, desde os primeiros meses de vida, deu visibilidade a um sujeito que até meados do século XIX não existia como alguém com espaço, direitos e representatividade. Ele deixou claro, durante sua vida profissional, que devemos nos lembrar que a vida para bebês e crianças não é algo fácil, ainda que se apresentem a eles coisas boas. Ele destacava que não existiria algo como “uma vida sem lágrimas, exceto quando há anuência sem espontaneidade” (WINNICOTT, 2017, p. 142).

As resistências são formas de fortalecer a esperança e pedir socorro em uma sociedade que instituiu a violência como meio de educar, punir, corrigir e que historicamente justificou o abuso e o castigo como meios de mostrar a esses sujeitos seu lugar.

## Metodologia

Para a construção do *corpus* de pesquisa, foram levantadas duas entrevistas e relatos de três sujeitos (duas meninas e um menino), que são atendidos pela rede de proteção de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A construção do *Corpus* de análise, o recorte discursivo, ou, nas palavras de Orlandi (1984) um fragmento da situação discursiva e as condições de produção do discurso realizado se deu durante o percurso do estudo.

O *corpus* consistiu em atendimentos pela pesquisadora na função de psicopedagoga, conforme gravação de áudio pela pesquisadora na rede Municipal de Educação e do Desenvolvimento Social de uma cidade do interior de São Paulo.

Para tanto, no ano de 2015, foi encaminhada à Prefeitura Municipal da referida cidade solicitação para o desenvolvimento da pesquisa, que posteriormente foi encaminhada à Coordenação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco – Itatiba – SP, tendo sido aprovado segundo a Resolução CNS 196/96.

A instituição, locus da pesquisa, esteve ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Após encaminhamento e análise, o projeto de pesquisa foi autorizado para a execução. A quantidade de sujeitos foi determinada pelos Responsáveis pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

O levantamento do *corpus* pretendeu levar em conta os seguintes procedimentos:

- ✓ Gravação dos atendimentos realizados pela pesquisadora na função de psicopedagoga e de entrevistas.
- ✓ As entrevistas foram transcritas e as falas analisadas;

✓ As crianças e adolescentes participantes são estudantes da rede municipal de educação da cidade locus da pesquisa.

✓ As crianças e adolescentes participantes estão inseridas na rede de proteção, por intermédio de denúncia feita ao Ministério da Justiça e Cidadania – Secretaria Especial de Direitos Humanos, através do “Disque 100”, ficha de notificação encaminhada ao Conselho Tutelar, Vara da Infância, e CREAS.

✓ Os sujeitos participantes foram informados sobre a pesquisa para a tese, e, após solicitar oralmente sua autorização, permitiram à pesquisadora utilizar seus relatos e registros para a análise.

Os casos selecionados para este estudo foram os de três sujeitos/participantes: Ana (8 anos), Wilson (10 anos) e Andreia (16 anos) que tiveram seus nomes trocados, a fim de preservar suas identidades. As informações detalhadas sobre a história de cada sujeito serão apresentadas antes da análise de cada sujeito.

### **Análise: A princesa, o herói e a menina do diário**

Os nomes dos sujeitos de pesquisa, assim como familiares e professores foram trocados, a fim de preservar suas identidades. Os nomes foram escolhidos aleatoriamente.

### **Ana – a princesa e o monstro fedido**

Ana morava com a mãe, o irmão mais velho e o padrasto. Foi vítima de violência sexual perpetrada pelo padrasto. Sua mãe tinha conhecimento do fato, mas manteve-se silenciada por ameaça do padrasto. Contudo, o irmão fez a denúncia para a polícia. Ana realizou exame de corpo de delito, e foi detectado que houve o estupro. Ana realizou exames e, felizmente, não contraiu HIV. Contudo, realizou profilaxia de medicação específica para evitar a manifestação do vírus. Realiza exames periódicos.

Após a denúncia e apuração dos fatos, foi determinado pela Vara da Infância que Ana fosse morar com a madrinha e o marido. Seu irmão mora com a namorada na casa dela e de seus pais.

É aluna da Rede municipal de educação e apresenta dificuldades de aprendizagem, em especial nas questões ligadas à alfabetização. O relatório da escola aponta para essa questão. Ainda que haja elogios a seu comportamento, as questões de aprendizagem são preocupações da professora, que relata que ela se apresenta como dispersa, desatenta e pouco focada na leitura e escrita.

Reimer (2014) destaca que sujeitos vítimas de violência podem apresentar, como efeitos, atraso de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e redução das possibilidades para futuro sucesso profissional. Além disso, baixa autoestima também pode ser um dano significativo na vida dessas pessoas.

Ana demonstra essa baixa autoestima em relação a ela mesma e à escola, pois apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita. Compreende que essas ações são requisitos necessários para fazer parte do sistema escolar. Por isso, o sentimento de fracasso se apresenta em sua fala.

Winnicott (1984) ressalta que a perturbação é uma característica conflitante pela qual a criança passa. O ambiente capacita a criança a ter um bom começo no desenvolvimento pessoal. O processo maturacional tem uma chance para ser estabelecido até certo ponto por conta da facilidade que o ambiente pode oferecer. Contudo, em casos como o de Ana, encontramos um lapso ambiental, que foi o abuso sexual feito pelo padrasto. A consequência é o bloqueio maturacional.

Esse bloqueio ou a reação da criança a novas ansiedades interrompem o curso da vida da criança. Deve existir uma espécie de recuperação, mas agora há um hiato na continuidade da vida da criança, *do ponto de vista da própria criança*. Poderá haver um agudo estado confusional na fase entre a falha ambiental e o que mais se possa verificar no caminho da recuperação. Na medida que a criança não se recupera, a personalidade permanece relativamente desintegrada e a criança se torna clinicamente inquieta e dependente da direção de alguém ou reprimida por uma instituição. Tão logo haja uma recuperação, pode-se dizer que a criança (a) passará a maior parte do tempo numa espécie de estado de depressão,

angustiada sem saber o motivo, e posteriormente (b) a criança começa a se recuperar (WINNICOTT, 1984, p. 229).

Nos registros dos abusos realizados pela rede de proteção, há a descrição de sexo oral realizado no abusador por parte de Ana. Por isso, há a presença dos verbos como engolir, comer, e a fruta que se apresenta na fantasia de Ana é manga.

***Pesquisadora:** E se tiver monstros também ela fica forte? Como faz para resistir aos monstros?*

***Ana:** A manga? Se ela vir o monstro, a pessoa, aí depois se a manga não conseguir se salvar, a pessoa come a manga. Aí depois, se a gente não comer manga, a gente não vai sobreviver. Não consegue sobreviver. O monstro, ele pega a manga, come e depois joga o restinho fora. O restinho não dá pra recuperar. A mãe da manga ficou muito triste. Chorou, chorou, chorou. Depois a manga, ela foi embora. E foi pro céu das manga. Ela fez muitos amigos lá no céu. E depois ela nasceu de novo. E depois ficou fazendo muitas travessuras. Deus não gostou disso. Depois a manga se ajoelhou e disse: Deus, me perdoe por fazer tudo isso. Eu ordeno: Por favor! Depois Deus deu uma leitura pra ela ler, e ela leu, mas ela não conseguia. Ela se forçou, forçou, forçou até ficar vermelha. Aí depois a manga, ela ficou tão triste, que ela não sabia ler, que ela ficou se chamando de burra. Depois ela ficou chorando, chorando. Seus pais disseram: não chore Manguinha! Nós vamos resolver essa situação. Aí eles levaram ela na psicopedagoga e ela ajudou ela a ler.*

Em suma, Ana é uma criança que, ainda que tenha vivido os traumas de um abuso e de uma família que se desintegrou, busca, através de estratégias de resistência, sobreviver à aniquilação de sua infância, inocência e vida. E brincar é uma dessas estratégias que possibilita sua sobrevivência psíquica. “E brincar não é só prazer; é essencial ao seu bem-estar” (WINNICOTT, 2005a, p. 55).

## Wilson – o herói da resistência

Wilson <sup>5</sup> é um menino de 10 anos, muito sorridente, apesar das situações de privação que vivenciou.

Seu sorriso sempre foi sua marca registrada nos encontros, que foram oito no total. Sua frase *Oi tia!* seguida de um grande e generoso sorriso sempre foram grandes diferenciais nesse moço alto, magro, negro, de óculos, com um brinco de brilhante como seu sorriso.

Wilson foi encaminhado ao CREAS por conta de denúncia de violência física por parte de seu pai (que na época morava com sua mãe e atualmente, após a separação, mora em outro estado), e relatórios escolares com queixas de violência psicológica e negligência por parte da mãe (que atualmente mora com seu padrasto). Segundo os relatórios escolares, há uma queixa da mãe que o menino é desobediente e, por conta disso, ela acaba utilizando de castigos corporais, como bater no menino e repreensões, como não brincar na rua e com os colegas como maneira de corrigir suas ações. A mãe apresentava muitas ausências nas reuniões bimestrais e não se mostrava participativa no desenvolvimento escolar do filho. Comparecia à escola quando o Serviço de Orientação Educacional (SOE) lhe convocava, sob ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar por negligência. Há registros de reuniões com a família, que atribui ao menino seu comportamento difícil de controlar, tanto em casa, quanto na escola. O padrasto apresenta o discurso de que o menino tem tudo. Por isso, não compreende os motivos que o levam a ser desobediente.

**Pesquisadora:** Me conte por que você foi para o Conselho Tutelar? Onde foi?

**Wilson:** Foi em Minas, Cidade da Luz<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

<sup>6</sup> O nome da cidade é fictício.

*Eu tava de castigo no meu quarto. Eu falei pra minha madrasta:*

*- Posso brincar lá no fundo de casa? Ela falou:*

*- Pode.*

*Então fui pegar meu carro. Aí eu comecei a gritar, brincando com meu carro. Daí a vizinha chamou o Conselho Tutelar. Daí meu pai foi e explicou tudinho. Daí a vizinha pensou que tinha alguém me agredindo. Daí depois que eu cheguei em casa, eu apanhei. Com espada de São Jorge. Daí depois disso, nunca mais saí. Meu pai não deixava botar o pé na calçada. Quando eu ia sair, assim, às vezes, ele chegava bêbado, me batia... daí é assim.*

**Pesquisadora:** *Batia como?*

**Wilson:** *Com espada de São Jorge. Ele pegava eu [sic], me colocava no meu quarto, fechava a porta e me batia. Eu tava na cama. Mas ele nunca deu de dar tapa, dar chinelada, dar "surra", dar tapa na cara. Nunca fez isso. Daí depois minha mãe ligou, falando que ia me buscar. Daí ela pegou eu e trouxe prá cá. E agora eu tô morando aqui, feliz... E foi isso. E eu tô querendo voltar prá lá e ela não deixa.*

Wilson nos apresenta como sua história com a Rede de Proteção de Proteção à infância se inicia. Uma vizinha ouve os gritos do menino e, em uma ação que deveria ser considerada protetiva às vistas da lei, faz a denúncia ao Conselho Tutelar, com o objetivo de parar a violência doméstica a qual o menino foi submetido.

Wilson resiste a esse ambiente e essa privação, buscando, através de sua esperança e conduta, uma nova moldura ampliada, um círculo que faria o menino vivenciar provavelmente nos braços de sua mãe. *Mas minha mãe falou que só depende de mim: se eu parar de bagunçar na escola, dentro de casa.* "É possível discernir uma série – o corpo da mãe, os braços da mãe, a relação parental, o lar, a família, (...), a escola" (WINNICOTT, 2005b, p. 141). Essa é a busca pela transformação, a busca dessa moldura e quem sabe o fim da violência, o amor da mãe e a presença do pai na vida de Wilson.

Essa resistência talvez seja a busca por uma moldura que possibilite a Wilson enxergar a vida mais colorida, mais bonita, menos violenta e aniquiladora.

## **Andreia – a menina do diário**

Andreia, uma adolescente de 16 anos, foi encaminhada ao CREAS por conta de violência física e negligência, além de ter vivenciado em sua casa a violência sexual perpetrada por seu pai contra sua irmã mais nova, de 13 anos.

Ela e seus irmãos (há um irmão de 11 anos) foram abrigados quando houve a denúncia por parte da escola, a permaneceram institucionalizados por aproximadamente 4 meses. Quando deixaram a instituição, voltaram a morar com a mãe. Seu pai foi preso e permanecia nessa condição até o início de 2016.

Houve, durante certo tempo, uma cumplicidade solicitada pelo pai aos filhos que deveriam permanecer em silêncio. Os filhos deveriam esconder da mãe e de qualquer pessoa da família o abuso.

Andreia apresentava em sua situação uma peculiaridade em relação aos outros dois sujeitos / participantes dessa pesquisa: ela não foi a vítima direta da violência, como Ana e Wilson foram, ainda que haja argumentos suficientes para o encaminhamento à rede de proteção e escolha para ter seu discurso (imagético no caso) compartilhado nessa pesquisa. Ela vivenciou, de certa maneira, a violência de forma indireta, contudo, tão ou mais nefasta que a pessoa que é a vítima direta. Vale apontar aqui que, segundo Sanderson (2005), o espectro dos comportamentos de abuso sexual em crianças pode aqui ser apontados e ligados à situação que Andreia vivenciou:

Os tipos de atividades sexuais realizadas com crianças cobrem um espectro extremamente amplo e incluem abuso sem contato, tais como (...) utilizar linguagem referente a sexo inapropriada em relação à criança e insistir em que a criança se vista de maneira sexualmente excitante para o abusador. Pode-se incluir também nudez, observá-la quando estiver se despindo ora utilizando o banheiro. Comportamento sexual manifesto na frente da criança pode também ser considerado sexualmente abusivo (SANDERSON 2005, p.13).

Andreia vivenciou algumas dessas situações, assistindo ao pai perpetrando o abuso, quando ele teve relações sexuais com sua irmã, no quarto ao lado ao seu, quando sua mãe estava ausente, trabalhando. Por isso, ela também pode ser considerada vítima, ao lado de seu irmão.

Ana, Wilson e Andreia viveram situações diferentes de violência, porém, comprovaram ter coisas em comum. Os três sujeitos desenvolvem estratégias de resistência frente ao fenômeno da violência. Ana utiliza os contos de fada para contar sobre seu abuso sexual, se colocando na posição de princesa. Wilson busca cuidar e proteger sua família, ainda que ela seja o núcleo da violência física e psicológica que o menino vivenciou e Andrea questiona, como uma adolescente *normal*<sup>7</sup> instituições como a família, a religião e a sociedade, utilizando ilustrações de famílias felizes e unidas.

Fica então a pergunta: seriam de fato a criança e adolescente sujeitos de direitos? Quais seriam os resultados disso tudo para a criança e o adolescente? Vale lembrar que o avanço pode trazer também certo retrocesso, pois a única forma de combater a violência não é de fato legislar sobre ela. Há de se desenvolver políticas públicas lúcidas, escolas acolhedoras, sistema de garantias racionais, a fim de se proteger esses sujeitos e consequentemente torná-los vivos, fortes e reais.

## Considerações

A materialização presente nos discursos de Ana, Wilson e Andreia traz à tona suas constituições como sujeitos, não permanecendo a análise estancada na interpretação, uma vez que trabalha seus limites, seus mecanismos, como partes que integram os processos de significação, tão relevantes na análise dos excertos apresentados aqui.

---

<sup>7</sup> Aqui o termo normal está diretamente relacionado ao conceito de Aberastury e Knobel (1981) atribuem ao adolescente.

Lançamos mão das Formações Discursivas, tão presentes nos discursos dos sujeitos / participantes dessa pesquisa, nas posições sujeito que eles ocuparam, nas estratégias de resistência que desenvolveram. Outro ponto da A.D que nos auxiliou a compreensão do discurso de Andreia, por exemplo, foi a importância do silêncio e do interdito tão presentes na realidade da jovem.

A conexão entre a Análise de Discurso com a Psicanálise fortaleceu ainda mais a concepção de sujeito, agora um sujeito que vai além daquele que é atravessado pelo inconsciente. É um sujeito que busca sua existência, sentir-se vivo nas estratégias que ele desenvolve e lhe permitem ser forte e resistente.

Dessa forma, a Psicanálise, assim como a Análise de Discurso reconhecem e legitimam a existência desses sujeitos. Sujeitos que vivenciaram a violência em seus corpos e mentes.

Mas como se construiu esse cenário de violência? O que a justifica? Para procurar prováveis razões, foi estabelecida uma linha do tempo, analisando como aconteceu a construção da infância e adolescência, a partir de um recorte no cenário internacional, culminando com a criança e o jovem brasileiros. O que se pôde verificar é que antes do século XIX, ser criança e um adolescente era uma tarefa difícil. Não havia respeito por seu corpo, por sua mente, seu espaço, suas vontades e nem sua alma.

Podemos não conseguir livrar todas as crianças e os adolescentes do fenômeno da violência, nem impedir que tantos outros sejam machucados. Mas a discussão acadêmica pode ser considerada o primeiro passo, em especial quando se trata de educação, Kristof (2011) ao desabafar sobre as dificuldades de se educar crianças pobres pelo mundo, cita as palavras de Naka Nathaniel:

Um homem vai até a praia e vê que ela está coberta por estrelas-do-mar trazidas pela maré. Um menino está andando, pegando-as e jogando-as de volta na água.

“O que está fazendo, filho!”, pergunta o homem. “Você está vendo quantas estrelas-do-mar existem? Você nunca vai fazer a diferença.”

O menino para pensativo, pega outra estrela-do-mar e a joga no oceano.

“Com certeza fiz a diferença para aquela”, diz ele (KRISTOF, 2011, p.71).

Que todos os meninos e meninas consigam, ainda que por um instante sentirem-se verdadeiros, como Ana, Wilson e Andreia tentam (e acredito que consigam, de certa maneira) o tempo todo, como uma grande estratégia de resistência e sobrevivência.

## Referências

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Tradução Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre. Artmed. 1981.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Revista: Narrativas, retóricas, drama e história nos séculos XVI e XVII. N.49: - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dez. 2014). Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/index> Acesso em 23/09/2015

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

KRISTOF, Nicolas D. **Metade do céu: transformando a opressão em oportunidades para as mulheres do mundo todo**. Tradução Sonia Augusto. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2011.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações Discursivas na Pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso educacional político educacional de língua estrangeira)** Campinas, SP. Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp: 2002.

MEDEIROS, Kátia Batista de. **Resistências de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica e a Escola na Rede de Proteção**. Tese (Doutorado em Educação). 2018. 220p. Programa

de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. Edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi...et al, – 2ª. Edição – Campinas, SP: Pontes, 1997.

PINTO, Graziela Costa. **Coleção memória da psicanálise: Winnicott**. Volume 5. -- São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

REIMER, Cristiane Regina. **Da negligência à resiliência: fundamentos e estratégias para a prevenção**. In: SANTOS, Jurandir. **Crianças e adolescentes em foco: dialogando com profissionais e cuidadores**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em Crianças**. Tradução Frank de Oliveira. M. Books do Brasil Editora Ltda. – São Paulo, 2005.

WINNICOTT, Donald. **A família e o desenvolvimento individual**. 3ª. Edição. – São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Tradução Álvaro Cabral. - 6.ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2017.

WINNICOTT, Donald. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1984.

WINNICOTT, Donald. **Privação e delinquência**. Tradução Álvaro Cabral. 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

# O PISA na Mídia do Brasil: uma Análise Discursiva<sup>1</sup>

Daniella Biselli Silveira Clivatti<sup>2</sup>

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>3</sup>

## Introdução

Esta pesquisa investiga como a mídia constrói as subjetividades contemporâneas em educação no Brasil, a partir da análise de uma reportagem da Revista Veja sobre o PISA Brasil. O objetivo geral é contribuir para uma reflexão sobre os possíveis efeitos de sentido veiculados pela mídia. Os objetivos específicos são: Analisar as reportagens problematizando como atuam na construção de jogos de verdade do PISA Brasil.

A pesquisa se fundamenta na Análise de Discurso de linha francesa, que considera o discurso como um processo de produção de sentidos, em que o sujeito é constituído e subjetivado.

O capítulo é um recorte de dissertação de Mestrado defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, cujo corpus da dissertação analisado compreendeu duas reportagens da Revista Veja, publicadas nos anos de 2013 e 2016, escolhidas por ambas utilizarem a metáfora de jogo para abordar a temática do PISA, colocando os países participantes da avaliação em uma atmosfera de competição e disputa. Para este artigo, trazemos a análise de uma das reportagens, da revista Veja de 2016.

A pesquisa contribui para a reflexão sobre os efeitos de sentido veiculados pela mídia sobre a educação no Brasil. Os resultados da

---

<sup>1</sup> Fruto da dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4526160216852421.pdf>

<sup>2</sup> Mestra em Educação. danibiselli@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. Orientadora. marcia.mascia@usf.edu.br

pesquisa sugerem que a mídia pode contribuir para a construção de subjetividades que naturalizam a competição e a disputa como formas de avaliação da educação.

## **O papel da Mídia no mundo contemporâneo**

A mídia desempenha um papel importante na sociedade, seja como instrumento de dominação social, seja como instrumento de promoção da democracia e do desenvolvimento social. É importante compreender os diferentes papéis que a mídia pode desempenhar, bem como a relação entre os indivíduos e os discursos produzidos pelos meios de comunicação.

Este capítulo apresenta, portanto, a mídia a partir de diferentes perspectivas. Na perspectiva apocalíptica, os pensadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), defendem que a mídia, sob o sistema capitalista, exerce um papel de dominação social (tomando o papel que antes era exercido pela religião). Por meio da indústria cultural, a mídia produz bens culturais padronizados e alienantes, que impedem o desenvolvimento de uma consciência crítica nos indivíduos.

Já em uma perspectiva mais integrada, autores como Herbert Marcuse (*apud* MATTELART, 2005) acreditam que os meios de comunicação podem ser utilizados para promover a democracia e o desenvolvimento social. Os indivíduos são capazes de escolher e decidir na formação do imaginário, e os meios de comunicação podem ser utilizados para informar e educar.

E, trazendo a discussão para o contexto da realidade brasileira, a pesquisadora Eleonora de Magalhães Carvalho (2013) argumenta que o conceito de imparcialidade não é inerente ao exercício do jornalismo brasileiro, mas sim algo que veio sendo construído e modificado ao longo do tempo. Segundo ela, os jornalistas brasileiros “mais do que simplesmente [vir a] servir como canal de comunicação entre os poderes (e destes com os cidadãos), reivindicaram o papel de árbitros dos conflitos que se

estabeleceram entre as instituições políticas e de intérpretes privilegiados do interesse nacional” (CARVALHO, 2013, p. 5-6).

### **As regras do jogo: discurso, sujeito e poder**

A Análise de Discurso de linha francesa considera o discurso como um processo de produção de sentidos, em que o sujeito é constituído e subjetivado. A partir dos conceitos de Pêcheux e Foucault, esta seção discute a relação entre discurso, sujeito e poder.

Neste trabalho, o discurso é definido como algo em movimento e prática de linguagem (ORLANDI, 2009). Pêcheux (2012) destaca a análise do discurso como a busca infinita para compreender a constituição e interpretação do discurso, enfatizando a tensão entre descrição e interpretação. Ele argumenta que diferentes enunciados sobre o mesmo acontecimento produzem significados distintos. A análise de discurso é justificada pela relação não unívoca entre discurso e acontecimento. Ferreira (2005) enfatiza que a interpretação tem limites impostos pelas condições de produção. Pêcheux também discute o papel do sujeito e seus complementos no discurso. Ele argumenta que o real é construído sócio historicamente, e os discursos não-estáveis permitem múltiplas interpretações. Isso leva a uma abordagem antipositivista que incorpora a interpretação à descrição dos fatos. O ato de descrever e interpretar são indissociáveis, envolvendo a tradução do enunciado original com elementos não-ditos nos ditos.

A transformação do sujeito é discutida à luz das ideias de Foucault, que destaca a importância dos "regimes de verdade" nas relações de poder. O filósofo francês considera o sujeito como resultado de sua história, língua e relações, desafiando a noção de autonomia. O poder, para Foucault (1979), não é coercitivo, mas algo que permeia as microrrelações, legitimado pelas microrresistências. O poder disciplinar busca tornar o sujeito produtivo e controlado e, assim, a sociedade molda os sujeitos para sua própria existência.

Essa perspectiva de Foucault (1979) lança luz sobre o papel da mídia na sociedade globalizada, onde os veículos de comunicação contribuem para o controle dos indivíduos. A análise de discurso de linha francesa, como dispositivo de análise em relação à divulgação do PISA no Brasil pela mídia, será abordada na seção de análise.

## **O PISA como competição**

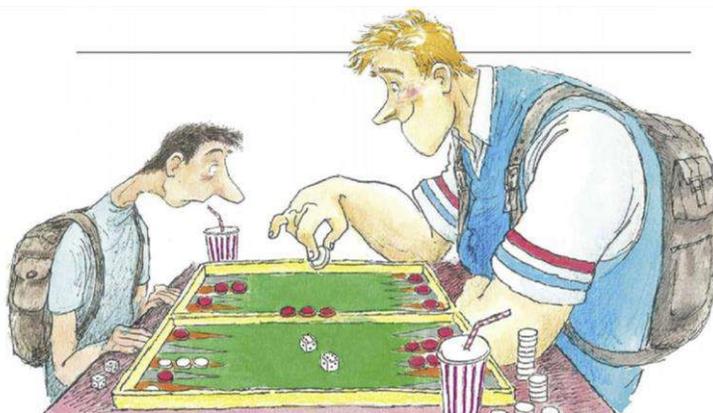
O PISA é um estudo internacional de avaliação comparada do rendimento de estudantes, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A avaliação tem como objetivo mensurar os conhecimentos e competências dos jovens na faixa etária de 15 anos, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

O Brasil é o único país sul-americano que participa do PISA desde sua primeira aplicação, em 1998. O país tem obtido resultados abaixo da média dos países da OCDE, mas o INEP, órgão responsável por realizar a prova no Brasil, tem divulgado notícias que mostram o avanço do país na área de Matemática.

O levantamento do corpus é discutido, com ênfase no jornalismo educacional, que muitas vezes não recebe destaque na mídia. Foi destacado que o PISA, em particular, é um tema que surge nos veículos de comunicação em períodos sazonais, relacionados à divulgação dos resultados da avaliação. A pesquisa escolheu a Revista Veja como fonte de estudo, devido à sua missão de não apenas informar, mas difundir interpretações dos fatos. A revista adota estratégias de marketing para conhecer as preferências de seus leitores e aumentou a cobertura sobre educação, seguindo o modelo norte-americano de jornalismo interpretativo.

## Análise da reportagem “Fora do Jogo” – Revista Veja, edição 2479, 25 de maio de 2016

Ao abrir a página 94, a primeira coisa que o leitor vê é uma ilustração seguida do título “Fora do Jogo”, em letras grandes e negritadas, com muito destaque, além de uma frase de introdução, que juntas ocupam a metade superior da folha. O texto é assinado por Maria Clara Vieira. Na metade inferior, um breve texto com letras menores, no tamanho padrão das demais matérias da mesma revista.



### FORA DO JOGO

Outra má notícia para a educação brasileira: nossos melhores estudantes têm desempenho semelhante ao dos alunos apenas medianos dos países mais desenvolvidos **MARIA CLARA VIEIRA**

**ALUNOS DE BOM** desempenho escolar são o atalho mais rápido para a formação de gerações de espírito empreendedor e pensador criativo. Representam, enfim, a certeza de bom futuro para a economia de qualquer país. O Brasil parece fora desse jogo. Em um cruzamento inédito feito pelo Iddados, instituto especializado em analisar os números globais do ensino, os brasileiros que estão no topo da pirâmide escolar tiram notas semelhantes às dos alunos apenas medianos da OCDE (organização que reúne as nações mais ricas). Sim: nossa elite estudantil ombréia com a turma mais ou menos dos países desenvolvidos. Apenas 0,5% dos brasileiros briga de igual para igual com a nata de lá.

O resultado foi garimpado nas planilhas do Pisa, exame aplicado pela OCDE desde 2000 para aferir o nível dos alunos de 15 anos em três áreas: leitura, matemática e ciências. A pesquisa do Iddados se deteve na última prova de matemática, disciplina-mola para o avanço das várias ciências. É, portanto, uma medida contundente das possibilidades de o Brasil subir de patamar. O estudo não apenas pinta o retrato presente, como exhibe o filme do Brasil na sala de aula durante mais de uma década. Desde 2000, os bons estudantes até melhoraram nas notas, mas o avanço estancou em 2009, ao contrário do vigor revelado por países como China e Rússia, na curva do progresso.

O grande mérito da pesquisa é expor, de maneira simples e didática, um gargalo normalmente escamoteado em meio a tantos outros. Em geral, no Brasil, olha-se para a média geral dos estudantes, e não para o pódio dos mais talentosos. “Esses números deveriam acender um sinal vermelho e ajudar a romper com a complacência em relação às escolas que supostamente formam a jovem elite intelectual do país”, diz Paulo Oliveira, doutor em matemática aplicada pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), autor do estudo. O levantamento do Iddados mostra que, mantido o ritmo de hoje, os brasileiros só alcançarão o atual patamar dos países mais bem-sucedidos na escola em 2060. Se conseguirmos o feito de dobrar a velocidade do avanço, o prazo encurtará para 2036. Só que o jogo está sendo jogado por todos, e as demais nações também devem evoluir. Para não ficar de fora do tabuleiro, o Brasil precisará agir com muito mais velocidade e cuidado do que faz habitualmente. ■

Não há na página algo que indique o tema ou a seção a que essa matéria pertence. O título dialoga com a imagem, que ilustra uma partida de gamão<sup>4</sup>. Mas apenas lendo o texto de introdução é que o leitor compreende que o “jogo” a que o título se refere é, na verdade, a metáfora escolhida para falar da educação brasileira.

O título não revela qual é o assunto exatamente, mas a palavra “jogo” expressa que a matéria é sobre algo que possui regras e, o mais importante, trata-se de uma competição, da qual alguém (um indivíduo ou um grupo) será vencedor. A palavra “fora”, porém, deixa claro que, nesse caso, estamos falando de alguém que já está desclassificado, ou seja, do perdedor. Mas quem é o perdedor só será esclarecido no texto de introdução.

Chamada no meio jornalístico como “gravata” (pela posição entre o título e o texto), o conteúdo exibido logo abaixo do título é uma frase que deve resumir a ideia geral do texto de forma direta, para que o leitor já entenda do que se trata, e atraente, para que o leitor se interesse pelo restante do texto.

A autora inicia a frase com a expressão “Outra má notícia para a educação brasileira”, o que remete a uma série de notícias ruins que não estão presentes em nenhum momento no texto, ou seja, a frase evoca a memória do leitor a respeito de outras informações acerca da educação no país com que provavelmente ele teve contato antes de ler essa matéria.

Em seguida, o texto pontua que “nossos melhores estudantes têm desempenho semelhante ao dos alunos apenas medianos dos países mais desenvolvidos”. A dicotomia criada entre os nossos estudantes e os dos outros países reforça a ideia de comparação, como se a prova em questão fosse uma competição e, assim como no título e na imagem (que veremos a seguir), o Brasil é mostrado em uma situação inferior, não-desenvolvido, o “perdedor”. Todo efeito de sentido dessa frase está muito atrelado a essa dualidade dos nossos e dos outros, a quem a autora atribui diferentes

---

<sup>4</sup> Jogo que se assemelha ao xadrez, em que cada jogador deve ir avançando com as peças sobre o tabuleiro para retirar as peças do adversário.

intensidades e graus de competência e, ao fazê-lo, legitima e até naturaliza todo um cenário ruim para a educação no Brasil.

A ilustração que abre a página ocupa aproximadamente um terço do layout, e ao invés de ser um complemento pode-se dizer que ocupa a posição do elemento principal da matéria. O que se vê são dois jogadores disputando uma partida de Gamão, um “jogo de percurso” em que os jogadores devem avançar pelo tabuleiro “comendo” as peças do adversário. Os adversários, porém, apresentam claramente uma diferença a respeito de suas condições dentro do jogo, já sendo possível identificar quem está ganhando.

Ambos os jogadores carregam mochila nas costas e pode-se inferir que são estudantes, mas a “bagagem” é proporcional ao tamanho do corpo de cada um. Do lado esquerdo um rapaz magro, corpo franzino, pálido, com olheiras e postura visivelmente cansada, com apenas as pontas das mãos sobre a mesa. Seu olhar está voltado à jogada que o adversário está fazendo e seu aspecto é de “derrotado”. Do lado direito, um jogador de porte atlético, bochechas rosadas, sorriso no rosto com a peça do adversário na mão. Seus braços estão apoiados sobre a mesa, e ao seu lado há uma pilha de peças que ele já “consumiu” do oponente, o que deixa claro que está com vantagem. Suas roupas são coloridas, com as cores dos Estados Unidos da América, e sua aparência pode ser vinculada à de um típico jovem norte-americano.

O jogador do lado esquerdo não precisa estar vestido de verde e amarelo para sabermos que ele representa o estudante brasileiro, citado na introdução. Ainda que os EUA não figurem como os melhores no ranking do PISA, é lugar comum no imaginário dos brasileiros acreditar que eles são mais desenvolvidos do que nós em todos os sentidos, que são o ideal que deveríamos alcançar, inclusive na educação.

Além desse corpus principal analisado acima, ao longo da matéria é possível encontrar termos que reforçam a ideia de que no PISA os países estão jogando uns contra os outros. É o caso da palavra “desempenho”, que hoje faz parte do discurso contemporâneo da educação e também de diversas outras áreas,

inclusive do esporte. Outros termos remetem à competição, como o uso do verbo “ombrear”, no sentido de pôr-se ombro a ombro com alguém, equiparar-se, tentar brigar de igual para igual, além da palavra “pódio” e das expressões “manter o ritmo”, “alcançar” e “dobrar a velocidade”

Essa análise nos permite compreender que a visão que a autora passa ao leitor sobre a educação brasileira, enfim, é sob uma perspectiva pessimista, pois as informações e dados que optou por trazer e ocultar (os ditos e não-ditos) estabelecem uma comparação do Brasil com os demais países, e não consigo mesmo, fator que poderia mostrar uma leve melhora nos exames se comparados a anos anteriores, conforme citado na contextualização deste trabalho.

### **Placar do jogo: Considerações Finais**

O estudo realizou uma análise discursiva de uma reportagem da Revista Veja, destacando como contribui para a construção de jogos de verdade em relação ao desempenho do Brasil no PISA. A análise revelou que a mídia pode, conscientemente ou não, reforçar a ideia de ineficiência no sistema educacional brasileiro. A comparação direta do Brasil com potências mundiais, desconsiderando diversos fatores contextuais, reforça a sensação de inferioridade. Além disso, a linguagem de jogos e esportes acentua a ideia de fracasso, enquanto a ênfase dada à educação nas capas e manchetes sugere um espaço secundário para o tema na mídia.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de estender essa reflexão não apenas ao meio acadêmico, mas também aos profissionais da comunicação. É questionado o ideal de neutralidade jornalística, considerando que os sujeitos são inevitavelmente atravessados por relações de poder. Isso levanta a questão de como os consumidores de mídia podem desenvolver um olhar crítico em relação ao que consomem.

Embora muitas questões permaneçam sem respostas definitivas, a pesquisa enfatiza que o indivíduo, uma vez

consciente de não ser totalmente livre, pode "voltar para o jogo" com a compreensão de que cada ação pode impactar o resultado final. Portanto, o estudo conclui convidando os leitores a se envolverem ativamente nesse jogo, cientes de que o controle é limitado, mas o crescimento e a transformação são possíveis. A pesquisa incentiva todos a participarem ativamente desse processo de reflexão crítica.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **PISA**: Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 27/11/2015. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/cursos-e-certificacoes/pisa-programa-internacional-de-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, Eleonora de Magalhães. **Imprensa e poder**: politização ou partidarização dos jornais brasileiros? In: 5º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO POLÍTICA, 5ª ed. **Anais**. Curitiba: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2013.

CLIVATTI, Daniella Biselli Silveira. **O PISA e o quarto poder** : uma análise dos discursos e objetivações da mídia sobre a educação no Brasil . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018. 100 p.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1979.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o

desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

INEP. **Pode o dinheiro comprar um bom desempenho no PISA?** *In*: PISA em foco [*On-line*], 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/pisa\\_em\\_foco/2011/pisa\\_em\\_foco\\_n13.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n13.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. 8.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6.<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

REVISTA VEJA. **Fora do Jogo**. Ed. 2479. 25/05/2016. Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/2479?page=94&section=1&word=PISA>>. Acesso em: 26 out. 2016.

## **Literatura Infantojuvenil e deficiência: uma análise discursiva do livro “Dani das Nuvens”<sup>1</sup>**

Maria Luíza de Britto Zeferino<sup>2</sup>

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>3</sup>

### **Introdução**

A pesquisa que deu origem a este capítulo surgiu da observação da grande dificuldade de encontrar personagem criança ou adolescente com deficiência na literatura infantojuvenil brasileira, quando atuava como professora do oitavo ano do ensino fundamental II e procurava por uma obra escrita em primeira pessoa e focada no adolescente.

Na época, nenhum livro foi encontrado e a lacuna foi resolvida com o livro de Marcelo Rubens Paiva, *Feliz ano Velho* (2015), mesmo sendo uma obra dirigida a um público um pouco mais velho.

Neste contexto, iniciamos o mestrado com a intenção de pesquisar sobre a literatura infantojuvenil de autores brasileiros em circulação pelo Brasil, tendo como personagens crianças ou adolescentes com deficiência.

O presente artigo tem como objetivo analisar um livro de narrativa de autor brasileiro cujo protagonista é uma criança com

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de dissertação de Mestrado, concluída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/8944065354380088.pdf>. O presente trabalho advém do apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Professoramalu2015@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – USF e orientadora. [marcia.mascia@usf.edu.br](mailto:marcia.mascia@usf.edu.br)

deficiência de modo a apontar os efeitos de sentido que emergem dessa narrativa na construção dos sujeitos com deficiência.

A metodologia consistiu em levantar livros paradidáticos e selecionar um que tinha como personagem-protagonista criança ou adolescente com deficiência, tematizando a educação, e que fosse narrado em primeira pessoa. Escolhemos o livro ‘Dani das Nuvens’, de autoria de Jane Tutikian.

Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa e interpretativista que toma a Análise do Discurso como metodologia de análise, tendo como representante Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil, entre outros estudiosos, no que tange à contextualização e à construção do sujeito com deficiência por meio de processos discursivos.

O artigo se estrutura do seguinte modo: após esta introdução, é apresentado o referencial teórico, seguido da análise e conclusão.

## **Análise do discurso**

A Análise de Discurso (AD) nasce na França com Pêcheux nos anos de 1960 e 1970, passando por três épocas responsáveis por revisões e modificações em seus conceitos essenciais. Segundo Ferreira:

O movimento de maio de 68 e as novas interrogações que surgiram de súbito no âmbito das ciências humanas foram decisivos para subverter o paradigma então reinante, trazendo como consequência o sujeito para o centro do novo cenário [...] Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística (FERREIRA, 2003, p. 40).

Assim, em seu primeiro momento, a AD visava construir um referencial teórico capaz de denunciar através da análise discursiva

os efeitos ideológicos do discurso e promover a luta de classes (PÊCHEUX, 2012; 2014). Duas noções são basilares para se entender a AD: discurso e sujeito, sendo que o sujeito é considerado como efeito do discurso.

O sujeito é resultado de uma relação com a linguagem e com a história. Conforme Ferreira (2000, p. 4), “o sujeito do discurso não é totalmente determinado livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir [da] relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso”. Dessa forma, a AD trabalha com um sujeito inverso ao dos pragmáticos, ou seja, trata-se de um sujeito a quem se impõe algo que vem de fora, esse sujeito é levado a escolher e a julgar conforme aquilo que lhe chega do exterior.

[...] o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2020, p.18).

Assim a noção de discurso e da forma como ela circula no cotidiano também não é a mesma que se tem quando se pratica a AD. Fernandes (2005) nos lembra que constantemente o vocábulo discurso é utilizado para fazer referência a declarações de políticos ou representar um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados ou ainda se referir a um pronunciamento marcado por eloquência, entre muitos outros. Porém, o discurso sobre o qual se debruça a AD tem uma outra dimensão. Assim, os estudiosos e os teóricos, imbricados pelo discurso e pela disciplina, compreendem o discurso como o objeto de uma disciplina específica, a Análise de Discurso. Neste sentido, devemos entender o discurso como um agente social formado e atuante no cruzamento, não fechado, entre linguagem, história e psicanálise.

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos

afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana. (FERNANDES, 2005, p.10)

Dessa forma, quando nos referimos à produção de sentidos, referimo-nos à desestabilização e à mobilidade do significado da palavra. Os sentidos são produzidos diante dos lugares ocupados pelos sujeitos em suas relações sociais que nem sempre é a mesma, podendo o sujeito ocupar um lugar de aluno e de professor, por exemplo, sendo que em cada um desses lugares discursivos, o sujeito pode se identificar de modo diferente, em função dos sentidos que são veiculados, aceitos e/ou rejeitados nesse meio.

A AD tem como dispositivos teóricos as noções de discurso e sujeito, historicamente constituídos e como dispositivo analítico o trabalho com a interpretação.

O analista escolhe ou recebe o texto e trabalha no discurso. O trabalho com os sentidos do texto consiste em historicidade que pode ser entendida como “o acontecimento do texto como discurso, o trabalho de sentidos nele. Sem dúvida há entre a história externa e a história do texto (trama de sentidos nele) mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito” (ORLANDI, 2020, p. 66). Assim, o analista busca no discurso analisado a relação com outros discursos, de modo a levantar os efeitos de sentido possíveis, argumentando e justificando através da materialidade linguística e não linguística.

## **Discussão e Análise**

O livro “Dani das Nuvens” foi escrito em 2015, sendo finalista do prêmio Jabuti na categoria juvenil, além de selecionado para o acervo base da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ cujo objetivo é: oferecer acesso ao mais completo acervo de Literatura Infantil e Juvenil do Brasil. Foi também avaliado pelo

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e indicado para os 6º e 7º anos (Ensino Fundamental II).

A obra conta com o livro em PDF disponível no site [sabstrgobrashml<sup>4</sup>](https://sabstrgobrashml4). Iniciamos com um resumo da obra para depois passarmos à análise de alguns recortes discursivos. Trata-se da história de um menino, Dani, com 12 anos, entrando na adolescência e se descobrindo. Suas notas na escola são baixas e, na investigação dos motivos, acaba diagnosticado com TDA (Transtorno de Déficit de Atenção). O livro é escrito em primeira pessoa e conta a estória a partir do personagem principal, Dani, suas angústias, seus desafios, suas amizades, as aulas de hipismo e a relação com o cavalo Eclipse. No livro é retratada sua família, a mãe e o irmão, o pai abandonou a família ou faleceu, não fica claro no livro. O irmão é considerado inteligente e Dani desatento. Porém, Dani escreve bem, é um bom contador de história já que o livro está em primeira pessoa e ao final da obra insinua-se que ele tenha se tornado contador de história/escritor, uma forma de se constituir subjetivamente e se livrar do estigma do TDA.

Em relação ao título, “Dani das nuvens”, emerge o sentido de que se trata de um apelido, para Daniel e, também, o efeito de sentido de que ele está sempre aéreo, desatento, não presente na terra, mas lá longe nas nuvens. Remete a discursos socialmente compartilhados de pessoas lunáticas, que vivem no mundo da lua. Em relação à escola, trata-se de um sentido negativo, que não presta atenção, que não é bom aluno. Contudo, como os sentidos deslizam, mudam de acordo com as formações discursivas dentro das quais eles se inserem, podemos, também, entender como algo positivo, quando se trata de um autor, de um escritor, aquele que enxerga além do trivial, do senso comum e consegue criar, imaginar, o que possivelmente acontece com Dani quando adulto.

---

<sup>4</sup> DANI DAS NUVENS: [https://sabstrgobrashml.blob.core.windows.net/\\$web/PNLD/PNLD\\_LITERARIO\\_2020/Dani%20das%20nuvens/Dani\\_das\\_nuvens\\_PNL D2020\\_PR.pdf](https://sabstrgobrashml.blob.core.windows.net/$web/PNLD/PNLD_LITERARIO_2020/Dani%20das%20nuvens/Dani_das_nuvens_PNL D2020_PR.pdf)

No livro, a estória é contada através das falas da personagem, Dani, entremeadas por desenhos ilustrativos de cenas nas quais ele se encontra. Traremos excertos nos quais Dani manifesta discursivamente a imagem de si, entendida esta sempre na relação com os outros.

Apresentamos as falas de Dani sobre si em forma de quadro e na sequência faremos a discussão e análise.

Minha mãe sempre dizia que inteligente era o meu irmão grande, que eu só era esperto. Não sabia bem o que era ser esperto. Sabia o que era ser burro, curioso e medroso. (p. 29)
Eu ... era muito envergonhado, muito inseguro, muito burro. (p. 53)
Eu nunca fazia nada direito ... A verdade é que eu só ficava nas nuvens em vez de fazer alguma coisa de verdade. Precisava mudar. Mas. (p. 53)
A professora Neusa ficava muito braba comigo e dizia que eu vivia nas nuvens. Quanto mais explicava, mais eu errava; quanto mais eu errava, mais braba ficava. Achava que eu não prestava atenção. Eu prestava até que não prestava. (p. 21)
Gostava muito das aulas de Português, quando eram de redação. Odiava o resto. Odiava regras; nunca fui bom em decorá-las, e regras era tudo o que queriam de mim. (p. 20)
Minha cabeça era uma reclamação só, e o meu irmão grande era sempre a referência. Nunca ouvi tanto: Por que não fazes como o Guilherme? Nunca respondi que eu não era o Guilherme, que eu era burro e esperto. Só isso. Tinha coisas — ainda tem — que eu pensava e não dizia. Não! Antes eu dizia, sim, e estava sempre na secretaria de castigo. Agora, eu estava ficando grande, eu não dizia. (p. 40)
Eu era um TDA? Eu tinha o transtorno de déficit de atenção? Que sim. Que não. E eu adorando que era alguma coisa. Adorando que minha mãe estava preocupada comigo! Então de novo, depois de muitas e muitas conversas, a orientadora Balbina conseguiu para mim uma vaga na escolinha de equitação da Hípica. (p. 27)
Por que eu não seguia o exemplo do meu irmão [Guilherme]? Ele sabia tudo de matemática. É. Mas. Eu não dizia, mas ele era bem ruim em redação, e muitas vezes eu fazia as dele. Gostava muito, e ainda gosto, das palavras. (p. 21)

Paulinho e eu voltamos para casa, rindo muito no ônibus. Assim: de tudo e de nada. Eu consegui! E logo a notícia se espalhou pela rua. [...] Até o Guilherme [o irmão grande, mas velho] teve que lidar com isto: eu fiz a pista completa! Quando me abraçou, tive a sensação de que o meu ombro estava na mesma altura do ombro dele! [...] Bati a porta e fui caminhando lentamente. Olhei de novo para o céu carregado. Agora eu estava calmo. Começaria a resolver minha vida pela Telma. Como? Eu já sabia ... (p. 62)

Os recortes acima ilustram o percurso de Dani, como alguém construindo sua subjetividade a partir da relação com a família, mãe e irmão, professores e colegas, particularmente tendo como referência a escola.

Inicialmente e ao longo do texto, pode-se observar pela materialidade linguística os sentidos que lhe são atribuídos e manifestados em sua fala, de modo dicotômico, sendo ele visto e se vendo como: burro, medroso, envergonhado, inseguro, nas nuvens, que nunca fazia nada direito, que errava e que odiava regras. Por outro lado, é visto e se vê, também, como: curioso, esperto, que gostava de redação, que adora quando descobre que tem TDA, que consegue fazer a volta completa no hipismo e acaba calmo.

Interessante observar que ao descobrir que tem TDA e é encaminhado à escola de equitação, isso dá um novo sentido a sua vida e ele constrói uma outra subjetividade de si: é nomeado, diagnosticado com uma síndrome e isso faz com que inaugure um novo lugar discursivo. Após muitas tentativas em vão, consegue fazer a volta completa e isso só acontece quando ele estabelece uma relação com o cavalo Eclipse. Simbolicamente temos a emergência de domínio de si, de superação. Nesse momento, ele passa a se ver do tamanho do irmão, importante observar que durante toda a narrativa, Dani se refere ao irmão como “meu irmão grande”. Ao se referir ao irmão como grande, pelo não dito, ele se apresenta como não grande, ou como pequeno, alguém sem importância.

Também, com a façanha de dominar o cavalo e superar os obstáculos do percurso, ele passa a rir com o amigo, olhar para o

céu, se sentir calmo e seguro para “resolver” sua vida. Afinal, ele conseguiu conduzir o cavalo, agora poderá conduzir, também, sua vida.

Para melhor ilustrar, apresentamos duas fotos que aparecem no livro, a primeira é a foto do quintal da casa de Dani, onde ele brincava e sonhava e onde lhe era permitido viver nas nuvens. A segunda é a foto apresentada no livro após ele ter dominado o cavalo e fazer a volta completa sem erro.



Foto do quintal



Foto com Eclipse

## Considerações

Estudar as narrativas infantojuvenis que têm como protagonistas pessoas com deficiência faz-nos ver em meio a práticas que edificam e cristalizam diferenças e intitulam de fracassado os sujeitos com deficiência que não atendem aos parâmetros impostos. Essas crianças e adolescentes, por sinal, nunca tiveram a mesma oportunidade, mas são levadas a pensar que têm.

O dispositivo “escola para todos”, posto como modelo de educação inclusiva, acaba realizando a separação, a rejeição e a interdição nos atuais contextos escolares ritualizados. Na microestrutura da narrativa analisada, as práticas de sala de aula funcionam como mantenedores da diferença. Contudo, em ‘Dani das Nuvens’, o menino se redescobre através de um diagnóstico e elabora um exercício de superação por uma prática fora da sala de aula, o hipismo.

Percebe-se que essa narrativa tem o teor de “conscientizar” pais e professores, já que se destinou, particularmente, à educação, haja vista ter sido aprovada pelo PNLD. Trata-se de uma literatura com papel educador exatamente como estudiosos têm observado na história da literatura infantojuvenil. Silva (2009), aponta a literatura infantil e juvenil dentro de uma sistemática mercadológica de consumo e apenas vinculada a um projeto de política educacional, desconsiderando seu valor estético. O autor comenta que os livros costumam ser feitos a partir de moldes e fórmulas, muitos de péssima qualidade e ligados “à questão pedagógica e à escola de forma a banalizar sua função literária e artística, o que interfere profundamente na mudança de concepções que a sociedade tem desse campo literário”. (SILVA, 2009, p. 141)

Contudo, obras como essa podem denunciar uma igualdade cristalizadora da desigualdade na escola e sinalizar possibilidades outras de constituição da subjetividade, neste caso, o hipismo.

## Referências

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. **Letras**, (27), 39– 46: Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896> >. Acesso jan./2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz Ano Velho**. São Paulo: Alfaguara, 2015. 272 p.

PÊCHEUX, M. M. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014. p. 307- 315.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

SILVA, A. L. Da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD** - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, jun. 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: . Acesso em: ago.2021.

ZEFERINO, Maria Luiza de Britto. **Sujeitos com deficiência em narrativas infantojuvenis: uma análise discursiva**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2022, 141 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

**EDUCAÇÃO, ALTERIDADES  
E SABERES OUTROS**



## Escutar o *Outro*-criança na Creche

Solange Maria de Oliveira Cruz<sup>1</sup>

Carlos Roberto da Silveira<sup>2</sup>

Magda Costa Carvalho<sup>3</sup>

### Introdução

Na verdade, nós não somos aquele outro ‘diferente da razão’, mas pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente ‘a razão do *Outro*’: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da *criança subjugada pedagogicamente* (sujeito ‘bancário’, como a define Paulo Freire” (DUSSEL, 1995, p.47, grifo nosso).

O presente texto é parte do resultado de uma pesquisa de doutorado em Educação, concluída em 2022 na Universidade São Francisco<sup>4</sup>. Trata-se um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, que se apropriou de conceitos da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, aos quais serviram de base para problematizações e reflexões quanto à prática docente diante das experiências e atitudes cotidianas na educação de crianças na creche. Desenvolveu-se também, uma pesquisa de campo *in loco*, através de entrevistas com docentes, com a observação participante e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF- Itatiba/SP). E-mail:solangecruzse@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (USF- Itatiba-SP). Orientador. E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br

<sup>3</sup> Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores (UAc-Portugal). Coorientadora. E-mail: magda.ep.teixeira@uac.pt

<sup>4</sup> O presente trabalho advém do apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

análises dos documentos normativos da instituição e do sistema educacional brasileiro, com a permissão do Comitê de Ética e Pesquisa, Registro CAAE n. 37547120.6.0000.5514.

Buscou-se identificar as concepções e as especificidades da Educação Infantil na creche, de uma escola do interior do estado de São Paulo e tecer um diálogo com a “pedagógica” dusseliana, para se pensar a “alteridade”, a partir da Filosofia da Libertação, aplicada na *práxis* da Educação Infantil na creche.

### **Escuta profunda, olhares atentos e voos dourados**

Com o desejo de problematizar e despertar “um olhar outro” sobre a colonialidade na educação escolar desde a infância, apresenta-se alguns dos resultados obtidos na pesquisa e reflexões a respeito da (necessária) escuta da criança na creche, em que envolve o debate sobre o *Eu* e *outro*, o *Ser* e o *não-ser*. Isso, em razão de uma construção histórica colonizadora de concepção de criança e de infância que foi “inventada” e estabelecida no território latino-americano, uma vez que neste contexto histórico de “descoberta” com a chegada dos europeus em terras brasileiras, “os outros recém-descobertos foram denominados bárbaros” (BARBOSA, 2006, p. 51). Ou como escreveu Enrique Dussel (1977a, p. 104), “interpretados como nada”.

Barbosa (2006, p. 52) afirma que “Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação” que se estabeleceu por meio da violência e mais adiante pelas instituições educacionais, que entre outras atividades, ensinavam a moral e as designadas “boas maneiras”. Essa última, ainda muito presente no ensino contemporâneo em creches que, sob o binômio cuidar-educar<sup>5</sup> constante em quase todas as legislações que tratam da

---

<sup>5</sup> O binômio cuidar-educar aparece em documentos oficiais e em textos de autores que tratam sobre a Educação Infantil, como sendo um objetivo primordial a ser considerado no trabalho pedagógico (FARIA, 2005; CERISARA, 2004; ROCHA, 1999), como uma marca identitária dessa etapa da educação básica brasileira.

educação infantil brasileira, prescreve como ensinar a criança a se portar à mesa, utilizar o banheiro, dividir brinquedos e espaços coletivos, ouvir os colegas etc.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa, ao analisar as falas das professoras de Educação Infantil em creche, observa-se na prática cotidiana que ocorrem intervenções sobre as condutas e atitudes de domínio da expressão corporal das crianças. Isso é algo muito presente na educação escolar brasileira, por exemplo: se uma criança não quer participar de uma atividade tem “que ficar sob o olhar do professor”, sentadinha, análoga à “atitude política de conquista e dominação”, citada por Barbosa (2006, p.52), ainda que a professora o faça de modo inconsciente.

Para Barbosa (2006, p.52), isso reflete desde a época da colonização europeia, em que educar consistia em “Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã”. Atualmente, essa obrigação de educar institucionalmente as crianças, tornou-se uma obrigação social sob a vigilância estatal e que se inicia na creche.

Tal obrigação está concretizada nos dias de hoje, por meio de políticas públicas para a Educação Infantil derivadas de leis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, trata da organização da educação nacional, incluindo

[...] a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, n.p.).

Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola como espaço formal de educação emerge desse contexto, visando alcançar o intento da construção de uma determinada sociedade, em espaço

fechado para educar o *Outro*, moldando-o aos moldes europeus de ser, saber e existir.

Na pesquisa, foram entrevistadas 11 (onze) professoras. No entanto, neste artigo utilizaremos recortes das entrevistas de 02 (duas) professoras entre estas, Teçá (olhos atentos) e Lacina (borboleta com asas douradas), nomes de origem tupi-guarani, para resguardar as identidades pessoais. As professoras Teçá e Lacina reconhecem a escola como espaço formal de educação, e esse reconhecimento transparece em suas falas, quando explicam como é seu trabalho: “[...] planejamos mensalmente um conteúdo que deve ser alcançado. [...] a gente tem sempre esse material à mão e a gente faz um registro diário [...] do que é feito”, ou seja, elas descrevem como o trabalho é controlado por registros diários e planejamentos de conteúdos que “*devem ser alcançados*”, segundo elas.

Ao falar de sua prática no início da carreira, Lacina cita a falta de discussão sobre a prática docente, sobre ter que seguir regras que são impostas pela escola ou pela supervisão, com material apostilado e muitas das vezes incoerente e sem sentido para a vida. Isso indica que há um direcionamento sistematizado da prática a ser desenvolvida na escola com as crianças, propostas pedagógicas importadas e elitizadas.

Nesse contexto, Dussel escreveu sobre o poder que tem a elite cultural ilustrada “ao dominar o povo, até por meio das escolas”, alienando-o. E complementou:

A elite alienada pretende alienar o povo e, muitas vezes, então, a única garantia desse povo de ser ele mesmo é permanecer analfabeto. Os alfabetizados, por fim, não sabem quem são; sobretudo se cursaram a escola e acreditaram em tudo o que lhes foi ensinado [...] (DUSSEL, 1997e, p. 134).

Tal afirmação, comprova a alienação da cultura popular, e conseqüentemente do povo, e de toda uma nação historicamente observada desde a chegada dos europeus em terras ameríndias. Ainda sobre a questão, Dussel (1977e, p. 134) escreve que a

alienação ocorre “De tal forma que a educação alienadora dada pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para o ‘centro’ mundial e negando suas próprias tradições, que desconhece”, o que corrobora as respostas das professoras sobre os conteúdos planejados, as regras impostas e os materiais apostilados com os quais tinham que trabalhar com as crianças na creche.

A despeito do contexto descrito acima, existe um processo de crescente preocupação com os cuidados e educação de crianças, advindos da mudança de olhar sobre a criança e sobre a infância (VIANA, 2018). Tal preocupação trouxe o contato com a *alteridade* em relação ao *Outro*-criança, que é possível perceber em algumas respostas. As duas professoras atentas, declaram-se comunicar com as crianças, quando estas, por sinais, buscam estabelecer uma intimidade e uma aproximação: “*Eu uso os sinais que elas me dão para eu poder ter uma intimidade com elas, para poder falar com elas*” (Teçá); “[...] *porque o que eu não quero para mim não quero para eles também... isso para mim é sério, é muito sério [...]*” (Lacina). Tais falas parecem demonstrar o desejo de escutar a voz do *Outro*, de considerá-lo como alguém *distinto*, com o respeito, devido àquele que está à minha frente. Para Dussel,

O outro se revela realmente como Outro [...], em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor [...] (DUSSEL, 1977a, p.49).

Sendo o distinto o diferente que “Como tal põe em perigo a unidade do ‘mesmo’” (DUSSEL, 1977a, p. 56) que está inserido no sistema, é, portanto, o inimigo do sistema, que detesta o diferente, aquele que se constitui como sujeito de si, o que não é o “mesmo”. Para Dussel (1977a, p. 57) “a distinção é alteridade que nega a unidimensionalidade do sistema, seu bem está na incorporação indistinta intrassistemática: ser mais um entre os outros”. Assim,

incorpora-se ao debate a condição da descoberta da criança, o reconhecimento desta como *Outro*, diferente do adulto, e, para Dussel (1977a), *distinta*, ao introduzir a questão da *alteridade* na relação adulto-criança.

Para Enrique Dussel, a *alteridade* é quando o rosto do *Outro* interpela, instaurando a possibilidade da revelação do *Outro* distinto, que rompe com a perspectiva ontológica do *mesmo*, em “uma relação concreta: o rosto de um, diante do rosto do *Outro*” (DUSSEL, 1995a, p. 174, tradução nossa), rumo a uma construção de relacionamento face a face, como princípio ético de liberdade. Nesta linha, reforçamos que:

Entre os princípios da Ética da Libertação, merece especial destaque o princípio da *alteridade*: acolher o outro como igual e, simultaneamente, diferente é já uma posição ética. Considerando que a ética de Dussel fundamenta-se, também, na criticidade, compreende-se que não é qualquer outro o ponto de partida da Ética da Libertação, mas o outro como excluído, o outro como afetado, de alguma forma, pela dominação, o outro como vítima (COSTA; MATOS, 2017, p. 18).

Então, pensar na criança como o *Outro* requer que se estabeleça um diálogo não ontológico com ela. Requer, em primeira instância, perder “o olhar para o contorno da pessoa humana” (BENJAMIN, 1987, p.23) que aparece ali, como novidade no mundo. Requer, para tanto, um olhar atento para uma dimensão que ultrapasse o ouvir e falar, tão presentes nas relações humanas. Isso também é necessário na escola, com as crianças, e que se muito se considere um outro termo, utilizado na escola da primeiríssima infância: a escuta. Não uma escuta qualquer, mas uma escuta profunda, daquele que assume uma atitude de relacionamento e acolhida.

Podemos, nesse ponto, relacionar a escuta com as ideias da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel sobre a escuta do *Outro*: “Saber escutar sua palavra é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra, porque irrompe desde

além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa” (DUSSEL,1977a, p. 164). Cabe aqui, um depoimento de uma professora, que adentra a dimensão ética, quando diz escutar as crianças, mesmo que estas não verbalizem a fala pois, Teça refere-se às crianças “[...]ainda em processo de construção [...]”. De certa forma, Teça ao afirmar que a criança “ainda está em processo de construção”, nota-se como o processo da colonialidade do ser está latente, através da relação ontológica do devir, da “tábula rasa”, da relação do vir-a-ser, que são resquícios da colonialidade, em que o “adulto formado ou ilustrado”, se veste das boas intenções do sistema para educar. Pressupor que as crianças ainda estão num processo de construção porque não verbalizam a fala do adulto, não é assumir como norma a linguagem verbal? Escutar só é possível num modo específico de fala? Por outro lado, as professoras acreditam e afirmam que desejam uma pedagogia da escuta e uma escola mais humanizada. Vejamos Lacina: “[...] quero acreditar que vai prevalecer essa pedagogia diferente, a da escola acolhedora, da escola da escuta, da educação infantil mais humanizada” .

Em sua tese, Dussel (1977a, p.101) enfatiza que “[...] o *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito, a juventude, o povo”. Portanto acreditamos que tal *ethos* de libertação pedagógica sirva para o nosso enfoque, sobre a criança em uma creche.

“Ouvir prestando atenção” é um dos significados da palavra “escutar”, que encontramos no dicionário *Michaelis On-Line* (2021), ou seja, escutar é condição fundamental para a prática pedagógica e para as relações outras, sobretudo na Educação Infantil. Rinaldi (2014, p. 124) define escuta “como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido [...] com todos os nossos sentidos”, e define o verbo escutar como verbo ativo.

Neste sentido, o “escutar” na creche significa adentrar o universo de infâncias outras, acessar um espaço de abertura ao *Outro*-criança, em um universo em que nem sempre a escuta se dá pela audição da fala. Escutar a criança na creche, ocorre pela observação atenta dos gestos, das linguagens não-verbais e que

requer considerar também o silêncio, em um gesto generoso de escuta silenciosa. A respeito da escuta silenciosa, escreveu Dussel (1977a, p. 96): “é o outro desde sempre a quem se deverá escutar em silêncio para que manifeste a revelação nova que traz à história passada como tradição”. A criança representa o novo, é o *Outro* novo, “[...] diante do outro novo se deve ter o sagrado respeito e silêncio diante do mistério para saber ouvir a voz provocativa que fecunda a tradição e a torna história” (DUSSEL, 1977a, p. 96). A voz provocativa da criança, (e seu silêncio também!), ecoa por todos os ambientes da escola. Estar atento à sua voz, gestos, corporalidades, é a “exterioridade pedagógica política” (DUSSEL, 1977a, p.96) que se realiza em favor da libertação *pedagógica* das crianças na creche. Cabem aqui algumas perguntas: sobre que modos políticos de habitar o mundo podem as crianças em creche nos ensinar? Que desafios esta escuta pode trazer para o nosso mundo de hoje, em que tantos e tantas não chegam a conseguir falar as línguas e linguagens predominantes?

As crianças pequenas ao trilhar os primeiros caminhos rumo à fala, pela oralidade que traduz o que se sente, o que se deseja, o que se descobre e o que se quer comunicar, “O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho” (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 64), o que favorece o caminhar e a caminhada, em sua constituição como pessoa humana. Podemos entender as expressões das crianças em creche com uma leitura teleológica, certamente elas vão rumo à fala, para poderem se comunicar como os adultos. Mas talvez haja outras formas para entendê-las: e se pensássemos nos seus modos de expressão em si mesmos e não como etapas de um processo futuro?

Enfim, não é fácil, pois, tal exercício, o de escutar,

Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos, e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda a abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação

de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2014, p. 125).

O escutar dos docentes na creche, favorece o despertar de uma consciência de compartilhamento no face a face, pela escuta profunda do *Outro*, no diálogo compreensivo do novo que se manifesta pelos gestos, falas, sorrisos, dores, lágrimas e silêncios que a sua presença provoca.

Ao exercício de abertura ao *Outro*, por meio da escuta, da presença, Dussel (1977a, p. 65) chama de “consciência ética”, traduzida na capacidade de escutar o outro em sua presença, não como fenômeno que aparece diante de mim, mas como o *Outro* em sua dignidade humana revelada. O que antes era oculto, torna-se visível diante dos olhos que procuram enxergar e acolher, o *Outro*, que se revela de forma epifânica.

Revelação é para Dussel (1977a, p. 22) epifania, “[...] revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica”. Aqui, ao se pensar no sistema educacional, a criança ao se revelar, se alça como pessoa humana, como novidade que transcende o sistema e inicia-se o processo de libertação pela sua *exterioridade*. Para Dussel (1977a, p.46) exterioridade está para além do horizonte do ser do sistema, “Transcendentalidade interior ou exterioridade tem a mesma significação no discurso filosófico”. O *Outro* não é uma simples coisa ou ente, não é um mero complemento instrumental do sistema, ou seja, o professor não é somente aquele que ensina e o aluno, aquele que aprende, pois

O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1977a, p.47).

Portanto, não compreender a interpelação do *Outro* é instrumentalizá-lo, ou seja, mais um ente entre as coisas, mais um aluno que me aparece no sistema, impedido de uma conexão com a escuta atenta, profunda, sensível e necessária para uma *práxis* da Filosofia da Libertação. Partindo da ideia de que dizer (não importa a forma) e escutar, faz-se necessário nessa relação do face a face, no resistir a totalização instrumental em que o *Outro* se revele não como parte do meu mundo.

Na creche, a escuta do *Outro*-professor sobre o dizer do *Outro*-criança enseja a possibilidade de acolhimento do *Outro*, no caso a criança, “como diante do mistério do incompreensível, distinto (não diferente), à escuta de sua palavra” (DUSSEL, 1977b, p. 117), com calma e disponibilidade para acolher o desconhecido.

Disponibilizar atividades como desenhar, brincar de faz de conta, colorir com tintas, modelar massinhas, em alguns momentos convidar para um passeio pelos ambientes, fazer uma pergunta, ou simplesmente observar, contemplando o momento, são algumas formas de “escutar” atentamente o que fazem e dizem as crianças, “dando atenção à elas”, como menciona a professora Lacina, ao se referir à escuta das crianças pelos professores.

Neste movimento de escuta atenta, considera-se como um grande desafio a renúncia à identidade de professor para abrir-se ao *Outro*-criança, pensando essa relação de educação institucional com crianças pequenas, como uma atitude de acolhida destas ao mundo.

A escuta se faz no movimento de acolhimento do *Outro*-criança, no sentido de acolher o novo que vem e, para que isso ocorra, “devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora”, escreve Enrique Dussel (1977b, p. 118).

Tal exercício da escuta, que culmina em uma *alteridade criadora*, passa pelo exercício de acolhimento ao *Outro*, partindo do pressuposto de abertura ao seu mundo, que não é melhor, nem pior, mas *distinto* do meu, e que é necessário este processo de abertura. Isso ocorre com o auxílio do método filosófico da

analética, ou seja, o momento de rompimento da dialética ontológica. Escreve Dussel :

O método do qual queremos falar é *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-*) que o do mero método *dia-lético*. O método *dia-lético* é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento dos entes. Trata-se agora de um método (ou do explícito domínio das condições de possibilidade) que parte do Outro como livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do Outro e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1986, p.196).

Escutar é abrir-se para aquilo que ainda não se conhece, não se sabe sobre o *Outro*. Para Enrique Dussel (1977c, p. 42), “ver um rosto, já é escutar”. Se olharmos a criança a partir do mundo adulto, ela vai estar sempre em déficit, sempre em falta, e não se poderá ser percebida, notada, reconhecida, e nem ser acolhida em quem ela é. Ela não terá voz e, não tendo voz, não será ouvida. “Como é possível que não se ouça a voz do Outro que continuamente fala?”, questiona Enrique Dussel (1977c, p. 68).

Na relação com a criança na creche, o estado de escuta da voz, da atenção, da curiosidade, ao se abrir para aquilo que não se sabe, porque depende de um encontro com o *Outro*-criança, é um dos grandes desafios na educação, posto que escutar, em especial as crianças, marca a distinção entre o mundo adulto e o mundo da criança, que se constitui de saberes que, para “escutá-los”, tem de estar atento, com todos os sentidos e não apenas no lugar do audível.

Ao estar aberto para o encontro face a face, na relação adulto-criança, o docente também se liberta e, afirma-se livre ao que pode emergir desse encontro, pelo acolhimento, pela relação com a novidade, pela incerteza do existente e que promove a *proximidade*. Segundo Dussel (1977a) “A proximidade é festa, mas festa da libertação e não da exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de

proximidade sem contrarrevolução, retrocessos” (DUSSEL, 1977a, p. 27). Do contrário, a criança será apenas mais um número no sistema escolar, um outro qualquer, tratado como objeto de uma relação *proxêmica*, ou seja, de uma relação em que o outro para mim é apenas um *ente*, um objeto que posso usar, dominar, possuir, pois “a proxemia é um dirigir-se às coisas” (DUSSEL, 1977a, p. 23), e não às pessoas humanas.

De acordo com Dussel (1977c, p. 70), “Saber escutar a voz-do-Outro é saber dispor-se para que sua interpelação surpreenda a segurança da gente, a instalação e o mundo que nos cerca”, e como as crianças são portadoras do inédito, como diria Lóris Malaguzzi (1999), essa escuta nem sempre vai revelar o audível que tantas vezes se revela em meio a escuta da criança pelo adulto. Para isso, o adulto precisa estar atento com todos os sentidos, às várias formas de “falar” que a criança traz ao mundo. Daí o necessário e duplo exercício da escuta profunda, dos olhares atentos, na realização dos voos dourados.

### **Considerações inacabadas**

Ora, acreditamos que este duplo exercício, cria a possibilidade do *Outro* ser revelado, ao transcender a totalidade ontológica, por meio da analética do ir “mais-além”. Trata-se de um relacionar-se com o *Outro*, verdadeiramente, em uma relação entre sujeitos, e não entre servos e senhores, em que um é e, o outro não é. Essa é a possibilidade que a analética traz para esse encontro não iniciado em 1492.

Para que se reconheça a linguagem do *Outro*-criança é preciso estar atento, pois “Só pode *ouvir* aquele que pode falar de maneira revelada. Só pode revelar o novo aquele que presta ouvidos ao *Outro*” (DUSSEL, 1977c, p. 70), a ponto de se surpreender, descobrir e se entusiasmar, sentindo-se tocado, interpelado por aquilo que se consegue reconhecer de si, no *Outro*, mesmo que esse *Outro* seja ainda uma criança, que não sabe falar.

Finalmente, uma reflexão da professora Lacina, diz muito do que se viu até aqui sobre a pertinência da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, sobre a *alteridade*, que se acredita que seja possível na educação infantil em creches e sobre a *pedagógica dusseliana*. Portanto, cabe ousar a sonhar, ou melhor, praticar tal ato de liberdade quanto à educação infantil na creche:

*[...] que não seja apenas prédio, que não seja apenas o aprender, o cumprir ordens, mas que seja um buscar constante de autonomia. Eu acredito muito nisso, na busca por essa autonomia e pela felicidade, uma busca pela felicidade, porque todo ser merece ser feliz, seja lá onde ele estiver (Lacina).*

Nesse sentido, ser professor de creche é estar inteiramente aberto ao mundo, disposto a olhar o mundo a partir do mundo do *Outro*, como um mestre libertador, como escreveu Dussel (1977). É um estar disposto, em primeiro lugar, a primeiro escutar o *Outro*, dando valor à sua provocação, tematizando conceitualmente sua interpelação, criando “o espaço receptivo para a palavra reveladora, criadora na Totalidade” (DUSSEL, 1977c, p. 141), afirmando o *Outro* e servindo-o, como ato bom (DUSSEL, 1977d).

Como um mestre libertador, ser professor na creche é auxiliar no “desabrochar criador do *Outro*” (DUSSEL, 1977d, p. 231), que o convoca a um outro agenciamento para estar com o *Outro* possibilitando a si e ao *Outro*, um outro modo de ser e estar no mundo.

Essa é a contribuição que acreditamos que os pressupostos da Filosofia da Libertação desenvolvidos neste capítulo, possa ao menos, problematizar e trazer para o debate na educação das infâncias na creche, a *alteridade* descoberta e revelada na escuta daquele que acolhe e, que como mestre, seja capaz de questionar o sistema - e a si mesmo no sistema - ao promover uma *práxis* da libertação pedagógica, opondo-se ao projeto de dominação, tão debatido por Enrique Dussel.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. **Secretaria Municipal de Educação**. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

COSTA, Evandro Fonseca; MATOS, Junot Cornélio. O pensamento de Enrique Dussel: um olhar crítico pelo prisma arendtiano. **Perspectiva Filosófica**, v. 44, n. 2, 2017.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE. **Escutar**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escutar/>. Acesso em: 12 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola – UNIMEP, 1977a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995b.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1995a.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. Superação analética da dialética hegeliana. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1977e.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I**: acesso ao ponto de partida. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977b.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana II**: eticidade e moralidade. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola, 1977c.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. Trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Loyola, 1977d.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Sílvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 59-104.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria e educação**, São Paulo, n. 6, p. 69-97, 1992.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2018.

## **Cultura Hip-Hop, enquanto saber epistemológico: o Sul a partir do Sul**

Clayton Roberto Messias<sup>1</sup>  
Carlos Roberto da Silveira<sup>2</sup>

### **Introdução**

Em 2022, defendemos uma tese intitulada *Educação e Decolonialidade do Saber: Cultura Hip-Hop: uma perspectiva através das Epistemologias do Sul e das Pedagogias Decoloniais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), na qual, determinadas ferramentas da Cultura Hip-Hop podem ser compreendidas como intermediadoras de práticas educativas decoloniais. A pesquisa de campo ocorreu na comunidade do Jardim São Camilo, localizada na Região Metropolitana de Jundiaí (RMJ), interior do estado de São Paulo - Brasil e contou com a participação de dois moradores da comunidade São Camilo. Um deles chamado por JJ King, grafiteiro, fundador do Coletivo *The King's* e líder comunitário. O "Outro" nomeado como B-Boy, dançarino de Hip-Hop e professor de Danças Urbanas. Os sujeitos envolvidos com essa cultura, desenvolvem diversos projetos e ações socioculturais e educativas e podem ser considerados como tradutores interculturais dessas práticas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/USF), com parecer consubstanciado no número 4.334.004 e CAAE número 37281120.0.0000.5514.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba-SP). E-mail: prof.claytonmessias@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (USF- Itatiba-SP). Orientador. E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br

## Tradutores Interculturais através da Cultura Hip-Hop

Diante da temática, compreender as insurgências de saberes outros e pedagogias outras, praticados em um Sul local, por intermédio das ferramentas da Cultura Hip-Hop, interpretamos que, para Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos, determinadas categorias das Pedagogias Decoloniais e das Epistemologias do Sul, podem nos ajudar a perceber quais teorias e ciências têm estruturado o Sul global, além de analisar quais estão vinculadas ao controle do poder, saber e ser.

Sendo assim, uma das problemáticas que apresentamos é que, nessas perspectivas, uma diversidade de saberes e culturas possa traduzir conhecimentos que foram historicamente subalternizados nas fronteiras da exclusão, em um Sul global sistematizado por epistemologias hegemônicas, assim como extremamente constituídos e encobertos pela colonialidade do poder, do saber e do ser<sup>3</sup> em um Sul local.

Para este artigo, será apresentado uma parte da tese em que, entre as problemáticas analisadas, apresentamos a categoria “tradução intercultural”, em articulações e diálogos com diferentes fontes de conhecimentos. Segundo Santos (2021)<sup>4</sup>, “as Epistemologias do Sul se propõem ao diálogo intercultural entre saberes e culturas”, o que justifica a nossa escolha metodológica, sobretudo da colonialidade/decolonialidade do saber, além de um *paradigma cultural e epistemológico* em relação à Cultura Hip-Hop, na perspectiva das Pedagogias Decoloniais e das Epistemologias do Sul.

---

<sup>3</sup> As principais referências que foram utilizadas na tese, a respeito da Teoria da Colonialidade e dos termos e conceitos relativos à decolonialidade do poder, saber e ser, fundamentam-se nos estudos decoloniais, constituindo, assim, uma perspectiva outra para reflexões e diálogos, sobretudo no que toca à categoria “decolonialidade do saber”.

<sup>4</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. (Transm. de). *Aula inaugural del Curso Internacional Justicia entre saberes: Las Epistemologías del Sur y los saberes nacidos en las luchas*. On-line, [2021]. CLACSO (07:04 min).

Segundo Santos e Meneses:

O *paradigma cultural e epistemológico* que se impôs globalmente como moderno ocidental, representa uma versão reduzida e, portanto, um empobrecimento da diversidade de culturas e epistemologias que circulavam na Europa na altura da expansão colonial europeia. As experiências culturais e epistemológicas que se não adequavam aos objetivos da dominação colonial foram marginalizadas e esquecidas. Lembrá-las e reinventá-las significa defender que há um ocidente a partir do qual se pode pensar um tipo novo de relações interculturais e inter-epistemológicas (SANTOS e MENESES, 2010, p. 25, grifos nossos).

Compreendemos, de uma aula inaugural do curso internacional *Justicia entre Saberes: las Epistemologías del Sur y los saberes nacidos en las luchas*, ministrada, em 2021, pelo Prof. Dr. Boaventura, oportunidades de ressignificação de pensamentos e ações, a partir do Sul e com o Sul, para que, desde possíveis práticas educativas decoloniais, uma diversidade de saberes e culturas, silenciada historicamente no Sul global e local, seja desencoberta.

Na obra *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*, encontramos uma das suas definições conceituais para o “Sul”.

O Sul das Epistemologias do Sul é o Sul anti-imperial, o Sul não geográfico composto pelas lutas de inúmeras populações do Sul e do Norte geográficos contra o domínio do capitalismo, colonialismo e patriarcado. São epistemologias do “Sul” porque, historicamente, as populações do sul global foram aquelas que sofreram de forma mais grave a expansão da dominação moderna do Norte e do ocidente (SANTOS, 2019, p. 180).

Aqui, busca-se fundamentar nossa perspectiva rumo às Epistemologias do Sul e da categoria decolonialidade do saber, para uma análise da Cultura Hip-Hop, a qual, em sua própria história, também foi encoberta pelo projeto colonial, sobretudo por meio de seus processos epistemológicos de colonialidade do poder, saber e ser.

Diante dos conceitos de “decolonialidade” ou “descolonialidade”, preferimos escolher o termo “decolonialidade”, sem a utilização do “s”. Justificamos a nossa opção, como fez Catherine Walsh (2013) ao organizar sua obra *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

Suprimir o “s” é opção minha. Pretende-se marcar uma distinção com o significado em espanhol de “des”, o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Com este jogo linguístico, tento colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar... O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alter(n)ativas (tradução nossa)<sup>5</sup> (WALSH, 2013, p.25).

Santos, ao defender que as Epistemologias do Sul se integram às correntes de pensamento descolonizador, decidiu pela terminologia “descolonial”, com a utilização do “s”. Para Santos (2019, p. 164), “o termo ‘descolonização’, refere-se a um processo de recuperação ontológica, ou seja, reconhecer os conhecimentos e reconstruir a humanidade, com direito de ter a sua própria história e de tomar decisões com base na sua realidade”.

---

<sup>5</sup> Cf. original: “Suprimir la ‘s’ es opción mía. Se pretende marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’, lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir... Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25).

Sobre uma contextualização a respeito da Teoria da Colonialidade, na perspectiva das correntes de pensamento descolonizador ou dos estudos decoloniais, bem como para uma interpretação sobre o Sul global, observamos que as teorias pós-coloniais, desde os anos 1970, tiveram uma forte influência nas produções intelectuais atentas aos discursos hegemônicos.

Porém, com o propósito de investigar um cenário tanto social como histórico-cultural, a respeito da Modernidade/Colonialidade, por volta dos anos 1990, deu-se início a uma análise teórico-crítica sobre as principais ideias dessas correntes, sobretudo a partir da América Latina, com os integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)<sup>6</sup>.

De acordo com Messias (2019, p. 48), no livro *Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas*, “algumas das principais chaves analíticas para se problematizar a Modernidade/Colonialidade caracterizam-se por uma leitura não-eurocêntrica que redefine a consciência eurocêntrica, logo, interpelam as teorias que questionam os movimentos do ‘Sul’ como atores críticos”.

Portanto, propomos uma análise da dessujeição de epistemologias encobertas desde a Modernidade, tanto em um Sul global quanto em um Sul local. Do mesmo modo, com os estudos decoloniais, defendemos que uma diversidade de culturas pode mediar possíveis práticas educativas decoloniais, além de uma conscientização sobre a colonialidade do saber.

Assim, a Teoria da Colonialidade se constitui de enunciados teórico-metodológicos que (re)visitam, de forma sócio-histórico-cultural, certas relações de poder, saber e ser, desde a

---

<sup>6</sup> O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um dos mais importantes coletivos do pensamento crítico criado, na América Latina, no final do século XX. Trata-se de uma rede multidisciplinar de intelectuais, entre os quais se contam Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, entre outros, que postularam e postulam as Teorias Críticas Latino-Americanas.

Modernidade, com a qual se percebe os responsáveis pela invasão e pelo encobrimento da América imaginária. Além disso, analisa como foi o controle do Atlântico Sul pela Europa, desde o século XVI, e não a partir do Iluminismo ou das Revoluções Industriais.

Na obra intitulada *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, Enrique Dussel escreveu sobre a Modernidade da seguinte maneira:

1492, de acordo com a nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como o Outro, no entanto foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial, e ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Enquanto o paradigma cultural e epistemológico se estabeleceu no Sul global como padrão moderno ocidental, encobrindo uma imensa diversidade de culturas e epistemologias que nasceram na Europa durante o período colonial, as quais foram silenciadas historicamente, suas populações foram oprimidas pelo projeto, eurocêntrico e do Norte, de colonialidade da “alteridade constitutiva da própria Modernidade”.

Sendo assim, a decolonialidade do saber seria uma representação de que há um Sul a partir do qual existe a possibilidade de se pensar e agir, por meio de traduções interculturais, em lugares de exterioridade epistemológica.

Entre essas teorias e esses métodos está a “analética”, enquanto revelação do “Outro”, mesmo porque, nessa América, originaram-se e continuam surgindo movimentos de enorme valor

sociocultural, ao se escutar profundamente o “Outro”, apesar de estar classificado, ontologicamente, de acordo com Dussel (1986, p. 196), como sujeito “inculto, subalterno, primitivo, subdesenvolvido”, independentemente de insurgir com sua epistemologia própria, bem como, com sua própria cultura. Portanto, o Método Analético “trata-se de um método que deve partir do ‘Outro’ como livre...; que parte, então, de sua palavra”.

Na obra *Pedagogías Decoloniales*, de Walsh, Esteva escreveu o capítulo *La construcción del saber histórico de lucha*, e, na seção “El diálogo intercultural”, defendeu:

Na percepção convencional, a cultura se reduz a uma mera categoria mental, um conceito, a “lógica”, a “filosofia” de um povo ou de um ser humano. Estaria na ordem lógico-epistemológica, como um sistema de significados, representações. Aparece como uma cosmovisão, uma filosofia da vida. Inclui uma ontologia, uma epistemologia, uma ciência, uma forma de fazer as coisas (tradução nossa)<sup>7</sup>(ESTEVA, 2017, p. 92).

Observamos que, durante um período de estudos pós-coloniais e decoloniais, em meio a uma diversidade de epistemologias, saberes e culturas, surge a Cultura Hip-Hop. Logo, buscamos uma ressignificação sobre as práticas de sujeitos envolvidos com essa cultura, o que, em tese, representaria a efetivação da tradução intercultural, enquanto ferramenta de análise das possíveis práticas educativas decoloniais do “Outro”, sobretudo em um Sul local. De acordo com Santos (2019, p. 295), “A tradução intercultural ocupa um lugar central nas Epistemologias do Sul por ser um instrumento nas aprendizagens

---

<sup>7</sup> Cf. original: “En la percepción convencional la cultura se reduce a una mera categoría mental, un concepto, la ‘lógica’, la ‘filosofía’ de un pueblo o de un ser humano. Estaría en el orden lógico-epistemológico, como un sistema de significados y representaciones. Aparece como una cosmovisión, una filosofía de la vida. Incluye una ontología, una epistemología, una ciencia, una forma de hacer las cosas” (ESTEVA, 2017, p. 92).

recíprocas entre grupos sociais que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem às diferentes formas de dominação.

Pablo Quintero, Patrícia Figueira e Paz Elizalde escreveram, em 2019, para o projeto Arte e Descolonização<sup>8</sup>, um artigo publicado pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) e pelo centro de pesquisa e publicação da University of the Arts de Londres (Afterall)<sup>9</sup>, com o título: *Uma breve história dos estudos decoloniais*. De acordo com Quintero, Figueira e Elizalde (2019), a corrente dos estudos decoloniais tem desenvolvido fundamentações teórico-metodológicas em relação à colonialidade do poder, do saber e do ser, além da natureza e do gênero:

Tomando como referência a categoria colonialidade do poder, expandiu-se a utilização deste substantivo para aplicá-lo a outras dimensões e campos que, costumam ser tratados como áreas diferenciadas. Isto levou à proposição de quatro conceitos: a colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero. O primeiro foi tratado com determinada sistematicidade por Edgardo Lander. A colonialidade do saber estaria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e ligada às formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um locus epistêmico de

---

<sup>8</sup> O projeto Arte e Descolonização aborda o surgimento de novas práticas artísticas e curatoriais, que questionam e criticam explicitamente os legados coloniais na arte, na curadoria e na produção de crítica de arte. Pretendeu-se que os eventos promovidos pela parceria entre MASP e Afterall estimulassem novas discussões e pesquisas sobre descolonização, decolonialidade e estudos pós-coloniais (MASP AFTERALL, 2019, sem paginação).

<sup>9</sup> O MASP e o Afterall – centro de pesquisa dedicado à arte contemporânea e às histórias das exposições – estabeleceram uma parceria de estudos sobre o tema “Arte e descolonização”. A iniciativa pretendeu questionar as narrativas oficiais e a configuração eurocêntrica do mundo da arte como uma história totalizante, produzindo, também, novas leituras sobre acervos e coleções de museus e exposições, por meio de workshops e seminários, além de publicações de artigos (MASP AFTERALL, 2019, sem paginação).

onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7).

Entre as categorias dos estudos decoloniais, delimitamos a decolonialidade do saber, para defendermos a tese de que a Cultura Hip-Hop pode ser compreendida como mediadora de práticas educativas decoloniais, assim como alguns dos sujeitos envolvidos com essa cultura podem ser considerados tradutores interculturais dessas práticas.

Dessa forma, em nossa pesquisa, observamos e interpretamos que a Cultura Hip-Hop, em seu primeiro momento, foi considerada um dos movimentos sociais de resistência, com origem nas fronteiras do Sul da América do Norte, entre os anos de 1960 e 1970, sendo classificada como um movimento político, social e cultural no Brasil desde os anos 1980.

A seguir, iremos transcrever parte de um breve diálogo inicial com JJ King e B-Boy, com cada um deles sendo interpretado como o “Outro” epifânico, além de buscar “escutar” suas oralidades com alguns aportes teórico-conceituais tanto da analética de Enrique Dussel quanto na perspectiva das pedagogias decoloniais e das Epistemologias do Sul.

Da mesma maneira que para Dussel (1977), compreendemos que: Somente agora se poderá contar com o instrumental interpretativo suficiente para começar um discurso a partir da periferia, a partir dos oprimidos. Até este momento, o nosso discurso foi como que um resumo do que já foi sabido... Isso não se deve à nossa pouca ou muita inteligência; deve-se simplesmente ao fato de que, quando nos voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma realidade histórica nova, a filosofia que dela se desprende, se é autêntica, não deixará de ser nova. É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica (DUSSEL, 1977, p. 45).

Esse diálogo ocorreu no CEU das Artes, Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU)<sup>10</sup>, na comunidade Vista Alegre, sendo uma das ações programadas para ser realizada como “interação entre as vertentes do hip-hop em celebração à 2ª Semana de Reflexão Sobre Drogas do Município de Jundiaí, através do Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas (COMAD)” (PREFEITURA DE JUNDIAÍ, 2016, sem paginação). Para JJ King,

*O Hip-Hop é uma ferramenta transformadora dentro da própria comunidade; quando você leva um trabalho ali pra comunidade, que é o que a gente faz direto, independente se é em uma escola ou em uma praça, se é com um projeto social ou em um muro de algum morador, você sempre consegue utilizar o Hip-Hop como se fosse uma ferramenta. Não é inovadora a palavra nem revolucionária, você utiliza o Hip-Hop como uma ferramenta transformadora, sempre, porque o Hip-Hop sempre está novo, sempre tem alguma questão a mais que você consegue colocar e resolver ela, utilizando o Hip-Hop.*

Logo, compreendemos que os elementos da Cultura Hip-Hop podem ser utilizados como ferramentas para práticas educativas decoloniais – por exemplo, ajudar os filhos da comunidade a se afastarem das drogas e transformar sua própria realidade local. Com essas ferramentas, JJ King desenvolveu e continua desenvolvendo várias ações e projetos socioculturais e educacionais em diversas comunidades, indo além da comunidade São Camilo, tanto em espaços escolares como em extraescolares.

Em 2021, Dussel fez uma referência ao Grafite, um dos elementos da Cultura Hip-Hop, no curso Ética Política, seção *La comunidad y lo verdadero*, ao comentar sobre sua participação, em

---

<sup>10</sup> Com uma estrutura que comporta pista de skate, quadra poliesportiva, salas computadorizadas, biblioteca e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o CEU das Artes conta com oficinas para a comunidade, sendo oferecidos cursos de artesanato, grafite, maracatu, percussão, teatro, jardinagem, sessões de cineclube, ginástica corporal, capoeira, caratê, vôlei e futsal (PREFEITURA DE JUNDIAÍ, 2016, sem paginação).

2002, em uma das oficinas organizadas no segundo Fórum Social Mundial em Porto Alegre.

Em Porto Alegre no Brasil, por exemplo, os jovens têm a ação de expressar sua capacidade artística, mas não arruinando as frentes das suas casas, senão para levar a algumas frentes onde expressarão como arte o grafite, para depois respeitarem as frentes de todas as casas e com isso o bairro passará a ter as cores das casas pintadas por grafites, criando uma consciência política nos jovens que são os filhos e irmãos que estão no governo desse pequeno bairro (DUSSEL, 2021)<sup>11</sup>.

Todavia, ao contextualizarmos essa proposta de análise, referenciamos certas categorias que constituem o “Método Analético” proposto. Sendo assim, defendemos que esse fato pode ser interpretado como uma conotação específica sobre conhecimentos, em um Sul local, os quais diretamente influenciaram esse “Outro”, por intermédio de uma cultura alternativa àquela naturalmente aceita como única, exclusiva, válida e possível.

Portanto, interpretamos que ferramentas da Cultura Hip-Hop, como o Grafite, além de palestras e oficinas a respeito do envolvimento do “Outro” com essa cultura especificamente, em tese, podem ser compreendidos como possíveis práticas educativas decoloniais – por exemplo, a expressão artística em função da revitalização de espaços urbanos locais e uma consciência social e política desse “Outro”. De acordo com Dussel:

A libertação latino-americana pretende, pois, situar-se no decênio 1970-1980, no continente sociocultural latino-americano, considerando que tem sido alienado para fazer parte da totalidade mundial dominada pelo “centro” ... Logo, a festa da libertação é a festa de um povo na gesta de sua própria constituição como exterioridade à “ordem” que o negara. É a festa de uma “nova”

---

<sup>11</sup> DUSSEL, Enrique. (Transm. de). *Curso Ética Política. La comunidad y lo verdadero*. Seção 5: On-line, [2021]. Instituto de Filosofia da Libertação - IFIL (01:32h).

ordem, da criação de um novo momento histórico analéticamente profetizado pela disciplina dos que souberam emprestar seu ouvido ao outro: “O ouvir silencioso é o começo da comunidade” (DUSSEL, 1986, p. 239-240).

A seguir, incluímos, em partes, transcrições das gravações desses diálogos e tecemos as observações de B-Boy, quando se refere ao seu envolvimento com a Cultura Hip-Hop, e as fundamentações conceituais na perspectiva da decolonialidade e das Epistemologias do Sul.

B-Boy, nascido no final dos anos 1990, em um dos diálogos durante a nossa pesquisa, também nos falou que teve contato com os elementos da Cultura Hip-Hop desde sua infância, sendo o primeiro contato com a música Rap, sobretudo com o Break, pois ele está envolvido até o momento (2023) como dançarino e como professor em uma escola de dança em Jundiáí.

*Eu fui uma criança, digamos, “difícil”, e por causa disso eu me lembro bem como foi para lidar com as coisas dentro da escola e, infelizmente, eu acho que não devia ser assim, mas a escola foi uma fase que foi muito ruim para mim, muito, foi muito ruim para mim; eu sentia que minha personalidade não se encaixava em nada do que eu vivia nesse sistema. Eu sentia que, nesse sistema, toda vez que eu tentava me expressar da minha melhor forma, ele, o sistema, queria me podar, e os profissionais que trabalhavam na escola também. Mas, hoje em dia, com mais maturidade, acho que não é por maldade, mas é pela forma de como eles aprenderam; por exemplo, as pessoas que se adequaram a esse sistema, sem questionar, elas faziam com que a minha vida fosse um inferno na escola, e eu, com a minha personalidade, também não deixava barato. Era complicado de lidar comigo, porque, além de eu não ser uma pessoa muito fácil de lidar, para eles, eles não tinham muita capacidade para lidar comigo (B-Boy):*

Aqui cabe, atentar para as oralidades desses sujeitos envolvidos com a Cultura Hip-Hop. Dessa forma, analisamos essa fala do B-Boy com aportes de uma fundamentação teórico metodológica, sobretudo com Boaventura de Sousa Santos, a

respeito de uma abordagem sobre a relevância epistemológica e metodológica da escuta profunda.

De acordo com Santos (2019, p. 252)<sup>12</sup>, “a cultura ocidental privilegia a escrita e a fala em detrimento do ouvir e da escuta ... as escolas ensinam a falar, mas não a ouvir. No máximo, podem ensinar a ouvir, mas não ensinam a escutar”.

Sendo assim, do seguinte recorte da fala do B-Boy, “o sistema queria me podar e os profissionais que trabalhavam na escola também, mas hoje em dia, com mais maturidade, eu acho que não é por maldade, mas é pela forma de como eles aprenderam”, interpretamos que há-se a necessidade de uma escuta profunda para práticas educativas como práticas decoloniais. “Embora formulada no contexto pedagógico, essa noção de ensino como escuta tem muitas afinidades com a noção de escuta profunda que aqui proponho” (SANTOS, 2019, p. 253).

Portanto, escutamos, em determinados momentos da fala do B-Boy, relações com a colonialidade do poder, saber e ser, principalmente em um ambiente escolarizado. Também, percebemos movimentos de possíveis práticas educativas decoloniais, nesses ambientes escolares, além dessas práticas em espaços extraescolares.

*Então, eu me encontrava no Rap, no Hip-Hop, nas músicas de protestos, de questionamentos. “Eu vim da selva sou leão, sou demais pro seu quintal problema com escola eu tenho mil, mil fita, inacreditável, mas seu filho me imita...”<sup>13</sup>. Tá ligado? Eram discursos que eu me apegava muito, e ainda bem que eu me apegava muito nesses discursos porque eles também me ensinaram, além dos meus pais que fizeram um trabalho ótimo comigo sobre*

---

<sup>12</sup> Boaventura de Sousa Santos sinalizou, no Capítulo 3 do livro *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*, que abordaria a relevância epistemológica e metodológica da escuta profunda. Portanto, citamos essa categoria que lemos no Capítulo 8, *A experiência profunda dos sentidos, subtítulo A escuta profunda*.

<sup>13</sup> RACIONAIS MC'S. Negro Drama. In: \_\_\_\_\_. **Nada Como Um Dia Após o Outro Dia**. São Paulo: Boogie Naípe, 2002. *Compact Disc* (CD) duplo, 21 músicas (90:36min). Faixa 5, vol. 1.

*educação, sobre como lidar com as pessoas e tudo mais. Mas esses discursos do Rap, dos Racionais MC's, principalmente, me fizeram nunca ir pro lado errado; eu sempre tive uma conexão profunda com essas músicas, elas sempre me fizeram entender a realidade (B-Boy).*

Dessa maneira, compreendemos um papel pedagógico do elemento Rap da Cultura Hip-Hop, da mesma forma que consideramos alguns dos sujeitos envolvidos com o Rap como tradutores interculturais dessas práticas.

### **Considerações inacabadas**

Em uma perspectiva das pedagogias decoloniais, bem como das Epistemologias do Sul, com a intencionalidade de entendermos como os elementos da Cultura Hip-Hop, em tese, podem ser compreendidos como intermediadores de possíveis práticas educativas decoloniais, dialogamos com B-Boy, que esteve envolvido com essa cultura. Logo, analisamos seu discurso com uma proposta metodológica, fundamentada teoricamente na analética de Enrique Dussel.

Entendemos que, para Dussel, a analética é olhar o “Outro” como rosto da pedagógica, ou seja, a alteridade historicamente pedagógica que o “Outro” passa pela “analética do ensino”.

[...] o discurso com “o Outro” ou a alteridade pedagógica a partir da qual a origem da procriação vem agora penetrar na história que o antecede, e dentro da qual cumprirá sua função... Este “tempo pedagógico” na vida de um homem indica a continuidade da história humana, mas, o que é ainda mais importante, indica a alteridade metafísica e a ética do próprio ser do homem. [...] desde o nascimento até sua autonomia adulta (nunca total) o homem percorrerá pela *analética do ensinamento* (DUSSEL, 1982, p. 129-130).

Contudo, mesmo com essa proposta teórico-metodológica, podemos perceber que, durante o “tempo pedagógico” a que Dussel se refere em relação ao “Outro”, assim como nos referimos

à B-Boy, constituem-se, em contrapartida, as fortes relações de poder, saber e ser, as quais são estruturadas pela colonialidade hegemônica em um Sul global, mas sobretudo local.

## Referências

Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2016/06/24/ceudas-artes-e-palco-de-interacao-hip-hop-na-2a-semana-de-reflexao-sobre-drogas/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio.

DUSSEL, Enrique. (Transm. de). **Curso Ética Política. La comunidad y lo verdadero**. Seção5: Online, [2021]. Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL (01:32h). Disponível em: <https://youtu.be/2W3fZT0a3vk>. Acesso em: 16 out. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I: Acesso ao ponto de partida da ética**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1982a.

ESTEVA, Gustavo. La construcción del saber histórico de lucha. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MASP AFTERALL. **Arte e Descolonização**. (2019, sem paginação). Disponível em: <https://www.masp.org.br/arte-e-descolonizacao>. Acesso em: 02 de out. de 2021.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latinoamericanas.** Brasil: Kindle Direct Publishing, 2019.

MESSIAS, Clayton. **Educação e Decolonialidade do Saber: Cultura Hip-Hop: uma perspectiva através das Epistemologias do Sul e das Pedagogias Decoloniais.** 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

PREFEITURA DE JUNDIAÍ. **2ª Semana de Reflexão Sobre Drogas.** (2016, sem paginação).

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RACIONAIS MC'S. Negro Drama. In: \_\_\_\_\_. **Nada Como Um Dia Após o Outro Dia.** São Paulo: Boogie Naípe, 2002. *Compact Disc* (CD) duplo, 21 músicas (90:36min). Faixa 5, vol. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Transm. de). Aula inaugural do Curso Internacional Justicia entre saberes: **Las Epistemologías del Sur y los saberes nacidos en las luchas.** Online, [2021]. Red de Posgrados. Espacio de Formación CLACSO (07:04min).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

São Paulo: Loyola-UNIMEP, 1977.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# **Educação inclusiva e o modelo social de deficiência: sob a ótica dos conceitos de anormalidade em Foucault e de degeneração em Morel**

Ana Silvia Marcatto Begalli<sup>1</sup>

Carlos Roberto da Silveira<sup>2</sup>

## **Introdução**

A deficiência é tão antiga quanto a própria humanidade, mas até o advento do Renascimento, não se pode falar em deficiência a partir de qualquer modelo, uma vez que ela não pertencia à seara da razão, da cognição ou do conhecimento. A partir do Renascimento, quando ocorreu a dessacralização do corpo e do pensamento, passou-se a buscar respostas na ciência para todos os fenômenos e circunstâncias que, antes, eram explicados somente através das crenças e dos dogmas. Dentro desse fluxo, as deficiências passaram a ser objeto de estudo da medicina.

Entretanto, a medicina, ao avaliar do tema e estabelecer o seu modelo de deficiência, tratava dessa questão de um ponto de vista puramente biológico, entendendo que as desvantagens sofridas pela pessoa com deficiência eram uma consequência natural de lesões e disfunções que as mesmas possuíam. Não havia menção ou enfrentamento ao tema da exclusão, advinda dos obstáculos impostos pela sociedade. E foi nesse sentido que o modelo social de deficiência inovou ao firmar um novo olhar acerca da matéria.

Este trabalho é parte de uma tese de doutorado defendida em 2021 no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF-Itatiba- SP), e tem por objetivos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba-SP). E-mail: asbegalli@hotmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (USF-Itatiba-SP). Orientador. E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br

percorrer brevemente o caminho entre o nascimento do modelo médico e a posterior criação do modelo social de deficiência. Também, analisa o impacto que o modelo social causou na compreensão do assunto e, por fim, estabelece uma ligação entre o modelo social, a educação inclusiva e os conceitos de anormalidade em Foucault e degeneração em Morel.

## **Do modelo médico ao modelo social de deficiência**

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps*<sup>3</sup> (ICIDH) (OMS, 1980), cujos principais conceitos são:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (AMIRALIAN; GHIRARDI; et al., 2000, p. 79).

---

<sup>3</sup>Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (tradução nossa).

O Modelo Médico de Deficiência entendia as deficiências como fenômenos biológicos e/ou lesões adquiridas através de doenças. As lesões seriam, então, consequências dessas últimas e gerariam incapacidades físicas, que, quando identificadas, deveriam sofrer intervenções para melhorar o funcionamento do corpo e reduzir as desvantagens (FRANÇA, 2013). Ainda com foco nas desvantagens e nas limitações, Bampi, Guilhem e Alves (2010) entendem que o Modelo Médico está focado na relação de causa e efeito entre a doença ou lesão e a vivência da deficiência, sendo permeado por uma perspectiva essencialmente assistencialista, ao entender a deficiência como limitação para sua interação e para a vida plena em sociedade.

Medeiros, Diniz e Squinca (2006) pontuam que o modelo médico tem duas grandes falhas. A primeira, mais técnica, terminológica e conceitual, que recai sobre a ideia de que lesões e deficiências eram sinônimas entre si, e essa correspondência não é necessariamente existente. A segunda crítica gira em torno de se associar as deficiências a ausências ou falhas nas habilidades sociais, sendo que essa associação não seria, senão, um juízo de valor, paradoxalmente inserido dentro de um modelo que se pretenda neutro e objetivo. O Modelo Médico possui o mérito de ter isolado e estudado a deficiência dentro da Medicina, mas suas lacunas não passaram despercebidas e diante dessa ineficiência, nasceu, em meados da década de 1970, o Modelo Social de Deficiência.

O pioneiro do Modelo Social de Deficiência foi o sociólogo Paul Hunt (1937-1979). Hunt possuía uma deficiência física, e, através de uma carta redigida ao jornal inglês *The Guardian*, em 1972, ele denunciou a exclusão social sofrida por indivíduos que tinham algum tipo de deficiência (DINIZ, 2007). Segundo Hunt, pessoas que possuíam deficiências graves estavam condenadas a passar a vida em instituições, onde eram tratadas como inválidas, vivendo à margem da sociedade. A proposta de Hunt, diante dessa situação, era a criação de um grupo que levasse ao parlamento as condições de exclusão em que se encontravam essas pessoas, além de seus anseios e ideias. O protesto de Hunt foi publicado,

provocou uma imediata reação e angariou muitos apoiadores ao seu ideal (DINIZ, 2007). A partir dessa adesão, organizou-se a *Union of the Physically Impaired Against Segregation*<sup>4</sup> (UPIAS).

A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. [...] Diferenciar natureza da sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes, lesão era uma expressão da biologia humana isenta de sentido, ao passo que deficiência era resultado de discriminação social (DINIZ, 2007, p. 42).

É importante compreender que, até o momento em que se entendem as limitações da pessoa com deficiência como fenômeno biológico, toda intervenção existente gira em torno da reabilitação, o que corresponde às lesões sanáveis e minimizáveis. No entanto, quando se começa a compreender esses obstáculos não como resultado da lesão/doença no corpo/intelecto, mas da discriminação social sofrida pela pessoa com deficiência, se passa a intervir no sentido de se ressocializar e de se incluir. O problema da socialização não estaria em limitações naturais das pessoas com deficiência, mas na incapacidade da sociedade em lidar adequadamente com as diferenças.

O Modelo Social trouxe dois conceitos como base teórica: lesão e deficiência. A lesão é a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social (UPIAS, 1976). De acordo com o pensamento de França (2013, p. 63), o “argumento central a favor da inclusão da lesão numa perspectiva analítica sociológica é a necessidade de notar a correspondência entre as representações acerca de um corpo com lesões e a reações sociais correspondentes”. Dentro dessa premissa, “o tema deficiência não deveria ser matéria

---

<sup>4</sup>União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (tradução nossa).

exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado” (DINIZ, 2007, p. 19).

A abordagem sociológica de deficiência abandonou a perspectiva exclusivamente histórica ou médica para assumir uma forma de conhecimento que permitisse compreender mais amplamente todos os fatores envolvidos na inclusão da pessoa com deficiência, entendendo não apenas a necessidade de se intervir sobre as lesões e sequelas, mas, principalmente, de identificar e combater o preconceito e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Ora, de acordo com a perspectiva social, a limitação primordial não se encontra apenas no corpo ou na mente do indivíduo, mas no meio social, que o exclui e o priva de direitos. Por isso, é importante contextualizar socialmente a temática da deficiência.

Desta feita, “a adoção do modelo social traz como consequência a compreensão de que as pesquisas e as políticas públicas, direcionadas à deficiência, não podem concentrar-se apenas nos aspectos corporais dos indivíduos para identificar a deficiência” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p.7). É daí que se pode extrair a relevância do Modelo Social de Deficiência e do conjunto de ações iniciado por Paul Hunt: o indivíduo com deficiência não pode ser considerado isoladamente, é imprescindível que se considere que a pessoa com deficiência vive dentro de um meio social, que muitas vezes a oprime e cria obstáculos que dificultam sua vida. Assim, deduz-se que, além do Estado, a sociedade tem papel determinante no que diz respeito à evolução e ao crescimento do indivíduo com deficiência.

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2010, p. 45).

Apresentados os modelos Médico e o Social de Deficiência, este artigo se propõe a refletir e a relacionar o Modelo Social e o tema da Educação Inclusiva, com os conceitos de anormalidade em Foucault e o da degeneração em Morel.

### **Educação inclusiva: o modelo social sob a ótica dos conceitos de anormalidade (Foucault) e degeneração (Morel)**

Foi no ano de 1975, que Foucault ministrou um curso no Collège de France, que deu origem à obra *Os Anormais*. Ao tratar do assunto, Foucault apresentou três figuras que habitam o campo dos anormais: o monstro humano, o sujeito incorrigível e a criança masturbadora. Nossa intenção é concentrar-se no primeiro, o monstro humano, que, nas palavras de Foucault (2001, p. 69), é alguém que em “sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza”. O anormal seria o oposto do padrão social e natural, e, dentro desse conceito, temos ainda que

[...] a grande família indefinida e confusa dos ‘anormais’, que amedrontará o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da ‘degeneração’, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (FOUCAULT, 2001, p. 413).

Para Foucault (2001, p. 205), o monstro possui o “estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal”. O anormal traria em sua própria natureza, portanto, a degeneração,

que, nas palavras de Morel<sup>5</sup>, “A degeneração e o desvio doentio do tipo normal da humanidade são, portanto em meu pensamento, uma e mesma coisa [...]” (MOREL, 1857, p. 5, tradução nossa)<sup>6</sup>. Para Morel (1857, p. 5, tradução nossa)<sup>7</sup>, essa degeneração seria hereditária, ou seja, transmitida de geração em geração, e, sendo assim, “aquele que porta o germe torna-se cada vez mais incapaz de cumprir sua função na humanidade, e o progresso intelectual, já travado na sua pessoa, encontra-se ainda mais ameaçado na dos seus descendentes”. Castro (2009, p. 303) diz que “para Foucault, o monstro constitui um dos ancestrais genealógicos do anormal”.

A teoria da degeneração de Morel pode ser tida como uma base teórica para a eugenia, a tentativa de se conseguir um melhoramento da raça humana a partir de uma espécie de “purificação”. Foi o que tentou fazer o regime nazista, que propunha a superioridade de pessoas brancas através da exclusão de quem não se encaixava como “normal”, dentro do que era tido e desejado como “normal”, naquele contexto. A eugenia nada mais é do que uma limpeza étnica, cultural, econômica e social. Na concepção moreliana, a pessoa degenerada transmite os desvios que possui para seus descendentes, e, por isso, interromper essa cadeia seria uma medida de prevenção para toda a sociedade. Para Foucault (2001, p. 124), reforçou-se assim uma “tecnologia eugênica relacionada ao problema da hereditariedade, da purificação da raça e da correção do sistema instintivo dos homens”. Isolar, prender e esterilizar a pessoa tida como anormal seria a solução para que a

---

<sup>5</sup>Bénédict Morel (1809-1873) foi um psiquiatra franco-austríaco que em 1857 publicou a obra *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives*, ou Tratado sobre as degenerações físicas, intelectuais e morais da espécie humana e as causas que produzem essas variedades doentias (tradução nossa).

<sup>6</sup>“Dégénérescence et déviation malade du type normal de l'humanité, sont donc dans ma pensée une seule et même chose[...]”.

<sup>7</sup>“[...] celui qui em porte le germe devient de plus em plus incapable de remplir as fonction das l'humanité, et que le progrès intellectuel déjà enrayé dans as personne se trouve encore menacé dans celle de ses descendants”.

anormalidade não fosse transmitida às gerações seguintes. Assim, ela poderia ser contida.

A pessoa com deficiência e toda sua trajetória de exclusão pode ser analisada sob a perspectiva da anormalidade e da degeneração. A deficiência, em todas suas formas (física, intelectual, auditiva e visual), sempre esteve fora do padrão de normalidade estabelecido e desejado (seja de um ponto de vista estatístico, estético, médico ou social). Tida como uma manifestação de degeneração, essa população foi segregada e excluída, conforme apontou de maneira assertiva os teóricos do Modelo Social. Por isso, a partir “da noção de degeneração e da análise da hereditariedade surge um novo tipo de racismo que é diferente do racismo étnico. Um racismo contra o anormal, contra os sujeitos que eram portadores de um estigma, de um defeito qualquer” (FOUCAULT, 2001, p. 299). Ao tratar do tema da anormalidade, Foucault (2001, p. 311) também mencionou Morel, ao dizer que

[...] a construção de uma teoria geral da degeneração, que começa com Morel e se mantém por mais de meio século, serve como quadro teórico, ao mesmo tempo em que serve como justificativa social e moral, para um conjunto de técnicas de referência, classificação e intervenção sobre os anormais.

A medicina atuou também como forma contundente de manipulação do corpo do indivíduo tido como anormal, seja no intuito de excluir (através de manicômios, por exemplo), seja no intuito de docilizar o corpo. O corpo dócil é “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2009, p. 47). Nessa perspectiva, a saúde deveria operar no sentido de transformar o corpo para ele servir como instrumento de produção, de trabalho, consumo e capital. Se isso não fosse possível, o corpo seria inútil, social e economicamente. Para Foucault (2001, p.298), “a degeneração é a

peça teórica maior que permite a medicalização do anormal”.  
Ademais,

[...] em uma época em que o capitalismo industrial começava a recensear suas necessidades de mão-de-obra, a doença tomou uma dimensão social: a manutenção da cura, a assistência aos doentes pobres, a pesquisa das causas e dos focos patogênicos tornaram-se um encargo coletivo que o Estado devia, por um lado, assumir e, por outro, supervisionar. Daí resulta a valorização do corpo como instrumento de trabalho, o cuidado de racionalizar a medicina pelo modelo das outras ciências, os esforços para manter o nível de saúde de uma população, o cuidado com a terapêutica, a manutenção de seus efeitos, o registro dos fenômenos de longa duração (FOUCAULT, 2009, p.54).

Assim, reflexão que se sugere fazer é uma analogia com o descrito nas linhas acima: a pessoa com deficiência, em diferentes períodos, sociedades e contextos, foi tida como o monstro do qual falou Foucault, pois seria ela contrária às leis da natureza e da normalidade desejada. E esses movimentos de isolamento e marginalização, também tiveram forte repercussão no âmbito educacional. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) indicam que no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência, essa taxa foi de 4,1%. Além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução (IBGE, 2023).

Ingressando no tema específico da Educação Inclusiva, tal contexto significa: um sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Portanto, refere-se a um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de

qualidade a todos, a escola deve se utilizar dos recursos disponíveis para tal. Nesse sentido, surge a Educação Especial, que se volta para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, através de todos os recursos didáticos e pedagógicos necessários (MEC, 2008)

Assunto crucial e polêmico no que concerne à educação a ser dirigida às crianças e aos adolescentes com deficiência. Cabe aqui, a seguinte questão: esses alunos devem ser inseridos dentro de escolas e classes regulares ou deve haver instituições e salas especializadas para seu atendimento? O que se constata, de antemão, é que a educação pode ser especial sem necessariamente ser inclusiva, mas o contrário não é verdadeiro. Isso, porque, havendo escolas ou salas destinadas somente às pessoas com deficiência, pode-se depreender que existirá uma educação especial, uma vez que crianças e adolescentes seriam atendidos com os recursos necessários à sua aprendizagem, todavia, eles estariam separados dos demais alunos e, desse modo, não estaríamos diante de uma educação inclusiva.

A Educação Inclusiva pressupõe uma escola e salas de aula onde *todos* os alunos, em sua mais ampla diversidade, são acolhidos, sem que haja separação no corpo discente. E se essa escola tem como premissa básica a inclusão, ela necessariamente fará uso da Educação Especial, pois deverá se utilizar de todo o apoio pedagógico necessário para promover o desenvolvimento de *todos* os seus alunos, considerando-se as características de cada um. Percebemos assim que, colocar alunos com deficiência em salas separadas, seria um movimento que usaria a educação como um mecanismo de segregação e de perpetuação das noções de anormalidade e de degeneração. Afinal, se a pessoa com deficiência é tida como alguém cujo corpo não pode contribuir em nada para um sistema de economia capitalista, não deveria o sistema educacional se ocupar dela. E da mesma forma, não haveria razão para promover a socialização de pessoas que, de acordo com a tese da degeneração, não devem procriar como uma espécie de medida preventiva.

Nesse ponto, nos propomos a seguinte reflexão: afinal, qual o motivo para se rechaçar as ideias de anormalidade e degeneração e investir em um modelo inclusivo de educação? A inserção na escola possui enorme impacto sob as perspectivas econômica e social: o ingresso e a manutenção do aluno na educação colaboram para a obtenção de uma colocação profissional, aumentando a renda e estimulando o consumo. Esse movimento ainda impulsiona a industrialização, o comércio e a circulação de bens e serviços, e a ordem econômica de forma geral. Todo esse processo acaba por tornar maior a arrecadação do Estado em tributos, que devem promover melhorias na qualidade de vida da população, se bem administrados e investidos nos mais diversos setores sociais (BEGALLI; SILVEIRA, 2019). A exemplificação trazida acima é simples, mas serve

[...] para demonstrar como educação e trabalho, entendidos como elementos ligados entre si, são importantes para a economia. Por isso a inclusão na educação é politizada e passa a ser gerida pelo Estado. Não há como ignorar que dois dos fatores para o crescimento econômico são a criação de empregos e o aumento de pessoas assalariadas, que engrandecem o consumo e beneficiam as mais variadas atividades econômicas. Assim, denota-se que a inclusão não é contrária ao sistema capitalista, pelo contrário, ela serve de incentivo para este. É a desigualdade que não estimula o crescimento econômico (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p. 09).

Com este breve trabalho, esperamos suscitar reflexões e lembrar que no Art. 8º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, lê-se que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar todos os direitos da pessoa com deficiência, de modo a garantir a sua dignidade, seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

## Considerações inacabadas

Este artigo pretendeu traçar um paralelo entre o Modelo Social de Deficiência, a Educação Inclusiva e os conceitos de anormalidade em Foucault e degeneração em Morel. O que se pôde constatar é que o corpo da pessoa com deficiência certamente sofreu inúmeras interferências e foi altamente medicalizado ao longo dos tempos, mas não no sentido de melhorar sua qualidade de vida, e sim de torná-lo adequado ao corpo padrão, aquele que era produtor. Se esse fim não fosse alcançado, o caminho seria a segregação, seja da escola (já que não haveria motivos para se educar uma pessoa tida incapaz de gerar riquezas), seja da sociedade como um todo, uma vez que o “degenerado” deveria desaparecer, como uma maneira de não transmitir suas disfunções para seus descendentes.

Não há dúvida de que o Modelo Social inovou no sentido de manifestar e combater a discriminação sofrida pela pessoa com deficiência. Muito em razão disso, em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) redefiniu os conceitos de deficiência e publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o chamado Modelo Médico-Social de Deficiência, que tem por objetivo realizar uma junção entre a medicina e o contexto social em que a pessoa com deficiência está inserida. Isso é determinante para diagnosticar o impacto que a deficiência terá na vida de alguém, já que duas pessoas com uma mesma espécie de deficiência, podem ter desempenhos diferentes em suas rotinas, dependendo da conjuntura em que se encontram.

E é por isso também que, atualmente, a Educação Inclusiva é a tendência que se impõe. Tratar um aluno com deficiência como um anormal ou como um degenerado (expressões cunhadas por Foucault e Morel) não traz qualquer benefício, em nenhum setor social, por isso tais argumentos não se sustentam. A própria Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, ato em nível mundial mais importante no que tange aos direitos dessa população e já internalizado pelo Brasil,

confirma isso em seu texto, pois deixa claro que a escola deve ser para todos. Por isso, captar a deficiência além de seu aspecto biológico e promover o enfrentamento de estigmas (como os do anormal e o do degenerado) é essencial para promover a inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos âmbitos e setores.

## Referências

AMIRALIAN, Maria L.T.; GHIRARDI, Maria I.G; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F.S.; PASQUALIN, Luiz; PINTO, Elizabeth B. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, fev. 2000.

BAMPI, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elieonai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica**. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, Edição Especial: 1-19, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, atualizada em Julho de 2015. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf> Acesso em: 21-10-2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. Brasília: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda> Acesso em: 14 out. 2023.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora; SQUINCA, Flavia. **Estudo do programa brasileiro de transferências de renda para a população com deficiência e suas famílias no Brasil.** Brasília: IPEA, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

MOREL, Bénédicte. **Traité des dégénérescence de l'espèce humaine.** Paris: Baillière, 1857.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação internacional da incapacidade, funcionalidade e saúde.** Tradução do Centro Colaborador da OMS. São Paulo: Edusp, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps.** Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261.eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UPIAS. **Fundamental principles of disability.** London: UPIAS, 1976.

# O cuidado de si: atravessamentos na Educação<sup>1</sup>

Marcelo Vicentin<sup>2</sup>

## Introdução

Michel Foucault ao dirigir seus olhos para a Antiguidade grega e romana procurou compreender como se constituíram como sujeitos; como diferentes escolas (platônicos, epicuristas, estoicos, cínicos entre outros) problematizaram a formação de um cuidado de si (*epiméleia heautoû*, para os gregos; *cura sui*, para romanos), um ocupar-se de si, de preocupar-se consigo a fim de se constituírem sujeitos, por meio técnicas e práticas que visavam um conhecer-se na transformação de suas próprias experiências e na relação com os outros. Para tanto, um necessário cuidado de si, em que o aprendizado, o conhecimento sobre si foi uma entre inúmeras atividades, práticas, exercícios de inquietude existencial, de uma forma de vida.

O *gnôthi seautón* ('conhece-te a ti mesmo') aparece, de maneira bastante clara e [...] no quadro geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, umas das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra 'conhece-te a ti mesmo' (FOUCAULT, 2011, p. 6).

---

<sup>1</sup> Texto adaptado do publicado na Revista Linha Mestra, v.13, n. 37, jan./abr. 2019, p. 55-61. Dossiê O Cuidado de Si como Cuidado do Outro na Formação Docente, a partir do último Foucault.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. Bolsista Capes. E-mail: marcelovicentin@yahoo.com.br

No entanto, a episteme moderna reordenou as relações entre conhecer-se a si e cuidar de si. Este deixou de ser um preceito, uma atividade, uma ocupação, um trabalho de/sobre a vida, valorizado, passando a significar, negativamente, uma relação egoística, o abandono a obrigações com os outros, com a cidade, com a nação. Em contrapartida, o “conhece a ti-mesmo”, via procedimento cartesiano, transfigurou-se no retorno a uma origem, uma essência, uma verdade primeira e fundante sobre a existência humana como forma de consciência, único acesso à verdade; circunstância que nos distanciou de nós mesmos, de nosso centro, submetendo-nos a outros eixos de poder.

Para tanto, desse conhecimento de si cartesiano emergiram movimentos que implicaram no que somos, fazemos e pensamos, como vivemos; modelos de conhecimento e racionalidade atuantes na produção de sentidos universais, de saberes que nos libertam de certa menoridade; a produção de um próprio entendimento de si mesmo, a fim de alcançar certa maioridade, com implicações espirituais, institucionais, éticas e políticas: a tarefa de se inventar como sujeito autônomo, um modo de ser histórico e, como enfatiza Foucault (2008, p. 345), “um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico”.

Desses movimentos, uma das máquinas foi a escola moderna, a escola republicana, entrelaçando educação e democracia, direitos cidadãos para a expansão dos ideais de igualdade, justiça e liberdade, mediante um saber externo, capaz produzir uma consciência livre, emancipada, de pensar por si própria, sem o auxílio de razão alheia; pelo exercício da cidadania, a edição de leis, a liberdade civil. René Schérer (2009) identificou na escola republicana a emergência de uma maquinaria para adaptar o cidadão ao Estado. Uma maquinaria de disciplina e normalização, de produção de condutas, de táticas de governamentalidade.

[...] por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode

chamar de 'governo' sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2015, p. 296- 297).

Essa governamentalidade, para Foucault (2011), ao se colocar como centro de irradiação de condutas, de condução e governo dos outros, como representação de poder político e suas instituições, articulou-se na constituição do sujeito de direitos. Todavia, nos adverte que em seu sentido mais amplo, governamentalidade não remete apenas ao político, mas à mobilidade e reversibilidade das relações de poder. Deste modo, governamentalidade, como modelo de resistência ao instituído, deve considerar uma relação de si para consigo, "considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode articular a questão da política e a questão da ética" (FOUCAULT, 2011, p. 225).

Dentro desta trama, desta cadeia de governamentalidade, a maquinaria escolar tem papel fundamental pela proposição de um conhecimento externo que conduz de certa minoridade à maioria, e na constituição de um sujeito de direitos; logo, espaço de reversibilidade, de mobilidade na condução dos sujeitos, de formas de resistência a um tipo de subjetividade que busca anular, fazer esquecer a possibilidade de modelarmos por nós mesmos nossa conduta ética e política.

## **Cuidado de Si**

Com *A hermenêutica do sujeito*, conforme Frédéric Gros (2008, 2011), Foucault reorientou a rota de suas pesquisas sobre o poder com a incorporação do tema do cuidado de si a partir do momento helenístico-romano: um sujeito ativo sobre si mesmos, constituindo-se por meio de práticas regradas, e não mais um sujeito passivo, constituído mediante à técnicas de poder-saber.

O sujeito suposto por essas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal de conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc. [...] O que significa dizer que a "subjetividade" [...] não remete evidentemente nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas a uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar (GROS, 2008, p. 127-128).

Os diálogos entre Sócrates e Alcebiades, em *O banquete*, utilizados por Foucault (2011) em *A hermenêutica do sujeito*, indicam a presença da *epimeléia heautoû* na cultura helênica, uma tradição, um preceito, uma atividade, um dever e técnica de vida que, naquele momento, embaralhava o tema do cuidado de si com o tema do conhecimento de si; Essas relações, tradição de modos de subjetivação, perpassaram o platonismo, o epicurismo, o estoicismo, o cristianismo, com suas nuances e oposições, possibilitando, conforme Foucault (2011, 2014), três modelos distintos: o platônico e o cristão, correntes mais expressivas, e o helenístico-romano, encoberto, marginalizado pelos outros modelos.

Na escola platônica, exemplificada em *O banquete*, a relação com a política, a pedagogia e o conhecimento de si. Alcebiades quer governar a cidade, mas não é capaz de governar-se. Sócrates – a quem o deus confiou a tarefa de zelar pelos seus concidadãos a se preocuparem a cuidar deles próprios, a ocuparem-se de si mesmos a fim de se ocuparem da própria cidade – interpela Alcebiades, sobre suas pretensões sobre a cidade e seus concidadãos, a fim de afirmar a ignorância deste sobre si próprio, fruto de uma má pedagogia; logo, a necessidade de cuidar-se e, para tanto, conhecer-se, para poder governar-se e governar aos outros e a cidade.

Nesse movimento de retorno a si, o conhecimento de si se torna ocupação única e principal, via reminiscência, lembranças para que se possa acessar a verdade presente na alma. “O movimento pelo qual a alma se volta para si mesma é um

movimento pelo qual seu olhar é atraído para ‘o alto’ – para o elemento divino, para as essências e para o mundo supraceleste no qual essas são visíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Na escola cristã, no século subsequente, em paralelo ao modelo platônico, o conhecimento de si associado à purificação do corpo, para a compreensão de uma verdade, também externa, presente nos textos bíblicos. Para alcançar esta verdade se faz necessário ocupar-nos de nós mesmos a fim de reconhecer e dissipar ilusões, seduções e tentações que nos cercam e nos impedem de ter acesso à verdade. Entretanto, ao contrário da reminiscência platônica, no modelo exegético cristão, o conhecimento de si não busca um retorno ao ser da alma, mas detectar a natureza e a origem dos clamores da alma. Nessa preocupação consigo, a renúncia sobre si próprio para viver a verdadeira vida após a morte.

Diferentemente, e entre, à reminiscência platônica e à exegese cristã, o movimento das escolas epicuristas, cínica e, principalmente, estoica, denominadas por Foucault (2011), de a era de ouro e o ápice do cuidado de si, caracterizam-se pela valorização da constituição do eu como objetivo primordial para uma autofinalização da relação a si, da conversão a si, mediante práticas morais austeras. Concentrar-se sobre si próprio é acompanhar, investir em nossas capacidades e faltas, pelo esforço de atividades que nos tornam mais fortes e corajosos para práticas e exercícios sobre a natureza das coisas e um completo domínio de si.

Essas relações de si para si próprio não se orientam na constituição de um egoísmo ou alienação do mundo, pois se estabelecem sempre na relação com um outro que auxilia nos cuidados para conosco e nos trabalhos de si para consigo, bem como sempre estar em comunicação com outrem, o que desfaz a possibilidade de ser uma atividade solitária, visto o estabelecimento de práticas e atividades com alguém, um mestre ou alguém mais velho: cartas, conversações, ensinamentos, formações etc., a fim de vigiar e intensificar a presença consigo, durante toda a vida, da infância a velhice.

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 2013, p. 56- 57)

Por conseguinte, pelo não esvaziamento no individualismo, uma relação política, relações entre o sujeito e as coisas e o mundo que o cerca, relações que requerem certo distanciamento para que, ao invés de uma reação e precipitação espontânea, haja a devida contemplação para uma ação condizente ao problema e ao sujeito. De acordo com Gros (2008, p. 132): “não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si”.

### **Pedagogia do Cuidado de Si**

Foucault (2011) escreveu que o cuidado de si transbordou a finalidade de um conhecimento de si, tornando-se uma atividade coexistente a vida. Nessa transformação do cuidado de si platônico para o praticado, principalmente, pelos estoicos, está a pedagogia. Na perspectiva socrático-platônica, a pedagogia falhava na formação dos jovens, ao não os preparar adequadamente para um verdadeiro ingresso na vida, da adolescência à vida adulta, colocando-os em situação de ignorância perante a si e aos outros. De tal modo, o cuidado de si, via conhecimento de si, se impunha a fim de completar ou substituir a formação recebida.

Em contrapartida, nos epicuristas e estoicos, o ocupar-se de si percorre toda a extensão da vida, e, portanto, o vínculo entre uma aprendizagem que visa a um conhecimento definido e específico de algo para um momento singular da vida, vai diluindo-se; substituiu-se por uma instrução que prepare para a vida, para a existência,

para ocupar-se consigo e sua vida. Práticas que não visam apenas ao preparo para o ingresso nas decisões da cidade, mas a complexidade da uma vida plena.

Por conseguinte, da diluição da ação pedagógica ateniense, emergem outras práticas, como: o combate permanente consigo mesmo, por toda a vida, ao invés da constituição de um homem para uma ação futura; uma terapêutica, com maior ênfase ao modelo médico que ao pedagógico, a fim de tratar das paixões, desejos, dos males da alma; a crítica, de caráter formador e corretivo de si, dos outros, do mundo, de desaprender as más e/ou desnecessárias aprendizagens.

Na prática de si que vemos desenvolver-se no decurso do período helenístico e romano, ao contrário, há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma de profissão ou de atividade social: não se trata, como no Alcebíades, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os revesses que possam atingi-lo. Trata-se, consequentemente, de montar um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade. [...] A *instructio* é essa armadura do indivíduo em face dos acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado. (FOUCAULT, 2011, p. 85-86)

Uma vez que a ação pedagógica deixou de ser um imperativo para uma finalidade específica, condicionadora ou formadora para fins militares ou políticos, assumindo a forma de princípio geral e incondicionado, o cuidado de si se tornou uma regra coextensiva à vida, correspondendo a um modo de perceber-se e estar no mundo, de agir e de relacionar-se com os outros. Dessa forma, o cuidado de si alcançou uma abrangência comunitária e institucional, constituindo-se em uma rede de relações sociais, praticável por

todos, sem nenhuma condição prévia de status ou finalidade técnica, profissional, social; para governar os outros. Como afirma Gros (2008, p. 131), “o que interessa a Foucault neste cuidado de si é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política”. Uma construção ética que se sobrepõe a uma ação individualista, de uma fuga para si próprio, preconizando um sujeito de ação sobre o mundo que o cerca, pela correspondência entre os atos e as palavras.

Instruir para os acontecimentos da vida soa muito diferente ao processo de emancipação da escola moderna e republicana, de condução de uma minoridade a uma maioria, que nos parece, cada vez mais sob a lógica neoliberal, preocupada com a quantificação de resultados, de tarefas e atividade pela divisão de saberes, pela secção do humano, que se descreve e estuda. Salma Tannus Muchail (2011) escreve que a presença do discurso de uma ética acoplada com o cuidado de si implica na incapacidade do projeto educacional da modernidade em dar conta de suas metas, de transpor a minoridade de crianças e jovens para a maioria, uma tecnologia de poder tal, que Rancière (*apud* GALLO, 2013, p. 3) denomina “embrutecimento, o exato oposto de emancipação”.

Gallo (2002) ao propor uma educação menor, busca modos de subversão perante o processo escolar implantado pela modernidade, de conduzir a certa maioria; busca o embate com o triunfo de uma sociedade pedagogizada pela modernidade. Educação como ato de revolta e resistência ao imposto pelas políticas educacionais de controle e disciplina. Para tanto, assentado em Gilles Deleuze e Félix Guatarri, propõe a desterritorialização dos processos educativos; a ramificação política, em que toda educação é um ato político; o valor coletivo, com a educação nunca acontecendo como um ato isolado. Três características que se aproximam e se apropriam do cuidado de si proposto por Foucault (2011), permitindo sugerir:

a reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode

ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros (GALLO, 2006, p. 188).

Como Foucault (2011), que não defende o cuidado de si como um modelo a ser implantado e seguido, constituindo-se naquele que prepondera, o modelo a ser seguido, Gallo (2013), propõe não um modelo de educação, mas outras formas de pensar a escola por linhas de fuga na relação com a variante dominante, por uma invenção cotidiana do fazer pedagógico, que se distancie da reprodução de padrões.

### **Considerações inacabadas**

Como observado por Foucault, o cuidado de si não deve ser tomado como um modelo a sobrepor outro modelo, ele apenas propõe o conhecimento, a leitura de princípios que constituíram, em determinado momento, relações extensivas do imperador ao escravo; modos de se relacionar com o mundo e com o outros que produziram um sujeito ético, ao invés de um sujeito moral, como o sujeito da modernidade. Ao permitir-se ao discurso de uma educação sob os auspícios do cuidado de si, convida-se a ser sujeito de suas ações, a implicar-se com atos e palavras, a experimentar a condução de si próprio e a dividir com outrem, provocando uma relação política pela importunação à certa governamentalidade, visto que a presença de uma instrução que estimule o cuidado de si diverge do processo de condução apenas pelo político instituído.

Aos que possam pensar na implosão do modelo escolar, o que se propõe não é a implantação de outros modelos, a obrigatoriedade de um modelo ou outro, mas a polissemia de uma educação menor atravessada pelo cuidado de si, por meio de conhecimentos que Foucault (2011) denomina de *ethopoéticos*, que orientam e transformam o modo de ser e as condutas do sujeitos

envolvidos; contrariamente a um uso instrumental e ornamental do conhecimento que, por finalidade, não afeta nem transforma o sujeito; ou o divide, secciona em partes observáveis - sujeito que observa e objeto observado, natureza e humano. Por conseguinte, a distinção pelo modo, uso do conhecimento e não seu conteúdo.

De tal modo, uma escola atravessada por currículos, práticas, atividades que não observem apenas territórios instituídos, mas que trafegue entre fronteiras modeláveis ao sabor de ventos produzidos de jogos de liberdade recíprocos, mediante às técnicas próprias ao cuidado de si, ocupando, transmutando os espaços, os dispositivos.

Distante de um modelo, ou de modos de total condução e obediência, seja do mestre, da moral, da governamentalidade, subentende uma escolha pessoal, em que emerge o usufruir de modificar-se a si pelas suas próprias ações, por meio de uma educação que produza experiências de si, de exercícios, atividades, práticas de condução de si e do outro, que questionem nossos limites, problematizando nossas escolhas e decisões, o que fazemos de nossa vida, nosso modo de existir. Por consequência, a invenção outros modos de existência pela problematização da própria existência, nunca pronta, dada, definida; a percepção de que a história não se constitui reta, linear, lisa, mas cheia de sobressaltos, desvios, caminhos alternativos no existir humano.

## Referências

FOUCAULT, M. A governamentalidade. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber.** Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 275-298.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética,**

subjetividade e sexualidade. Trad. A. Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 177-191.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. M. A. Fonseca e S. T Muchail. 3. ed. 2. reimp., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Trad. M. T. C. Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos, volume II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de E. Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 333-351.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro. *In*: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-190.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. v. 27, n. 2, jul.-dez. 2002. p. 169-178. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, GT 13, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt\\_13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt_13_trabencomendado_silviogallo.pdf)>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. Trad. M. Rago e A. Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

GROS, F. Situação do curso. *In*: **A hermenêutica do sujeito**. FOUCAULT, M. Trad. M. A. Fonseca e S. T Muchail. 3. ed. 2. reimp., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MUCHAIL, S. T. **Foucault: mestre do cuidado**. São Paulo, Loyola, 2011.

SCHÉRER, R. A utopia pedagógica. *In*: SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Trad. G. J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-40.



# Educação do Campo no Brasil: um campo discursivo em disputa

Gilmar Lopes Dias<sup>1</sup>

Carlos Roberto da Silveira<sup>2</sup>

## Introdução

O conceito de Educação do Campo emergiu como discurso político-educacional a partir do relatório da I Conferência Nacional: *Por uma Educação do Campo*, realizada no ano de 1998. Foi construído com base nos fundamentos teórico-filosóficos do materialismo histórico e se caracterizava, inicialmente, como uma resistência política, por meio da qual os movimentos sociais questionavam as práticas da educação rural, estabelecidas historicamente no Brasil até então. A proposta inicial, discutida naquela conferência, foi adaptada e transformada em política educacional, que passou a ser colocada em prática a partir do início da década de 2000, com o nome de Educação do Campo.

Este trabalho que agora apresentamos, é parte da tese de doutorado, realizada em 2021, intitulada *Emergência da Educação do Campo no Brasil: as tramas da subjetivação do educador no Procampo em SP*<sup>3</sup>. Para este momento, vamos sucintamente expor os resultados da pesquisa realizada com os docentes e os acadêmicos de um curso de formação de Professores do Campo, financiado pelo Programa Procampo. Salientamos que o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo é um

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba- SP). E-mail: gilmarlopesdias@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (USF- Itatiba-SP). Orientador.E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

programa do Ministério da Educação que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL/MEC, 2023).

O curso pesquisado se caracterizou como uma iniciativa inédita no Estado de São Paulo, tendo a especificidade de formar apenas uma turma. Desse modo, tendo em vista a originalidade e a especificidade do curso, assim como o fato de existir no Estado de São Paulo, um número reduzido de professores formados pelo referido programa, identificamos a oportunidade ímpar de estudar as tramas da subjetivação do Educador do Campo em SP, tendo como *locus* específico os sujeitos-professores desse programa.

Para tanto, mobilizamos uma proposta teórico-metodológica que se baseou nos estudos de Michel Foucault, por meio da qual seguimos a perspectiva arqueogenealógica, a fim de analisarmos a emergência da Educação do Campo no Brasil e, a partir da sua propositura dessa política pública nacional, investigamos o processo de subjetivação do Professor do Campo em São Paulo. Por esse caminho, efetuamos um afastamento das bases teóricas do materialismo histórico, que fundamentaram desde o princípio a proposta político/pedagógica da Educação do Campo.

Com base no referencial teórico selecionado, efetuamos um afastamento analítico da hipótese repressiva acerca do poder, por não considerar que as relações de forças produzidas no campo político-discursivo, formam-se necessariamente a partir de unidades dialéticas, pois as ideias, os objetos e os discursos não estão necessariamente numa relação de antagonismo e contradição. Buscamos analisar a emergência da Educação do Campo no Brasil, a partir de forças descontínuas e produtivas do próprio devir histórico, ou seja, como o germe por meio do qual, tanto o poder como a resistência operam agonisticamente a construção dos sujeitos necessários ao funcionamento da sociedade, do momento histórico em questão (DREYFUS; RABINOW, 2013).

O distanciamento e a atitude suspeita, adquiridos a partir do estudo do pensamento nietzschiano e foucaultiano, nos permitiram identificar a possível existência de um “algo a mais” de verdade e poder, circundando o nosso objeto de pesquisa. Constatamos que as estratégias políticas vão muito além de uma simples abertura para a melhor circulação e exercício do poder pois, além disso, possibilitam um maior desdobramento dos movimentos de resistência e, até mesmo a sua apreensão e uso estratégico, no interior da ordem do discurso (FOUCAULT, 2014b).

Justamente a possibilidade de existência desse “algo a mais”, foi o que nos inquietou enquanto pesquisadores, além da identificação de uma espécie de história romanceada, presente nos discursos, que consideram a implantação dessa política pública educacional, ora como um desdobramento e avanço do movimento de resistência, ora como o rompimento da ordem vigente e como a conquista de espaço político, por parte dos movimentos sociais do campo, que lhes garantiu um direito historicamente negado: o acesso à educação. A transformação do conceito inicial de Educação do Campo em política pública é o que trataremos a seguir, por meio da identificação das estratégias de apreensão desse objeto à trama discursiva e a sua devida readequação à ordem do discurso, de modo a se produzir um sujeito professor do campo, necessário ao funcionamento dessa mesma ordem discursiva.

## **Os resultados encontrados**

Como já mencionamos, a Educação do Campo constitui uma política pública educacional relativamente recente, colocada em prática no início dos anos 2000, cujos fundamentos teóricos se embasaram no materialismo histórico e sua emergência ocorreu no interior dos movimentos sociais e sindicais do campo, no final da década anterior. A origem do movimento de instauração da Educação do Campo se constituiu como uma luta política, que nasceu da resistência popular ao modelo de educação rural vigente na época e que estava em execução no Brasil, desde o início do

século XX. A reivindicação pela expansão do sistema educacional, de forma a atender plenamente as necessidades da população rural, de maneira a considerar a sua própria realidade cultural, fez parte de uma estratégia revolucionária maior, que foi posta em funcionamento pelo Movimento Sem Terra (MST) (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011; MOLINA, 2010; MUNARIM, 2008; NASCIMENTO, 2009).

O discurso de emergência da Educação do Campo foi marcado pela contraposição ao modelo socioeconômico de sociedade capitalista, que se intensificou num momento específico da história brasileira, logo após a abertura política e a instauração do processo de redemocratização. Por meio da análise dos dados discursivos, contidos no relatório da I Conferência Nacional: *Por uma Educação do Campo*, verificamos que o enunciado “inclusão” surgiu como uma espécie de elo estratégico, capaz de fazer convergir duas formações discursivas díspares e politicamente antagônicas, as quais embasaram tanto o sonho revolucionário como o projeto de globalização do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016).

A análise desse discurso nos possibilitou adentrar num campo de batalha, onde foi travada a disputa propriamente política, pelo domínio dos efeitos de sentido entre essas duas formações discursivas. De acordo com Foucault (2015), a formação discursiva funciona como uma matriz de sentido para os sujeitos, que se reconhecem porque as significações, que são construídas no interior dessa matriz, parecem-lhes óbvias, naturais e produzem seus efeitos de verdade. Por um lado, percebeu-se que os movimentos sociais e sindicais se apoiaram em efeitos de sentido específicos, que o enunciado da inclusão permitia e que lhes possibilitava justificar a ampliação do direito democrático de acesso à educação formal, como ferramenta revolucionária.

No outro polo dessa disputa pela posse do discurso, verificamos a organização de outra formação discursiva, enquanto estratégia política organizada mundialmente pelos organismos internacionais de financiamento, como um discurso que teve como objetivo, incorporar os países periféricos no processo de

globalização. Mencionamos a posse do discurso, pois como lembra Foucault (2014b), não é por meio do discurso que se luta, pois o discurso não é a ferramenta com a qual se combate o poder, não se trata de um objeto que leva ao poder, mas é o objeto por meio do qual o poder circula. Sendo assim, é pelo discurso mesmo que se luta, pelo direito à sua posse, pois é na batalha política que ocorre a circulação do poder e está em vantagem estratégica aquele que obtém o direito de utilizá-lo.

As análises atinentes à emergência da Educação do Campo nos possibilitaram constatar que, os efeitos de sentido do discurso original, foram aos poucos incorporados aos significados mercantis do discurso da globalização e do neoliberalismo. A partir de adaptações sutis e desvios semânticos, o discurso revolucionário foi integrado pouco a pouco ao conjunto de reformas educacionais, que se apoiaram no enunciado da inclusão e que se viu implantar no Brasil, a partir do final da década de 1990. Percebemos que, sob a coordenação de organismos técnicos internacionais, vinculados a instituições financeiras, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), essas reformas buscaram expandir o acesso à educação básica para toda a população brasileira, cujo discurso de base se apoiava na política econômica internacional (JIMENES; SEGUNDO, 2007; JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

A elevação dos níveis educacionais, por meio da garantia de que toda a população tivesse o acesso à educação básica, embasou o discurso internacional de redução das desigualdades sociais dos povos considerados emergentes na América Latina e no Caribe. Verifica-se que o interesse desenvolvimentista atravessa o discurso da inclusão educacional, pois a elevação do nível cultural da população dos países considerados de terceiro mundo consistia em uma estratégia política, que visava garantir a participação dessas “economias” no mercado global. Sendo assim, por intermédio de um incentivo ao desenvolvimento econômico, por meio da elevação dos níveis culturais de suas populações, buscava-se expandir o modelo de mercado globalizado (LEHER; MOTA, 1998).

Verificamos a confluência e a assimilação do discurso social-democrata pelo projeto neoliberal, pois ambos se apoiaram na premissa do direito universal à educação, o que tornou possível colocar em funcionamento o enunciado da inclusão. Nesse contexto sociopolítico, por um lado, o acesso à educação pode ser considerado como uma expansão das garantias e dos direitos individuais e um avanço ao processo democrático, de outro, como uma espécie de motor para o desenvolvimento econômico dos países emergentes (UNESCO, 2010).

Percebemos que os efeitos de sentido, que o enunciado da inclusão produziu no interior de uma formação discursiva revolucionária, foi assimilada pela formação discursiva neoliberal e pôs em circulação os regimes de verdade, por meio dos quais as práticas educacionais se embasaram a partir de então. Percebe-se que, pelo controle dos efeitos de sentido dos enunciados, travaram-se as batalhas políticas, não sendo necessariamente pelo poder que esse conflito se estabeleceu no interior do campo discursivo da Educação do Campo. O discurso era propriamente o objeto de luta, pois o seu direito de posse e de uso político possibilita construir a realidade por meio das práticas sociais (FOUCAULT, 2014b).

A posse (mesmo que temporária) do discurso foi o que possibilitou aos organismos internacionais estabelecerem, de uma maneira estratégica, o regime de verdade que mais lhes convinha para o momento. A estratégia discursiva, encontrada pelos órgãos internacionais de financiamento, para colocar em funcionamento o seu plano de inclusão das economias periféricas ao processo de globalização, materializou-se através do financiamento de projetos na área educacional (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; PANSARDI, 2011).

Sendo assim, a problemática geral desse estudo girou em torno da incorporação do discurso original da Educação do Campo, pelo discurso da política econômica mundial, como estratégia para a redução das desigualdades sociais. No encadeamento do jogo discursivo, viu-se criarem efeitos de sentido e se estabelecerem regimes de verdade, em torno de uma forma de vida rural que

engloba todas as diferentes possibilidades de existência não urbana. Constatamos que, os movimentos sociais e sindicais do campo somente puderam construir um regime de verdade sobre a Educação do Campo, por meio de um procedimento discursivo, cuja estratégia se realizou no interior da lei do dizível. Dessa maneira, somente após a reformulação da nomenclatura original para o espaço habitado, de forma a não somente torná-lo diferente do que se denominava por rural, mas, sobretudo, de garantir a sua validade enquanto uma verdade cientificamente comprovada, que se pôde falar e fazer falar sobre a Educação do Campo.

Em outros termos, foi justamente no momento histórico em que os movimentos sociais e sindicais conquistaram o direito ao discurso e se apoderaram dele, foi que se tornou possível a luta política para contextualizar e produzir o conceito de Educação do Campo, fazendo-o emergir como um enunciado discursivo. O termo campo, entretanto, se materializou como uma forma de existência genérica, a partir de um jogo com a verdade, produzido no interior do discurso acadêmico das Ciências Sociais. Esse termo possibilitou a emergência e a reprodução de enunciados, capazes de efetuar um apagamento das diferenças, pois as formas dessemelhantes de vida rural foram incorporadas no interior de um conceito populacional, capaz de incluí-las numa concepção de “diversidade produtiva”.

Mediante o exame lógico, acerca das diferentes formas de existência dos povos, que foram legalmente incluídos no interior da categoria Campo, percebemos a estratégia discursiva, utilizada politicamente para se criar esse conceito totalizante. Certamente que se pode identificar o campo como um local de produção, mas isso não nos permite afirmar que, por exemplo, um indígena, um pescador, um quilombola ou um ribeirinho habitem um espaço geográfico que possui características comuns. Tampouco se pode admitir que essas diferentes formas de reprodução da vida humana em comunidade, representem alguma semelhança, tanto quanto ao modo de conduzir suas atividades laborais, quanto aos propósitos econômicos do trabalho realizado na terra.

Desse modo, percebemos algo de problemático na atribuição desse rótulo único a todas as diferentes formações populacionais, pois a posse da terra e o seu uso como meio de produção, somente de uma forma muito abstrata e virtual, poderia ser admitida como o fator unificador desses diferentes modos de vida. Conforme as análises realizadas, constatamos que as condições de emergência da Educação do Campo no Brasil, associadas aos objetivos de inclusão de toda a população do campo no interior de um projeto educacional único, configurou um movimento que implicou na expansão da razão de governo, ou o que Foucault (2008) denominou de governamentalidade.

Ocupamo-nos, então, em fazer o caminho de reconstituição da emergência da Educação do Campo no Brasil, para esclarecer que, com o surgimento da trama discursiva que envolve a instituição de práticas educacionais singulares, destinadas ao governo do meio rural em todas as suas possibilidades produtivas, surge também a necessidade de fundar uma nova forma de ser sujeito: o camponês. Foi preciso todo esse percurso analítico, para sublinhar a determinação histórica da construção do sujeito camponês pelo discurso da governamentalidade, no qual abordamos as questões sobre o saber e suas verdades que, ao mesmo tempo em que antecedem a produção desse sujeito enquanto objeto de conhecimento, vinculam-no a um regime de poder, necessário ao funcionamento e a reprodução da própria trama discursiva (FOUCAULT, 2008; 2014b; 2015).

Em outras palavras, as verdades que produzem sujeitos governáveis são as mesmas que reproduzem a própria razão governamental de nossa época e, nessas condições, para existir o objeto “campo”, foi necessário produzir um sujeito que assumisse esse enunciado e todo o horizonte semântico que o circunda, como uma verdade para si mesmo. Sendo assim, houve a necessidade de fabricar um objeto de conhecimento, para que se pudesse produzir uma subjetividade, que se identifica como “camponesa”. Do mesmo modo, para que se pudesse produzir uma forma específica de educação e de educador, foi necessário produzir um objeto de

conhecimento, uma forma naturalizada de educação e de sujeito professor do campo, como um ponto no qual esse jogo discursivo pudesse se reproduzir e ser aceito como verdadeiro (FOUCAULT, 2008; 2014a; 2014b; 2015).

Constatamos que a trama discursiva, que se organizou a partir de um saber científico, atravessou o dispositivo pedagógico do Procampo/UNITAU como um jogo de verdade, de modo a transformar o indivíduo da roça, em sujeito de conhecimento de si e de cuidado de si. De uma maneira mais específica, podemos dizer que o dispositivo pedagógico de apreensão e produção de subjetividades, constituiu-se como uma superfície de mediação, que possibilitou a produção da dobra social sobre os indivíduos da roça, de forma a fazer com que eles assumissem para si mesmos, as verdades acerca de uma forma transcendental de ser e de se fazer professor do campo (FOUCAULT, 2014a).

É nesse sentido que o professor do campo adquire as características metafóricas de um nó, que prende, segura e propaga a trama discursiva, de maneira a possibilitar a circulação, tanto do jogo de verdade, como do jogo de poder. No interior desse jogo da verdade e por intermédio do saber científico, identificamos a transformações das representações que o indivíduo da roça fazia de si mesmo, isto é, a construção de imagens mais positivas de si-mesmo, que possibilitaram não somente o autoconhecimento do indivíduo enquanto pessoa, mas a sua metamorfose em sujeito professor do campo, produtor e disseminador de verdades. Por meio da luz que a ciência lançou sobre tais representações, para torná-las visíveis, possibilitou a sua apreensão no jogo do poder, que as classifica como verdadeiras ou falsas. Percebeu-se que o enunciado, no qual se apoiou este jogo de saber e de poder, tomou como referência o sujeito da modernidade, de modo a determinar se as representações que o indivíduo faz de si mesmo coincidem ou não com esse modelo epistêmico de sujeito, que foi criado pelo pensamento moderno (FOUCAULT, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016).

Por meio das práticas de si, nas quais o indivíduo se assumiu enquanto sujeito professor do campo, efetuou-se uma espécie de

“purificação” das representações negativas sobre si-mesmo, que transformaram seu próprio modo de ser sujeito, naquele que assume o domínio sobre seu próprio modo de existir. Sendo assim, foi o modo de governar a si mesmo que o indivíduo da roça precisou transformar, como condição necessária ao funcionamento da razão neoliberal, materializada pela mentalidade de governo. Verificamos a produção de um duplo movimento do jogo estratégico de governo das condutas, por meio do qual o sujeito é transformado num objeto de saber, objetivado pela verdade científica, no interior de dispositivos que reproduzem as práticas de subjetivação (FOUCAULT, 2008; 2014a).

Toda essa estratégica produção da verdade ocorreu no interior de uma trama do saber/poder, que acabou por orientar a adesão voluntária dos indivíduos, para o interior dos dispositivos de segurança. Impelidos a assumirem para si próprios, o papel, também duplo, de transformar a suas individualidades em objeto de conhecimento. Embora esse domínio não seja total, pois se está limitado às condições concretas e materiais, que são próprias da atualidade e que antecedem à existência do sujeito. Poderíamos considerar, então, o professor do campo como uma configuração tal da subjetividade, na qual a pessoa se viu resgatada e salva pela verdade, pois o regime de verificação que sustenta a Educação do Campo é o mesmo que transforma o indivíduo da roça num sujeito livre enquanto *homo oeconomicus*, para se tornar um empreendedor e, sobretudo, um empreendedor de si mesmo (FOUCAULT, 2014a; 2015).

Não poderíamos deixar de relembrar a noção foucaultiana de poder, enquanto jogo estratégico entre pessoas livres, por meio do qual uns tentam determinar a conduta dos outros, pois o empoderamento que o processo de formação proporcionou aos sujeitos estabeleceu um movimento de conhecimento de si, por meio do discurso persuasivo da ciência, necessário ao convencimento e à direção da conduta, tanto de si mesmo como dos outros. Nestes termos, o empoderamento expressa uma possibilidade de liberdade para o sujeito, pois os mesmos passaram

a perceber outras condições possíveis para determinar suas próprias condutas, bem como a apreensão dos conhecimentos necessários para a condução do outro (FOUCAULT, 2008).

Uma dupla autonomia do sujeito, tanto na dimensão ética quanto no campo político, relacionada à sua capacidade de autogoverno e governos dos outros, ou seja, mediante a sua liberdade de conduzir a si mesmo, de acordo com os objetivos que o próprio indivíduo propõe para sua vida e de direcionar a conduta dos outros ao aprendizado científico. Nesse sentido, podemos perceber o empoderamento do sujeito professor do campo como uma consequência, ou como um resultado subjetivo, dos mecanismos mediadores da relação do sujeito com um determinado jogo de verdade, cujos efeitos de superfície o inscrevem na ordem do discurso da atualidade histórica (FOUCAULT, 2008; 2015).

### **Considerações inacabadas**

Desse modo, o referencial teórico/metodológico selecionado para as análises, permitiu-nos problematizar o processo de inclusão da Educação do Campo como política pública de alcance nacional, não propriamente como uma vitória política da resistência revolucionária ao modelo econômico capitalista. A problematização da inclusão da Educação do Campo, no interior de um aparato jurídico e normativo, nos estimulou a investigar esse processo, não somente como a produção de um novo regime de verdade, mas enquanto ampliação de espaços da rede de saber/poder, por onde circula a razão governamental, que produz subjetividades capazes de sustentar essa mesma racionalidade.

Discutimos ao longo deste trabalho a Educação do Campo enquanto ferramenta de govenamentalização, o dispositivo pedagógico por meio do qual se produziram as práticas consagradoras da reprodução de um modo de viver e, concomitantemente, da construção estratégica de subjetividades, que caracterizam o sujeito camponês e o sujeito professor do campo.

## Referências

ARROYO, M. G.; CARDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Procampo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec#:~:text=O%20Programa%20de%20Apoio%20%C3%A0%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20em,ensino%20fundamental%20e%20ensino%20m%C3%A9dio%20nas%20escolas%20rurais>>. Acesso em: 03 Ago 2023.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação e Temática Digital**. Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 394-512, set./dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 23 dez 2019.

DARDOT, P.; LAVAL C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DREYFUS. H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, p. 531-541, set./dez. 2007.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3 ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Loyola Edições, 2014b.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a Educação do Novo Milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, 2007.

JÚNIOR, W. P. M.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Acesso em: 14/10/ 2019.

LEHER, R.; MOTTA, F. C. P. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MOLINA, M. C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: DALBEN, A. et al. (orgs.). **Didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008. **Anais...** Caxambu, out. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set 2019.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonia em disputa**. 300f. Tese (Doutorado em educação), Universidade de Brasília, 2009.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **Eccos**. São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir - **relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.



**EDUCAÇÃO E PESQUISA SOB A  
PERSPECTIVA DA POLÍTICA E  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**



## **Tempo de obscurantismo e intolerância: reverberações éticas na educação<sup>1</sup>**

Luis Roberto Ramos de Sá Filho<sup>2</sup>

Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

### **Introdução**

Este capítulo objetiva assumir o desafio de desvelar o sentido de uma formação integral, fundamentada em uma educação que respeite as adversidades, as tensões e as negociações existentes na sociedade, em vista das diversas dimensões do ser humano. Sob a importância, a relevância e aplicabilidade, as intencionalidades e as contribuições históricas do século XVI ao século XXI, das mudanças educacionais e as possibilidades de uma educação que tenha como objetivo a formação integral do ser humano, para um cenário social de mercantilização e minimização do próprio humano, e propondo um novo pensar para a educação escolar.

Em períodos de obscurantismo, intolerância, debilidades, dualidades, violência, ódio, preconceito, morte, genocídio, fascismo, entre tantas outras ocorrências alarmantes de nossa sociedade, vemos no conhecimento, na ciência, na solidariedade, no amor, nos desvalidos desta sociedade um refúgio, uma esperança, um olhar mais humano, humanizador, humanizado e humanizante que conduz à paz. É nesta esperança do sonho possível de um inédito viável que a educação e suas múltiplas

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto da tese de Doutorado em Educação (2020), com fomento Capes, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com fomento CAPES. Disponível em <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3565379024101907.pdf>. Acesso em 28.10.23.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco. Email: [profluisdesa@gmail.com](mailto:profluisdesa@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade São Francisco. Email: [soniapsiquelli@gmail.com](mailto:soniapsiquelli@gmail.com)

possibilidades contribuem para as transformações deste mundo em que vivemos, e a educação tem um papel fundamental, pois como dito por Freire (1981, p. 84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", sendo assim, é impossível falar em educação e desassociá-la do ser humano, para o conhecimento de si e do outro, ou seja, uma educação de se preocupar com a formação integral do ser humano.

Esse humano sendo compreendido na perspectiva de Paulo Freire, que entende o "ser humano" é o ser inconcluso, inacabado, capaz de transformar a si e o seu ambiente, que "não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica" (FREIRE, 2015, p. 124) em um processo de constante humanização. É importante salientar que o pensar sobre o humano e sua formação integral, formação essa que segundo Freire (2000, p. 50) constitui-se no humano, na interação com a natureza e com os outros homens, natureza aqui entendida como aquela modificada, que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Desta maneira, conforme ele se apropria desse conjunto das realizações humanas, pela educação, ele se forma enquanto um ser autônomo, livre, social e cultural, consciente do meio em que vive, e em sua busca de ser mais, ao mesmo tempo em que pode agir sobre as circunstâncias e modificá-las.

Essa ação está relacionada às diferentes dimensões de formação (científica e cultural). Sendo assim, a formação integral é aquela que possibilita do acesso aos mais diversos campos do conhecimento (histórica, social, cultural, ética, corpórea, de diferentes linguagens, estética, de memória, de imaginação, de sensibilidade, de identidades individuais e coletivas) e, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento da autonomia e liberdade. Com o olhar em suas "inconclusividades" (FREIRE, 1989), em que "nada está pronto, nada está concluído" (BENJAMIN, 1994) e nos "transpassar" de uma sociedade desumanizadora, que está diretamente na relação do opressor e oprimido por Freire (2015) "opressão desumanizante" aquele em que o homem é levado a uma situação limitante, em que são privados de seres livres, ou de sua

característica mais nobre a de ser mais, sendo “coisificados”, tendo sua consciência de si e do outro limitada e sua autonomia destruída, e desigual que nos provoca a refletir que “em nossos dias não se pode mais pensar senão no vazio do homem desaparecido” (FOUCAULT, 2000, p. 473). Como compreender o ser humano, sem compreender como ele tem sido educado, pois “o homem não pode se tornar homem senão pela educação” (KANT, 1993, p. 73).

### **Ética na Educação- contextos**

As primeiras décadas do século XXI, em que somos bombardeados, transpassados, afrontados, e por que não dizer, violentados por uma enxurrada de informações e conhecimentos, cada dia mais inovadores, porém simplórios em seus conteúdos e que nem sempre trazem a ética que aqui compreendemos como sendo uma instância que mobiliza o humano; cultiva a liberdade e o diálogo e funda-se na responsabilidade, gerando compromisso e honestidade. Ela é uma capacidade humana que precisa ser continuamente desenvolvida, para que possa ser acionada em todos os âmbitos de nossa vida e de nossas organizações (AGOSTINI, 2010, p. 20).

E ao se distanciar da ética, se afastam do bem coletivo como essência, em muitos casos até mesmo reduzindo ou fragmentando o potencial humano, prometendo corrigir erros de séculos, mas para isso exigindo do ser humano competências e habilidades cada vez mais complexas. Com isso e por isso, a Educação – instituição privilegiada, no contexto em questão - tem sido alvo de importantes estudos, ao redor do mundo.

Não é mais possível falarmos em educação sem preparar crianças, jovens e adultos para enfrentar os desafios humanos e da formação para o trabalho no século XXI, sem abrir mão de princípios e valores, a partir de um modelo de educação integral. Sendo assim, apresentar-se-á nos resultados desta pesquisa a necessidade de propostas educacionais voltadas para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento do sujeito ético.

Tendo em vista os períodos sombrios que convivemos com o pensamento de que não é admissível qualquer intervenção externa, nem mesmo do Estado (o Estado para o neoliberal é uma instituição necessária para garantir a igualdade jurídica entre os indivíduos, que podem ser de natureza desiguais, mas devem ter oportunidades iguais para, dependendo da sua própria vontade, superem as desigualdades). Em síntese, a proposta neoliberal centra-se na inteira despolitização das relações sociais; qualquer regulação política do mercado é rechaçada de princípio (SANFELICE, 1999, p. 10), numa visão crítica o cerne do neoliberalismo.

Trata-se de uma ideologia burguesa, favorável à concentração de capital, orientada pelo individualismo, pelo egoísmo, pelo conservadorismo, ocultadora das opressivas relações sociais vigentes, estimuladora da competitividade desenfreada e autoritária. (SANFELICE, 1999, p. 11)

Assim, fomentadas pelas relações capitalistas capazes de transformar a educação num “produto”, alunos em “consumidores” e a formação humana escolar numa “indústria”. Importantes reflexões sobre qual é o ser humano que vem sendo educado e qual buscamos “encontrar” ou “reconhecer” com o passar dos anos. Conhecer e compreender as recentes mudanças educacionais e suas intencionalidades é imperativo, pois qual o valor da educação, se não for destinada ao ser humano que se pretende alcançar?

Mudanças que revelaram o interesse empresarial e econômico, onde o lucro como foco maior que o humano, alimentado pelo cultivo do negacionismo e a ignorância, limitando à educação, a ética disfarçada em meio a uma inclusão/excludente, limitando a mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, o que significou abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Associado ao atual cenário político e social, com debates cada vez mais acalorados, provenientes do ódio na busca da sua própria razão (vide reunião ministerial de 22 de abril de 2020<sup>4</sup>), com teorias e afirmações distantes da ciência e da realidade que por si só não se sustentam. Discurso este que se justifica (ou diz que) em preparar o Brasil para o futuro ignorando o presente e invalidando o passado, o que nos remete a uma série de questionamentos, os quais são:

O que, e a quem o Brasil tem buscado atender em suas políticas educacionais? O que podemos esperar? Quais suas possíveis consequências? Quais têm sido as consequências destas políticas educacionais sem o humano ou sem uma educação humanizadora? A produtividade é maior que a vida? Para viver a lógica do mercado ou ser do mercado? O que é viver? Viver é consumir ou ser consumido pela vida? Qual o papel da educação na construção de um outro viver possível? Qual o papel da educação na construção das bases que realizam as verdadeiras transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para o bem do ser humano?

É importante ressaltar que cenários e questionamentos como estes, que despertam ou agonizam o clamor ético da sociedade e a educação, têm papel fundamental, como Boff (2017, p. 22) denunciou ao afirmar que em momentos críticos como os que vivemos se faz necessário colocarmos na escola de uns e outros e com humildade sermos aprendizes e aprendentes. Importando-se assim em construir um novo Ethos que no seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, para Boff (2017, p. 21) significa aquela porção que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat, permitindo assim uma nova convivência entre os humanos. Com isso, falar em formação integral do ser humano é também falar no desenvolvimento das

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=443959&ori> e em <https://transcricoes.com.br/transcricao-de-audio-reuniao-ministerial-de-22-de-abril-de-2020/CRICOES.com.br> - Transcrição de áudio: reunião ministerial de 22 de abril de 2020 - acesso em 03/nov/2023

capacidades éticas do ser humano, capaz de discernir, analisar, investigar e depurar “em todos os níveis da ‘produção’ do instituído, bem como em todos os campos da vida humana” (AGOSTINI, 2010, p. 85), pois, mobiliza o humano naquilo que é vital, nas várias dimensões, e engloba a natureza toda. Ela se distingue como capacidade crítica, reflexiva e de discernimento do ser humano.

É relevante salientarmos que esse novo *ethos* ganhará corpo em morais concretas (valores, atitudes e comportamentos práticos) derivadas de várias fontes do saber social, como por exemplo: da religião, das tradições culturais, dos relacionamentos familiares, das mídias (sociais ou mercadológicas - como se uma não fosse reflexão da outra) e porque não dos algoritmos da tecnologia. Basta sabermos como tais morais alimentarão os nossos propósitos, pois diferente do que é defendido por Boff, (2017, p.22) “Embora diversas, todas as propostas morais alimentarão o mesmo propósito: salvar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de coevolução do ser humano rumo a formas cada vez mais coletivas, mais interiorizadas e espiritualizadas de realização da essência humana”. Nem toda a moral hoje aqui alimentada tem tido o mesmo propósito, ou seja, o de salvar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de coevolução do ser humano. Porém, o mesmo autor define o cerne desta discussão, que esse *ethos* civilizatório de emergir da natureza mais profunda do ser humano, pois se não nascer das profundidades do humano não terá força ou energia suficiente para dar sustentabilidade a uma nova “florada humana com frutos saudáveis para posteridade” (BOFF, 2017, p. 22).

Sendo possível afirmar que esse sujeito ético deve ser capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas (RODRIGUES, 2001, p. 251), fixar o nosso olhar para o humano e suas múltiplas relações. Neste modo de pensar, a educação tem um papel singular que é a humanização. Pois, nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização (SEVERINO, 2014), a formação das pessoas humanas, e mais do

que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir-a-ser, de um tornar-se humano, como afirma o filósofo francês e contemporâneo Lipovetsky (2004, p. 234): “O século XXI será ético ou não existirá”. Na educação, Rodrigues (2001, p. 232) compreende como um “processo integral de formação humana”, incluindo “a formação do sujeito ético [...], objetivo fundamental da educação”.

Desta forma, não podemos nos acomodar e nos contentar em “formar profissionais para o mercado” e “cidadãos consumidores” (SANGALLI, 2004, p. 194), pois educar é formar pessoas conscientes das implicações ético-morais no seu existir, desenvolvendo sua capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 2008, p. 29), numa práxis humana que une ação e reflexão sobre o mundo, num processo de conscientização.

O resgate do sujeito ético, no século XXI, por meio das estruturas escolares, nos propicia consequências futuras, que de acordo com ou como o desenvolvimento técnico-científico se dará, poderá contribuir no aprendizado de princípios e valores, no fortalecimento do sujeito ético e no desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Lipovetsky (2004, p. 88) nada é “mais urgente que refletir, refletir, sempre refletir sobre o que deve mudar nos sistemas educativos” para que preparem melhor os jovens a enfrentar os problemas do presente e do futuro.

Considerando a educação escolar movida por concepções de formação forjadas nas propostas educacionais, em formatadas nas reformas e políticas públicas materializadas na adesão popular, intenta-se, à luz das políticas públicas nacionais para a educação e suas recentes alterações. É importante ressaltar que, de acordo com Dye (1995), políticas públicas são tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer. Segundo o fato de que o processo de construção de políticas públicas envolve fazer ou

deixar de fazer alguma coisa, e essa tomada de decisão cabe aos agentes públicos legitimamente estabelecidos, a saber, os membros da classe política eleita pelo povo, bem como as demais autoridades públicas, em especial aquelas de mais alto escalão. Em terceiro lugar, a definição de Dye aponta, ainda que de modo velado, para o fato de que existe uma escolha consciente de um governo ao fazer ou não fazer algo. Ou seja, ainda que o governo obtenha resultados ou benefícios para a sociedade decorrentes de certas decisões, não podemos falar que são políticas públicas aquilo que, claramente, não tenha sido conscientemente buscado, a aleatoriedade não é uma política pública.

### **Considerações**

A análise do nosso atual cenário educacional no ano de 2020 e a denúncia das intencionalidades, tendo o ser humano como o cerne desta pesquisa. Através de pressupostos das grandes transformações que ocorrem no mundo, sobretudo em alguns setores da atividade humana e na educação. Na verdade, a mudança não ocorre por acaso, nem de maneira brusca na sociedade. (XAVIER, 1997, p. 291-292)

Questionar sobre a capacidade da escola em romper paradigmas em uma sociedade repleta de costumes excludentes e constituída na desigualdade, que não se resolvem com a simples promulgação de leis de inclusão, que na prática se desvela uma contínua ação excludente. Destacando que é objetivo da escola o desenvolvimento dos seus alunos e da sociedade, que carregam marcas, diferenças e desigualdades.

À reflexão apresenta dados, informações e fatos que denunciam “O Processo de desumanização: a história da educação no Brasil e as legislações na perspectiva social-econômica” apresentando uma contextualização histórica da Educação no Brasil, suas transformações e seus objetivos e a quem atendeu. Um estudo em fontes bibliográficas da História da Educação Brasileira e um levantamento em fontes do campo da legislação educacional,

na tentativa de fomentar um diálogo entre o projeto de sociedade em cada período histórico, sua formação escolar, as escolhas éticas realizadas na formação e na constituição do sujeito histórico, que dependendo do período histórico estudado evidenciou-se um apagamento com a formação humana na educação escolar. A realidade de mercantilização, e seu projeto desumanizador e suas consequências.

A preocupação em garantir a cientificidade ficou demonstrada na superação do desafio entre o objeto e o método de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que se constrói diálogos e reflexões entre os conceitos, as legislações e os períodos históricos acerca da (im)possibilidade da formação humana e da formação integral. Por sua influência no pensamento educacional, de forma fragmentada do ser humano, sem ter a pretensão de reconstituir um resgate histórico, no entanto, apresenta o desenvolvimento de tal pensamento e suas influências atualmente.

Por fim, o movimento reflexivo deve fazer parte do estudo educacional, adicionando a realidade empírica, num movimento reflexivo constante, como sugerido por Ghedin e Franco, 2011, p. 107 “(...)o movimento reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial”. Vieira Pinto (1985, p. 48) acerca desta escolha metodológica de pesquisa chama atenção da necessidade de articular a ciência e a existência.

O convite à reflexão se apresenta como um contraponto à corrida desenfreada de nossos dias, em que somos “afundados” em nossas atribuições que “engolem” o humano e a sua maior essência sua humanidade. Limitando o seu pensamento crítico e transformador em mera sobrevivência, no tornado “zumbis” cambaleantes buscando sobreviver em meio ao caos que nos agride.

Para tal, temos que romper a lógica capitalista do lucro que justifica o dano, pela humidade que justifica a vida e isso inicia na educação, que não mais seja bancária (FREIRE, 2015) e banqueira (SÁ FILHO, 2020) e passe a ser integral, humana, ética e social, se

isso parece utópico, que vivamos essa busca pela utopia perdida, mas viva em cada ato de educar.

## Referências

- AGOSTINI, N. **Ética: diálogo e compromisso**. São Paulo: FTD, 2010.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III: Um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, L. **A casa comum, a espiritualidade, o amor**. São Paulo: Paulinas, 2017
- BRASIL. **Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de abr. 1997. Disponível em: Acesso em: 30 166 mar.2015.
- DYE, T. R. **Understanding public policy [by] Thomas R. Dye**. [S.l.: s.n.], 1995
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas —Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: Acesso em: 04 jan.2016.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo, RJ: Centauro, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. S. Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.
- GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KANT, I. **Réflexions sur L'Éducation Introduction**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do ensino industrial no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 47-74, 2012.
- SÁ FILHO, Luis R. R. As Mudanças Educacionais e a Formação Integral do Ser Humano: O Sujeito Ético. **Tese em Educação**. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade São Francisco-USF., 2020. Disponível em <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3565379024101907.pdf>. Acesso em 28.10.23
- SANFELICE, J. L. O Compromisso Ético e Político do Educador e a Construção da Autonomia da Escola. **Quaestio - Revista de Estudos de Educação**, Ano 01, n. 2, nov 1999.
- SANGALLI, I. J. Considerações sobre a ética na Educação. In: KUIAVA, E. A.; PAVIAN, J. (Org.). **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. DOI: 10.5212/PraxEduc. v. 9i1. 0009. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.
- VIEIRA PINTO. A. **Ciência e Existência - Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- XAVIER, O. S. A educação no contexto de mudanças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 78, n. 188/189, p. 285-304, jan./dez., 1997.



## O ciclo de políticas de Stephen Ball e suas possibilidades de contribuições para o campo das políticas educacionais<sup>1</sup>

Fabiola Santini Takayama<sup>2</sup>

Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

### Introdução

Esse capítulo vem discorrer sobre as possíveis contribuições da abordagem do ciclo de políticas para as pesquisas do campo das políticas educacionais. O diálogo visa a formação de um posicionamento teórico em relação aos pressupostos trazidos pelas formulações desenvolvidas por teóricos da política educacional e o conceito de política da filósofa e cientista política Hannah Arendt nesse processo de compreensão a partir do conceito de políticas.

As políticas educacionais são um campo de disputa, permeado por grupos que buscam atrelar os seus interesses nos mais variados âmbitos, por meio dos documentos legais, normativos em instituições de ensino, chegando até o lócus das escolas. Nota-se que a concepção de educação, bem como o papel desempenhado da escola, se encontra atrelado a percepção de mundo e de política que o Estado e seus grupos dominantes possuem e desejam inculcar na sociedade.

Por esse motivo que a dimensão política da gestão educacional, é importante de se observar, principalmente num panorama vigente da educação, onde há o interesse e o ingresso de empresas neoliberais, que tens mercantilizado o ensino, tratando-o

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultado parcial da tese de doutorado do período de 2021-2024, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com fomento CAPES.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: fabiola.takayama@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: soniapsiquelli@gmail.com

como mercadoria e o aluno como cliente, ou seja, a lógica do mercado, considerando a maneira de administrar a escola semelhante a uma empresa (PARO, 2002).

Essas características da escola, sua gestão e métodos, quando se encontra orientada para a lógica mercadológica presente nas empresas capitalistas, possui um caráter de dominação, algo incompatível com o ideário de educação que coaduna com princípios de liberdade, ocupação dos espaços pela sociedade, onde busca-se a formação dos cidadãos (PARO, 1998).

### **Modelo teórico do ciclo de políticas**

Segundo Arendt (2002), a política surge da interação no espaço entre os homens, não há política na essência do ser humano, pois ela se estabelece com os outros, destacando que nesse processo tem dois elementos que se encontram intrínsecos: a igualdade e a liberdade. No sentido de se perceberem num espaço que todos se movem da mesma maneira e respeitam as suas diferenças e diversidades, [...] o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação (ARENDR, 2002, p.23).

A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. Enquanto os homens organizam corpos políticos sobre a família, em cujo quadro familiar se entendem, o parentesco significa, em diversos graus, por um lado, aquilo que pode ligar os mais diferentes e por outro aquilo pelo qual formas individuais semelhantes podem separar-se de novo umas das outras e umas contra as outras. (ARENDR, 2002)

Essa visão igualitária possibilita ao cidadão perceber-se livre e agir politicamente, pois a liberdade e a ação política caminham juntas, e a liberdade está presente na condição plural, pois somos todos os mesmos. A ação, única atividade que se exerce

diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem, vivem na terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da vida humana têm relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política (ARENDDT, 2007, p.15).

Na vida ativa encontra-se a ação, o conceito central do pensamento da autora. A ação ocorre diretamente entre os homens, sendo a dimensão do humano que nos diferencia. Consequente, o homem é aquilo que a sua condição, o seu contexto permite ser, somos plurais, diferentes um dos outros, mas na pluralidade todos são iguais, porque todos nós somos plurais.

Destacadas algumas reflexões de conceitos de Arendt (2002;2007), nesse movimento nota-se que a política é constituída como a dimensão central da vida humana, definindo o homem pela sua condição humana. No diálogo com a abordagem do ciclo de políticas ou *policy cycle approach* formulada por Stephen Ball e colaboradores, tem uma perspectiva pós-moderna, que preceitua a necessidade da articulação dos processos macro e micro para a análise de uma política educacional, compondo a noção do ciclo contínuo, a partir dos contextos do processo de formulação de uma política, sendo eles: de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos e de estratégia política (MAINARDES, 2006).

Percebe-se que a utilização do termo ciclo pelos autores, vai ao encontro da perspectiva de inter-relação, engendramento entre os contextos, não havendo uma hierarquização e nem uma sequência linear entre eles, mas um processo dinâmico, dialógico e dialético. Fazendo-se esse movimento necessário para o entendimento e para a busca da compreensão da realidade, devido a sua multiplicidade de facetas e sua complexidade.

Face a isso, apresenta-se então, o contexto de influência, momento em que os grupos com interesse em direcionar a educação duelam e buscam influenciar e legitimar os seus

pensamentos num discurso que será a base para a política. O contexto da produção de texto é o texto político propriamente dito, ou seja, a política. O contexto da prática, onde a política se efetiva, sendo implementada, e está sujeita a interpretação e a reformulação pelos profissionais da educação que fazem a sua leitura dos textos (MAINARDES, 2006).

O contexto dos resultados ou efeitos que são as implicações da política ao ser colocada em prática, podendo-se observar tanto no aspecto mais amplo e evidente, quanto específico, que se relaciona com as mudanças no âmbito da igualdade, da justiça social e oportunidade (MAINARDES, 2006). Destacando que esse contexto é um prolongamento da prática, pois na maioria das vezes ele decorre do que acontece na prática ou em suas tentativas.

E por fim, o contexto de estratégia política, onde se busca as ações sociais e políticas necessárias para combater as desigualdades desencadeadas e presentes no interior do discurso da política, que se encontra presente no contexto de influência, pois é o momento em que são discutidas, pensadas as políticas e seus discursos podem ser alterados (MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2006).

Stephen Ball (2009) em entrevista denota que formulou sua abordagem do ciclo de políticas, com o intuito de possibilitar o repensar e o teorizar acerca das políticas educacionais, compreende-o como um método que traz ferramentas para que o pesquisador delinear as suas próprias conclusões (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Mainardes e Marcondes (2009) apontam que as pesquisas desenvolvidas por Stephen Ball na área de política educacional têm um viés crítico e que busca compreender desde a produção das políticas, sua pretensão, bem como os seus efeitos. Ball (2009) afirma que toda pesquisa tem uma perspectiva crítica, pois parte do pressuposto da pesquisa enquanto o poder e a justiça social, que possibilita um espectro amplo das problemáticas acerca da equidade, das políticas de distribuição e do reconhecimento, bem como da oportunidade.

Diante disso, a abordagem do ciclo de políticas apresenta sua contribuição e ferramentas para compreendermos uma política, desde a sua idealização e discussão de seus fundamentos, passando pela sua materialização no texto institucional, e por conseguinte a sua efetivação e implantação nas unidades escolares, que está suscetível a interpretação e tradução dos sujeitos envolvidos que desencadeiam determinados efeitos e resultados.

Entretanto, para que não ocorra uma utilização inadequada ou apressada da abordagem, podemos elencar alguns aspectos que perpassam e são imprescindíveis para o seu uso coerente, como o domínio da abordagem com seus fundamentos teórico-epistemológicos, possuir um referencial teórico específico para orientar a análise, e buscar analisar os contextos de maneira dinâmica, ampla e fundamentada (MAINARDES, 2018).

Com relação ao pluralismo teórico, Ball (2009) acredita que toda teoria tem suas limitações, a partir dos conceitos que utiliza para olhar determinada realidade, com isso, entende que para sermos coerentes e busquemos articular as questões presentes na realidade, torna-se necessário lançarmos mão de diferentes teorias (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Podemos ver a busca desta articulação, coerência e fundamentação teórica na análise por meio da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação na pesquisa de Pavezi e Mainardes (2019), que se delinea relacionando os determinantes das políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas, os contextos partícipes desta trajetória, bem como situando a partir dos autores escolhidos para refletir na investigação.

Vemos que a abordagem do ciclo de políticas precisa ser compreendida de forma coesa e com rigor teórico e metodológico, para que realmente se busque compreender a complexidade das políticas, o seu movimento diante dos contextos instáveis e contraditórias, que se articulam tomando determinada trajetória (REZENDE; BAPTISTA, 2011).

Dentre as possibilidades e ferramentas apresentadas pela abordagem, o pesquisador que irá delimitar a amplitude e

profundidade de sua análise, de acordo com o seu objetivo, bem como, fôlego para adentrar nessa trama de contextos e inter-relações que se transformam constantemente (REZENDE; BAPTISTA, 2011).

Partindo para os conceitos discutidos por Stephen Ball no âmbito das políticas educacionais, trazemos a performatividade, que “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções (ambos materiais e simbólicos)” (BALL, 2003, p. 216 *apud* HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 72).

Nota-se a performatividade como um meio neoliberal utilizado pelo Estado com fins de regular, controlar a educação, orientando-a para a produtividade, “qualidade”, verificados a partir da criação de sistemas de avaliação em larga escala, como por exemplo temos no Brasil em âmbito nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Destacando que essa avaliação é aplicada para os alunos num determinado momento, a partir de uns conteúdos, apenas verificando o conhecimento acerca de uma dada perspectiva específica e desejada, ou seja, isso denota a concepção de educação intrínseca, possibilitando um espectro de que cidadão esse sistema avaliativo direcionado pelo Estado deseja formar.

Mediante isso, vemos que o papel do professor, a sua posição, sua autonomia e a constituição de sua identidade profissional tornam-se precarizada, bem como, seu trabalho menosprezado, julgado, desvalorizado, reduzido aos resultados dessas avaliações, desconsiderando a realidade, o contexto que estão inseridos, as diversas culturas e saberes escolares e o processo ensino-aprendizagem.

Pautado nesse cenário, temos o processo de reforma educacional ocorrido no Brasil entre os anos de 1990 e 2000, que tiveram diversas influências na sua constituição e intencionalidade, decorrentes de acordos internacionais advindos do processo de globalização e

consequentemente, de demandas econômicas que acabaram por impactar no direcionamento da educação (JEFFREY, 2012).

Esse processo de reforma educacional foi marcado pelas características do gerencialismo, performatividade e profissionalismo, elementos que segundo Stephen Ball, entraram no setor público, denotando uma cultura voltada para a perspectiva empresarial e competitiva (JEFFREY, 2012). Isso traz implicações na gestão no âmbito da educação, como a sua descentralização e o aumento da autonomia das unidades educacionais, que acabam tanto por responsabilizar a sociedade, os profissionais da educação e por conseguinte os professores, quanto por culpabilizar, em caso de falta de “qualidade”, de “fracasso” devido ao baixo nível de desempenho nos índices considerados “satisfatórios”, e que são controlados e regulados pelos sistemas de avaliação criados pelo Estado.

Essa mentalidade da educação orientada para a competição, para o rendimento, para a performance, responsabilizando os professores, traz implicações em sua profissionalidade, na constituição de sua identidade e no seu fazer pedagógico, pois restringe o processo ensino aprendizagem ao mero resultado, ao alcance de um bom índice de desempenho, uma boa nota ou um conceito.

## **Considerações**

Dessa maneira, percebe-se que para perscrutar sobre as políticas públicas, ou mesmo, recorrer ao método de Ball para isso, é necessário entender as forças e dilemas que fazem parte desta constituição, bem como as instituições e seus interesses que estão por trás dessas formulações. Nessa perspectiva, a complexidade que envolve a análise de uma política educacional e seus desdobramentos na prática, seus impactos e resultados, é precedida da compreensão dos contextos e da conjuntura, que estão interligados e imbricados, sendo que um olhar desconsiderando esses aspectos, torna-se ingênua, ou mesmo, limitada.

Compreender e desvelar os interesses e finalidades intrínsecos na Reforma do Estado e da Educação, a maneira que ela é gerida, nos aponta que educação se almeja, bem como o sujeito que se deseja formar. Assim, nota-se que a realidade sendo multifacetada, demanda um olhar atento, minucioso, do pesquisador que busca apreender a dinâmica transitória e de embates das políticas educacionais.

Dessa forma, mediante a complexidade inerente aos caminhos da política educacional, acredita-se que os estudos apontados por Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2021), associado às discussões balizadas no entendimento de política com o arcabouço de Arendt(2002), corrobora para o desnudar de aspectos presentes e implícitos nos documentos normativos educacionais que muitas vezes não se percebe, devido às determinações impostas que se consolidam no pensar, ou a própria acomodação às essas questões que já vem estabelecidas, acabando por normalizar circunstâncias que vão de encontro ao viés da ação política e da liberdade.

Diante dos pensamentos de Arendt, a revisão de seus conceitos contribui para a reflexão sobre o sentido que a política tem assumido no contexto da sociedade contemporânea, possibilitando reconhecer o distanciamento que há pensando-se na perspectiva da política como ação plural e inerente à condição humana. Dentre as aporias que se levantam temos dentro do contexto histórico assumido na atualidade, é a criação de espaços onde se relacionam a liberdade e a política, onde a condição de homem, ou como utilizado por Arendt, a condição humana perpassa pelas questões políticas.

Diante das inquietações discutidas, espera-se o levantamento de aporias e novas reflexões, que com o decorrer do tempo venham mais aprofundadas e com subsídios consistentes. Com isso, expondo os conceitos e as possibilidades de contribuição da abordagem do ciclo de políticas educacionais de Stephen Ball na realidade brasileira, acreditamos que esse olhar diante dos meandros e complexidade que envolve uma política, apresenta-se como importante balizador com um enriquecimento qualitativo

para as análises e discussões para aqueles que se aventurarem nesse campo de tensões e lutas ideológicas e políticas.

## Referências

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Posfácio de Celso Lafer. 10. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **O Que é Política?** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

BALL, S. T. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–18, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2023.

HOSTINS, R CL. ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p.61-84, jan./ abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947/8076>. Acesso em mai. 2021.

JEFFREY, Debora C. A Constituição do gerencialismo na Educação Brasileira. **Revista Exitus**, vol. 2, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/55199/Downloads/Dialnet-AConstituicaoDoGerencialismoNaEducacaoBrasileira-6078612%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55199/Downloads/Dialnet-AConstituicaoDoGerencialismoNaEducacaoBrasileira-6078612%20(1).pdf). Acesso em mai. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: mai. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**,

Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em mai. 2021.

MAINARDES, J. MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso: mai. 2021.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública** (Trabalho apresentado no V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a. 11/07/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307). Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf). Acesso em: 14/04/21.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDDrnDtkBD5z4ztK8rzPwHd/?lang=pt>. Acesso em: mai. 2021.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (Org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed.– Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.273-283. Disponível em: <http://ccaps.ims.uerj.br/?p=39>. Acesso em jan. 2021.

## **Ciclo de políticas públicas educacionais para Ensino Superior Público e Privado<sup>1</sup>**

João Felipe Nascimento Francisco<sup>2</sup>

Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

### **Introdução**

Com o término do período da ditadura civil-militar, é promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que elenca os direitos sociais e avança em alguns aspectos educacionais, porém ainda muito pequena no que tange ao ensino superior, garante no seu Art. 6º a educação como um direito social básico. Sem dúvidas, é um marco histórico fruto das demandas sociais da época, havia um forte movimento social de base, alinhado aos recém-criados e retomados partidos políticos, organizações sindicais, de saúde, educacional, entre outras, que na base das pressões e de luta naquele período, conseguiram, por meio da Assembleia Constituinte, a garantia de alguns direitos.

A CF/1988 possui um conjunto de direitos dos cidadãos e deveres do Estado e das instituições sociais, destaca a educação como o primeiro direito social elencado no artigo 6º. Segundo Lenza (2012), os direitos sociais são os chamados direitos da segunda geração, são apresentados como prestações que devem obrigatoriamente ser implementadas pelo Estado, visando a uma isonomia substancial e social e buscando uma melhoria na

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto da dissertação de Mestrado em Educação (2022), vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com fomento Capes, disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4393208354753561.pdf>

<sup>2</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: [jfcps@terra.com.br](mailto:jfcps@terra.com.br)

<sup>3</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: [soniapsiquelli@gmail.com](mailto:soniapsiquelli@gmail.com)

qualidade de vida de todos os cidadãos. Essa afirmação e esse reconhecimento do Estado brasileiro na sua carta maior da efetividade e consolidação da educação como obrigação do Estado são referendados também no Artigo 205.

Para Araújo, Brito e Santos (2016), a educação é tanto um direito social como individual e político, a concepção de direito social no viés jurídico, como tendência de melhora na busca de cidadãos, visando a uma isonomia social, para Araújo, Brito e Santos Segundo (2016), a educação é um direito social por conquista histórica das sociedades democráticas, como direito universal para o desenvolvimento da pessoa humana, fato esse observado, o que coaduna com a CF/1988. Afirma também a educação como direito individual, pois cada cidadão individualmente é detentor desse direito, devendo usufruir desse direito social, bem como é digno de cobrá-lo do Estado que assim seja efetivado, tendo em vista que juridicamente os direitos sociais têm, ou deveriam ter, aplicação imediata.

Os autores complementam a educação como direito político, pois faz parte de um conjunto de direitos que efetivados levam o cidadão para participação ativa na sociedade, exercendo de fato seus direitos como cidadãos ativos e autônomos. Nota-se claramente ainda a educação como um dever de Estado, tendo por consequência o poder público a obrigação de garantir a efetivação e a implementação imediata desse direito, tendo o Estado a necessidade e obrigatoriedade de criar condições legais e de financiamentos para que os governos vigentes criem as políticas públicas educacionais. Identifica-se que, em especial no período pós ditadura civil-militar, com o início da vigência da CF/1988 até o ano de 2021, as principais políticas públicas com viés de ampliação e incentivo aos jovens ingressarem no ensino superior iniciaram sob a gestão do presidente Lula em 2003, mesmo que com o viés de parceria público-privado e com muita interferência das entidades privadas, é ali que encontramos as políticas públicas efetivadas em forma dos programas como Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

### **Fies: contexto histórico e político da implementação**

Ao tratar do ciclo de políticas públicas para o ensino superior na década de 90, foca-se principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente pela promulgação da LDB/1996, reforma do Estado e a implantação por definitivo do conceito neoliberal nas políticas públicas, deixando sempre um vazio no que tange a análise dos governos curtos de Fernando Collor (1990 – 1992) e de Itamar Franco (1992 – 1994). Porém, os atos e as políticas ali implementados serviram também de base para as privatizações e para o avanço do neoliberalismo no Brasil.

Em que pese o governo Itamar tivesse um perfil mais nacionalista de que seu antecessor, o modelo neoliberal implementado no período Collor permaneceu em seu governo, que não freou o estímulo às iniciativas privadas em contradição ao ensino público, tais afirmações são vistas nos seus discursos e mensagens ao Congresso em cada início de ano do período Legislativo. A falta de políticas públicas de Collor evidenciadas em suas mensagens ao Congresso sobre as realizações do governo no ano anterior. As realizações no tocante ao ensino superior são basicamente a manutenção das Instituições Federais de Ensino-IFES e a concessão de bolsas da Capes para pesquisa e na pós-graduação. O foco governamental basicamente foi a educação do ensino primário e do ensino fundamental. Essas ações no campo de financiamento ao ensino superior privado e a inércia proposital no investimento no setor público são a base para o aprofundamento do modelo neoliberal e das políticas públicas no ensino superior do governo de FHC.

Das várias alterações legislativas no campo da educação efetuadas pelo governo FHC, notadamente a LDB/1996 é a legislação mais impactante, todavia no aspecto de políticas públicas no ensino superior à implementação do Fundo de

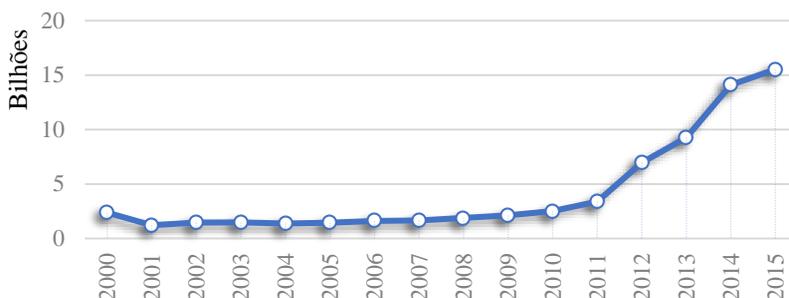
Financiamento ao Estudante do Ensino Superior- Fies mediante a Lei nº 10.260/2001 em substituição ao CREDUC (Programa de Crédito Educativo,) criado pelo governo ditatorial em 1975. O Fies tinha como objetivo o financiamento de até 70% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes, conforme elenca o art. 4º da lei citada. Dessa forma, o estudante deveria apresentar garantias para a execução do contrato, ou seja, era necessária a apresentação de fiadores do crédito estudantil e, após o término do curso de graduação, o estudante beneficiado pelo financiamento estudantil tinha até 180 dias para iniciar os pagamentos dos valores financiados durante o curso, no prazo de uma vez e meia a duração do curso.

Notadamente à época de sua criação em 2001, a presente lei já visava diminuir e combater os índices de abandono e de vagas ociosas nas Instituições de Ensino (Ies) privadas, permitindo o acesso dos jovens mais necessitados em um novo ciclo de ensino, nos moldes do apoio às instituições privadas. Esse modelo de política de participação social via capital público direcionado ao privado permanece e é ampliado no governo Lula. O Fies passa a integrar um ciclo de programas voltados à redistribuição de renda e inclusão social, sendo assim, amplia-se a possibilidade de financiamento de até 100% dos valores cobrados pelas Ies e retira-se a necessidade de apresentação de fiador nos moldes do projeto de 2001; bem como se utiliza do Fies para fomentar o acesso dos jovens no ensino superior com foco em atingir a meta de 30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior.

A ampliação e o aumento do crédito estudantil nos governos petistas indicam a dualidade daquele período que combinava a ampliação ao acesso ao ensino superior de jovens de baixa renda, por meio do Fies e Prouni e a aliança de financiamento com o ensino privado e o empresariado educacional. Segundo Chaves e Amaral (2016), essa é uma resposta à pressão da sociedade por inclusão social e de milhões de famílias que não conseguiriam pagar o ensino superior privado e a pressão econômica dos empresários da educação com suas vagas ociosas e com demanda

de mercado. Para exemplificar o aumento exponencial dos recursos do Fies, os autores trouxeram o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Recursos Financeiros Totais – Fies



Fonte: Chaves e Amaral (2016 p. 62).

O gráfico indica o montante de recursos alocados no Fies De 2000 até 2015, trazendo claramente o aumento de recursos destinados ao acesso do estudante via crédito estudantil, com aumento substancial a partir de 2010, com a mudança na legislação e a facilitação ao crédito, com a ausência de fiador, aumento de 100% do valor financiado, aumento da carência para o início do pagamento dos valores e a taxa de juros fixa em 3,4% à época.

O ano de 2015 iniciou-se com uma nova alteração no Fies. Com o advento da crise econômica e política no Brasil, o governo da presidenta Dilma, pressionada pelo mercado financeiro, inicia com corte de investimentos e forte ajuste fiscal, o Fies é duramente atingido, inicia-se com a exigência da nota mínima de 450 pontos no Enem e que a faculdade não reajuste na sua mensalidade superior aos 6,4%. Essas alterações levam ao corte de ingressantes no ensino superior, segundo o Censo do Ensino Superior de 2015, foram oferecidas 284 mil vagas de contrato; já em 2014, haviam sido firmados 713 mil vagas de contrato.

No governo de Michel Temer (2016-2017), o Fies sofreu novo corte. Estabeleceu-se o teto de 300 mil contratos por ano e o fim da carência para pagamento, o estudante, ao término do ensino superior, inicia o pagamento dos valores emprestados. Já no

governo de Jair Bolsonaro (2018-2022, o Fies sofreu novo ajuste, com a exigência de nota mínima de 450 no Enem, alia-se o mínimo de nota de 400 na redação e, para 2021, foi ofertado apenas 54 mil bolsas de contrato. Nota-se na prática o sufocamento dessa política pública, que era também uma porta de acesso a muitos jovens pobres ao ensino superior.

### **Prouni - contexto histórico e político da sua implementação**

A criação do Prouni significa um marco histórico nos programas e nas medidas do ensino superior no país, com a finalidade de ampliar o acesso de pessoas que nunca tiveram essa oportunidade. Ademais, no contexto histórico de final de século XX, o Brasil não havia em nenhum momento observado o acesso ao ensino superior como um direito.

Após o Golpe de 64, com o início da Ditadura Civil-Militar, o Brasil modifica o rumo das reformas e o modo de gestão econômico e político iniciado durante o governo do presidente João Goulart, o setor universitário, uma resistência ao regime. Com isso, inicia o fechamento de cursos, cassação da União Nacional dos Estudantes do Brasil-UNE, e diversos professores são exonerados de seus cargos e suas funções, assim sendo, o ensino superior começava a ganhar novos contornos de liberdade, bem como de política pública. Em 1968, o governo militar promove a chamada “Reforma Universitária”, fruto do aumento da demanda de vagas nas universidades públicas que não eram atendidas, dado o sufocamento de vagas e de recursos ao ensino superior público.

Sendo assim, a reforma é oportuna para o regime militar, pois coaduna o aumento da demanda, com a justificativa de otimização de recursos e permite a entrada do ensino superior privado como forma de auxílio à rede pública. A comprovação disso está na própria Constituição Federal de 1967, que previa para as instituições de iniciativa particular o amparo técnico e financeiro. Aliado ao consenso de um modelo econômico que previa que as universidades teriam a finalidade de serem práticas, ligadas ao

momento estatal e às demandas de mercado, as instituições privadas ganham relevante predominância na Região Sudeste, com criação de várias universidades, para dar conta da demanda e da urbanização naquela localização. Esse crescimento das instituições privadas é baseado nas isenções e subsídios estatais.

Com o término do período da Ditadura Civil-Militar, é promulgada a Constituição Federal de 1988, que elenca os direitos sociais e avança em alguns aspectos educacionais, porém ainda muito pequena no que tange ao ensino superior, garante no seu art. 6º a educação como um direito social básico. Sem dúvidas é um marco histórico fruto das demandas sociais da época, havia forte um movimento social de base, alinhado aos recém-criados e retomados partidos políticos, organizações sindicais, de saúde, educacional entre outras, que, na base das pressões e de luta naquele período, conseguiram a garantia de alguns direitos mediante a Assembleia Constituinte.

Entretanto, o governo eleito em 1989, sob a liderança de Fernando Collor de Mello, é marcado pelo *impeachment* do mandatário, após uma série de escândalos de corrupção e falta de apoio popular e político. Assume o vice-presidente Itamar Franco, que marca o restante do período pela criação do Plano Real por meio de seu ministro da Economia, FHC. No campo educacional, pouco foi efetivamente feito, não há reformas, os investimentos são escassos e mesmo na rede privada de ensino superior, este enfrenta também crise econômica, devido ao impacto econômico que as inflações e a corrosão econômica que o país sofreu naquele momento histórico.

Após a década de 1990, marcada pelo neoliberalismo e, por consequência, aumento das desigualdades sociais, aumento do desemprego, as pressões sociais aumentam, e os anos 2000 iniciam-se politicamente e economicamente com grandes mudanças na América Latina e também no Brasil. As mudanças na geopolítica latino-americana iniciam-se com a eleição de Hugo Chávez na Venezuela em 1998, nos anos 2000, temos a chegada ao poder de

Lula no Brasil, Nestor Kirchner na Argentina, Evo Morales na Bolívia, Rafael Correa no Equador, Michele Bachelet no Chile.

Essas mudanças oriundas basicamente do fracasso do modelo neoliberal na América Latina são o combustível, que historicamente ocasionou uma pequena mudança de rumo nas políticas públicas e no viés do Estado no Brasil. Assim sendo, quando o presidente Lula é eleito, é justamente um viés mais social que forma a base do governo, em que pese sem grandes mudanças na política macroeconômica, mas que trouxessem programas que tivessem a maior distribuição de renda como o Bolsa Família, o combate à fome, por meio do Fome Zero e uma política econômica, visando ao consumo interno e à monetização e ao consumo de uma chamada “nova classe média”, também teve seu efeito junto à educação.

O Prouni, iniciado com o Projeto de Lei nº 3582/2004, protocolada em janeiro de 2004, depois, torna-se Medida Provisória- MP 263 de setembro de 2004 e por fim se transforma em lei sancionada pelo Congresso em janeiro de 2005. Surge na mesma esteira política de inclusão social via aliança com capital privado, modelo esse já citado no que tange à utilização das vagas ociosas das instituições privadas e a pressão da sociedade pelo acesso dos jovens no ensino superior. Politicamente, o contexto é permeado pela pressão da bancada econômica e os ideais de uma sociedade mais justa dos setores progressistas da aliança política que elegeu o então presidente Lula. Importante trazer à tona o jogo político daquele momento histórico e a correlação de forças econômicas e políticas na criação do Prouni. O *lobby* das Ies privadas ganhou força no campo político — dos deputados que compunham as bancadas mais alinhadas ao mercado.

No ano de 2002, a coligação de partidos que fizeram parte do primeiro turno com o Partido dos Trabalhadores (PT) foi: Partido Liberal (PL), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista Brasileiro (PCB). Com a eleição do presidente Lula, em que pese seu governo fosse de uma matriz de centro esquerda, a coalizão presidencial em seu entorno possuía ministérios sob o comando do PCdoB e também do

Partido Progressista, ou seja, dentro do mesmo bloco, esquerda e partidos originários da direita compunham aquela coalizão.

Com a educação e com o Prouni, não foi diferente. Do momento de sua tramitação como Medida Provisória até o momento de sua efetivação como texto de lei, o Prouni sofreu diversas alterações, fruto desta conjuntura política e da correlação de forças no Congresso e na sociedade. Para compreender a lógica presente no contexto da criação do Prouni, temos também que compreender aquele momento econômico vivido no país, após o impacto da década neoliberal dos anos 90.

O governo de FHC suprimiu os gastos estatais com a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita os investimentos públicos. Com isso, cada vez mais a iniciativa privada foi alçada como “parceira” dos entes públicos em várias searas do Estado, seja na saúde, no esporte, ou na cultura por meio das ONGs.

O equilíbrio de oferecer a oportunidade de acesso aos jovens de baixa renda ao ensino superior, todavia sem que isso fosse ocasionar um rombo nos gastos públicos, a lógica veio por meio da ocupação das vagas ociosas no ensino superior privado. Em que pese, faça-se justiça o governo daquele período tenha intensificado os recursos nas Ies públicas, com ampliação de campus, abertura de novas universidades e ampliação de vagas, mesmo esse aporte não daria conta de atender o público e a totalidade de jovens que o governo pretendia e conseguiu atender.

O projeto inicial, previsto em janeiro de 2004, fora muito alterado, fruto do intenso debate no Congresso Nacional, das pressões dos representantes dos movimentos sociais ligados à educação, defensores das universidades públicas e o forte *lobby* dos representantes das instituições privadas, conforme já mencionado. Várias ideias originais de controle das Ies, tipo e concessão de bolsas foram modificadas para a contemplação das Ies privadas e tiveram que ser aceitas pelo governo com a finalidade de aplicação e início do Prouni. Uma das principais alterações, foi a possibilidade de emissão de bolsas parciais de 50%, bem como o aumento da faixa de renda dos possíveis bolsistas, mudanças essas

propostas e com benefícios para as Ies, bem como a flexibilização das normas de fiscalização das Ies.

As bolsas seriam parciais 25% e 50% e integrais. A seleção dos alunos seria mediante o Enem, o aluno deveria ter média superior a 450 pontos no cômputo geral e obter nota maior que zero na redação. As bolsas parciais são de 50% (cinquenta por cento), nos casos em que o aluno comprove renda familiar não superior a três salários-mínimos e integral nos casos em que o aluno comprove renda familiar não superior a 1,5 salário-mínimo vigente.

A lei foi sancionada em 2005 e, no mesmo ano, já foram concedidas 112.275 mil bolsas de estudo, sendo 71.905 integrais e 40.370 parciais (LORENZONI, 2005). Importante ressaltar que conseguir de forma imediata garantir o acesso de mais de cem mil novos alunos no ensino superior só foi possível com o aproveitamento das vagas ociosas no ensino superior privado. As instituições de ensino superior privado, logo de início, foram as principais beneficiadas pelo Prouni em conjunto com milhares de alunos de baixa renda que não conseguiram adentrar nas universidades de ensino superior. Esse, sem dúvida, é um dos pontos contraditórios e sobre o qual avançaremos em breve.

Para aceitarem os alunos de baixa renda, as universidades privadas receberam alguns benefícios e concessões para ingressarem e aderirem ao Prouni. Conforme a lei sancionada em 2005, as universidades que aderissem ao programa ficariam isentas, durante o período de adesão ao programa, de efetuarem o pagamento de Imposto de Renda Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento de Seguridade Social e a Contribuição para Programa de Integração Social.

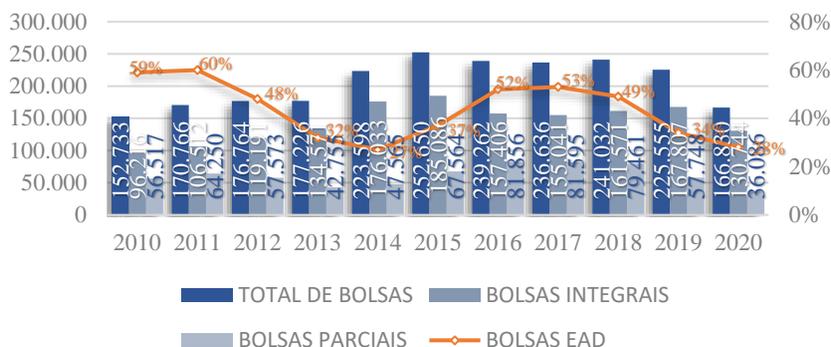
Essas isenções seriam conforme o lucro líquido das referidas universidades de ensino superior, proporcionalmente ao número de bolsas concedidas e efetivamente ocupadas. Sendo assim, tornou-se um negócio de certo modo também lucrativo para as várias entidades de ensino superior que foram criadas no período

do governo FHC, em que o número de universidades privadas saltou de 684 para 1442 universidades privadas (SADER, 2013).

O ano em que mais houve concessão de bolsas foi em 2015 o total de 252.650 e o menor ocorreu em 2010, quando foram ofertadas 152.733, no ano de 2019 já com o governo de Jair Bolsonaro eleito e após as mudanças na economia já consolidadas e ampliadas. Inclusive, com cortes em setores da educação, o número de bolsas ofertadas foi de 225.555, sendo 74% de ofertas em bolsas integrais.

Os números indicam que mesmo com o corte educacional o Prouni não foi atingido de modo duro em comparação com a diminuição brutal do Fies, todavia é notável que mesmo com o viés neoliberal do programa, a diminuição na oferta de bolsas e a diminuição no número de contratos efetivamente firmados e de vagas ocupadas é alto. Tendo em vista que o setor do ramo empresarial na educação depende e muito do programa para sobreviver econômica. Em análise apenas dos dados trazidos pelo Inep, indicam que o Prouni é uma política pública que serve aos interesses de setores privatistas da educação, segurando o investimento e ampliando o número de bolsas ofertadas no setor privado. Dados como esse reforçam o que Sanfelice (2006) afirma no que tange aos programas e projetos de uma educação inclusiva dentro dos limites do sistema capitalista de produção, onde as políticas sociais são submetidas à lógica do mercado, tornando uma utopia irrealizável programas de inclusão social efetivos, especialmente na educação.

Gráfico 2 – Número de bolsas concedidas pelo Prouni



Fonte: Elaborado com base no Brasil (2016)

Nos dados referentes ao detalhamento quantitativo das bolsas concedidas por ano, cuja fonte é o próprio Ministério da Educação, nota-se claramente uma queda efetiva de 2018 até 2020, a projeção de 2020 para 2021, ainda não finalizada e com dados liberados, projeta-se uma diminuição de 30%, logo se reitera o fato do Prouni ainda existir, pois ocorre a efetiva necessidade das Ies privadas pela continuidade do programa como meio de sobrevivência, todavia o caráter democrático de participação e acesso de jovens no ensino superior é diminuída com a chegada do novo ciclo neoliberal no Brasil.

### Reuni e institutos federais: a expansão do ensino superior na rede pública

Na seara dos programas e das políticas públicas para o ensino superior, as Ies privadas foram contempladas por meio dos programas de crédito, como Fies e Prouni. O ensino superior público no período posterior ao início da vigência da CF/1988 passou por momentos de baixo investimento e até mesmo de sucateamento, com baixa oferta de vagas e tornando-as cada vez mais distante daqueles jovens que mais precisam ter acesso ao ensino superior público.

A principal política pública para a rede pública no ensino superior foi o Reuni, programa do governo federal de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, fez parte do Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério da Educação e foi implantado pelo Decreto Presidencial nº 6096/2007. Esse programa visava ao aumento do número de vagas no ensino superior público, a diminuição da evasão, com planos elaborados por cada instituição de ensino na rede pública.

O Reuni partia da concepção de otimização dos recursos já existentes, ou seja, ampliar as estruturas físicas das universidades, permitindo, assim, a ampliação e criação de cursos noturnos, a melhor utilização das vagas ociosas e a criação de novos *campi*. O programa possuía como metas elevar a taxa de conclusão de graduação para 90%, elevar o número de relação professor/aluno para 18 e suas diretrizes básicas eram centradas na redução da taxa de evasão, ocupação das vagas ociosas e aumento de número de vagas ofertadas, baseadas principalmente na criação de cursos noturno.

## **Considerações**

Há de se destacar que, mesmo no modelo de política pública de ensino superior público e com recursos públicos, o modelo de gerencialismo neoliberal é muito presente. A otimização de recursos, o aumento da carga de trabalho, a criação de cursos noturnos e o recebimento de recursos financeiros, conforme o atingimento das metas, são notadamente o modelo gerencial neoliberal, de fato, em que pese as críticas ao Reuni, nota-se claramente que no período de 2003 até 2012, existe um grande crescimento no número de criação das universidades e institutos federais, bem como existe forte aumento no investimento no período, em especial a partir de 2007 com o Reuni.

As contradições e críticas ocorreram da mesma forma e com o mesmo viés sobre o Prouni, e agora com o Reuni, focalizado, sobretudo, no modelo gerencial neoliberal e no impacto e na

parceria com as instituições privadas, contradições essas marcantes no período de governos de esquerda, em que o pacto entre as elites e os avanços sociais chegaram ao seu limite com o impeachment da presidenta Dilma em 2016. Contexto esse que propiciou o surgimento do remodelado neoliberalismo como modelo econômico e, por consequência, trouxeram impactos e estagnações dos programas e das políticas públicas

## Referências

ARAÚJO, M. M. de; BRITO, A. D. da S.; SANTOS SEGUNDO, I. M. O direito à educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, N. 42, p. 295—98, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10962/7734> . Acesso em: 10/01/23.

BALL, S. T. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303—18, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Versão atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/>

handle/id/544283/lei\_de\_diretrizes\_e\_bases\_2ed.pdf . Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm). Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.582, de 18 de maio de 2004.** Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – Prouni, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/?idProposicao=253965> . Acesso em: 29 dez. 2021.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – O Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49–72, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 16 ago. 2023.

JEFFREY, D. C. A Constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, v. 2, n. 2, p. 51–60, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/103> . Acesso em: 15 jan. 2023.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LORENZONI, I. Prouni abre mais de 47 mil vagas no segundo semestre. **Portal do MEC**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/6296-sp-2023857225 . Acesso em: 10 jan. 2023.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a expansão das universidades federais: 2003 a 2012.** Brasília, MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_cman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 jan. 2023.

SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo, 2013.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 21, p. 29–40, maio 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/206> . Acesso em: 15 jan. 2023.

# **Estudo preliminar do impacto da Lei de Cotas no perfil dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Carlos<sup>1</sup>**

Samira Nathália Pizza<sup>2</sup>  
Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

## **Introdução**

Este capítulo tem como objetivo apresentar um estudo preliminar sobre o impacto da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) no perfil dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Carlos. Aborda as mudanças socioeconômicas e étnico-raciais nos ingressantes dos cursos técnicos e superiores presenciais durante o período de 2008 a 2022, após a implementação da política de cotas.

A questão da inclusão e da diversidade no ensino superior brasileiro tem sido um tema de grande relevância nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental e promoveu o debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior. A disparidade nas oportunidades educacionais entre diferentes grupos sociais tornou-se um desafio significativo a ser enfrentado, estimulando a conscientização em relação às desigualdades presentes na sociedade brasileira. A política de ações afirmativas, consolidada pela Lei nº 12.711 de 2012, emergiu como a principal estratégia para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como

---

<sup>1</sup> Este capítulo faz parte da tese de doutorado, em andamento, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com apoio CAPES.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: samiranathalia@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: soniapsiquelli@gmail.com

estudantes negros, pardos, indígenas, além de alunos provenientes de escolas públicas e com baixa renda familiar per capita.

No atual cenário educacional do Brasil, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) desempenha um papel de destaque como uma instituição de ensino técnico e superior. Com base nos dados consolidados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) de 2022, referentes ao Ano-Base 2021, o IFSP apresenta estatísticas impressionantes, incluindo 38 unidades em pleno funcionamento, 763 cursos em oferta regular, 81.744 matrículas, 64.670 vagas, 15.064 concluintes e a admissão de 15.064 ingressantes.

A história da educação profissional e tecnológica, segundo Carvalho (2022), é iniciada dentro do contexto político do Governo de Nilo Procópio Peçanha, quando foi criado o sistema federal de escolas profissionais. Em 1909, a instituição teve seu início como Escola de Aprendizes Artífices (EAA) por meio do Decreto 7.566, datado de 23 de setembro de 1909. Em 1937, conforme o Art. 37 da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, a escola foi transformada em Liceu Industrial. Posteriormente, em 1942, o art. 8<sup>a</sup>, inc. VII, do Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu a criação da Escola Técnica de São Paulo (ETEF-SP). Em 1959, a ETEF-SP conquistou personalidade jurídica própria, com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, conforme definido no art. 16 da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Embora os estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro tenham se tornado Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em 1978, somente em 2004 a então ETEF-SP foi transformada em CEFET-SP. Posteriormente, em 2008, como mencionado acima, ocorreu a transformação do CEFET-SP em IFSP. Com base nos dados consolidados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) de 2022, referentes ao Ano-Base 2021, o IFSP apresenta estatísticas impressionantes, incluindo 36 unidades em pleno funcionamento, 445 cursos em oferta regular, 52.556 matrículas, 16.647 vagas, 139.774 inscritos em processos seletivos, 9.308 concluintes e a admissão de 15.935 ingressantes.

## IFSP-campus São Carlos e a Lei de Cotas

O campus São Carlos, pertence aos IFSP, que em 2023 classificado como a maior entidade da Rede Federal de Educação do Brasil, foi estabelecido por meio da Portaria nº 1.008, datada de 29 de outubro de 2007, originalmente denominado como Unidade de Ensino Descentralizada de São Carlos do CEFET-SP passou a ter status de campus devido a Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) faz parte. O IFSP se torna uma entidade federal autônoma, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), detentora de autonomia nas esferas administrativa, patrimonial, didático-pedagógica, financeira e disciplinar.

As atividades do IFSP - Campus São Carlos tiveram suas atividades administrativas iniciadas em junho de 2008, funcionando em instalações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob colaboração estratégica na utilização de recursos materiais que envolviam a Prefeitura de São Carlos, a UFSCar e o próprio IFSP - Campus São Carlos. Seu primeiro curso, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), teve início em 2 de agosto de 2008, composto por duas turmas de 40 alunos cada.

No decorrer dos anos, a expansão do IFSP - Campus São Carlos acompanhou a expansão da rede de ensino federal e novos cursos e turmas foram iniciadas no transcorrer dos anos. Em fevereiro de 2011, foi iniciado o curso Técnico Concomitante ou Subsequente ao Ensino Médio<sup>4</sup> em Comércio, com uma turma de 40 alunos. Em fevereiro de 2012, teve início a oferta efetiva do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves, com 40 vagas semestrais e processo seletivo pelo SISU – Sistema de

---

<sup>4</sup> O ensino técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio é uma forma de ensino voltada para estudantes que estejam atualmente cursando o ensino médio ou já tenham finalizado o mesmo, abrangendo os anos do 1º ao 3º ano.

Seleção Unificada. No mesmo ano, houve o início da implantação do Curso Técnico Integrado de Informática para Internet, fruto do Acordo de Cooperação Técnico-Educativo nº 002/11 celebrado entre IFSP e Secretaria da Educação Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) em julho de 2011.

A partir de março de 2013, iniciaram-se as atividades do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Em 2014, começa a ser ofertado o Curso de Especialização *Lato sensu* em Desenvolvimento de Sistemas para Dispositivos Móveis e o curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Comércio foi encerrado. Em seu lugar, no segundo semestre de 2015, teve início o Curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Qualidade, com a abertura de 40 vagas por semestre e admissão por meio de um processo seletivo próprio.

Em 2016, a instituição passou a ofertar também o curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Manutenção de Aeronaves - habilitação em Célula (CEL) e, em dezembro do mesmo ano, ganhou sede própria, passando a executar suas atividades em um prédio construído em terreno cedido pela UFSCar.

Logo no início do ano letivo de 2017, foi iniciada a primeira turma do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, passando a ser inteiramente administrado pelo campus, sem mais depender da parceria com a SEE. O objetivo era preparar os alunos para a cidadania e a entrada no mercado de trabalho. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do campus foi ampliado, orientando-se para a formação profissional técnica de nível médio e ensino médio, abrangendo disciplinas da base comum e da parte diversificada.

Em fevereiro de 2018, foi lançado o curso Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos, integrado ao Ensino Médio, também, totalmente ofertado pelo IFSP. No mesmo ano, ingressaram os primeiros estudantes do Curso de Especialização *lato sensu* em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Em 2021, ocorreu a revisão dos cursos, resultando na extinção do Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves,

seguida pela criação de uma turma em 2022 para os cursos de Técnico Concomitante ou Subsequente em Manutenção de Aeronaves - Motores e Bacharelado em Engenharia Aeronáutica; adicionalmente, em 2023, foram formadas as primeiras turmas para os cursos superiores de Bacharelado em Engenharia de Software e Bacharelado em Administração.

A política de ações afirmativas, consolidada pela Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e alterada pela Lei nº 13.409/2016, se faz hoje como a principal política de ações afirmativas de acesso ao ensino superior no país. Silvério e Medeiros (2016), enfatizam que a aprovação da lei de cotas no Brasil consolidou o que já era praticado em muitas universidades públicas do país e o desafio imposto para as instituições federais de ensino superior passou a ser não apenas a aplicação da lei, mas também garantir sua efetividade no acesso e na permanência dos estudantes.

Silva (2020, p.36) afirma que a “a Lei de Cotas promoveu importantes efeitos sobre o perfil discente nas instituições federais, bem como sobre debate acadêmico, conteúdos abordados e iniciativas direcionadas à permanência estudantil e à extensão de medidas afirmativas na pós-graduação.” Entretanto, apesar de diversos estudos versarem sobre as experiências nas IFES, aponta para a carência de pesquisas mais abrangentes, que promovam uma análise mais aprofundada de seus efeitos e da situação social sobre a qual se direciona.

Desde sua implementação em 2013, o IFSP - campus São Carlos adota a política de reserva de vagas, conforme estabelecido na legislação, para o acesso de estudantes nos diferentes cursos oferecidos na instituição. A reserva de vagas no IFSP destina 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, dentro desse contingente, reserva-se em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Considerando o IBGE, o estado de São Paulo destina 35% das vagas

para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Tanto nos 35% reservados para esse grupo quanto nas demais reservas, 50% das vagas são destinadas para estudantes cuja renda familiar per capita seja inferior a 1,5 salário mínimo.

Até o ano de 2022, o IFSP utilizou a autodeclaração<sup>5</sup> como meio de identificação e matrícula de estudantes negros, pardos e indígenas aprovados nos Processos Seletivos para ingresso nos Cursos Superiores e Técnicos Integrados e Concomitantes/Subsequentes da instituição. A Lei nº 12.711 de 2012 não prevê a obrigatoriedade da banca de heteroidentificação, entretanto, a partir de 2023, em resultado de debates originados no NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), a instituição passou a instituir comissões de heteroidentificação para avaliar a matrícula de candidatos ingressantes por meio da reserva de vagas com critério racial. A banca de heteroidentificação é um procedimento administrativo destinado a complementar a autodeclaração prestada por candidatos que optaram por concorrer a vagas reservadas aos pretos e pardos, seguindo critérios de raça e cor estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A principal responsabilidade da banca é realizar a verificação presencial da autodeclaração dos candidatos, a fim de garantir a legitimidade das informações fornecidas. Seu objetivo é evitar fraudes, assegurando que as vagas reservadas sejam destinadas às pessoas que se enquadram nos critérios estabelecidos.

Quanto à reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, o histórico escolar tem sido o documento requerido para a verificação. Desde o início da implementação dessa política, a comprovação de vulnerabilidade social é avaliada mediante documentação que ateste a renda do candidato, a qual é apresentada para análise e aprovação da matrícula.

---

<sup>5</sup> A autodeclaração se refere ao ato em que o candidato declara sua pertença étnico-racial, ou seja, afirma sua identificação como preto ou pardo.

Tabela 1: Dados raciais por ano de ingresso

	Amarela	Branca	Indígena	Não Declarado	Pardo	Preto	Total
2008	0.0%	87.7%	1.2%	1.2%	3.7%	6.2%	100%
2009	1.2%	63.8%	0.0%	23.8%	7.5%	3.8%	100%
2010	4.0%	69.4%	0.8%	0.8%	18.5%	6.5%	100%
2011	2.0%	78.8%	0.0%	0.8%	13.1%	5.3%	100%
2012	0.0%	71.2%	11.1%	8.4%	3.1%	6.2%	100%
2013	0.9%	74.3%	0.5%	0.0%	20.1%	4.2%	100%
2014	2.0%	75.9%	0.0%	0.8%	17.0%	4.3%	100%
2015	0.3%	11.9%	0.3%	83.9%	2.5%	1.1%	100%
2016	1.3%	66.0%	0.3%	2.2%	23.4%	6.7%	100%
2017	1.1%	53.4%	0.2%	25.7%	13.8%	5.8%	100%
2018	0.4%	26.9%	0.2%	56.6%	11.8%	4.1%	100%
2019	0.9%	62.9%	0.2%	7.9%	22.4%	5.6%	100%
2020	1.4%	63.3%	0.2%	3.4%	25.8%	5.9%	100%
2021	0.8%	59.5%	0.4%	1.4%	28.1%	9.7%	100%
2022	1.0%	62.4%	0.0%	1.0%	27.3%	8.3%	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Segundo a Tabela 1, a distribuição racial dos estudantes matriculados entre 2008 e 2022, por ano de ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Carlos sinaliza que o primeiro ano do curso foi majoritariamente composto por estudantes brancos. É evidente que essa predominância de estudantes brancos persiste ao longo dos anos de ingresso. A partir de 2015, notamos um aumento constante no número de estudantes pardos matriculados, e nos anos mais recentes, 2021 e 2022, houve um notável aumento no número de estudantes negros.

Os dados referentes a 2015, 2017 e 2018 não são confiáveis, uma vez que um número significativamente elevado de estudantes optou por não declarar sua raça. Esses dados podem indicar mudanças nos procedimentos de registro do IFSP ou no entendimento dos alunos sobre identificação racial e requerem uma análise mais aprofundada para o entendimento dessa não declaração nesses anos, sobretudo, pela necessidade de autodeclaração para o ingresso de alunos pela Lei de Cotas.

Os índices de ingressantes indígenas e amarelos mantiveram ao longo dos anos números baixos em comparação com as outras categorias. Entretanto, em 2012 houve um pico grande no ingresso de indígenas. Essa informação também precisa de uma análise mais aprofundada para compreender as razões subjacentes a esse dado.

Observamos que a diversidade racial aumentou gradualmente ao longo dos anos, com mais estudantes pretos e pardos sendo matriculados em anos recentes em comparação com os primeiros anos na tabela. Entretanto, os brancos ainda dominam em termos de números absolutos, mas a diferença em relação às outras categorias tem diminuído, indicando uma tendência positiva para a diversidade.

Tabela 2: Faixa etária dos estudantes por ano de ingresso

<b>Ano / Idade</b>	<b>Menor que 18 anos</b>	<b>Entre 18 e 22 anos</b>	<b>Entre 23 a 30 anos</b>	<b>Entre 31 e 40 anos</b>	<b>Entre 41 e 50 anos</b>	<b>Maior que 51 anos</b>
<b>2008</b>	0%	58,02%	25,93%	12,35%	3,70%	0%
<b>2009</b>	0%	47,50%	33,75%	15%	3,75%	0%
<b>2010</b>	0%	55,65%	25,81%	16,13%	2,42%	0%
<b>2011</b>	1,22%	52,24%	34,69%	10,20%	1,63%	0%
<b>2012</b>	8,67%	41,49%	26,32%	15,48%	6,19%	1,86%
<b>2013</b>	0,47%	62,62%	23,36%	9,35%	1,87%	2,34%
<b>2014</b>	0%	36,76%	43,48%	14,62%	3,56%	1,58%
<b>2015</b>	16,11%	30%	36,67%	13,89%	2,5%	0,83%
<b>2016</b>	4,31%	43,93%	31,8%	14,55%	4,58%	0,81%
<b>2017</b>	15,34%	44,06%	25,7%	10,8%	3,46%	0,65%
<b>2018</b>	21,72%	45,69%	17,6%	11,24%	3,18%	0,56%
<b>2019</b>	21,16%	40,45%	22,1%	11,61%	3,93%	0,75%
<b>2020</b>	23,92%	35,31%	23,69%	13,21%	3,64%	0,23%
<b>2021</b>	21,66%	30,97%	24,7%	15,59%	5,67%	1,42%
<b>2022</b>	20,25%	39,26%	21,69%	13,84%	3,31%	1,65%

Fonte: Elaborada pelas autoras

A maioria dos estudantes, como nos mostra a Tabela 2, ao longo dos anos está na faixa etária dos 18 aos 22 anos, o que indica uma idade esperada para cursos de graduação. A faixa etária de 23 a 30 anos também teve um número significativo de matriculados e apresentou flutuações ao longo dos anos, com um pico notável em 2015. A faixa etária de 31 a 40 anos teve um crescimento constante, com um aumento significativo a partir de 2012, quando o campus São Carlos abriu turma para ingressantes em cursos técnicos concomitantes/subsequentes, que possuem um público variado de faixa etária, tendo alunos maiores que 31 anos matriculados. As faixas etárias maiores de 41 anos são as menos representadas, mas a categoria 41 a 50 anos teve um pico notável em 2021. No mesmo período, estudantes abaixo dos 18 anos começaram a se matricular, também, indicando o início da parceria do IFSP - Campus São Carlos com estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual.

Observamos uma diversificação na distribuição da população estudantil em termos de idade ao longo dos anos, com mais estudantes de faixas etárias variadas sendo matriculados em anos mais recentes. A faixa etária 18 a 22 anos continua sendo a mais dominante, mas a diferença em relação às outras faixas etárias tem diminuído, indicando uma diversidade crescente no perfil etário dos alunos, compatível com a característica da instituição de ensino que oferta cursos variados, atraindo diferentes grupos etários.

Tabela 3: Dados de origem escolar por ano de ingresso

Ano / Instituição de Ensino	Privada	Pública	Não declarado
2008	49.38%	50.62%	0%
2009	33.75%	66.25%	0%
2010	33.06%	66.94%	0%
2011	24.87%	75.13%	0%
2012	26.45%	73.53%	0.02%
2013	34.07%	65.93%	0%
2014	35.16%	63.57%	1.27%
2015	24.86%	66.29%	9.5%

<b>2016</b>	23.05%	71.83%	5.12%
<b>2017</b>	22.32%	72.33%	5.35%
<b>2018</b>	23.74%	71.68%	4.58%
<b>2019</b>	24.86%	74.72%	0.42%
<b>2020</b>	28.29%	71.69%	0%
<b>2021</b>	17.48%	82.83%	0%
<b>2022</b>	25.58%	74.42%	0%

Fonte: Elaborado pelas autoras

A Tabela 3 apresenta os dados da origem escolar dos estudantes matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Carlos, entre 2008 e 2022. A maioria destes alunos matriculados ao longo dos anos é proveniente de escolas públicas, tendo um aumento constante no número de alunos de escolas públicas desde 2008, com picos notáveis em 2019 e 2021. O número de alunos provenientes de escolas privadas também cresceu ao longo dos anos, mas em uma taxa mais moderada em comparação com as escolas públicas, apresentou um pico em 2019. Estudantes que não declararam a origem escolar tiveram números insignificantes até 2015, mas vemos um aumento nos anos subsequentes, com um pico em 2017. No entanto, após 2019, esta categoria voltou a ter números baixos ou nulos.

Ao longo dos anos, observa-se uma predominância consistente de alunos oriundos de escolas públicas em comparação com escolas privadas, mesmo que a política de cotas tenha sido implementada após 2013, verificamos que o perfil dos estudantes do IFSP – campus São Carlos sempre foram majoritariamente oriundos de escolas públicas.

Os dados mostram uma predominância clara de estudantes oriundos de escolas públicas ao longo dos anos, com um aumento constante no número desses alunos no decorrer do tempo. A inclusão de estudantes de escolas públicas sugere que a política de cotas conseguiu atrair mais estudantes oriundos dessas escolas.

## Considerações

A Lei de Cotas estabeleceu políticas de ações afirmativas para o ingresso nas instituições de ensino superior no Brasil, visando promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, especialmente estudantes negros, pardos e indígenas, além de alunos provenientes de escolas públicas e com baixa renda familiar per capita.

A partir das informações e dados coletados, é possível identificar que houve mudanças significativas no perfil dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Carlos após a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Verificamos o aumento da diversidade racial, o maior ingresso de estudantes negros, ampliação de ingressantes oriundos de escolas públicas e a maior variedade de faixa etária entre os estudantes.

A implementação da política de cotas teve um impacto positivo na promoção da diversidade racial e socioeconômica no IFSP - Campus São Carlos. Mais estudantes negros, pardos e indígenas, bem como alunos de escolas públicas, estão sendo incluídos no ensino superior, tornando a instituição mais representativa da diversidade da sociedade brasileira. No entanto, é importante continuar monitorando e avaliando os resultados da política de cotas para garantir sua eficácia contínua e fazer ajustes, se necessário, para promover ainda mais a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais.

A análise desses dados proporcionou uma compreensão abrangente das mudanças nas características relacionadas à origem escolar, faixa etária e etnia dos estudantes que se matricularam nos cursos do campus São Carlos do IFSP no período de 2008 a 2022. Esses resultados, posteriormente, servirão como subsídio para a avaliação dos efeitos da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) sobre o perfil dos estudantes do IFSP, campus São Carlos.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: L11892. Acesso em: 15 de out. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, d e 29 de agosto de 2012**. Lei de Cotas para Ensino Superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.30/08/2012. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, 2022. Disponível em: Plataforma Nilo Peçanha – Indicadores de Gestão. Acesso em: 21 de outubro de 2023.

CARVALHO, M. A. M. **O presidente afrodescendente: Nilo Peçanha e a criação do sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Rio de Janeiro. Editora: Telha. 2022.

SILVA, T. D. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Ipea, 2020.

SILVÉRIO, V. R.; MEDEIROS, P. M. Ação Afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In: ARTES, Amélia (Org). **Ações afirmativas no Brasil: Reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Travessa,2016.



## O Coordenador de curso no ensino superior <sup>1</sup>

Andréia Cristina Borges Rela Zattoni<sup>2</sup>

Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

### Introdução

O coordenador de curso do Ensino Superior é um profissional requerido é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, do Ensino Superior. Sendo assim, neste capítulo a proposta de investigação centra-se nas atribuições do coordenador do Ensino Superior, com a indagação de quais são as qualificações e as atribuições do coordenador em relação às demandas administrativas e pedagógicas? Quais e como os critérios de avaliação do INEP/MEC estão implicados na configuração da qualificação das atribuições do coordenador pedagógico? É objetiva descrever e identificar as relações do trabalho desse profissional, no contexto da construção do perfil para o cumprimento de suas atribuições, bem como as inter-relações entre as funções de gestão administrativa e pedagógica.

A ideia foi de identificar que características próprias desta profissão convergem ou não e complementam-se na construção das atribuições idealizadas, almejadas (seja pelo profissional seja pela instituição); nas normativas (que são prescritas pelas leis e pelos regimentos que legitimam a função); e nas atribuições realizadas

---

<sup>1</sup> Este capítulo faz parte da tese de doutorado, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com fomento da Bolsa Institucional/USF. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/9831044490492149.pdf>

<sup>2</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: andreiazattoni@usf.edu.br

<sup>3</sup> Universidade São Francisco-USF. E-mail: soniapsiquelli@gmail.com

(que são efetivamente concretizadas dada as circunstâncias e condições da atividade de trabalho).

### **O sistema de avaliação dos cursos de graduação e a coordenação de curso**

De acordo com os critérios do instrumento de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação, bacharelado e licenciatura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, de 15 de dezembro de 2017, segundo MEC (2017).

Discutir as relações entre a sociedade moderna, a educação e a administração científica, assim como os aspectos relacionados à educação, ao trabalho docente e a coordenação de curso e as atribuições idealizadas e normatizadas para esta função. Os instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, no processo de reconhecimento e renovação do funcionamento dos cursos de graduação, pesquisou-se a respeito dos pressupostos da Teoria Geral da Administração-TGA, a fim de compreender pontos de convergência desse profissional, atribuições de cargo e função e sua atuação na área da educação.

Frente às concepções fabris, os aspectos basilares da administração nos modelos econômicos neoliberais têm-se apresentado mais recorrente dentro do contexto educacional, no modo de enxergar a educação a partir da lógica comercial, como passível a lucratividade em níveis elevados, sendo assim, verifica-se a aplicabilidade de modelos de gestão e incentivos participativos de toda comunidade escolar – professores, coordenadores, gestores e demais colaboradores – com seus objetivos direcionados à produtividade, segundo Campos e Barsano (2016), a motivação está ligada à identificação da necessidade em motivar o indivíduo, quando isso ocorre de maneira satisfatória busca-se atender outras

necessidades, de forma hierárquica e gradual. Desse modo, quando se refere à adoção de políticas motivacionais dentro das organizações educativas, percebe-se o impacto positivo que elas geram para a empresa e, paralelamente, para a equipe, pois quando os colaboradores estão motivados aumenta a produtividade e a qualidade do serviço ofertado.

Os estudiosos da administração aplicada, concordam que a sociedade é estruturada e organizada, sendo estas originadas em conjunturas que colaboram na proteção dos desejos e interesses das pessoas, suas conexões e propensões. Ou seja, existe a intenção de garantir elementos básicos para o indivíduo, como: alimentação, saúde e educação, podendo perpassar para aspectos voltados para o lazer e o entretenimento. Essas *nuances* vêm compor essa ideologia como concebidos e formadores do contexto organizacional nas empresas.

Chauí (2008) afirma que entre o fim do século XVIII e início do século XIX, é possível perceber alguns elementos importantes que transformaram as sociedades, até então, basicamente agrícola, para sociedades fabris, sendo elas: invenções, adaptações e inovações. Com isso, maquinários foram sendo criados e adotados, crescimento de produtos de bens e consumo e uso de energias não animais; surgimento da máquina a vapor, que promoveu o fortalecimento do processo de industrialização, favorecendo o aumento da produtividade e a exploração da mão de obra, o que acarretou na desvalorização do ser humano, tornando-o alienado dentro da nova conjuntura. A autora destaca que a Revolução Industrial trouxe inúmeras mudanças nas estruturas sociais e nas formas de organização recém-concebidas, assim como transformações na cultura e na educação; o modelo fabril mecânico e artesanal foi deixado de lado com o advento do maquinário elétrico.

Os principais aspectos que emergiram com as mudanças organizacionais sociais e do trabalho estão: troca do sistema artesanal para o sistema industrial; a divisão do trabalho – o operário não detém os meios de produção – robotização do trabalho; o tempo de produção não é de domínio do operário; o

empregador dita a dinâmica do trabalho; produtividade e qualidade tornam-se sinônimos; falta de atenção com as questões ambientais. Para CHAUI (2008), essa dinamicidade embasada no produtivismo e nos anseios capitalistas causam fragilidade e fraqueza nas relações humanas – interpessoais – o que gera consequências em diversos setores da educação e no desenvolvimento de professores e alunos, ou seja, em uma sociedade construída sobre pilares da organização industrial, até a educação segue o modelo.

Em uma perspectiva mais abrangente, percebe-se que a industrialização desenvolveu-se cada dia mais, definindo o fortalecimento da matéria-prima, provocando contendas e promovendo uma nova forma de divisão nas áreas globais que não haviam sido colonizadas e que ainda eram dominadas por seus povos nativos, esse processo passou a ser conhecido como neocolonialismo ou imperialismo, que se dá quando países potencialmente industrializados passam a explorar novas regiões do globo, diluindo culturas, modificando sociedades, agredindo vidas humanas e selvagens, destruindo a natureza, colocando em risco toda uma biodiversidade e ricas culturas.

Muitas e devastadoras são as consequências do expansionismo-exploratório que visou somente em expandir seus mercados, estreitando disputas e causando mortes humanas e culturais, aumento da miséria e querelas políticas que culminaram em guerras e conflitos (COSTA; SCHWARCZ, 2000). Segundo os autores, a política expansionista-exploratória chocou-se com uma premissa do desenvolvimento capitalista, que versa ao afirmar que não era suficiente para essas potências absorver esses territórios, era preciso modificar todo o contexto social, cultural, do trabalho, produção e consumo desses povos, impondo-lhes o novo modelo científico-tecnológico (COSTA; SCHWARCZ, 2000). Ressaltam, que foi devido a essa postura mutiladora, que primava por atacar e destruir os hábitos e costumes das sociedades agregadas, que muitas disputas e revoltas ocorreram durante meados do século XIX e começo do século XX.

Tais atitudes, as mesmas podem ser justificadas quando se leva em conta que o desenvolvimento capitalista também gerou significativos avanços científicos, tornando possível a aplicabilidade de descobertas científicas atuais nos diversos setores produtivos industriais. A potencialização elétrica tornou possível o aumento da produtividade de derivados do petróleo e da indústria siderúrgica. Promoveu o desenvolvimento da microbiologia, medicina, bioquímica, farmacologia e outros ramos similares, modificando consideravelmente o dia a dia dos diversos ramos da sociedade. Contudo, diante desse panorama deve-se levantar as seguintes indagações: todos os indivíduos conseguem usufruir desses avanços? Será que os marginalizados do processo de industrialização e do expansionismo-exploratório conseguem ter acesso a esses benefícios? Mais adiante retomaremos essas reflexões.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, muitas foram as mudanças sociais, tão rápidas que nunca se vira antes, assim, esse momento histórico é marcado por grandes progressos. Nessa conjuntura, simultaneamente ao surgimento da chamada burguesia industrial, desenvolve-se um forte sentimento de orgulho pelos progressos alcançados, pois percebia-se, através da ciência, a possibilidade de dominação da natureza por meio das invenções (COSTA; SCHWARCZ, 2000).

Surge, desta forma, uma sociedade distinta no caminho de mercado marcado pela produção e reprodução de circunstâncias materiais imprescindíveis para sua sobrevivência, através do trabalho assalariado urbano, deixando de lado o trabalho do campo e à margem o plano da vida.

Destaca-se, que esse contexto gerou transformações na maneira de construir o trabalho, anteriormente sustentado no saber-fazer e com a produtividade associada à periodicidade da natureza, começando a ser mediado pelo valor do salário acertado entre empregadores e empregados. Todavia, com a inserção cada vez maior das máquinas, houve um empobrecimento da autonomia do trabalhador, que passou a ter uma mão de obra determinada por um valor fixo – salário – modificando sua

dinâmica trabalhista, causando a perda de seu saber-fazer, bem como, seu controle e segurança ao realizar suas funções (THOMPSON, 1981). Nesse contexto, se fortalece a máxima que diz: “tempo é dinheiro”. Atendendo aos anseios dos alicerces iluministas, a educação foi sendo estruturada, porém, como as transformações acarretadas pelos princípios do modelo industrial e capitalista as organizações educacionais foram sendo levadas para mais perto dos espaços das fábricas e indústrias, marcado pela disciplina e autoritarismo, tendo como objetivo a construção de mão de obra para suprir as necessidades desses espaços.

Durante o século XX, o Curso de Administração estabeleceu como integrante das Ciências Humanas. Mas, desenvolveu-se paralelamente e na mesma direção, o crescimento do campo da Administração em relação à sociedade, percebendo ser imprescindível a adoção desse ramo do conhecimento para a idealização e implementação de projetos, que sigam as aptidões e anseios dos indivíduos (MAXIMIANO, 2000). A partir de conjuntura, ações como: a elaboração de planos de ação, planejamentos, comandos, organizações, desenvolvimentos e aplicações de procedimentos e atividades, foram percebidos como primordiais para a Administração.

Esse período ficou conhecido na Europa como *Belle Époque*, marcado pelas transformações provocadas no modo de se enxergar o mundo, impactando de modo incisivo nos campos das artes, filosofia, arquitetura, psicanálise e muitas outras. As pessoas estão sempre em busca do novo, apesar dos medos que sentiam e do constante sentimento de euforia, o que levava ao desespero e à falta de preparo para acompanhar tais mudanças.

Medos, sonhos, ilusões, certezas, determinismos e a “falta de limites” marcaram esse período, todos esses elementos estimulavam a curiosidade, mas, também, fomentam o sentimento de insegurança ao trabalhador assalariado, que é cercado pelas inseguranças e incertezas de seu futuro (COSTA; SCHWARCZ, 2000).

Assim, nesse momento objetivos e debates socioculturais distintos são sobrepostos. Um exemplo disso foi o processo de

organização e higienização da Paris do século XIX, que foi modificada para que houvesse uma nova ordem em seu processo de ocupação e uso. Essas transformações tiveram por base informações estatísticas e de ordem sanitária, com o intento de manter sob controle possíveis epidemias e embates urbanos, assim como, determinar o tempo de trabalho e de descanso dos indivíduos que ali viviam (BENJAMIN, 1989).

Importante a análise dos vários acontecimentos na virada do século XIX e início do século XX a fim de distinguirmos como estas mudanças cooperaram para a formação da profissão do administrador, primeiramente no que tange a necessidade de organização das atividades nas indústrias e posteriormente nas escolas, inicialmente a categoria profissional era denominada como Técnico Administrador, e em 1985, foi alterada para Administrador. Com o fortalecimento do capitalismo e a conseqüente busca de maior produtividade, surge também a necessidade de algumas práticas de gestão na produção, o que culminou na formação da Administração como uma ciência. No início, esta forma de gestão baseava-se apenas na experimentação, ou seja, na repetição dos acertos e na rejeição dos erros. A atividade fabril era o primeiro objeto da Administração, mas com o tempo foi evoluindo gradativamente para as empresas industriais e também abrangeu outros tipos de organizações.

Em 1985, por Lei Federal, foi criada a profissão do administrador, que passou a ser regulamentada em 1967, logo após a publicação do parecer do *Conselho Federal de Educação* n°. 307/66[3], definindo o currículo mínimo para o curso universitário de formação de administrador. O parecer CFE n° 307/66, de 08 de julho de 1966, estava em consonância com a *Lei de Diretrizes e Bases* n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

O grupo de ações que determinam a práxis do administrador colaboram com a perspectiva disciplinadora industrial que teve sua criação com o advento do capitalismo e determinou a dinâmica trabalhista alicerçada no relógio, ou seja, no tempo cronometrado para a realização das funções, o que acarretou um sentimento de

tempo acelerado, redução das extensões e a vida do indivíduo posta de lado (THOMPSON, 1998).

Quando abordamos à Educação Formal, aquela concretizada de maneira sistemática, institucionalizada, sob o respaldo e responsabilidade das instituições públicas ou privadas no âmbito escolar, em uma sociedade mundializada, letrada, urbana e mercantil, está mais abrangente em seus vários níveis de ensino, seja por meio de demandas universalizantes ou pela amplitude, desde o ensino infantil até o Ensino Superior tornando-se em mercadoria. Para (MINTO, 2010, p. 188): “Uma das mais conhecidas teses atribuídas ao neoliberalismo é a do Estado mínimo, que preconiza um estado forte e centralizador nas tarefas de controle e de fiscalização das políticas sociais e não mais como executor de tais políticas. No caso do Brasil, o processo de reordenação neoliberal apresentava como um de seus principais intentos minimizar os gastos públicos e maximizar a eficácia administrativa, deixando de lado a concepção da educação como direito social e passando a ser integrante do setor produtivo mercantil.

Segundo (CUNHA, 2000, p. 152), nos Colégios Jesuítas na Bahia no século XVI, “era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia” O curso de Artes destacava-se como Ciências Naturais e/ou Filosofia, tinha uma duração de três anos e relacionava-se com a Física, Lógica, Matemática, Metafísica e Ética. Já o curso de Teologia durava quatro anos e seu concludente recebia o título de doutor. Ressalta-se que o Colégio da Bahia implementou estudos voltados para a Matemática, dando origem a um curso específico, que ocorreu no século XVIII.

Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Pará e Maranhão foram estados que disponibilizaram cursos de nível superior. Na contramão destes acontecimentos, Portugal proibiu que Universidades fossem criadas no Brasil, para evitar que a aquisição do conhecimento levasse a motins voltados à independência, especialmente no século XVIII, que respirava os princípios

iluministas que vislumbravam a necessidade das transformações social, econômica e política.

Para Thompson (1998) essa sensação de que o tempo foi acelerado está ligado ao crescimento da comunicação e ampliação dos meios de transporte. A sociedade que era caracterizada por um caminhar mais calmo e cadenciado, que utilizava a tração animal como premissa de medição, se viu forçada a ser monitorada por técnicas abstratas, como: amperes, volts, watts, dentre outras. Em que velocidades, ritmos e intensidades ganham novas percepções, que geram o fortalecimento de um estilo de vida mecânico e acelerado. É durante esse período histórico (Moderna) que já se destacou desde a mudança do século que foi possível verificar a busca identitária, conhecer e entender os anseios e probabilidades das vivências, trabalho e quem sabe de alcançar a satisfação social e humana.

Assim, é pertinente destacar que com o advento da Revolução Científico-Tecnológica, tanto os costumes quanto a cadência, hábitos foram modificados na abrangência das práticas do dia a dia do homem que trabalha ou não. Com o fim do século XIX e início do século XX, é possível destacar que o chamado processo de mundialização econômica ampliou a movimentação de produtos, pessoas, culturas e ideologias. Frente a essa nova dinâmica de tráfegos de capital, ressalta-se grandes possibilidades de objetos de consumo que transitam nos mais diversos lugares do planeta (MATOS, 2008). A nova conjuntura também trouxe novas perspectivas para o setor de venda dos produtos, em que foi maximizada com a produção e implantação de anúncios que circulavam em catálogos e periódicos, utilizados para levar ao público informações sobre as mercadorias, sendo elas as mais variadas (MATOS, 2008).

Acerca da fluidez do comércio e do desenvolvimento financeiro, o anseio pela modernização ampliou-se e intensificou-se nos grandes centros urbanos ao redor do mundo. Mercadorias e influências que chegavam ao Brasil, tinham por premissa o modelo europeu como estereótipos do “bom gosto” e as urgências

consumistas que moldavam os hábitos e costumes de homens e mulheres nos mais variados níveis de suas vidas, o que incluía novos preceitos de “higiene, de civilidade e de modernidade” (MATOS, 2008, p. 236). Significa dizer que é relevante uma análise cuidadosa das organizações, com objetivo de atender às perspectivas das pessoas, pois é no setor da administração que se tem a pretensão, que as organizações se tornam capazes de aproveitar adequadamente seus recursos, entre eles o capital humano, a fim de atingir objetivos idealizados, almejados.

Os cargos nas empresas são tarefas particularizadas que os indivíduos e as equipes cumprem, para que a organização atinja as metas. Todas elas possuem, aproximadamente, as mesmas funções: o departamento de *marketing*, de finanças, as quais permitem planejar e executar com eficiência e eficácia para obter resultados positivos perante a produção e os recursos humanos empreendidos na organização, sendo assim a formação deste profissional para ser algo cada vez mais necessário para a manutenção do modelo estabelecido, impactando, assim, na participação ativa do profissional da área como desenvolvedor e coordenador dos cursos nas Instituição de Ensino Superior -IES.

Cabeço e Requena (2011), destacam ainda que além dos objetivos acadêmicos o exercício da função do coordenador de curso, requer um trabalho eficiente de estratégias que envolvem questões administrativas, financeiras e de recursos humanos. Em virtude da crescente competitividade no setor educacional, as instituições de ensino exigem que estes coordenadores, desenvolvam, além das questões de ordem acadêmicas, possam desenvolver outras habilidades relacionados, especialmente a liderança de equipes e gestão de pessoas, para uma escolha adequada do corpo docente e um bom relacionamento em colegiados e demais burocracias necessárias.

A acentuada competitividade a qual está inserido evidencia-se não somente no universo educacional privado, mas, também, existem muitas parcerias público-privadas e nas cobranças de resultados e premiações do setor público. Ações que transformam

significativamente os conceitos e os propósitos educacionais, ressignificando antigas funções e novas definições de propostas, que não só carregam o caráter pedagógico, mas contemplam uma “operação” lucrativa e competitiva à vista do mercado.

O que é possível identificar na Teoria Geral da Administração-TGA, pois a departamentalização é tida como fundamental para o cumprimento das funções organizacionais, uma idealização advinda de Henry Ford, é o resultado dos experimentos, com foco no aumento da produtividade, espelhando uma linha de produção que, anteriormente, era da ordem “mecânica e fabril”. Este é um dos conceitos fundamentais de organizações que incide no agrupamento de diversas atividades em unidades particularizadas com objetivo o lucro, a melhor competitividade, otimizando processos, buscando uma organização mais eficiente e enxuta na busca de resultados, questões presentes no dia a dia da função do coordenador de curso.

Azevedo (2019) apresenta questões que norteiam a função dos gestores, abrangendo a perspectiva de Ford, unindo a de Taylor e Fayol, ponderações que precisam de constantes prevenção no desenvolvimento das atividades de rotina dos gestores, desde ao desperdício do tempo, envolvendo a empregabilidade, consequentemente se expandindo para produtividade estando estas relacionadas a elevação da competência de produção com o tempo.

A produção acadêmica refere-se aos estudos que discutem sobre o trabalho desse profissional, no contexto da construção do perfil para o cumprimento de suas atribuições, bem como as interrelações entre as funções de gestão administrativa e pedagógica. Na busca na base eletrônica de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: coordenador de curso, educação superior, gestão pedagógica, das dissertações de mestrado e teses de doutorado da área de educação publicadas no período de 2017 a 2021. Com os descritores relacionados, foram encontradas 35 publicações, majoritariamente realizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, 27 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado sendo elas:

Quadro 1: Dissertações e teses dos anos de 2017 a 2021

M/D	TÍTULO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE	ANO
M	Proposta de auto capacitação para coordenadores de graduação	Ronilson Oliveira da Silva	Instituto Federal do Amazonas IFAM	2019
M	Os coordenadores dos cursos superiores de licenciaturas em ação no IF Sertão-PE campus Petrolina: limites e perspectivas.	Mônica Mascarenhas Santos	Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - UFBA/FACED	2019
D	A formação docente nos percursos e itinerários dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED/UFC entre 1987 e 2007	Flávio Muniz Chaves	Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE) – FACED/UFC	2018
M	A gestão pedagógica em cursos técnicos na modalidade a distância em instituições privadas do RS	Ana Carina Tavares	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2018
M	Percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências contábeis oferecido por	Luciana Regina da Silva Souza	FECAP Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado Brasil	2018

	instituições privadas de Ensino Superior brasileiras			
D	Organização e gestão da educação a distância em Moçambique: uma análise a partir do perfil dos alunos	Zarina Bonifácio Mombassa Aires	Universidade Federal de Minas Gerais	2020
M	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista	Carolina Alves de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	2018
M	Educação a Distância: estudo da gestão de um polo de apoio presencial	Cláudio Braz de Figueiredo	Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente	2017
M	Caminhos e perspectivas da coordenação de polos da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da UFSM	<u>Cláucia Garcia</u> Pessoa	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	2019

Fonte: Elaborada pelas autoras

Em primeiro momento observou-se pela análise dos títulos e do resumo dessas dissertações e teses, que essas pesquisas se dedicam a investigar questões relacionadas à formação pedagógica do docente, ao papel da monitoria, à ambientação curricular, à acessibilidade atitudinal e pedagógica, à educação a distância, à biblioteca universitária, às políticas de inclusão no Ensino Superior, à avaliação da aprendizagem e à evasão escolar. Entretanto, identificamos dois autores cujo objeto de pesquisa converge para o assunto pesquisado, ou seja, tratavam daquelas questões relacionadas às atividades do coordenador de curso do Ensino Superior – graduação e os dilemas enfrentados na gestão administrativa e pedagógica (SILVA, 2019; SOUZA, 2018). Nesse sentido, essa tese se justifica pela necessidade recorrente de compreender as qualificações e as atribuições do coordenador do Ensino Superior, de modo a contribuir com questões que norteiam atividades pedagógicas de sua função.

### **Considerações**

Partiu-se da premissa que, em uma instituição de ensino, o corpo docente tem atribuições acadêmicas primordiais, seja no acompanhamento do projeto pedagógico do curso, seja como coordenador de um curso de bacharelado ou licenciatura; delineou-se os procedimentos comumente adotados para coordenar docentes e alunos em consonância e observância do que pode contribuir e do que pode interferir no exercício profissional.

Com efeito, foram discutidas, além do conjunto de estratégias empregadas na gestão dos profissionais da educação superior, questões que envolvem os desafios da função, num ambiente cada vez mais voltado à produção de resultados em que os coordenadores passam a ser cobrados pelos mantenedores das instituições de Ensino Superior, criando duas grandes áreas de “conflito”: a acadêmica e a comercial; considerando-se as estruturas capitalistas que criam inúmeras implicações trabalhistas, profissionais e administrativas na sociedade.

## Referências

AZEVÊDO, A.M. B. de. A Coordenação Pedagógica e seu papel no Ensino Superior. In: **Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande – PB, 2019.

BENJAMIN, W. Paris do Segundo Império. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. v. III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **LEI nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES. Brasília, 05 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001**.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**: Presencial e a distância Brasília: INEP, 2017.

CABEÇO, L. C.; REQUENA, I. B. Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso do Ensino Superior Privado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2011.

CAMPOS, A.; BARSANO, R. P. **Administração**: Guia Prático e Didático. São Paulo: Erika, 2016.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Revista latino-americana de Ciências Sociais**. Ano 1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> . Acesso em: 20/05/2021.

CHAVES, F. M. A formação docente nos percursos e itinerários dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED/UFC entre 1987 e 2007- UFC. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

COSTA, Â. M. da; SCHWARCZ, L. M. **1890 – 1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, C. B. de. Educação a Distância: estudo da gestão de um polo de apoio presencial. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2017

MATOS, M. I. S. Para além do porto do café. In: RAMOS, A. F.; PATRIOTA, R.; PESAVENTO, S. J. **Imagens na História**. São Paulo: Aderaldo Rothschild, 2008.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à administração. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2000.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDRETTI, A.; LOMBARDI, J. C., MINTO, L. W. (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MOMBASSA, A. Z. B. Organização e gestão da educação a distância em Moçambique: uma análise a partir do perfil dos alunos. **Tese** (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

OLIVEIRA, C. A. de. O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

PESSOA, C. G. Caminhos e perspectivas da coordenação de polos da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da UFSM. **Dissertação** (Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

SANTOS, M. M. Os coordenadores dos cursos superiores de licenciaturas em ação no IF Sertão-PE campus Petrolina: limites e perspectivas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

SILVA, R. O. da. Proposta de auto capacitação para coordenadores de graduação. Orientador: Prof. Dr. Daniel Nascimento e Silva. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, L. R. da S. Percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido por instituições privadas de ensino superior brasileiras. (**Dissertação de Mestrado**). Centro Universitário Álvares Penteado. Programa de Mestrado em Ciências Contábeis, São Paulo, 2018.

TAVARES, A.C. A gestão pedagógica em cursos técnicos na modalidade a distância em instituições privadas do RS. **Dissertação** (Mestre em Educação). Vale do Rio dos Sinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2018.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.



## **A trajetória de uma pesquisa sobre as potencialidades emancipatórias da educação patrimonial.<sup>1</sup>**

Maria Cecília Machado Faustino<sup>2</sup>

Sônia Aparecida Siquelli<sup>3</sup>

Maria de Fátima Guimarães<sup>4</sup>

### **Introdução**

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa acadêmica de natureza qualitativa e documental e as reflexões inscritas na perspectiva da educação das sensibilidades, que se encontra inscrita nos pressupostos da história cultural à medida que tenciona concepções de cultura, história, patrimônio, memória e experiência mobilizadas por projetos e ações concebidos, desenvolvidos e realizados, frequentemente, no interior de instituições culturais - como por exemplo, museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação. Por assumir essa roupagem, subtende-se que tais iniciativas se mostram como palco para discutir uma dada educação patrimonial.

Tais instituições podem ser tomadas tanto como espaços que garantem a organização, o acesso e a preservação de acervos diversificados, quanto espaços potenciais de diálogo e de construção de conhecimento. Compreende-se que esse processo último possa se dar na interação entre diferentes sujeitos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto da dissertação de Mestrado em Educação (2022), vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, com fomento da Bolsa Institucional-USF. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4135715288847989.pdf> Acesso em 27.10.2023.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: mc060198@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: soniapsiquelli@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: fatima.guimaraes@usf.edu.br

(VOLÓCHINOV, 2017), oriundos de distintos segmentos sociais, assumindo a educação patrimonial, ela mesma, como manifestação de sensibilidades insurgentes (BONETTI, 2016). Sensibilidades essas dissonantes, oriundas de segmentos marginalizados e excluídos socialmente.

### **Reconhecimento e intencionalidades da pesquisa**

Tendo em vista a breve contextualização realizada, delineou-se uma discussão que considerou a multiplicidade de significados que abarca a relação posta entre o patrimônio cultural e a educação patrimonial, tanto quanto suas implicações à luz do que se entende por patrimônio cultural em meio às tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesses imbricados em tal compreensão e que mobilizam distintos segmentos sociais em tal seara.

Sua importância emerge nos limites de uma concepção de patrimônio que privilegia determinados valores, práticas e saberes culturais em detrimento a outros e, como consequência disso, desenrola-se um processo de hierarquização social que acarreta na inclusão ou exclusão de alguns sujeitos ou segmentos sociais. Isso porque a valorização de uma história ou cultura, comumente e tradicionalmente, é feita em detrimento a outra, e, quando isso acontece, são retiradas possibilidades de vivências e experiências de determinado segmento da população, que por sua vez, passam a ocupar um lugar marginalizado perante a sociedade.

É fundamental que seja apresentado o contexto que fecunda (ou inflama) tal pesquisa. Isso porque tem-se a compreensão que ao compartilhar as formas pelas quais as sensibilidades são tocadas e atravessadas pelo tempo passado e presente, torna-se possível a ciência das posições teóricas e metodológicas assumidas; posições essas de compromisso frente ao serviço de uma elaboração que se coloca contra a barbárie. Acredita-se, para tanto, ser a partir de questões candentes no presente que se faz possível uma discussão que se proponha a uma dada educação patrimonial como forma de emancipação dos sujeitos oprimidos historicamente.

O tempo presente, entre os anos de 2020 e 2022, foi marcado por uma governança brasileira que promovia e incentivava não apenas discursos fascistas, mas, como foco, práticas pautadas na desvalorização da diversidade cultural. Há de se pontuar, nessa direção, o crime contra o desmonte Fundação Palmares a partir da mudança de sua presidência em 2019; o descaso com as instituições culturais, a exemplo do incêndio criminoso do Museu Nacional e a inconsistência do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, o IPHAN, principal órgão responsável pela proteção do patrimônio cultural do país que, desde o ano de 2019, vive sua maior instabilidade e paralisia desde 1955 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Estes são apenas alguns aspectos diante dos inúmeros casos e iniciativas de desmonte do campo da cultura no Brasil, o que possibilitou que fossem destinados olhares à maneira com que alguns dos governantes brasileiros vinham lidando com a pluralidade das expressões culturais em tal território. Tais posicionamentos e ações tendem a conformar uma concepção de cultura que é compartilhada com e para a população, reforçando, muitas vezes, formas de segregação e exclusão de sujeitos e segmentos marginalizados histórica e socialmente. O ato de rememoração (CUNHA e PRADO, 2017), nesse sentido, foi tomado como uma forma de enfrentamento às tentativas de esquecimentos e silenciamentos promovidos pela história oficial, como “[...] um ato político, com potencialidades de produzir um despertar dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias” (GALZERANI, 2008, p. 21).

Ao apresentar tal cenário, evidencia-se a importância da pesquisa apresentada, enfatizando a urgência de discutir patrimônio e cultura como uma forma de resistência política e social. Põe-se a intenção de que esse trabalho soe como uma espécie de “alarme de incêndio” nos moldes de Benjamin (1987b), como “[...] um sino que repica e busca chamar a atenção sobre os perigos iminentes que ameaçam, sobre as novas catástrofes que se perfilam no horizonte” (LÖWY, 2005, p. 32).

Benjamin (1987b, p. 46) metaforiza, ainda, a favor da ideia de que “Antes que a centelha chegue à dinamite, é preciso que o pavio que queima seja cortado”, configurando, assim, uma “[...] interrupção de uma evolução histórica que leva à catástrofe” (LÖWY, 2005, p. 23). Acredita-se, portanto, no potencial de tal pesquisa em fornecer subsídios para que o pavio da dinamite seja cortado, e que, através de uma educação patrimonial pautada em práticas emancipatórias (FREIRE, 2021), seja possível criar possibilidades e alternativas para a libertação das classes oprimidas. É nesse sentido que tal pesquisa é aspirada enquanto meio de resistência.

### **Percurso metodológico e o processo de construção do conhecimento**

O fato de que os objetivos postos não seriam responsáveis por definir onde se desejava chegar, ou, ainda, quais questões seriam precisamente apresentadas ao seu “fim”. Tais objetivos primeiros foram tomados, na verdade, como motor das reflexões propostas. Delineou-se um percurso, para tanto, que envolveu a pesquisa de diferentes concepções de patrimônio e cultura; discutir as relações entre patrimônio cultural, memória, experiência, sensibilidades e educação patrimonial; a problematização da natureza das diferentes instituições culturais, tomando-as como lugares de memórias, arenas de tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesse; a investigação das potencialidades das instituições culturais (com enfoque nas instituições e práticas museológicas) enquanto espaços para uma educação patrimonial que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes e dissonantes de segmentos marginalizados e excluídos socialmente, como uma prática de resistência social; e a análise de casos que pudessem permitir refletir sobre em que sentidos são potencializadas as construções das diferentes sensibilidades por tais instituições.

A par de tais, então, foram delimitados os referenciais teóricos e procedimentos metodológicos. As contribuições de Walter

Benjamin (1985; 1987a; 1987b; 2019), Marc Bloch (2001) e Jacques Le Goff (2003) permitiram a reflexão sobre uma concepção de patrimônio cultural na perspectiva dos vencidos e dos silenciados, indo ao encontro de uma história à contrapelo (BENJAMIN, 1987a). Ao compreender que seria necessário tensionar a categoria conceitual de patrimônio cultural, dando-lhe maior complexidade, considerou-se as ideias de Homi Bhabha (2010) sobre o conceito de cultura, tomando-a enquanto terreno movediço; assim como as noções postas por Mikhail Bakhtin (2008), refletindo sobre a desigualdade e assimetria no que se refere às manifestações e aos valores culturais privilegiados pela história hegemônica, chamando atenção para a natureza polissêmica, polifônica e dialógica da cultura.

Simultaneamente, preconiza a emancipação dos sujeitos e segmentos oprimidos socialmente, assim como pressupõe uma educação que se dá na interação social (BAKHTIN, 2010) entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As bases teóricas e categorias de discussão de cultura na relação com conceitos de memória e experiência, estão ancoradas em Walter Benjamin (1985, 1987a), Pierre Nora (1993), Jorge Larrosa (2003; 2014) e E. P. Thompson (1981; 1987). Acerca das contribuições deste último autor, foi-se ao encontro dos procedimentos por ele sugeridos no que diz respeito à lida com os documentos, tomando-as enquanto fontes históricas. Para tanto, os procedimentos de análise foram embasados pela promoção do confronto e diálogo entre as fontes privilegiadas na pesquisa, atentando-se em situá-las no contexto sociocultural que lhes deu origem.

Sensibilidades rastreadas acerca do que se entende por patrimônio cultural, a partir, sobretudo, das contribuições de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2012; 2020) e Sandra Jatahy Pesavento (2007). A discussão acerca das instituições culturais, focalizando os museus, foi essencial para discutir as possibilidades de uma educação patrimonial (ARAÚJO, 2012; TOLENTINO, 2016) que priorizasse sensibilidades insurgentes e dissonantes. Estas últimas foram tratadas a partir do ponto de vista de uma educação

libertadora (FREIRE, 2021). A proposta buscou situar o lugar de fala das autoras, ou seja, sob qual prisma tal discussão desenvolveu-se e foi conduzida. Essa foi uma primeira oportunidade de aproximação com o processo de concepção da pesquisa, que, inserida no campo da História da Educação, sobretudo da Educação Patrimonial em instituições de cultura, está calcada na perspectiva da história cultural.

Entende-se por história, na perspectiva dos sujeitos historicamente silenciados, dos vencidos. Esse propósito está relacionado com uma interpretação marxista da história, sobretudo materialista histórica ou dialética, ao considerar que a história deva ser vista a partir da luta de classes, compreendendo a condição fundamental dos indivíduos nos processos históricos (FREIRE, 2021), ancorada nas relações com as condições materiais, ideológicas e de produção da humanidade (THOMPSON, 1981).

Compreendendo as relações desiguais, de exploração e opressão que permeiam a história, tal como a cultura e seu processo de transmissibilidade e da ideia de que a história deva ser escovada a contrapelo (BENJAMIN, 1987a). Ou seja, a narrativa histórica precisa ser construída a partir das memórias e experiências dos excluídos, que tiveram na história tradicional suas múltiplas identidades silenciadas. É por isso que, ancorada na perspectiva da história cultural, justificou-se o método escolhido para lidar com as fontes documentais pretendidas, tomando-as enquanto monumento (LE GOFF, 2003), ou seja, sabendo que suas condições de produção são permeadas por intencionalidades. Tais noções levam à compreensão de que os fenômenos históricos não são lineares, o que permite tomar as fontes como evidências dentro do estudo de seu movimento (BLOCH, 2001).

Considerando o método de confronto das fontes (THOMPSON, 1981), baseado no diálogo, enxergando que o processo histórico nunca está dado ou completo. O olhar sobre a educação enquanto formação humanística, que considera a individualidade e as experiências estéticas particulares dos sujeitos, a partir das sensibilidades, no processo de construção do

conhecimento (LARROSA, 2003), e a consideração, para tanto, o papel da educação, no sentido de experiência formativa e pressupondo memórias coletivas, na transmissibilidade e conformação de determinados valores para as gerações futuras (BENJAMIN, 1987a).

Nessa direção, problematizados os conceitos de escolarização e educação (GOHN, 2010), lidando com a educação enquanto formal e não formal (ARAÚJO, 2012) e indo ao encontro de uma educação libertadora, com caráter emancipador (FREIRE, 2021). Essa discussão é pertinente em que medida ações de educação patrimonial em instituições culturais, sobretudo museus, (ARAÚJO, 2012; TOLENTINO, 2016) potencializam a promoção de sensibilidades insurgentes nesses espaços.

A reflexão sobre as possíveis concepções do patrimônio cultural na relação com as diversas formas que assumem a educação e, sobretudo, na relação com a educação patrimonial. Para compreender tais noções acerca do patrimônio cultural, tensionar as concepções acerca do conceito de cultura, partindo do princípio de que ela é um lugar que não é neutro nem estável (BHABHA, 2010).

Tal campo foi pensado a partir do conceito de circularidade cultural (BAKHTIN, 2008), compreendendo as culturas do ponto de vista da interação e das relações dialógicas, tomando-as em seus aspectos polissêmicos e polifônicos (BAKHTIN, 2010). Ao discutir o processo de significação da cultura, que é um processo permeado por ideologias, assume-se o patrimônio cultural também enquanto signo ideológico (BAKHTIN, 2010). E, nesse momento, fontes documentais oficiais foram confrontadas para expor a compreensão de patrimônio.

Percebe-se que o patrimônio cultural, configurado da forma que o foi, apresenta traços de barbárie (BENJAMIN, 1987a), e, ao decorrer da história, com seu processo de transmissão e perpetuação, sentidos e sensibilidades foram educados para que esses bens ou elementos culturais fossem confirmados como exemplares de cultura, em detrimento a outros. Tal ideia possibilita

uma discussão sobre a relação entre experiência (THOMPSON, 1981) e memória (BENJAMIN, 1985, 1987), compreendendo, mais especificamente, as formas pelas quais o esvaziamento das experiências, a decadência da arte de narrar e o encolhimento das memórias coletivas afetam as relações estabelecidas para com o patrimônio cultural. Dessa maneira, é possível refletir sobre a construção e representação das memórias coletivas e identidades (CANDAUI, 2012), sobretudo em instituições museológicas e as práticas educativas por elas desenvolvidas.

Nessa direção, realizadas reflexões sobre o campo da educação, diferenciando-a do processo de escolarização e perpassando por concepções da educação formal, não formal e informal (GOHN, 2010), compreendendo, ainda, que a educação deve assumir compromisso com a emancipação dos sujeitos oprimidos (FREIRE, 2021), como forma de interação social dialógica permeada por tensões (BAKHTIN, 2010). Tendo tais noções em vista e a defesa de uma educação patrimonial que estimule práticas contrárias à uma concepção de “alfabetização cultural” nos moldes de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), indo em direção a reflexões sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; PESAVENTO, 2007). Assim, com investigações sobre as potencialidades da educação patrimonial, realizada em instituições museológicas na promoção de sensibilidades insurgentes.

As instituições museológicas promovem representações de memória e identidade a partir de narrativas que expressam múltiplos significados, configurando-se, desse modo, nunca neutras e sempre ideológicas (TOLENTINO, 2016), matizados por tensões sociais, conflitos de interesses e disputas simbólicas. Em meio às diferentes concepções e formas que podem assumir determinado museu, dentre elas enquanto ferramentas de perpetuação de valores hegemônicos, enfatiza-se sua abertura à ampliação das concepções de cultura, tornando-se palco de narrativas e projetos democráticos, que considerem o papel de agente dos sujeitos sociais (ARAÚJO, 2012; TOLENTINO 2016). Alguns casos mobilizados na presente

discussão, como o Museu da Maré<sup>5</sup> e o Museu Comunitário Viva Olho Tempo<sup>6</sup>, ilustram essa última concepção. Por fim, foi realizada uma análise detalhada sobre o Projeto Memórias do Veloso, nos moldes de Tolentino (2016), tomada enquanto prática museal, percebendo como, em sua materialidade, ele foi capaz de evocar sentidos e sensibilidades plurais.

## Considerações

Lidar com uma educação patrimonial que vá ao encontro de sensibilidades insurgentes e dissonantes, e por isso uma educação patrimonial emancipatória, significa assumir que o processo de construção do conhecimento se dá pelas brechas. Como semear uma semente no asfalto. Diante das reflexões tecidas, fica explícito o fato de que os elementos culturais e patrimonializados são colocados numa posição hierárquica superior aos indivíduos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Processo esse, que busca desnaturalizar.

Para tanto, em uma das abordagens propostas, destaca-se a questão da rede de enunciados predominantemente presente nas instituições museológicas, essencialmente ideológicas, questionando o que essas narrativas pretendem ao movimentar-se pela construção de uma certa noção de patrimônio, e não de outra. Um exemplo disso é quando se discute a construção do

---

<sup>5</sup> O Museu da Maré, localizado na Comunidade da Maré, no município do Rio de Janeiro, foi inaugurado no ano de 2006 ganhando notoriedade não por ser o primeiro museu criado dentro de uma favela, mas por ser o primeiro museu em que a comunidade local é quem estava “[...] no centro dos interesses, das discussões e das ações administrativas e gerenciais” (CHAGAS; ABREU, 2017, p. 131) no que tangia o processo de concepção, desenvolvimento e realização de tudo que se referia àquele espaço.

<sup>6</sup> Já o Museu Comunitário Viva Olho Tempo espaço criado no ano de 2010 com o intuito de “[...] demonstrar as referências culturais e narrar as histórias do Vale do Gramame” tendo em vista a exposição de “[...] objetos que se revestem de valores para a construção de uma determinada identidade” (TOLENTINO, 2016, p. 121) da zona rural localizada em João Pessoa, capital da Paraíba.

conhecimento, por vezes, promovido pela educação formal: o material didático é um texto produzido com uma dada intencionalidade e ali, enxergamos uma série de elementos que estão implícitos. Quando somos confrontados e confrontados por essa representação cultural, entendemos que existe alguém responsável pela sua produção, alguém que calcado em suas próprias intenções tenta marcar um conceito de patrimônio que é diferente de outro, que, por sua vez, também é destinado para um determinado leitor ou leitora. Esse olhar oferece instrumentos para problematizar o entendimento tradicional que temos do patrimônio e, assim, torna-se possível ampliá-lo.

A partir de todas as discussões e reflexões mobilizadas, enfatiza-se a importância de compreender a memória e a identidade em suas naturezas dinâmicas, frutos datados e localizados histórica e socialmente de ações de indivíduos que estão, a todo o tempo, reconfigurando-as. Esse processo não acontece de forma tênue - é permeado por conflitos, tensões e negociações tanto entre os sujeitos, quanto entre esses sujeitos e os elementos ao seu redor em geral. Nessa perspectiva, é possível perceber a representação da memória e da identidade, através das práticas e narrativas museais, como discursos ideológicos e, por isso, limitados em sua narrativa tradicional.

Essa percepção é reflexo do jogo social que transita a história na sua relação com o ato de narrar enquanto transmissibilidades de determinados valores, sobretudo hegemônicos. É tanto o que reflete a dupla dimensão da lembrança e do esquecimento da memória, quanto o que reflete um espaço social de inúmeras disputas, sejam elas simbólicas, econômicas ou políticas. As narrativas promovidas pelas instituições, dessa forma, podem tanto assumir o papel de ferramenta na perpetuação de formas de opressão, quanto abrir espaços para novas formas de ser e estar no mundo, reafirmando-se enquanto espaço de resistência.

Diante de tantas possibilidades de se fazer educação patrimonial, chega-se à conclusão (sempre aberta a ressignificações) de que sua potência enquanto prática está no

processo dialógico e democrático. É importante enfatizar o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e partícipe desse processo dialógico de interação social, que também é ideológico. Processo esse que assume o compromisso com a alteridade e a diversidade cultural, no rastro de Mikhail Bakhtin (2008) e Paulo Freire (2021), e que, ao preconizar a participação ativa dos sujeitos sócio-históricos com o patrimônio cultural, consiga acolher e promover suas múltiplas sensibilidades e narrativas históricas, que se mostram, sobretudo, em insurgência.

## Referências

ARAÚJO, H. M. M. **Museu da Maré: educação, memórias e identidades**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758_1.PDF)>. Acesso em 18 Out 2023.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Organização e Prefácio de Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

BENJAMIN, W. **O Narrador**. In: *Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura*; tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de

Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 2. Rua de Mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 1987b.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BLOCH, M. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONETI, L. W. **Educação para a justiça social, agentes insurgentes e a crise do instituído**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 59-76, jan./abr. 2016. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1912/1813>>. Acesso em 18 Out 2023.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAGAS, M. de S.; ABREU, Regina. **Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social**. MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia. n. 3, p. 130-152. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/20museudamare.pdf>>. Acesso em 30 de out. 2023.

CUNHA, N. R. C. PRADO, G. V. T. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**. v.10, n.17. Pelotas, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/11023/7203>>. Acesso em 18 Out 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Sob Bolsonaro, o IPHAN vive a paralisia mais longa desde antes da ditadura militar**, 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/sob-bolsonaro-iphan-vive-paralisia-mais-longa-desde-antes-da-ditadura-militar.shtml>>. Acesso em 18 Out 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2021.

GALZERANI, M. C. B. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**. Ano 21, n. 28, 2008. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>>. Acesso em 18 Out 2023.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999. Disponível em <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf)>. Acesso em 18 Out 2023.

LARROSA, J **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo: PUC, n.10, 1993. p. 07-28. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em 18 Out 2023.

PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades na História**: memórias singulares e identidades sociais. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Como é possível educar Sentidos e Sensibilidades? In: **Sentidos e Sensibilidades**: sua educação na história. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/rqdwZ9qhhNFVNY5KtdyxgPN/?lang=pt>>. Acesso em 18 Out 2023.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas. **Revista História da Educação (Online)**. v. 24. 2020. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/97469>>. Acesso em 18 Out 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

TOLENTINO, Á. B. **Espaços que suscitam sonhos**: narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo. Dissertação (mestrado). UFPB/CCHLA. João Pessoa, PB, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (Círculo de Bakhtin). São Paulo: Editora 34, 2017.

**INTERFACES ENTRE CULTURA  
E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO**



# **Filosofia da Educação e concepção adventista de educação: crítica da antropologia e de um modo de viver na modernidade.<sup>1</sup>**

Elna Pereira Nascimento Cres<sup>2</sup>

Allan da Silva Coelho<sup>3</sup>

## **Introdução**

No mundo moderno (e pós-moderno), qual o sentido de discutir uma concepção de educação que se fundamental em uma visão social de mundo confessional? Uma das características do mundo moderno é justamente a redução do religioso na organização da sociedade e a distinção entre as esferas da vida, entre elas, a educação e a religião (COELHO, 2016).

Para os teóricos críticos, neste movimento da Modernidade, destaca-se a ciência e a técnica, abstraindo-se toda discussão em torno da questão de valores, difundindo um tipo de racionalidade traz em seu bojo uma forma de dominação política que não lhe é imposta de fora, pois é presente no processo de sua própria construção. A razão, segundo Horkheimer (2002), foi reduzida a uma função meramente instrumental. Diferentes perspectivas críticas buscam desvendar a face oculta, negativa do projeto

---

<sup>1</sup> Este texto referencia-se na tese de doutorado de autoria de Elna Pereira Nascimento Cres, que tem como título: “Educação Adventista: entre relevância e possibilidades em um contexto plural” (2020), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professora no Ensino Superior na UNASP. E-mail: elnacres@yahoo.com.br .

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia (UNIFAI) e doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco (USF). E-mail: allan.filos@gmail.com .

modernidade, procurando mostrar que, ao lado de suas inegáveis conquistas nos campos da ciência e tecnologia, emergem ambiguidades de submissão, opressão e muitas vezes degradação da dignidade humana (COELHO, 2021).

O projeto pedagógico defendido pelos iluministas é uma consequência de seu posicionamento epistemológico de confiança na razão como fonte de emancipação e liberdade do ser humano, bem como de seus pressupostos de desencantamento do mundo. Competia à educação aperfeiçoar a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento. Havia confiança que o aprimoramento da razão otimizaria sua capacidade de transformar a humanidade numa sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária (GOERGEN, 2005).

Porém, no mesmo movimento da Modernidade, a ideia de sociedade foi sendo progressivamente substituída pela de mercado. Substitui a organização forte pela organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado (GOERGEN, 2005). A sociedade mediada pelas relações de produção e consumo, gestaram uma realidade histórica em que a vocação de humanização está permeada pela experiência da desumanização (FREIRE, 1979). Autores como Hobsbawm (2006) assinalam que, neste contexto de promessas de desenvolvimento moderno, as classes trabalhadoras, os movimentos operários e os empobrecidos eram, de certa forma, negligenciados pelas igrejas estabelecidas, ampliando a ruptura de concepção de um mundo secularizado e desencantando.

Em um país como o Brasil, os processos de educação formal durante muito tempo dependeram em grande parte da ação de missionários cristãos, constituindo ao mesmo tempo a história de educação formal e do ensino confessional. Mesmo com o importante processo de secularização da educação brasileira, a relação entre instituições eclesiais e o ensino formal configurou-se como uma realidade presente e uma ampla área de pesquisa. Não só a ação educativa católica constitui um tema importante de pesquisa na perspectiva da educação, mas também as

confessionalidades protestantes (europeias ou de origem estadunidense) têm despertado interesse investigativo associado à mentalidade moderna como uma forma de impulso ao processo civilizatório no cenário da República brasileira. Junto com uma proposta pedagógica, caminhavam uma concepção de política, de ser humano e de sociedade.

A partir dos estudos da modernidade, em especial na relação entre a religião e a educação, em um olhar crítico desde os efeitos da racionalidade instrumental, dicotomias e ambiguidades, é que neste estudo (CRES, 2020) aproximou-se da Educação Adventista, estudando-a entre sua relevância e possibilidades, em um contexto de pluralidade.

### **Contexto deste estudo sobre a Educação Adventista.**

Este estudo insere-se na linha de pesquisa que relaciona “Educação, Sociedade e Processos Formativos”. Como objetivo, propôs-se investigar os elementos que compõe o que se pode chamar de concepção de Educação Adventista a partir de uma reflexão do âmbito da Filosofia da Educação sobre a possibilidade de alicerçar-se em uma proposta pedagógico no século XXI. Essa filosofia de educação de cunho confessional deriva de uma denominação que, nos escritos de Schunemann (2009), se apresenta como fundamentalista, estando em certo sentido, comprometida com uma contracultura. Menslin (2015) discute a perda do que poderia ser considerado a identidade do sistema educacional adventista, responsável pela aplicação desta concepção de educação, e trata de seus desafios diante de uma realidade competitiva no mercado educacional brasileiro do século XXI. Ainda segundo Menslin (2015), a educação adventista precisou adaptar-se a uma clientela de classe média que não pertence à denominação eclesial, mas que busca sua educação seja pela qualidade do ensino, seja por seu conjunto de valores, exigindo ainda a formação de seus filhos para o mercado de trabalho.

Ele aponta os conflitos na gestão entre os valores filosóficos confessionais e as exigências do mercado neoliberal. Essa realidade, diante das pressões exercidas por organismos internacionais, influencia as políticas educacionais, levando a escola básica pública e privada ao cumprimento da agenda de disciplinas em detrimento de uma urgente formação humana sólida dos alunos.

A partir dos conflitos apontados, questionou-se *se uma concepção educacional confessional, de base protestante fundamentalista, com intenção de formar no âmbito de uma contracultura, seria capaz de balizar a educação adventista que hoje tem como “clientela” crianças e jovens que não fazem parte da denominação religiosa, em um espaço no qual o proselitismo doutrinário não é permitido*. Na busca por elaborar o passado, será possível encontrar categorias da filosofia educacional adventista que estejam diretamente relacionadas com uma contribuição a uma proposta crítica, libertadora de educação?

Para isso, realizou-se um levantamento investigativo do contexto social, político, econômico e religioso do século XIX nos Estados Unidos da América, quando da criação dessa filosofia específica, sua proposta de origem, entendendo-a em sua proposta de um sistema educacional num cenário em que as transformações da modernidade se desenhavam. Em seguida, discutiu-se a chegada do protestantismo no Brasil e as condições de acolhimento para o desenvolvimento da rede educacional adventista neste País no século XX, no cenário das ideologias republicanas naquele momento. Não deixa de ser instigante como uma visão social de mundo moderna e republicana, que em tese teria maior afinidade com a laicidade e a secularização, aposta na educação protestante, de missionários norte-americanos fundamentalista, como agência de modernização e liberalização dos costumes, pelo fato de trazer associado ao processo educativo um conjunto de valores, mas também um modo de viver, uma variação do *american way of life*.

Na perspectiva de que é tarefa da Filosofia refletir criticamente sobre os valores educativos, não basta elencar características de uma concepção educacional, mas discutir criticamente seus pontos de convergência ou suas ambiguidades frente a realidade social de

nossa época. Esta realidade, brasileira e global no século XXI, é bastante peculiar marcada por processos de sofrimento social (COELHO, 2020) como a pandemia, empobrecimento geral do planeta, perda de riquezas, esgotamento dos recursos naturais, aumento das desigualdades, altos índices de desemprego, colapso do sistema público de saúde no Brasil, aumento da intolerância de governos que ainda defendem um Estado de direito, questões raciais trazidas para mesa de discussões sociais apontando para uma evolução pouco representativa ao longo desse último século XX e, agora, no século XXI. Trata-se de uma realidade de extrema complexidade que pede uma educação formal crítica e inserida nas questões que coloquem em risco a humanidade.

Neste estudo, no primeiro capítulo, intitulado “Uma retrospectiva histórica do sistema educacional adventista nos Estados Unidos e Brasil”, buscou-se investigar aspectos do desenho histórico, econômico e político destes dois países quando do surgimento da concepção de Educação Adventista e quando de sua migração para o Brasil. No segundo capítulo, intitulado “Filosofia da educação adventista”, discute-se a possibilidade de considerar uma Filosofia da Educação específica, a partir de elementos centrais como uma determinada perspectiva antropológica bíblico-cristã, que deriva específicas concepções de homem e do que é a educação sob uma perspectiva adventista.

No terceiro capítulo, intitulado “O contexto atual: permanecer desafios e perspectivas”, desafiou-se a refletir criticamente se essa concepção de âmbito bíblico-cristão, que se deriva em uma filosofia da educação, pode contribuir com as demandas de um mundo plural quando se questiona se as metanarrativas podem dar conta das complexidades atuais. Apontam-se, a partir de então, neste olhar para o passado, categorias da filosofia educacional adventista que ainda podem oferecer uma contribuição a uma proposta crítica de educação.

## Educação adventista: uma “reforma educacional”

Os primeiros passos para a organização do adventismo situam-se no *antebellum* e o surgimento de seu sistema educacional ocorrerá no *postbellum*, mais especificamente a partir de 1868. Assim, a primeira escola adventista oficialmente mantida pela denominação só surgiu no ano de 1872 em Battle Creek, no Estado de Michigan, principal centro do adventismo e contava com apenas doze alunos. Mesmo com o surgimento desse núcleo, após cerca de trinta anos de origem da Igreja as crianças adventistas ainda frequentavam a escola pública, evidenciando com essa experiência os antagonismos do ensino público estadunidense. É justamente a crítica aos valores vivenciados na educação pública que impulsionou a formação das primeiras escolas adventistas.

De acordo com a história dessa denominação, a jovem escritora adventista estadunidense Ellen White (1827-1915) exercia um tipo de poder carismático, conforme a teoria de Weber (1999). Em 1872, ela escreveu o primeiro material impresso, intitulado “A devida educação”, o qual, de acordo com Knight (2010), foi considerado um divisor de águas para o início de uma escola formal adventista. Neste material, ela apresenta a necessidade da educação fornecer equilíbrio entre o físico e o mental, negando a dicotomia corpo/mente, ponto que se tornaria a base da proposta filosófica da educação adventista. As expressões “verdadeira educação” e “reforma educacional” eram comuns na literatura da época e usadas por grupos que consideravam o bem formado sistema educacional da época resistente a qualquer tipo de mudança (AKERS, 1989).

O adventismo se desenvolveu como uma subcultura dentro da cultura evangélica norte-americana e que a modernidade é o horizonte cultural mais amplo que desafiou sua constituição, exigindo respostas de seus fundadores. Um primeiro princípio que se pode estabelecer com relação a esse pensamento educacional é que ele adotou uma postura crítica em relação à modernidade educacional vigente nos Estados Unidos.

Naquele contexto, era comum a crítica de que os sistemas de educação em voga erravam ao repetir formas sem significado, e apostar em “um estudo de palavras mortas toma o lugar de um conhecimento vivo das coisas” (SUTHERLAND, 2014, p. 94). A sobrecarga da prática da memorização formal era considerada um método popular. Competição, prêmios e recompensas eram considerados estimulantes necessários para “o exercício compulsório e mecânico em fórmulas ininteligíveis” (SUTHERLAND, 2014, p. 94), e seus longos cursos fixos terminam em títulos. Havia a crítica da subjugação das mentes humanas à autoridade de algum superior e a sufocação da liberdade de pensamento pela supervisão antinatural de perto em lugar do autodomínio, considerado resultado dos métodos.

Ellen White se torna uma mulher de destaque, reconhecida como “elaboradora”, ou seja, responsável por desenvolver o pensamento educacional alinhado com as bases doutrinárias da denominação adventista. White fará isso ao longo da segunda metade do século XIX até os primeiros anos do século XX através do exercício da escrita. Ela foi uma escritora de seu tempo, descendente espiritualmente da denominação protestante metodista estadunidense, nascida próxima de Portland, Maine, ex-colônia inglesa no norte dos Estados Unidos.

Essa escritora conhecerá os principais pensadores presentes na sociedade de sua época, no afã de responder às questões educacionais estadunidenses do século XIX. Em seu pensamento, Ellen White parece ter afinidade em certos pontos com os escritos de Comênio:

A verdadeira educação significa mais que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais (WHITE, 2000, p. 13).

Para Comênio (1997), a proposta educacional deve envolver o preparo do ser humano não somente para as ciências, mas

principalmente para a vida. Ou, que “nada se aprenda apenas para a escolaridade, mas para a vida, de tal sorte que, deixada a escola, não seja tudo levado pelo vento” (COMÊNIO, 1997, p. 227). Entende-se que esse aprender para a vida envolve, em Comênio, o relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano, incluindo o cultivo da sensibilidade moral e espiritual.

Para White, a educação é mais que a aprendizagem escolar acadêmica e não se obtêm apenas pela ciência. A educação é um meio para adquirir conhecimento, habilidade, talentos e felicidade, de desenvolver a personalidade bem como o caráter e o potencial mental. A liderança de uma mulher com Ellen White e seu papel de estudo e reflexão crítica sobre a sociedade de sua época, levam à constituição dos elementos que caracterizam a educação adventista. Entre estes fatores, destacam-se a visão integral do ser humano (na crítica de certo dualismo), a influência da visão lapsariana da história e uma compreensão de educação para a saúde humana.

### **Elementos característicos de uma Filosofia da Educação Adventista**

Os fundamentos da concepção de filosofia da educação adventista foram inspirados na obra de Ellen White, que em seu tempo se constitui como uma crítica do que era o “tradicionalismo educacional”. White afirmava que “(...) em nossa obra educativa não devemos seguir os métodos adotados em nossas escolas antigas. Há entre nós [adventistas] muito apego a velhos costumes” (WHITE, 2000, p. 533).

Ao mesmo tempo, sua proposta se caracteriza como uma contra-cultura, ao propor claramente uma diferenciação ao modo de vida da modernidade americana, e, também, um tipo de educação para a autonomia. White defendia que quando os alunos ingressam na escola, os professores deveriam procurar “rodeá-los de objetos do mais agradável e interessante caráter, a fim de que a mente não se restrinja ao monótono estudo dos livros” (WHITE,

1996, p. 312). Essas ideias no século XIX buscavam quebrar paradigmas tradicionais na educação ocidental e parecem estar em consonância com o que pensavam outros educadores estadunidenses de então. Desde os séculos XVII e XVIII, tomou impulso uma reação contra o ensino que fosse considerado “excessivamente livresco” que era o modelo então praticado.

Entre os fatores apresentados, destaca-se a noção de integralidade do ser humano, que se baseia em um modo de compreender o homem na perspectiva antropológica bíblico-cristã. Nesta compreensão da antropologia bíblica, o ser humano é um ser unitário, integral e em permanente referência a Deus. O ser humano, na sua pluridimensionalidade (*basar, nefes e ruah*), criado por Deus à Sua imagem e semelhança, foi dotado de inteligência, com capacidade de raciocinar da causa ao efeito e tomar decisões responsáveis guiadas por Ele. É nesta relação que se desenvolve a concepção de educação como um tipo de compreensão da vida que, a partir de uma antropologia específica, desenvolve um tipo de processo de formação integral.

Outro aspecto importante por diferenciar esta educação confessional de outras propostas educativas cristãs, é incorporação em sua visão social de mundo da doutrina lapsariana. Esta categoria teológica, da noção lapsariana da história, pensa o curso da existência a partir da experiência na qual a humanidade caiu em pecado. Isso implicaria a necessidade do ser humano ser redimido, resgatado, necessitar de redenção. O ser humano foi criado à imagem de Deus, porém, com a sua queda no pecado, toda a humanidade se degenera.

Nesta perspectiva, o relato central desta categoria seria apresentado no livro do Gênesis, a partir de dois símbolos: a serpente e a árvore do conhecimento do bem e do mal. Narra-se o drama da desobediência ou da infidelidade do homem, criatura, perante Deus, seu criador. Nessa visão, a finalidade da educação é restaurar no ser humano a imagem de Deus, afetada pelo pecado. Essa restauração envolve todo o “ser”, tanto os aspectos morais e espirituais, quanto os físicos e intelectuais. Seria pela comunhão com

Deus que os seres humanos são humanizados, tornando-se justos e candidatos à imortalidade futura (Gn 5:24; 6:9) (WHITE, 2005).

Se o elemento da teologia lapsariana aparece como uma compreensão que parte do específico para o mais geral (derivado de uma compreensão antropológica), a noção de que a educação deve cuidar da saúde e da higiene, aparece como bastante mais geral e com fortes traços de permanente atualidade.

Temas sobre saúde e cuidados com a higiene pessoal passam a ser temas de palestras para Ellen White, em que novos entendimentos sobre o corpo humano surgiam advindos do desenvolvimento da ciência moderna. Nesse contexto ainda existiam duas linhas de pensamento sobre alguns tratamentos. Uma delas acreditava que “o sangue em excesso causava inflamação e febre, fazia sangria, gota após gota; geralmente a temperatura do paciente baixava. Com frequência, baixava demais” (SCHAEFER, 1997, p. 108). A outra linha, usava o tratamento dos doentes com drogas. Os que assim procediam usavam nitrato de prata, ópio, heroína, ácido e outras drogas potentes. Os médicos dessa linha acreditavam que, enquanto o corpo vencia o efeito da droga, automaticamente venceria as causas das doenças originais. “Se as doenças provassem fatais [...] o infortúnio era atribuído às circunstâncias de os remédios não terem sido suficientemente ativos, ou de os médicos não terem sido chamados em tempo hábil” (SCHAEFER, 1997, p. 109).

A partir de 1853, Ellen White passa a escrever sobre a importância do asseio, da higiene das pessoas e da comunidade em geral, destacando também a importância de se controlar o apetite, evitando alimentos gordurosos. Sua orientação era que os crentes comessem menos comida rica em gordura, e menos variedades, e mais comida integral (DOUGLASS, 2001).

No livro “Ciência do bom viver”, White propõe de forma didática os remédios para a saúde do corpo humano em sua integralidade que deveriam estar presentes nos currículos escolares em todos os níveis da formação das novas gerações. Ela os organiza como oito remédios da natureza: “Ar puro, luz solar, abstinência,

repouso, exercício, regime conveniente, uso de água e confiança no poder divino – eis os verdadeiros remédios” (WHITE, 2007, p.127).

Uma das consequências diretas é a manutenção no currículo de temas como saúde, alimentação, conhecimento físico, psicológico, cuidados com a higiene do corpo e da mente é importante para a construção ou restabelecimento da harmonia humana. O cuidado de “si” capacitará o “ser” para o cuidado do “outro”. Como a pessoa se entende, ajuda a entender o outro. Com os afetos restaurados ao seu devido lugar (não a razão em detrimento das emoções), estará o indivíduo preparado para entender que nas relações (sociais e naturais) acontece o movimento de afetar e ser afetado. É necessário educar para isso.

### **Considerações**

O currículo em um sistema educacional adventista deve, portanto, estabelecer um equilíbrio integrado que facilite a restauração. Ele não pode simplesmente focar o desenvolvimento mental ou o preparo para a carreira profissional. Ele tem o compromisso de desenvolver o ser humano em todos os aspectos: físicos, sociais, espirituais e vocacionais, bem como suprir as necessidades mentais de cada estudante.

Os elementos que constituem a concepção filosófica da educação adventista, desde a metade do século XIX nos Estados Unidos, apontam a intencionalidade de germinar uma proposta educacional que combatesse os efeitos já perceptíveis da industrialização, mecanização e cientificismo na modernidade ocidental. Entendeu-se que a preocupação de algumas denominações, no caso os adventistas, era não perder de vista a concepção de homem e natureza numa perspectiva bíblico-cristã, que poderiam ser efeitos colaterais de uma vida na cultura que se tornava hegemônica. Esse “zelo” pareceu ser resultado de uma preocupação com os modelos pedagógicos que já eram acusados de ceifarem a capacidade criativa, a formação para a autonomia e o pensamento crítico frente a forma de viver, abalando as concepções

mais puras da moral e ética para viver e conviver, ou seja, já comprometendo o “ser” humano.

A investigação levanta aspectos de como uma concepção educacional confessional de perspectiva fundamentalista também pode elaborar uma filosofia crítica da educação moderna e do estilo de vida norte-americano hegemônico. Contribui ainda na reflexão interna aos educadores desta perspectiva de Filosofia de Educação, forjada pelos adventistas, sobre a relação entre a vocação a sua especificidade e os apelos de um mercado educacional baseado em outros valores absolutos. O pensamento que reflete a mais importante questão antropológica (Que é o ser humano?) pode contribuir para a pergunta fundamental da Filosofia da Educação: que tipo de homem queremos formar?

## Referências

AKERS, G. H. The proper education. **The Journal of Adventist Education**. Nov. 1989.

COELHO, A. S. **Capitalismo como Religião**. São Paulo: Editora Recriar, 2021.

COELHO, A. S. Conhecer no/pelo sofrer: a vítima como sujeito no testemunho e na transgressão. **Horizontes**, v.38, n.1, p. e020055, 2020.

COELHO, A. S. Secularização e laicidade: abordagens destoantes para pensar a modernidade. **Impulso**, Piracicaba, 26(67), 85-98, set.-dez. 2016.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRES, E. P. N. **Educação Adventista: Entre relevâncias e possibilidades num contexto plural**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, 2020.

DOUGLASS, Herbert. **A mensageira do Senhor: o ministério profético de Ellen G. White**. Trad. José Barbosa da Silva. 2. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MENSLIN, D. J. **Educação adventista: das escolas paroquiais a uma rede de ensino. Permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.
- SCHAEFER, R. A. **O legado de Loma Linda**. A herança do Centro Médico da Universidade de Loma Linda. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.
- SCHÜNEMANN, H. E. S. A educação confessional fundamentalista no Brasil atual: uma análise do sistema escolar da IASD. **Revista de Estudos da Religião**, v. 3, p.71-97, 2009.
- SUTHERLAND, E.A. **Estudos em educação cristã**. Trad. Davi P. Silva. Engenheiro Coelho: Centro de Pesquisa White, 2014.
- WEBER, M. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1999.
- WHITE, E. **A ciência do bom viver**. 8. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.
- WHITE, E. **Conselhos aos professores, pais e estudantes**. 5. ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2000.
- WHITE, E. **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2003.
- WHITE, E. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.
- WHITE, E. **Mente, caráter e personalidade**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.



## Poética jagunça e subjetividade encarcerada: a literatura como fonte de categorias para a Filosofia da Educação.<sup>1</sup>

Miriam Saiki<sup>2</sup>  
Allan da Silva Coelho<sup>3</sup>

Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais  
força, de incerto jeito, pode já estar sendo se  
querendo o mal, por principiar. Esses homens!  
(João Guimarães Rosa, 1988, p.9)

### Introdução

Atentar para os ruídos, ora melódiosos e harmônicos ora estridentes e devastadores de Guimarães Rosa, despertou um insistente alerta sobre a natureza humana e a educação. Um universo em que o infinito e o finito se confundem, o bem e o mal se completam pode, apressadamente traduzir o paradoxo como uma congruência justificada.

Considerar que através de uma obra literária icônica permite uma reflexão profunda e inovadora sobre estes elementos centrais para a Filosofia da Educação se torna o ponto de partida para refletir na inspiração da obra “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa, em um estudo inserido na linha de pesquisa “Educação,

---

<sup>1</sup> Este texto referencia-se na tese de doutorado de autoria de Miriam Saiki, que tem como título: “Educação na poética jagunça – um dedo de prosa na narrativa do Grande Sertão” (2022), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Sociais e doutora em Educação pela Universidade São Francisco. E-mail: miriam.saiki@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia e doutor em Ciências da Religião (UMESP), professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. E-mail: allan.filos@gmail.com

Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco – USF. Nesta linha de pesquisa, referencia-se a possibilidade de discutir o processo formativo, no sentido amplo de educação, a partir das imagens propostas pela literatura, em que cultura, na melhor tradição das relações sociais da educação, é a formação por excelência.

Percorrer a trajetória poética no sertão rosiano demandou cuidado e cautela. O que parecia ser não era, a verdade metamorfoseada na falsa ideia, um mosaico criterioso de palavras cujo sentido se faz iluminar na narrativa instigante de seus personagens. Nesse sentido, a delimitação do tema foi se moldando com o desenrolar da pesquisa, *a narrativa poética do jagunço*.

A experiência e a retórica de Riobaldo, personagem central de Guimarães Rosa em Grande Sertão provocaram a necessidade de se considerar, nas reverberações formativas e nas estâncias do vivente do sertão brasileiro, os pressupostos estéticos e éticos possíveis de se vislumbrar vinculando-se a educação e o repensar desse caminho com os tempos da modernidade.

### **Seria um problema aprender com Riobaldo?**

Transformar dúvidas em questionamentos. O que fazê-lo? Como fazê-lo? É possível fazê-lo? No início, uma enumeração desordenada dos problemas de pesquisa ou ainda inquietações pertinentes para a formatação das reflexões: como a relação ético-estética pode ser decifrada no protagonista, narrador e contador de histórias, Riobaldo, no Grande Sertão: Veredas?

Até que ponto os axiomas do racionalismo podem validar equivocadamente a identificação de seres humanos como: cândido, trouxa, pascácio, simplório, inculto, ignorante, inexperiente, insipiente ou desinformado pelos homens letrados?

É possível assentir que categorias sociais oriundas de um universo violento, rude e primitivo denominados de jagunços ou matutos sejam capazes de portarem em si personagens

considerados sublimes e íntegros numa manifestação despreziosa do cotidiano e da vida?

Até que ponto a literatura imita a vida ou a vida imita a literatura? Partindo do alerta de Benjamin (1993, p.114) ao afirmar que “está claro que as ações da experiência estão em baixa”, é possível designar a narrativa de Riobaldo como um fortalecimento da experiência? A somatória das questões suscita o rumo desta conversa chamada de tese.

Nesta obra singular, surge uma constelação de categorias sociais pouco reconhecidas na linguagem acadêmica de um racionalismo formal do mundo moderno, porém, “categorias possíveis de serem vivenciadas e ressoadas na constituição de um sujeito que se manifesta através de uma Educação possível” (SAIKI, 2022, p.17).

Tal aproximação respeitosa inspira possíveis maneiras de pensar processos formativos reais que plasmam um tipo de sujeito por vezes captado somente pela compreensão ético-estética.

A beleza da linguagem literária perscruta a sinuosidade da compreensão ética, escancarando mais dúvidas do que certezas racionais absolutamente modernas de uma perspectiva filosófica adestrada a seus limites. Assim, o sertão emerge não mais como imagem romântica, mas como categoria viva, pois não é mero cenário da vida, é a própria condição da vida. Sua objetividade mais concreta que marca dialeticamente a subjetividade, na qual bem e mal, coragem e medo, loucura e devaneio, justiça e crime, se entrecruzam com muito mais minúcias do que simples categorias complexas da Filosofia da Educação.

Se luzes, sombras e as suas vítimas ampliam os horizontes de plausibilidade da Filosofia da Educação (COELHO, 2018), olhá-la a partir de um sistema de jagunçagem, uma forma de exercício privado de um regime autoritário de dominação, provoca refletir sobre o agir ético quando se “impõe um funcionamento específico de justiça própria com a inexistência do Estado de direito e a acentuação da marginalização social” (SAIKI, 2022, p.81).

Entre a rebeldia sertaneja e a obediência jagunça, o jagunço experimenta o limiar entre o bem e o mal, num sistema completo da jagunçagem. Conceito filosófico sem relevância, mas talvez decisivo para determinada objetividade concreta do sertanejo, em discurso aparentemente sem linearidade racional, mas de forte sabor de vivência. O aparente não-formado, o tosco, o casca-grossa constitui-se sujeito em um processo formativo sutil, necessário e sistemático, sem necessidade de sua idealização.

Neste estudo, forja-se a compreensão de uma subjetividade encarcerada, como um processo formativo que questiona como e até que ponto é possível ser sujeito de sua própria vida ou tão somente atender as demandas que parecem se impor? É nesta margem do rio que

os saberes culturais fragmentados refletem na semiformação e de imediato numa pedagogia parcializada na escola contemporânea. Há um encantamento ou sedução da indústria cultural impossibilitando o pensar consciente e sem amarras. Há uma reprodução no cenário atual que imprime a aparente liberdade política, econômica e moral que não se concretiza. Em Riobaldo, não há um empobrecimento formativo, na medida em que ele se esconde sob a égide da bandeira da formação do indivíduo. Resguarda em sua alma a aura da poética. Nem tudo se ensina, nem tudo é capacitação quando não há redomas (SAIKI, 2022, p.132).

Discutir este processo formativo a partir da perspectiva ético-estética não supõe abandonar as categorias significativas da Filosofia da Educação, mas discuti-las desde a experiência do sertão. Para isso, a escolha de um método diferente, o ensaio.

### **Ensaio enquanto metodologia**

Apresentar a formalidade da metodologia científica para a academia num trabalho que tenta descortinar gradativamente a ideia da preconcepção do conhecimento enquanto método, tornou-se um desafio.

Por outro lado, sair a procura de uma leitura de mundo sob os atentos olhos de Guimarães Rosa, com a alma leve e pronta para acatar as vicissitudes do olhar, o *Ensaio* enquanto metodologia tornou-se uma via possível de reverberar a Educação enquanto mote para se atingir a magnitude da sapiência humana.

Para a tese, partiu-se da premissa que, o método deve denotar a produção do conhecimento de forma mais interdisciplinar e menos segmentada. Desta forma, o ensaio enquanto metodologia corre um risco de deslizar para um outro extremo, que é a falta de sentido. Causar estranhamento ou incômodo pode não significar necessariamente a falta de sentido, mas indicar que a linearidade da compreensão foi prejudicada.

Theodor Adorno, ao considerar a relação entre a experiência e o ensaio, afirma,

A relação com a experiência – e o ensaio, confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional nas meras categorias – é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica (ADORNO, 2003, p.26).

A escolha por um atalho metodológico se deu por vislumbrar que, “o ensaio tem a ver, todavia, com os pontos cegos de seu objeto” (ADORNO, 2003, p.44). Dentre as inúmeras faces do homem-humano, transitar em busca do desvendamento polissêmico de suas vozes, o ensaio enquanto método possibilitou apresentar através de uma linguagem poética e estética o encontro subscrito na alma do jagunço muitas vezes ocultas ou quase despercebidas pelo dogmatismo racional entre o homem e a natureza.

Riobaldo apenas vive. Neste viver, estão condensadas todas as grandes questões da existência humana e também a sua miséria, em um processo no qual um bando se constitui no sistema jagunço frente outro bando, um sertanejo se forma sertanejo frente o outro

e nas quadraturas das injustas relações sócio-históricas que não foram escolhidas, mas vividas.

## **Considerações**

Tal reflexão filosófica, inserida na tradição da teoria crítica desde a América Latina, afirma a indistinção de fronteiras entre barbárie e civilização, onde uma começa e outra termina. Nesta tradição, literatura e filosofia estão imbricadas na tarefa de discutir a formação do humano, não como categorias ideais, mas na perspectiva da sina de suas vidas.

Esforça a tentativa de “desatar as amarras de uma subjetividade constituída nos porões de menoridade esclarecida” (SAIKI, 2022, p.131). A erudita cultura de Guimarães Rosa convida o olhar e a sensibilidade para a constelação do complexo universo do sertanejo em seu cotidiano aparentemente rotineiro mas que ampara em seu contexto atitudes e posturas de solidariedade ou cordialidade inerentes ao apreço impresso na alma (SAKAI, 2021). Em realidade, bem e mal imbricados, trata-se de uma cultura que prevalece sobre a semicultura e uma formação que de fato está distante da semiformação.

## **Referência**

ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Tradução e apresentação Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2003. 176p.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revista Educação e Sociedade, Campinas:CEDES, ano XVII n. 56. P.24-56, dezembro 1996.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. Teoria Crítica e inconformismo: Novas

perspectivas de ensino. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Zahar, 2006. 223p.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 6. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOLLE, W. **Grandesertão.Br**: O romance de formação do Brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

BOLLE, W. Guimarães Rosa – retrato da alma do Brasil. **Revista Pesquisa Fapesp**, 2001. Disponível em: < <http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/10/01/guimaraes-rosa-2/>>. Acesso em 21/11/2018.

CÂNDIDO, A. **Tese e antítese** (Ensaio). 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CÂNDIDO, A. **O homem dos avessos**. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: INL/Civilização Brasileira, 1983. p. 294-309. [Coleção Fortuna Crítica, n. 6]

COELHO, A. S. Horizontes de plausibilidade sob a crítica da filosofia: entre luzes, horrores e vítimas. **Rev. Reflexão e Ação**, vol.26, no.3, Santa Cruz do Sul, set./dez 2018, p.34-51.

GATTI, L. **Constelações** – Crítica e verdade em Benjamin e Adorno. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 355 p.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1988.

SAIKI, M. **Educação na poética jagunça**: um dedo de prosa na narrativa do Grande Sertão. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, 2022, 141p.

ZANOTTI, G. (2019). **A dialética negativa de Adorno como filosofia da possibilidade real.** *PÓLEMOS – Revista De Estudantes De Filosofia Da Universidade De Brasília*, 7(14), 100–124. <https://doi.org/10.26512/pl.v7i14.23365>. Acesso 01/06/2022.

# Reflexões educacionais a partir de Paulo Freire sobre as ideologias sob a Indústria Cultural digital<sup>1</sup>.

Conceição de Fátima de Souza<sup>2</sup>

Allan da Silva Coelho<sup>3</sup>

## Introdução

Uma linha teórica tradicional na Filosofia da Educação no Brasil é a abordagem que mobiliza os teóricos da Escola de Frankfurt e seu quadro categorial para refletir as maneiras a partir das quais as estruturas econômicas do sistema capitalista atuam no processo de formação das ideologias e da educação das subjetividades neste contexto do chamado capitalismo tardio. Este referencial teórico oferece muitas possibilidades para pensar a educação e o processo formativo no âmbito mais geral das relações em sociedade, que é o eixo da linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. Nesta perspectiva de

---

<sup>1</sup> Esse texto é uma versão atualizada do artigo publicado na “Revista Síntese” da Universidade Pedagógica de Moçambique (COELHO e SOUZA, 2021). É resultado derivado da pesquisa teórica da dissertação de mestrado em Educação de Conceição de Fátima de Souza sob orientação de Allan da Silva Coelho na Universidade São Francisco – USF, com financiamento da CAPES. O tema geral da dissertação é o impacto do chamado “Novo Normal” na pretensa naturalização do uso da mediação de diferentes mídias na escolarização, aproveitando-se do contexto da pandemia de COVID 19, sem considerar os elementos ideológicos ocultados.

<sup>2</sup> Graduada em Turismo e mestra em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professora na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: con8.souza@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia (UNIFAI) e doutor em Ciências da Religião (UMESP), professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). E-mail: allan.filos@gmail.com

pesquisa, que contribuições a teoria de Paulo Freire colabora para compreender a ação da indústria cultural, em sua modalidade digital, em seu esforço por moldar ideologicamente a prática educativa?

No desenvolvimento da globalização, convergem diferentes processos que articulam as tecnologias, os meios de comunicação, a cultura em torno do eixo da produção econômica e a geração de lucros. Trata-se da configuração de um tipo de sociedade na qual cultura que se articula com a economia de modo peculiar. F. Jameson (2001) analisou esse processo de modo crítico, afirmando que no capitalismo tardio a desdiferenciação das esferas da cultura e da economia representam um tipo de colonização do cultural pelo econômico. De fato, nesse contexto as informações assumiram valores econômicos, isto é, são produzidas, circulam e geram dinheiro no mesmo movimento. Desse modo, se caracterizaria uma sociedade da informação.

No entanto, o mais importante não é o acesso às informações que ilusoriamente parecem estar disponíveis de modo democrático a todos. O que realmente importa são os usos diversos das informações que potencializam, sob o pretexto de atender necessidades humanas, a produção e acúmulo de lucro. A relação entre a informação e sua aplicação na expectativa, real ou fictícia, de adequar as condições de vida humana com suas aspirações seria o que chamamos de conhecimento (SUNG, 2005).

Distinguir se vivemos em uma sociedade da informação ou do conhecimento é um tema importante, mas que não altera o contexto de nossa reflexão: uma sociedade em que os aspectos culturais da produção de saber estão colonizados pelas lógicas econômicas. Ainda, com a pandemia mundial de coronavírus e seus milhares de mortos, surgem várias vozes empresariais defendendo uma radical modificação no uso dos meios de comunicação na educação.

Neste contexto urgente, é importante pensar a relação implícita entre diferentes formas de mídia e a ideologia do capitalismo. A produção e difusão de conhecimento é seletiva e desigual, atendendo os horizontes de expectativa da sociedade

capitalista neoliberal. Por isso, está quase sempre submetida aos interesses do mercado, isto é, tem como finalidade básica a busca do lucro. Jung Mo Sung afirma que parte da geração de lucro vem da aplicação do conhecimento no sistema produtivo, como no desenvolvimento tecnológico em programas de computadores, microprocessadores ou smartphones, em que o valor em si não é o fundamental, mas sim o que está agregado de conhecimento e de valor simbólico (SUNG, 2005). Podemos dizer que outra parte significativa vem das possibilidades que o acúmulo gigantesco de dados pessoais e hábitos de vida permitem repensar e/ou configurar esse próprio modo de viver, como formação.

Essas questões indicam uma articulação entre o que em outro momento se chamou de estrutura e superestrutura, pois a base econômica da sociedade, que assegura a produção que leva ao lucro, tem profunda relação com a configuração simbólica que seus produtos proporcionam ao modificarem as condições a partir das quais circulam informações e comunicação. Ao mesmo tempo, expressa um movimento dialético em que o modo de viver configura e é configurado pela dinâmica econômica implícita na vida cultural. Quando a produção e a transmissão das formas simbólicas que permitem organizar a visão de mundo das pessoas é cada vez mais mediada pelas instituições e meios de comunicação de massa, constitui o processo formativo que se chamou de cultura midiática.

Alberto da Silva Moreira desafia-nos a refletir como este contexto apresenta profundos desafios educacionais. Moreira destaca que os meios de comunicação e sua dinâmica de circulação constituem um ambiente que fornece às pessoas as coordenadas para se localizarem no mundo. Mesmo sem uma ação completamente intencional, isso é, mesmo que não haja um plano determinado ou projeto pedagógico explícito, uma certa convergência de modos de funcionar articulam um sentido e certa coerência para a vida cotidiana das pessoas (MOREIRA, 2003).

Os argumentos de Jung Mo Sung e Alberto Moreira indicam uma ampla problemática a qual devemos estar atentos todos aqueles e aquelas que pensam a Filosofia da Educação, sob quais

bases ideológicas se articulam os sentidos, os símbolos e as plausibilidades em que se torna possível a vida humana em nossa época. Seja pelo viés da sociedade do conhecimento ou pela abordagem da cultura midiática, tais compreensões são possíveis no conjunto da dinâmica do capitalismo tardio, utilizando a expressão de Ernest Mandel, a quem Jameson (2000) faz referência. Nesse sentido, grandes empresas e corporações de comunicação assumem um papel central na difusão de padrões e maneiras de viver como seres humanos.

Para colaborar na reflexão sobre esta temática, propomos verificar a possibilidade de articular categorias básicas da Filosofia para explicitar a possibilidade da crítica da ideologia que se difunde nesse *modus operandi*. Se a difusão da informação ou do conhecimento podem ser centrais na ideologia capitalista neoliberal, vale ressaltar que uma dimensão humana do pensar é o uso da inteligência também para a busca da sabedoria, como um tipo de reflexão que permite o “discernimento para se viver uma vida mais humana e humanizadora” (SUNG, 2005, p.75). Esse é um pressuposto: pensar a relação dos meios de comunicação e a formação do humano a partir de seu aspecto visível da configuração ideológica, em vista de sua crítica na perspectiva humanizadora (em uma época em que as dificuldades da pandemia pressionam pelo uso definitivo das mídias na educação).

Apostar numa educação capaz de fazer uma leitura do mundo de modo mais consciente possível de que os processos fundamentais da vida humana acontecem marcadas pelas ideologias difundidas nos meios de comunicação, diariamente. É um desafio que permanece. A propagação ideológica é expandida pelos avanços tecnológicos nos meios de comunicação. Atualmente, por exemplo, presenciamos um “boom” digital, possibilitado por ferramentas como *notebooks*, *tablets*, *smartsphones*, *iphones* e pela massificação do acesso à Internet. Um processo de democratização ao acesso que se associa à missão de difusão dos fundamentos das ideologias da classe dominante aos lugares mais remotos. Estas em geral são ideologias da “classe dominante”, que

as produzem e as difundem com convicção, servindo para manter as sociedades em sua tarefa de produzir e consumir.

Neste texto, pretendemos contribuir para a reflexão sobre os processos formativos derivados do funcionamento dos meios de comunicação, a partir de seus aspectos de reprodução ideológica do pensamento dominante, hoje a hegemonia neoliberal, que em tempos de pandemia tem a pretensa legitimidade de recurso educacional neutro e indispensável. A abordagem desta questão permitiria discutir o tema do fetichismo como fundamento ideológico desta época, mas a abordagem proposta aqui percorre o caminho de verificar como a contribuição do conceito frankfurtiano de “indústria cultural” permite um estudo do clássico conceito de ideologia. Em seguida, propomos primeiras reflexões educacionais, tendo como referência teórica a obra de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e teórica, procurando incentivar abordagens interdisciplinares em que mídia e processos formativos sejam pensados na perspectiva da transformação da sociedade.

### **Indústria Cultural como categoria para pensar a ideologia**

Theodor Adorno, em uma passagem da obra “Educação e Emancipação” (1995), articula muito bem os temas dessa discussão ao afirmar que “a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO, 1995, p.181). Trata-se, portanto, do debate sobre os diferentes processos formativos através dos quais “absorvem e aceitam” modos de consciência.

Acompanhando a análise de Wanderley Garcia em sua tese de doutorado, “Adorno e Horkheimer compreenderam a indústria cultural como um complexo sistema midiático utilizado para promover a integração dos indivíduos ao capitalismo” (GARCIA, 2020, p.11). A referência de Garcia é aos estudos que compõe o livro “Dialético do Esclarecimento”, de 1944, no qual Adorno e

Horkheimer discutem o conceito de “Indústria Cultural”, descrevendo como um fenômeno cultural, que se alastrou pelo mundo, a partir do início do século XX, condicionado pela expansão industrial e pelo advento do capitalismo.

O capitalismo seria, como diz Ellen Wood, “um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa”, em que todos dependem do mercado e a “competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida” (WOOD, 1999, p. 12). Se o capitalismo e a comunicação não se associaram somente no século XX, neste período histórico surgem as condições para um novo modo de colaboração em que a cultura desloca sua função de representação do imaginário de um povo para assumir cada vez mais uma função de produção e implantação de ideologias mercadológicas em sintonia com o espírito das sociedades consumidoras. Adorno e Horkheimer afirmam que:

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 111).

Os novos recursos dos meios de comunicação, propiciam a indústria cultural a se instaurar tornando a cultura um indicador de grande lucratividade. Sua racionalidade técnica se fortalece pelo viés de quem se utiliza dela. O poder financeiro de quem produz os bens e serviços rege as demandas e os consumos. As pessoas aspiram por uma valoração mistificada no poder de consumo.

Porém, essa valoração é uma criação ilusória para condicionar as pessoas ao consumo, o que favorece a classe proprietária dos meios de difusão para tornar-se cada vez mais rica. Segundo Löwy,

o caráter negativo da ideologia era indicado por Marx como um “[...] conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade” (LÖWY, 2010, p.12). Na abordagem dos frankfurtianos, a propagação dessa ideologia da classe dominante capitalista é articulada com a produção de uma indústria cultural que avança por meio de recursos tecnológicos, cada vez mais rápidos e abrangentes na indústria da comunicação. Com isso, promovem a diversão e distração da população, mantendo o sistema de poder social e, principalmente, financeiro. Novamente acompanhando Wanderley Garcia,

O papel fundamental da indústria cultural é promover a integração do indivíduo ao modelo de sistema capitalista. Para isso, sua principal tarefa é promover a diversão desinteressada do indivíduo, de forma que, em seu descanso do trabalho, ele se prepare para a jornada seguinte e aceite plenamente e com convicção seu lugar no sistema capitalista (GARCIA, 2020, p. 18).

Enquanto ideologia modeladora de uma visão de mundo, o aspecto cultural colabora nesta convicção de pertença. Enquanto diversão e distração, cimenta integração e adesão<sup>4</sup>. Uma cultura que não se pretende reflexão crítica ou formulação de “outra sociedade possível”, mas que promete integrar pelo consumo de bens mercadológicos (e de bens mercadológicos como símbolos culturais). Nesse contexto, para aqueles que enriquecem com a indústria cultural, a cultura não é apenas uma profunda expressão humana, mas é um produto lucrativo, é

um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de

---

<sup>4</sup> Veja mais em COELHO, 2021.

seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Para os autores, uma característica desta configuração social é a dominação e o controle não pela hostilidade, mas pela diversão. “A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.113), parecendo ser seu escape. Enquanto processo educativo, habitua os sentidos e favorece a resignação. Procura desmontar qualquer espaço de resistência, na apologia da sociedade como ela é. Buscar educar para estar de acordo, concordar... (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.119). Por isso, outra característica da indústria cultural é a padronização. Para conquistá-la, o método é convencer o maior número de pessoas possível, que elas necessitam e gostam do produto ofertado.

Um cenário que visa a padronização econômica e cultural, para uma produção em massa, tanto de produtos materiais, quanto de intelectuais. A arte, que antes representava a cultura de uma sociedade, passa a ser uma produção capitalista com fins lucrativos. “[A] técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série [...]. Isso, porém, não deve ser atribuído a uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Wanderley Garcia explicita a profundidade desse processo na educação da subjetividade ao afirmar que:

[Por] meio da padronização dos conteúdos se dá outra importante característica da indústria cultural: a manipulação retroativa. Acostumado a um padrão, o público passa a se interessar por aquilo que o repete e rejeita o que lhe é estranho. O desejo do público é construído pela indústria cultural, que não molda apenas os produtos, mas a reação a eles (GARCIA, 2020, p.17).

Neste processo, temos uma inversão de sentido condicionada pela construção ideológica produzida e propagada nos meios de

comunicação. Ao invés de criar produtos de que as pessoas necessitem, cria-se a necessidade pelos produtos, um processo fundamental da lógica do fetichismo. Trata-se de uma construção ideológica para o consumo. Além dela, também existe a construção ideológica para manter a exploração do trabalho, que condiciona as pessoas a trabalharem exaustivamente para conquistar o que as classes mais altas têm, para se sentirem dentro do sistema. Para Garcia, “a indústria cultural busca a integração do indivíduo ao sistema que o oprime pela exploração do trabalho. Há uma construção do desejo, de forma que as classes mais baixas aceitam melhor a ética do sucesso que as classes mais altas” (GARCIA, 2020, p. 18).

Enquanto, os recursos nos meios de comunicação aumentam o acesso ao conhecimento, tornando-o universal, eles obstruem a consciência individual. Segundo Adorno e Horkheimer “a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). A formação cultural está à mercê de interesses de um grupo dos capitalistas. “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.100).

Portanto, Adorno e Horkheimer destacam que a indústria cultural se caracteriza pela produção cultural, que contém a carga ideológica da classe dominante. Têm uma funcionalidade de manter o sistema capitalista, com a produção de consumidores assíduos para a vazão da produção de bens, serviços e cultura (toda forma de arte ganhou características de produto lucrativo). Para tanto, são utilizados os meios de comunicação para propagação contínua dessas ideologias permeadas como formas culturais. Assim, dar sempre continuidade ao controle financeiro, social e político exercido pela classe dominante. Um processo ideológico sofisticado no fetichismo.

Apesar das considerações de Adorno e Horkheimer terem um contexto histórico específico diferente do contemporâneo, sua contribuição se faz pertinente hoje em que essa indústria tem a seu favor recursos tecnológicos cada vez mais avançados, potencializando sua difusão.

### **As funções sociais da ideologia**

Se o aprimoramento dos meios de comunicação social, constituídos em indústria cultural, cumprem um sofisticado papel de difusão ideológica sob um sistema econômico fetichizado, parece importante considerar a caracterização sistemática da ideologia sob o sistema capitalista. Nessa perspectiva, de busca de compreensão da função ideológica na formação das consciências neste contexto geral dos mecanismos proporcionados pela indústria cultural, destacamos as considerações da filósofa brasileira Marilena Chauí para quem, acompanhando certa tradição, a ideologia é um conjunto de representações que pré-determinam o modo de vida das pessoas. Esta categoria “pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUÍ, 2016, p. 245).

Essa temática tem consonância com os estudos de Jung Mo Sung e Allan Coelho sobre o sentido de fascínio da produção ideológica que se propaga pelos meios de comunicação, implantando valores e modelos de desejo nas sociedades. Para Sung e Coelho a “força mobilizadora que fascina as pessoas para sua adesão ao modo de vida capitalista é o poder de sedução da mercadoria, pelo consumo, no direcionamento de símbolos que gestam modelos de desejo e expectativas de realização humana” (SUNG, COELHO, 2019, p. 655). Neste cenário o poder de consumo se transforma em mecanismo de crença aceito como sucesso na categorização de desenvolvimento “humano”. Os autores destacam que este “mecanismo, tacitamente aceito, gesta apostas e organiza sentidos” (SUNG, COELHO, 2019, p. 655). A mercadoria

pode ser um produto de consumo tradicional, mas também um bem cultural mercantilizado para o consumo da massa.

Para essa ideologia se efetivar, ela deve criar uma ideia de identificação, de se reconhecer, de pertencimento social, mas ao mesmo tempo ser imperceptível. Ela flui e é absorvida como verdade, sem que a pessoa perceba que é uma manifestação ideológica para uma cultura de manipulação. Então, segundo Chauí, sua eficácia “depende da interiorização do *corpus* imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível”. Também, “da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se [...]”. Além disso, torna-se hegemônica, impondo-se por signos, que não são visíveis. (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Nessas representações e normas implicadas nas ideologias, que se propagam diariamente nos meios de comunicação, tem-se um propósito de separar as pessoas que “mandam”, daquelas que “obedecem”. Marilena Chauí considera que, estas ideologias são pautadas numa “racionalidade” desprovida de ética, que permitem “pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade” (CHAUÍ, 2016, p. 249). A cultura se pauta em uma relação social de controle, domínio e exclusão social. Por isso, “o lugar da cultura dominante é bastante claro: é o lugar a partir do qual se legitima o exercício da exploração econômica, da dominação política e da exclusão social” (CHAUÍ, 2008, p. 59).

Para ter uma lógica que faça as representações parecerem reais, para se tornarem práticas sociais, a ideologia se constitui como um elemento nuclear, sua essência vem dela mesmo e se mantém nela, dando sempre a sensação de ser natural e eterno (é assim mesmo, sempre foi e sempre será). Marilena Chauí considera que essa coerência só é possível por:

Dois mecanismos: a lacuna e a 'eternidade'. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um "fato natural" ou como algo "eterno" (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Oras, a naturalização e a absolutização são processos do fetichismo. Com a expansão das relações humanas e aceleração da comunicação, muitas vezes, cria-se a ilusão de uma aproximação e uma semelhança, com sociedades, que são muito distintas. Pois, informações são apresentadas de forma superficial, com o intuito de ocultar ou "maquiar" verdades para adequar-se aos propósitos de quem as veicula. Os recursos audiovisuais da atual indústria cultural garantem a manutenção da "racionalidade", com eles criam-se a sensação de participação, de poder de decisão, quando na verdade, são apenas reduzidos "à posição de mero consumidor e que sua passividade é aumentada pela ilusão de atividade ou de participação, que tais recursos supostamente lhe propiciam, uma vez que não é criador deles, mas seu receptor e, quando muito, seu imitador" (CHAUÍ, 2016, p. 252).

Desse modo, como já dissemos, essas representações são usadas pela classe proprietária para criar uma universalidade imaginária de premissas parciais. Quanto mais pessoas se identificam com as representações, maior é a sua eficácia, em generalizar ou padronizar, e assim as singularidades e especificidades vão se ocultando ou desvalorizando. Nesse processo a ideologia se fortalece nas lacunas do desconhecimento, na falta de identidade. Chauí considera que, é por causa da

[...] universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social) (CHAUÍ, 2016, p. 248).

Os eventos atendem o sistema capitalista de produção de bens, serviços e também a produção intelectual, englobam aspectos de fragmentação informacional e ao mesmo tempo se expandem e se tornam globais. E a velocidade dos eventos, cria a necessidade de urgência, dando a impressão, que só existe o agora. Chauí considera que

A fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro (CHAUÍ, 2008, p.62).

Eventos que ocorrem a milhares de quilômetros são compartilhados instantaneamente, causando uma sensação de participação e de socialização. Essas ações tendem a uma padronização cultural e global. E neste sentido apontam grandes indícios de um sistema criado e usado para subtrair a realidade. Tudo isso está correlacionado à abordagem da dimensão financeira, para conquistar os lucros que é a finalidade última do sistema capitalista, as pessoas detentoras do poder – não apenas político e financeiro, mas também da informação, a usam para doutrinar e dominar os pensamentos da maioria das pessoas – que são condicionadas a trabalhar, para suprir as absurdas necessidades desta classe dominante.

Os conteúdos ideológicos são propagados nos meios de comunicação, de forma constante e abrangente. São utilizados modernos equipamentos audiovisuais condicionando a população – os que “obedecem” - a uma exaustiva exposição aos conteúdos ideológicos das pessoas que “mandam”. A velocidade com que se propagam e sua repetição contínua englobam uma formatação capaz de criar a falsa sensação de participação, de aproximação, de inserção social e poder de decisão. Porém tudo, já foi criado e

gerido para manter esse sistema, que é continuamente amplificado pelos avanços tecnológicos nos meios de comunicação.

### **As mídias em diálogo com a pedagogia de Paulo Freire**

Nesse sentido, de que modo a crítica de Paulo Freire nos ajudaria a um processo em que o oprimido possa romper com ideologia fetichizada do dominador no conflito que libertaria a ambos? Paulo Freire não trabalha o conceito de indústria cultural, apesar de dialogar com outros conceitos da teoria frankfurtiana. Porém, em sua teoria educacional contribui para compreendermos os modos pelos quais as ideologias da classe dominante, enquanto expressão do modo de ser do opressor são introjetadas nas apostas fundamentais e na visão social de mundo de todos, mesmo dos oprimidos<sup>5</sup>. Para essa tarefa, os meios de comunicação têm o papel relevante ao oferecer suas orientações sócio culturais para os diferentes grupos e classes sociais, por vezes simultaneamente, outras separadamente, mas sempre de modo constante.

Paulo Freire não trata especificamente dos meios de comunicação, e nem mesmo na obra em que a mídia aparece em seu título (*Educar com a Mídia*, 2011) o tema não é o ponto central da análise. Paulo Freire analisa a questão sempre no ponto de perspectiva da verdadeira comunicação humana, ponto central de sua proposta pedagógica, como descrito na obra magna “*Pedagogia do Oprimido*” (1997)<sup>6</sup>. Isso não se torna impeditivo para os estudos que associam a pedagogia de Freire com as questões dos meios de comunicação de massa, por exemplo nas temáticas da comunicação popular, da democratização da cultura, da relação da consciência crítica e a educação das massas. São temas que Peruzzo aponta como da comunicação como diálogo (PERUZZO, 2017, p. 08).

---

<sup>5</sup> Veja mais em COELHO e MALAFATTI, 2021.

<sup>6</sup> Veja mais em Venício Lima, 1981.

Peruzzo classifica as aproximações da educação e a comunicação em quatro perspectivas: a relação de ensino-aprendizagem mediado pelos meios de comunicação, os meios de comunicação na sala de aula, a mídia como educadora e o educar para a recepção crítica dos meios massivos (PERUZZO, 1999, p. 205). Cremos que ambos os últimos aspectos enquadram o contexto dessa reflexão.

Ao pensar o papel dos meios de comunicação de massa nos processos formativos, Paulo Freire articula sua crítica no aspecto de que se configurariam como “meios de comunicados às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador” (FREIRE, 2006, p. 72). Ao associar a comunicação com comunicados (RIBEIRO, 2013), destaca o processo do emissor que se expressa e o receptor que recebe, no mesmo padrão crítico da relação mais geral da opressão denunciado na Pedagogia do Oprimido. Trata-se da denúncia de uma educação dominadora como invasão cultural, que ambiciona apropriar-se do modelo de humanidade do oprimido. Aqui a relação com a indústria cultural tem sua plena chave de leitura.

Em Freire, a classe dominante, proprietária, aparece como a “elite” que controla os meios de comunicação a seu favor, alienando-se às necessidades do povo, tratando homens, mulheres e crianças como “coisas”. Do outro lado está o povo, que se aliena aos seus direitos e sua condição de explorado, enquanto sonha em mudar de lado (FREIRE, 1967, p. 35). Nessas condições, a “possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre” (FREIRE, 1967, p. 62).

Os recursos cada vez mais avançados nos meios de comunicação possibilitam a expansão de um dos problemas mais preocupantes na sociedade moderna: o domínio pelas ideologias de uma publicidade organizada, capaz de abstrair todo poder de decisão das pessoas. Para Freire, uma “das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela

força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1967, p. 41). A denúncia do papel da publicidade tem um caráter central na sociedade de consumo, do fetichismo das mercadorias (COELHO, 2021). Ele utiliza a palavra mito em seu sentido mais popular, que a partir do Iluminismo se compreende como um elemento falso, uma crença sem fundamento evidente.

Freire considera muito clara a posição das “elites” em relação a classes populares, é importante domesticá-las pelas ideologias da “classe dominante”, para que sirvam aos seus interesses. “Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes” (FREIRE, 1997, p. 15). De modo, que se torna necessário mantê-las sob controle e manipuláveis, para que “sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites” (FREIRE, 1967, p. 17).

Desse modo, as classes populares, como oprimidas, passam a introjetar as expectativas e os horizontes de compreensão da vida e do mundo dos opressores (COELHO, 2018). Passam a ler o mundo na perspectiva deles. E sem a capacidade de reconhecer esse fato, de “captar criticamente”, “seguem as prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas” (FREIRE, 1967, p. 45). Educar, na perspectiva tradicional, bancária, é prescrever conteúdo, depositando-os como que em um recipiente (receptor).

As ideologias funcionam mais eficazmente na medida em que os recursos midiáticos se tornam cada vez mais eficientes e, ao mesmo tempo, as pessoas ampliam sua confiança de modo quase incontestável nas informações das mídias, absorvendo-as. Para Freire, as pessoas estão vivendo excluídas “[...] da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais” (FREIRE, 1997, p. 90).

Esse posicionamento das pessoas em relação aos conteúdos propagados pela mídia forma pessoas num processo antidialógico, tornando-os suscetíveis à lógica da programação em que aderem àquilo que lhes são impostos, sem contestar. Freire destaca que parte da população é

Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 1997, p. 48).

Nesse caso, a programação conduzida pela propagação ideológica, que além de estar nos novos meios de comunicação, acabam chegando às escolas e o sistema educacional. Nesse sentido, destacam-se no livro de Freire e Guimarães:

O que ocorre apenas é sofisticar, com a tecnologia moderna, o uso de um recurso autoritário clássico, travestido de novo, que é o de impor aos alunos uma linha de ação onde todos os passos já estão previamente programados, e onde todo o conhecer – *saber* que é supostamente definido – é cortado em fatias, e com relação às qual você espera apenas que o educando engula, assimile e responda, com critérios que você também estabelece, e a partir dos quais você vai julgar se aprova ou não (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 123).

Existe um efeito que “se dá quando você introduz um recurso novo no ambiente escolar, e já, pela programação, você atrela esse recurso a todos os conteúdos, todos os passos da aprendizagem, e permite um individualizado já todo programado” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 123). Esta programação é também carregada das ideologias para controle, mas as instituições educacionais devem ser espaço de resistência para formar uma sociedade realmente democrática.

Freire é convicto da possibilidade de transformação social, pela ação do próprio oprimido. Neste sentido, a educação precisa ser encarada como um “esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação” (FREIRE, 1967, p. 121). Essa educação libertadora, é capaz de mediar uma aprendizagem de efeito conscientizador, capacitando para uma leitura de mundo mais lúcida, crítica. Com isso, compreender as ideologias que se propagam nas mídias, refletindo sobre os conflitos do passado e optando pela mudança do amanhã. Para que o homem deixe de estar alienado e se defenda das imposições do sistema capitalista. Neste sentido, ele propõe que

qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã (FREIRE, 1967, p. 35).

Um amanhã, que pode ser diferente, inédito-viável<sup>7</sup>, com uma formação social, focada na transformação de um povo, orientada por uma educação problematizadora, que colabore na libertação do homem dessa condição reificada de “coisa”, objeto de trabalho, na manutenção de um sistema capitalista, em favor de uma pequena parcela de pessoas: a “elite”. Para Freire, a educação [...] “desvestida da roupagem alienada e alienante” é a força para libertar o “homem-objeto” (1967, p. 36) e transformá-lo em “homem-sujeito”. Essa desalienação orientada por “[uma] pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação” (FREIRE, 1967, p.15).

Desse modo, destaca o papel fundamental do professor, como orientador na libertação social e política das sociedades:

---

<sup>7</sup> Sobre o papel da utopia como inédito-viável em Paulo Freire, veja RODRIGUES, WANDERLEY e COELHO, 2019.

O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. (FREIRE, 1967, p. 26).

Assim, para Freire a condução ideológica da mídia, proporcionada pelos recursos tecnológicos, se faz em um processo antidialógico e produzindo uma alienação, que faz com que as pessoas tenham as informações da mídia como verdades. E esse efeito invade também, as escolas e o sistema educacional, não só com as ideologias, mas juntamente com seus conteúdos programáticos. Porém, Freire tem convicção de que uma educação libertadora das amarras dessa condução ideológica é mediada pela tomada de consciência, que capacite para fazer uma leitura crítica do mundo e principalmente, dos conteúdos ideológicos difundidos nos meios de comunicação, mas que na realidade expressam a certa coerência de uma sociedade fetichizada, ponto central da dominação da qual precisamos nos libertar.

### **Considerações**

Paulo Freire questiona fundamentalmente, como problema central, o poder de uma classe social que é dona dos meios de comunicação e dos meios de produção. Quem tem o poder? (FREIRE, GUIMARÃES, 2003, p. 26). Propusemos analisar que esse problema, da classe proprietária, está associado à finalidade a qual se propõe como absoluta na sociedade capitalista: a maximização do lucro. Na sociedade contemporânea, os meios de comunicação estão em associação técnica e ideológica simultaneamente com essa finalidade. Para isso, mercantilizam tudo o que existe como potencial fonte de acúmulo e reificam as condições de vida humana.

Como já explicaram os formuladores da Teoria Crítica, essa associação transformou o modo de vida das pessoas, condicionando-as ao consumo e a exploração de seu trabalho

pelas classes dominantes. Até mesmo a arte e a cultura se organizam como produção para fins lucrativos. Seguem essa finalidade que não é oculta, mas explícita. São profundamente ideológicas pois, como ensina Chauí, criam uma sensação de identificação, de pertencimento, de participação, de poder de escolha. E fazem isso, constituindo hegemonicamente uma ideologia da sociedade de consumo.

Finalizando, com Paulo Freire constatamos que essa abordagem de controle das ideologias da “elite” como proprietária não se restringe ao detentor do lucro, mas diariamente as mídias apresentam um modelo de como devemos ser e o modelo do explorado passa a cada dia a se constituir na imagem de seu opressor. Ser plenamente humano é ser como o patrão, alienando as pessoas sobre sua própria humanidade explorada. No conjunto, transforma homens em objeto de manipulação. Ela está também presente nas escolas e no sistema escolar, com ideias e conteúdos programáticos, que colaboram para mantê-las ativas. Colaboram com uma opressão que é simbólica e material. Opressão cultural e econômica ao mesmo tempo.

A urgência de se buscar espaços de resistência e transformação é uma exigência ética. Uma pedagogia comprometida com a vida de todos precisa refletir e engajar-se na desfetichização de todas as dimensões da vida humana. Revolução educacional é também uma revolução cultural. Só assim, fundar bases sociais e políticas em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

ADORNO, Teodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1985.

ADORNO. Teodor. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CHAUÍ, Marilena. S. Cultura e democracia. in **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, Buenos Aires: CLACSO, jun.2008.

CHAUÍ, Marilena. S. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, p.245-257, jan./mar. 2016.

COELHO, Allan. S. **Capitalismo como Religião**: Walter Benjamin e os teólogos da libertação. São Paulo: Editora Recriar, 2021.

COELHO, Allan. S. Horizontes de plausibilidade sob a crítica da filosofia: entre luzes, horrores e vítimas. **Reflexão e Ação**, v. 26, p. 34-51, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação**. Diálogos. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Wanderley. F. **O sujeito ubíquo: indústria cultural digital e semiformação em tempos neoliberais**. Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. 2020.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, Venancio. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**.19ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALAFATTI, Fernanda, COELHO, Allan S. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, v. 16, p.1-16, 2021.

- MOREIRA, Alberto S. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**. Campinas, dez./2003, vol.24, n.85, p.1203-1235.
- PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comum. Inf.**, v.2, dez/1999, p.205-228.
- PERUZZO, C. M. K. Ideias de Paulo Freire aplicada à Comunicação Popular e comunitária. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.24, jan-abril de 2017.
- RIBEIRO, F. P. Paulo Freire na Comunicação e os meios de comunicados. **RIZOMA**, Santa Cruz do Sul, n.02, dez/2013, p.78-91.
- RODRIGUES, Arlindo. M. E.; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; COELHO, Allan S. Pensamento utópico: dialética da denúncia e anúncio do inédito viável. in: RODRIGUES; WANDERLEY (Org.) **Utopia, ética, religião: a construção de um mundo novo**. São Paulo: EDUC, 2019, p. 17-36.
- SOUZA, Conceição de F.; COELHO, Allan da S. Ideologia e Meios de Comunicação no Capitalismo Tardio. **Revista Síntese**, Volume IX, nº 19, Maputo, Universidade Pedagógica, p. 61-78, 2021.
- SUNG Jung M.; COELHO, Allan S. Capitalismo como religião: uma revisão teórica da relação entre religião e economia na modernidade. **Horizonte**. Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 651-675, maio/ago.2019.
- SUNG, Jung M. **Sementes de Esperança**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

# Ética e estética como formação dos sujeitos a partir da contação de histórias como práxis educativa.<sup>1</sup>

Elaine França de Holanda Garcia<sup>2</sup>

Allan da Silva Coelho<sup>3</sup>

## Introdução

Esta reflexão é uma apresentação de parte dos estudos realizados na dissertação de mestrado em Educação intitulada: “Ao redor da fogueira: narrativas dos contadores de histórias e perspectivas na educação”, inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. A dissertação entrevistou contadores de histórias procurando, a partir de suas experiências, dialogar com um quadro teórico que defende a importância da prática de contação de histórias no processo educacional.

Por que discutir a prática dos contadores de histórias em um estudo sobre a educação? Diversos elementos podem destacar a importância da contação das histórias e dos contadores de histórias, por exemplo, como esses contam histórias e como contam suas histórias. Mas, em especial, porque as histórias invadem os diversos espaços sociais e educacionais, marcando a presença do contador de histórias, como um alguém que se esforça por se

---

<sup>1</sup> Este texto se referencia na dissertação de mestrado de autoria de Elaine França de Holanda, que tem como título: “Ao redor da fogueira: narrativas dos contadores de histórias e perspectivas na educação” (2022), apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (UNIFAI) e mestre em Educação (USF). E-mail: elainefrancaholanda@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia (UNIFAI) e doutor em Ciências da Religião (UMESP), professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). E-mail: allan.filos@gmail.com

conectar com seus ouvintes. As palavras podem soar como agradecimentos a fim de configurar uma responsabilidade ética.

Ademais, durante toda a pandemia do Covid 19, ficou visível para muitas pessoas a necessidade de estarmos conectados com histórias diversas, cujo papel importante para o contador de histórias vai muito além de conteúdos, conceitos e temas geradores na escola, podem-se ver grandes participações de contadores de histórias nas aulas remotas para as crianças, jovens e adultos.

Fundamentalmente, a contação de histórias é um encontro, porque um sujeito dificilmente sai da mesma forma como entrou ao contar ou ouvir histórias. Frente a contação, temos a provocação a que algo se modifique, o outro sempre ajuda a fazer esta modificação.

Contamos histórias, usamos palavras para divertir, acolher, lembrar, causar um riso leve ou um pesado, impactar, chamar a atenção, desconcertar, incomodar e fazer sorrir o coração, contentar, adoçar, relaxar, fazer esquecer dores e desconfortos. Às vezes somos chamados para continuar a história de um determinado grupo ou cultura, podendo aprender mais ou ensinar um pouco do que se sabe, ajudar na cura de pessoas, como as que estão hospitalizadas.

Contar histórias muitas vezes se apresenta como uma lanterna, que ilumina e destaca algo muito específico de um conjunto da realidade. Ou como uma bússola, que aponta para uma direção não apenas geográfica, mas de elaboração de sentido. Na experiência do cotidiano, muitas vezes marcada pelas contradições sociais, a desumanização ou aquilo categorizado como sofrimento social (COELHO, 2020), as narrações escolhem palavras, um tom de voz, um ritmo da fala, para a palavra, contada ou cantada, permita provocar o imaginário frente a este algo iluminado ou o sentido apontado.

Desse modo, procurou-se perceber alguns aspectos em que o contar histórica mobiliza saberes que associam a ética e a estética ao processo de formação do sujeito humano. Na metáfora de sentar-se “ao redor do fogo”, busca-se um sentido da palavra que aquece, do modo circular que nos conecta pelo olhar, pela

igualdade em sentarmos em proximidade, potencializando o imaginário criativo, despertar e provocar a chama que envolve a todos em uma relação de pares. Despertando a escuta mais sensível, pode-se colocar em evidência a intencionalidade no que tange a educação do outro e a nossa (ABRAMS, 1994).

### **Escutar os contadores e estar sensível a reflexão**

A questão mais geral que orienta a pesquisa que resulta na dissertação de mestrado busca explicitar aspectos de intersecção entre educação e estética, através da arte de contar histórias.

Para isso, questiona-se se a contação de histórias, se a presença ativa de um contador de histórias poderia inspirar o imaginário na formação da subjetividade como um exercício de confrontar-se quem fala e quem escuta, mediados por imagens que remetem a outras pessoas, conhecidas ou desconhecidas, mas que pela experiência subjetiva podem se fazer presentes como referentes. Assim, a contação de histórias e o contador de histórias contribuem com a educação pela ética, mediado pela experiência estética.

Além do estudo de teóricos e outros aportes sobre a contação de histórias, realizou-se entrevistas semiestruturadas visando o exercício do diálogo entre os que praticam e a teoria registrada. Tais entrevistas foram aprovadas pelo Comitê de Ética (recebendo o número Pesquisa CAAE 51286121.3.0000.5514), seguindo os cuidados com a liberação das restrições devido a pandemia de COVID 19, ficando combinado que os encontros aconteceriam de forma remota mediada por recursos tecnológicos de comunicação online, pela plataforma do Google Meet, procedendo com os registros no diário de bordo dos encontros, as narrativas dos contadores e suas histórias, a consequente transcrição e escrita. A última etapa compreende o registro, a reflexão e a análise do processo de escrita da dissertação que apresentamos neste texto.

A pesquisa contou com quatro contadores de histórias. Combinou-se no início das entrevistas que a perspectiva de cada contador de histórias e suas experiências, histórias de vida, seriam

respeitadas na íntegra, porque é fundamental não ignorar que os sujeitos foram se constituindo na sua própria trajetória de vida e o sentido que eles lhe atribuem. Sendo relevante a convivência sendo marcada por um diálogo que não poderíamos deixar de chamá-los pelo próprio nome, nomes estes carregados de histórias, combinando em comum acordo que seriam designados pelo seu primeiro nome.

Em lugares diferentes no Brasil, em datas e anos diferentes, mas escolhas convergentes, nasciam os protagonistas desta história, contadores de histórias por escolha, reconhecimento, sujeitos que contam a sua história e a de muitos outros, Ana Luisa Lacombe, Daniel Munduruku, Elaine Alcantara e Regina Machado. Cada um deles vem de culturas diferentes, mas todos estão conectados por um propósito de afetar outras pessoas de alguma forma. Encontrar contadores de histórias a partir de suas histórias, formações e atuações em espaços diferentes, em vistas de seu propósito.

Os contadores entrevistados trabalham com um público variado: crianças, jovens, adultos. Contar histórias visa colaborar na cura do corpo e do espírito, pode conduzir pessoas para uma visão crítica de si mesmo e da sociedade, (em modelo filosófico inspirado nos clássicos gregos?).

As entrevistas aconteceram e foram realizadas de maneira semiestruturada, a fim de construir pelas vozes dos depoentes narrativas com os contadores de histórias, a partir de perguntas que se fizeram necessárias para que pudéssemos estabelecer um tempo e um roteiro costurando as ideias, os diálogos, as perguntas que pudessem trazer respostas para as questões, e deixá-los a vontade para contar ao invés de apenas responder. Tais perguntas iniciam-se com a frase: conte um pouco sobre sua trajetória, por que ser contador de histórias, como você vê o contador de histórias hoje percorrendo espaços, durante e pós a pandemia nas redes sociais? Cada entrevista teve a duração aproximada de uma hora. Todas elas foram transcritas e estão disponíveis no texto da dissertação. Não se trata aqui de objeto desta reflexão. Esta descrição apenas narra o percurso a partir do qual as reflexões se teceram.

No primeiro capítulo, intitulado “Na companhia de figuras e imagens de contadores de histórias”, fez-se um convite para um passeio na companhia deles, buscando nos diversos personagens, contextualizar a potência dos contadores de história. Seguindo o “Percurso de escutas e olhares”, discute as escutas e olhares na contação de história com foco na formação humana na constituição da fundamentação teórica da pesquisa, que é base para este texto. No Segundo capítulo, intitulado “Escutas e olhares sobre a formação humana”, relaciona estes elementos ético-estéticos com as perspectivas dos entrevistados, em diálogo que ressalta certas possibilidades para formação do sujeito.

**Pro-vocar o imaginário como forma de reflexão sobre o outro e si mesmo.**

As experiências dos contadores de histórias são importantes para perceber que a prática e o exercício das narrações podem ser um caminho para entendermos o nosso mundo. Sair do seu próprio mundo também é necessário a fim de entender a maneira como o outro se compreende. A atividade do pensar individual e coletivo pode ser uma prática diária, permitindo relacionar diferentes culturas, formas de ser e estar no mundo, os saberes do cuidar do mundo (cuidar da terra, da casa comum), dos dilemas e clamores por justiça, das formas de pensar e agir democraticamente... Desse modo, interpretando melhor e de maneira mais crítica a realidade com seus elementos, cria alternativas para compreender e interpretar esses elementos da realidade, para talvez fazer escolhas responsáveis, olhando a vida do outro não por meio de projeções, mas muito mais como um espelho que reflete nossa própria imagem humana no mundo.

O contador de histórias não substitui um professor, até porque um bom professor talvez não seja um contador de histórias, como um contador de histórias pode não ser um professor, mas carrega consigo as múltiplas linguagens, a escuta, a atenção e o pensamento respeitando o tempo individual. Referenciados em Paulo Freire

(2000, 2014), mobiliza-se a importância da memória, do diálogo, da sistematização da reflexão com respeito ao outro, como confiança na humanidade do próximo – condição para o diálogo.

Paulo Freire considera que "a curiosidade como inquietude indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo"(2000, p. 32) funda um tipo especial de prática educativa, a que a contação de histórias se soma. Freire refere-se à curiosidade como capacidade encantadora, de admirar, de indagar. Descreve o diálogo, a pesquisa e a curiosidade como movimento, "trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento" (FREIRE, 2000, p. 86).

Se aprender é aprender a ler o mundo, podemos propor que ler é estar em contato com alguma narrativa, seja no exercício solitário de leitura de obras ou pela leitura da vida real, ou simplesmente quando é possível ouvir uma história num determinado grupo ou contar uma história para um grupo. Tal relação é complexa e supõe destacar a necessidade de preparo para compreender, na prática docente, a importância das histórias, do tempo reservado para narrar, para ouvir e das possibilidades e curiosidades que surgem.

Na compreensão de Paulo Freire (2014), estar no mundo é estar no mundo com os outros, aprendendo com o outro, portanto com as histórias do outro, aprendendo e contando histórias. Na pedagogia de Freire a educação, que não acontece apenas na escola, é uma práxis, em que sujeitos humanos se relacionam, se reconhecem mutuamente e juntos modificam a si e ao mundo (MALAFATTI e COELHO, 2021). Parece que o contar histórias é base do diálogo que acontece em diferentes expressões da educação popular.

Contar histórias mobiliza a narrativa, o recitar e o exercício imaginativo e/ou especulativo sempre em vistas de uma ligação de afetividade entre sujeitos. O uso da palavra, da narrativa, da poesia, das imagens, do imaginário criador, possibilita o encontro entre gerações, porque a história perpassa desde a primeira infância, tocando os jovens, adultos e idosos, em uma imensa variedade de formas de contar histórias.

Walter Benjamin pontua que “torna-se cada vez mais raro encontrarmos pessoas que ainda sabem contar alguma coisa (...) é como se tivéssemos sido privados de uma faculdade que nos parecia inalienável e era a mais segura entre todas: a faculdade de trocar experiência” (BENJAMIN, 2013, p. 20). Segundo Benjamin (1985, p.198), as “experiências” passadas entre as pessoas que são a “fonte”, as experiências de cada um e principalmente das histórias contadas são as que tocam profundamente, causam catarses, reflexão, sensibilização e movimento para a mudança, claro, no tempo de cada um.

É muito significativo que Souza afirma sobre o papel da citação como referente diálogo com outro. Tal compreensão modifica mesmo o uso que fazemos de um texto citado, como o a seguir em que Souza diz:

A citação para Benjamin é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, verdade contida na palavra alheia. Portanto, citação é também diálogo, diálogo entre textos, compromisso em fazer convergir e divergir ideias próximas e distantes no espaço e no tempo. Benjamin encontra no uso da citação uma forma de expressar um pensamento aberto combativo, com seus adversários e consigo mesmo. Que forma dar a um pensamento que busca desfazer enganos e ilusões, sem abandonar estes mesmos enganos e ilusões como método de aproximação com a verdade? Como Benjamin explicita a sua concepção de método no campo das ciências humanas, ou melhor, o compromisso da filosofia com uma escrita que faça justiça ao seu objeto de estudo – as questões humanas? (SOUZA, 2009 p. 14).

Neste contexto, a autora questiona e descreve no decorrer do texto, marcado por metáforas e conceitos de verdade e linguagem, provocando a pensar sobre o que buscamos numa citação textual no texto que produzimos. As citações não são usadas com a finalidade de comprovar, mas como um diálogo de ideias, contrapor e completar ideias diferentes, apresentar perspectivas, investigar é encontrar no percurso provocações para pensar sobre

o que se investiga, como se investiga, as possíveis verdades e ampliar para outras ideias.

A narrativa, seja ela expressa na contação de histórias, na poesia, na leitura (mediação), é uma arte. Uma vez que a arte de narrar, recitar faz com que cada indivíduo construa seu percurso em consonância com sua vivência e cultura, permite a aprendizagem coletiva e individual quando ao mesmo tempo somos capazes de entrelaçar saberes.

Pode-se destacar a importância da mudança social quando estrategicamente essas ações, saberes e práticas das palavras acontecem em espaços diversos como praças, bibliotecas e educacionais. Destarte, o papel do contador de histórias ao apresentar uma narrativa, convida um certo grupo a mergulhar dentro de si, refletir, causar catarse e posteriormente reflexão e ação pela mudança. Nas escolas, bibliotecas, hospitais, ruas as ações e intervenções com livros e textos, sujeitos que transformam diferentes espaços, nas brechas das vozes para expressar sua visão (social) de mundo. A poetisa Clarissa Pinkola Estés, entrelaça as compreensões ao afirmar que “a vida de guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, especialista em linguagem simbólica” (ESTÉS, 1998, p. 10), em que a constituição do sujeito que carrega história é confrontada pela palavra do contador de histórias.

Se pensarmos no povo indígena, a prática de contar histórias é “a escola” e a continuação da cultura do povo, os seus valores e crenças. É fundamental compreender a contação de histórias como a prática do educar das crianças, orientar e valorizar cada ancestralidade. Uma educação que acende a chama do encantamento e da curiosidade, pela palavra, a oralidade, a imaginação, a memória, envolvendo os sujeitos nos espaços formais e não formais pelo exercício e a presença do contador de histórias, pode provocar, valorizar a diversidade, confrontar ideias prontas e fazer refletir sobre os valores e virtudes da vida humana em sociedade.

Neste sentido, contar história, seja na escola ou em outro espaço humano, não se trata apenas de um lazer ou entretenimento, um “passatempo”, pois se constitui um exercício contínuo e formativo para os sujeitos. Tampouco o contador de histórias limita-se a produzir conteúdo, vídeos para as redes digitais ou encontros formativos, como de certo modo pareceu banalizado na perspectiva de uma educação remota (devido ao confinamento social na pandemia ou na pandemia de ensino à distância àvido por lucros e likes). Não se trata de uma estratégia para aproximar-se dos estudantes ou fidelizar público consumidor de conteúdos, mas de uma concepção formativa. O narrar remete sempre a uma propositura poética, porque exige causar alguma reação no outro, inquietar, aguçar sua curiosidade, articulado a uma propositura ética do reconhecimento (ou não) do outro como digno de credibilidade pelo que conta.

### **Considerações**

Há muito tempo, quando não existia o aparelho celular, computadores portáteis e as informações não chegavam a cada segundo, o tempo cronológico parecia mais longo, as escolas pareciam mais reais no sentido de localidade. A ação de contar histórias seja ela em sala de aula ou em qualquer outro espaço, é o convite para um outro tempo, para a pausa tão necessária em tempos de muitos ruídos, é a presença da arte, da mistura de linguagens e da palavra viva.

Os contadores de histórias que fizeram parte e são parte desta dissertação, trouxeram temas recorrentes, como citados anteriormente, dentre eles as linguagens, as memórias, as histórias aprendidas com os seus ancestrais. Percebe-se a importância de uma certa formação voltada para as narrativas, para uma educação cuidadosa, que possibilita contar e escutar também os professores. O professor conta uma história e muitas vezes a sua própria história, que está nas entrelinhas na sua fala, na sua prática, mas é

preciso atenção a esta prática no deslocamento da estratégia para uma práxis educativa.

Por isso, é fundamental olhar para os professores e suas condições (ou a ausência delas) em ouvir as histórias e captar os diferentes espaços de encontro, quando tal práxis é desenvolvida na escola. Na escola as histórias deveriam acontecer com frequência, como na vida. Porém, isso não é tão simples submissos ao tempo do relógio. O tempo para ler, para conversar, para ouvir estudantes, professores e famílias, é um tempo diferente. É um tempo de experienciar o outro e ouvir sua palavra.

Uma questão que merece aprofundamento é o tema da educação poética, que articula ensinar como estar no mundo, seus elementos simbólicos e suas diversas linguagens, em que ensinar e aprender aponta para outras sensibilidades. Uma sensibilidade, por exemplo, que ouvindo o que o outro nos diz, como um clamor por reconhecimento de sua humanidade, sejamos tocados de tal modo em que a indiferença se desloque em diferença que permite na história real a humanização do ser humano, hoje tão sofrido e aniquilado pela sociedade burocrática e do trabalho sem diversão ou sentido.

## **Referências**

ABRAMS, Jeremiah. *O Reencontro da Criança Interior*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador. Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II, Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- COELHO, Allan da Silva. Conhecer no/pelo sofrer: a vítima como sujeito no testemunho e na transgressão. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020055, 2020.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O Dom da História**: Uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.
- GARCIA, Elaine F. Holanda. “**Ao redor da fogueira**: narrativas dos contadores de histórias e perspectivas na educação”. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, 130p., 2022.
- MALAFATTI, Fernanda; COELHO, Allan da S. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116638, 2021.
- SOUSA, Solange Jobim. **Walter Benjamin e a infância da linguagem**: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. Rio de Janeiro. Contraponto. Ed. PUC Rio, 2009.



## **Educação para uma cultura de paz: ressonâncias a partir de Francisco de Assis.<sup>1</sup>**

Rosa Maria dos Santos<sup>2</sup>

Allan da Silva Coelho<sup>3</sup>

### **Introdução**

O tema da paz, por vezes, pode assumir um caráter demasiado idealista, no sentido de que configura uma ideia profundamente abstrata e autorreferente que tende a simplificá-lo. A abordagem da paz nos estudos da educação opta por compreender a paz inserida como caracterizante de uma cultura e discute a um processo educativo para a cultura de paz. Partindo desta concepção de uma cultura intitulada como “cultura de paz”, constata-se que embora atualmente, tal denominação esteja amplamente difundida e propagada, muitas vezes é apresentada como algo intangível.

Esta reflexão é resultado de uma pesquisa de mestrado conduzida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Poderia ter como foco delimitador as diferentes concepções e práticas educativas, no âmbito da cultura escolar, para a educação para uma cultura de paz.

---

<sup>1</sup> Este texto se referencia na dissertação de mestrado de autoria de Rosa Maria dos Santos, que tem como título: “Cultura de paz em Francisco de Assis: educação para a paz” (2023), apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Esta pesquisa contou com apoio de bolsa CAPES.

<sup>2</sup> Graduada em Direito (USF) e mestre em Educação (USF). E-mail: rosakindora@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Filosofia (UNIFAI) e doutor em Ciências da Religião (UMESP), professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). E-mail: allan.filos@gmail.com

No entanto, dialogando na transversalidade entre Filosofia e estudos da religião, buscou caracterizar elementos considerados para um tal processo de formação da sociedade que dialoga com o forte impacto da figura de Francisco de Assis no mundo ocidental, mesmo sob sua forma de Modernidade.

Francisco de Assis é uma figura que desperta atenções ainda hoje em diferentes perspectivas. À título de exemplo, lembramos que Giorgio Agambem, em “Altíssima Pobreza” (2014), discute como sua proposta constitui um modo de vida que destitui certa compreensão do viver em sociedade. Em outra perspectiva diferente, o Papa Francisco nos dias de hoje propõe um retorno à Francisco de Assis como um modelo de humanidade e inspirador de itinerário formativo para uma outra sociedade necessária e possível (COELHO, 2021). Seu ensinamento social, que é discutido em diferentes ambientes universitários em todo o mundo, refere-se explicitamente a elementos da cultura de paz de Francisco e dos franciscanos, como em *Laudato Sí* ou *Fratelli Tutti*.

Neste estudo, o enfoque se direciona a dois aspectos que caracterizam o diálogo através da Paz em Francisco de Assis: primeiro, considerando a paz como uma possibilidade humana, que se desdobra em aspectos jurídicos e antropológicos. Depois, sua dimensão dentro de certa tradição teológica em que a paz é compreendida na perspectiva cristocêntrica, em que a Boa Nova supõe a totalidade do homem em sua essência mais profunda: um ser pela paz. Estes dois elementos indicam princípios que constituem a compreensão de “paz” como a justiça, a liberdade, o bem-estar e a vida.

Para isso, buscou-se elementos importantes no antecedente histórico da figura de Francisco de Assis, como possível referência para uma educação humanista que valorize a singularidade e a integralidade de cada pessoa. Procurou contextualizar e compreender a lente investigativa de diferentes modos de uso do termo “cultura de paz” e quando havia sua ligação com a tradição franciscana.

Desse modo, referenciam-se os elementos do uso do conceito de paz antes de chegar a conceitos culturais baseados em tradições particulares com a Educação. Na sequência, ressaltam-se nas Fontes Franciscanas caracterizações possíveis da compreensão da paz. Por fim, procurou-se refletir a partir das noções de Amorisidade e de Fraternidade, como caminho de um processo educativo humanista.

### **Estudo da cultura de paz e o processo educativo.**

Tendo em vista essa pergunta e trazendo ao contexto atual, problematizamos com a seguinte hipótese: se há elementos que a educação Franciscana pode agregar um norte para uma educação pautada em uma Cultura de Paz e quais elementos desta perspectiva educacional podem inspirar a educação no tempo presente. Buscando em fontes gerais da educação ou em peritos da pedagogia franciscana, gesta-se uma pesquisa-reflexão sobre a educação para a cultura de paz.

Com o emprego de uma abordagem qualitativa, com vistas à mudança social, destaca-se que não se trata de aplicar técnicas, mas também de buscar modelos exemplares que iluminem a reflexão e provoquem um deslocamento dos conceitos tradicionais. A abordagem qualitativa (FLICK, 2009, p. 210) permite se deparar com elementos que podem refletir decisivamente na inspiração da educação franciscana e a contribuição e promulgação para formação de sujeitos orientados para uma cultura de paz. A educação se insere num processo integral na formação humana e através dessa totalidade é que se proporcionam os elementos necessários para se posicionar e agir eticamente ao ser inserido em sociedade.

Entre os autores dedicados a estudar a problematização da paz em interface com a educação e que auxiliam na sistematização do que se entende atualmente sobre a temática de paz no campo da educacional estão Bautista (2022), Martinelli (2010) e Milani (2000, 2011). Destaca-se entre os autores o trabalho de Kelma Matos (2011, entre outros), coordenadora do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz,

Juventudes e Docentes”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual houve uma particular leitura dos projetos produzidos pelos participantes do grupo.

Talvez pareça um pouco conflitivo propor uma “nova” cultura, sendo que a palavra cultura em si nos remete a uma tradição. O termo cultura vem do latim *colere*, que significa cuidar, cultivar e crescer, propor uma nova cultura de paz é justamente propor e cultivar uma experiência entre escolher, julgar ou procurar entender. No entanto, associado pela sua moderna compreensão no âmbito dos fundamentos das práticas sociais humanamente constituídas e, muitas vezes, permanecidas em vistas a conservação de uma maneira de viver.

Por serem resultados da ação humana, podem apresentar diferenças e pluralidade. Em uma cultura de guerra ou competição, considera-se beneficiado aquele que sai como vencedor, ainda que o outro lado seja devastado e que haja mortandade e desolação. Pensar em uma cultura de paz frente a realidade história de guerra e negação do outro, torna-se reflexão necessariamente crítica e indica outro perfil de vida humana marcada pela vantagem da boa comunicação e diálogo verdadeiro (FREIRE), não por vencedores. Quer-se construir pontes e não as destruir.

A palavra paz, no que lhe concerne, origina do latim *pax*, com o genitivo *pacis*, compreende um pacto ou acordo, um sentido etimológico bastante realista. A palavra paz, analisada no passado não como um objeto, mas principalmente, como situação transitória de um estado frágil e temporário, antes e depois da guerra, como uma ordem jurídica moldada pela guerra e suas consequências. Pode ser considerada a palavra paz como um acordo entre o vencedor e o vencido em uma guerra para controlar quando cada conflito começa e termina.

Desde esse uso anterior, historicamente são inúmeras as conceitualizações de paz, entretanto, no campo da pesquisa de educação destacamos o trabalho de Marcelo Rezende Guimarães (2005, 2010) que realiza um amplo resgate simbólico ocidental da paz. Para uma sistematização didática, avaliou o conceito de paz

nas cinco grandes tradições, sendo elas: grega, romana, judaico-cristã, moderna e os contemporâneos movimentos pacifistas do século XX.

Jares (2002) define que a educação para a paz visa atender os objetivos da educação, reafirmando o compromisso com a formação de sujeitos ativos em âmbito social e escolar. Para o autor, paz é “um valor que está relacionado a todas as dimensões da vida” (JARES, 2002, p.131). Callado (2004) sustenta que a Cultura de Paz pode ser entendida como uma filosofia de vida, uma forma de lidar com os conflitos para uma estratégia política de mudança de realidades. Tendo como objetivo a procura de um estilo de vida que ajude a edificar um mundo mais justo, fraterno e em paz.

Uma cultura de paz significaria trabalhar para mudar o pensamento e as ações das pessoas para promover a paz. Prevenir potenciais conflitos violentos e reconstruir a paz e a confiança, especialmente em ambientes escolares. Ao analisar os meios de ensino empregado para a educação que outrora transcendia o conceito atual, visava-se uma formação intelectual e não meramente apresto para o capital que dirige, em suma, a preparação de uma mão de obra, contribuindo cada vez mais, para uma cultura de uma sociedade individualista.

Por conseguinte, no caminhar da análise não se pretendeu tão somente cunhar qual período, de fato, se apossou da terminologia Cultura de Paz e a concretizou, ou, basicamente, apontar quem de fato criou tal terminologia, se estaria correta ou errada, se foi assertiva ou não..., mas explicitar aspectos de sua relação na Educação em ressonância com a tradição franciscana, uma vez que a figura de Francisco de Assis é relacionada a um arauto ardente e incansável da paz.

Zavalloni é um dos autores que indica tal relação em seu livro “Pedagogia Franciscana”. Destaca que uma educação que se demonstra eficaz, capaz de agregar valores que influenciam positivamente na personalidade do educando, corrobora quando bem vivida, sendo evidenciada pelo próprio professor. Justamente,

Francisco seria aquele que personifica e educa para a paz (ZAVALLONI, 1999, p. 26) de maneira mais geral.

Francisco não elaborou, nem mesmo escreveu tratados pedagógicos e educacionais, mas, a Educação Franciscana encontra-se particularmente na essência dos relatos, escritos e biógrafos de Francisco (ZAVALLONI, 1999, p. 84). Francisco de Assis pode ser reconhecido como educador pelo mérito de inspirar a renovação da educação medieval, cuja defesa faz Bettoni ao examinar os aspectos mais característicos do seu método educativo (BETTONI, 1977, p. 415–418).

Francisco não deixou esquematizado em seus opúsculos doutrinas estritamente educacionais/pedagógicas, mas, se observamos sua vida e os escritos que foram por ele cunhados, Francisco nos comunicou seu espírito e o exemplo prático de suas virtudes, desta fonte viva emana a educação humana e integrante. Aliás, seria impossível Francisco fundar uma ordem, com tão grande expansão, se o mesmo, não conseguisse instruir e auxiliar minimamente, para que outros tomassem essa forma de vida, portanto, um fundador, por regra, se faz sempre um educador. Nesse contexto, há relevantes estudos de seu trabalho e de sua personalidade, como os realizados por Chesterton (2004).

Francisco, em diversas passagens dos escritos, aconselha nas relações entre os frades, a necessidade de evitar disputas e brigas, de buscar constantemente a caridade, a solidariedade e a compaixão para superar a cultura do individualismo. Dá um exemplo especial, no episódio narrado nas fontes primitivas, em que um frade, por volta da meia-noite, começou a gritar que estava morrendo de fome. Francisco, então, teria pedido que a mesa fosse posta para que comesse. Depois, convidou os outros frades com descrição para comer com ele, para que o irmão que estava faminto não se envergonhasse por comer sozinho.

Essa passagem seria um tipo exemplar de atitude de Francisco que vai de encontro com o valor da solidariedade, proposto pelo Papa Francisco na Carta Encíclica “Fratelli tutti” (2020):

Quero destacar a solidariedade, que como virtude moral e comportamento social, fruto da conversão pessoal, exige empenho por parte duma multiplicidade de sujeitos que detêm responsabilidades de carácter educativo e formativo[...]. Quanto aos educadores e formadores que têm a difícil tarefa de educar as crianças e os jovens, na escola ou nos vários centros de agregação infantil e juvenil, devem estar cientes de que a sua responsabilidade envolve as dimensões moral, espiritual e social da pessoa. Os valores da liberdade, respeito mútuo e solidariedade podem ser transmitidos desde a mais tenra idade (FRANCISCO, 2020).

Quando a virtude está ligada ao amor, as virtudes criam vínculos de amizade, compaixão, empatia, compartilhamento, solidariedade, preocupação e humildade; todas as coisas aparentemente ameaçadas pelo individualismo que destrói os relacionamentos. O testemunho da experiência de amor de Francisco, é a posição de estar de braços abertos, disposto a abraçar todos, uma vez que tudo se transformou numa realidade fraterna.

Francisco de Assis, não ignorou o dever profético e apostólico de testemunhar a paz, uma vez que o seu testemunho de paz é o transbordamento de amor e plenitude interior, como um convite para uma vida fraterna e amorosa.

Cabe destacar a linha seguida na interpretação de Francisco de Assis como educador da paz, abordando a concepção de educar na amorosidade e na fraternidade que é resultante de uma relação humanística. A educação humanista de Francisco de Assis é uma educação que parte do coração humano e que do coração se espalha para a conquista do ser na plenitude, das suas manifestações exteriores, sem descuidar de nenhuma expressão da sua humanidade.

Entre os aspectos que se podem destacar com profunda atualidade é o tema da ecologia, que tem ressonância clara no relevante documento contemporâneo a Carta Encíclica "*Laudato Si'*" (2015), redigida pelo Papa Francisco. Documento no qual exauriu minuciosamente sem deixar de amplamente retratar o tema. Como aponta Coelho (2019), o documento associa a evangelização à

crítica de uma maneira de viver sob este sistema social, em uma denúncia ao sistema econômico que gera crise social e crise ambiental ao mesmo tempo.

Vale destacar que, notoriamente, não faltam pesquisas e projetos a respeito da ligação de Francisco de Assis e a ecologia, mas ainda há uma extensa vereda a percorrer se tratando da perspectiva da educação franciscana e seu entrelace com o encontro humano, culminante em uma Cultura de Paz. A Educação pautada no humano, como compreensão em que a educação deve envolver o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Entre os discursos do atual papa, se demonstram cada vez mais atuais e voltados para uma contribuição do desenvolvimento humano e bem-estar social que se dão principalmente e preferencialmente por Educação para a Paz, Papa Francisco exemplifica tal ideia:

Educar para a paz requer que se dê alívio e resposta àqueles — muitos, infelizmente — que estão condenados à morte por conflitos e guerras ou que são obrigados a abandonar os seus entes queridos, as suas casas, os seus países de origem. Devemos assumir as expectativas e ansiedades de tantos irmãos e irmãs nossos. Não podemos ficar indiferentes, limitando-nos a invocar a paz. Todos nós, educadores e estudantes, somos chamados a construir e proteger a paz diariamente, dirigindo as nossas orações a Deus para que no-la conceda em dom. (FRANCISCO, 2020).

A educação é indispensável neste vasto e complexo laboratório de paz. Como aponta o Papa Francisco, a indiferença contrasta com a essência, a abertura, a compaixão e a empatia por todos os homens. Em suma, parece que uma educação para a paz é, de fato, uma educação totalmente humana.

Se respeitamos a pessoa humana e pensamos em suas potências, se lembrarmos como a educação deve convidar a

aprender tudo quanto for possível, para se tornarem o que querem ser quando crescer, ou seja, o seu conhecimento adquirido, irá influenciar diretamente, no que podem se tornar no futuro.

Educar-se significa aprender sobre diferentes situações de tal maneira que, quando alguém se encontrar numa nova situação, disponha de uma preparação que lhe capacite para tomar boas decisões. Educar-se é acostumar-se a olhar, a escutar e a refletir. Papa Francisco bem destaca esses elementos através da ação educativa integral e humana:

A tarefa educativa, o desenvolvimento de hábitos solidários, a capacidade de pensar a vida humana de forma mais integral, a profundidade espiritual são realidades. necessárias para dar qualidade às relações humanas, de tal modo que seja a própria sociedade a reagir face às próprias injustiças, às aberrações, aos abusos dos poderes econômicos, tecnológicos, políticos e mediáticos. Há visões liberais que ignoram este fator da fragilidade humana e imaginam um mundo que corresponda a uma determinada ordem que poderia, por si só, assegurar o futuro e a solução de todos os problemas (FRANCISCO, 2020).

Neste contexto, assume particular importância o papel do educador. O educador, na verdade, tem acesso a esses elementos da personalidade para poder adotar uma relação de ajuda mais afetiva com a pessoa e, assim, conseguir o que a pessoa efetivamente anseia. O educador, participa do mistério de cada pessoa, respeitando a sua dignidade, sem se impor ou renegar a si mesmo. Um exemplo disso, é a própria figura de Francisco de Assis, que, segundo os eventos que marcaram a sua existência, teve uma personalidade bastante impulsiva, até mesmo violenta, especialmente antes de conhecer o motivo de sua conversão, a expressão integral da palavra converter, mudar de caminho. Ele lutou até então nos campos de batalha da guerra civil que assolava Assis. Esse conflito custará ao jovem a experiência do cárcere. Ainda assim, o caráter de Francisco não desaparecerá ou diminuirá

depois da sua conversão, apenas, ele ressignifica o poder que alimenta as paixões em direção à prática das virtudes.

Neste contexto, vale resgatar que Paulo Freire, quando em 1987 foi premiado com o “Prêmio Unesco da Educação para a Paz”, afirma, em seu discurso, que: “A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social” (FREIRE, 2006, p.388).

Posteriormente, Freire foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Para Freire a luta pela paz “não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções carretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época” complementando que a paz: “não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça” (FREIRE, 2000, p. 60).

A paz é buscada na luta dos oprimidos, em busca de recuperar a humanidade que lhes foi tirada pelos opressores. Ao mesmo tempo, os oprimidos retirando dos opressores o poder de oprimir e desumanizar, eles restauram a humanidade que perderam com o uso da opressão:

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos—libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre morte, do desalento e da miséria (FREIRE: 1987, p.30).

Em seu texto *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta sua concepção humana, em que o humano, numa realidade sobre a

situação, sobre o seu ambiente concreto, chega a ser sujeito, não objeto. Como afirma Freire, o humano é o resultado de sua capacidade de conformar-se com a realidade e de transformá-la dentro de sua criticidade. Assim, sob essa perspectiva, a paz deve ser buscada e conquistada.

## **Considerações**

O processo educacional, é, sem dúvida, responsável pela construção de uma cultura de paz. A escola desempenha um papel fundamental na formação intelectual e moral das futuras gerações. Mas a educação não é a única responsável pela transformação da sociedade que as injustiças socioeconômicas não serão resolvidas exclusivamente através da escolarização.

Entretanto, a escola, pode contribuir e colaborar para a criação e disseminação de uma cultura de paz, desconstruindo a mentalidade ideológica de violência, para a recuperação de todo o patrimônio da paz, mediante leituras cuidadosas e críticas. Sendo assim, compreende-se o processo pelo qual cada indivíduo precisa participar para desempenhar um papel específico, acompanhado da integração com o ambiente, da participação do patrimônio social, da cultura e da mediação e do apoio de figuras e instituições.

A tradição franciscana refere-se como um todo, a uma noção de paz muito diferente da ausência de guerra. A paz é um salto qualitativo na existência humana, uma dimensão espiritual, uma modalidade da alma que atravessa todas as dimensões da vida. Por esse motivo, a paz que vive no coração terá efeitos visíveis na sociedade.

Como demonstrado, a educação para a paz parece ter pelo menos algumas características abertamente culturais: e nessa direção a escola poderia executar pelo menos parte da tarefa. Além disso, devido à sua localização social, a escola tem a oportunidade de vislumbrar projetos específicos, se estiver completamente inserida no tecido social e econômico, político, enraizado na realidade.

Embora que educar para paz seja um anseio global, deve ser trabalhada e cultivada localmente. A paz, portanto, não é uma questão de um setor da vida, mas sim a vida na totalidade, logo, a educação para a paz ou é um fator total, ou não é educação.

Francisco compreendeu isso tão intrinsecamente, que amou profundamente cada um em sua humanidade, portanto, aqueles que estavam à margem da sociedade para ele eram incluídos nesta mesma singularidade, ou seja, nesta fraternidade, nele, isto acabou se tornando um anseio por paz. Francisco de Assis é exemplo de uma educação harmônica e de firme consciência da criação e da esfera transcendente para ensiná-los a pensar por si mesmos, sem as vendas impostas pela cultura dominante.

Francisco de Assis apresenta uma educação unida às verdades evangélicas, realizando cada ação educadora numa lógica de amor e doação, exercendo as virtudes da prudência, da justiça, da fortaleza e da temperança. E com este fundamento convergem com a educação Franciscana que quis atribuir e estabelecer como fundamento seu método educacional uma amorosidade que guia para a paz.

Francisco de Assis é uma dessas pessoas da história da humanidade que foram capazes de se aprofundar e lentamente, com um trabalho metódico, identificar onde a violência estava escondida e conseguiu superá-la na sua maneira de ser e agir. Concluiu-se, portanto, a necessidade da paz, sobretudo na comunidade humana: paz no coração de cada um, paz na escala mundial. Construir uma civilização fundada no amor e na comunidade fraterna e conseqüentemente, na paz. Esses foram os elementos notoriamente identificados em Francisco de Assis que possuem ressonância e atualidade seja na mentalidade geral da sociedade (em seu humanismo ecológico), seja nos documentos pontifícios do Papa Francisco, seja em uma teoria educacional inspirada no cristianismo como a de Paulo Freire.

## Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Altíssima Pobreza**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BAUTISTA, Francisco Jiménez. **Cultura de Paz y Noviolencia**. In: Los conflictos en el ámbito universitario. Madrid: Dykinson, 2018. Disponível em: <<http://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun26288447>>. Acesso em: 20 dez. 2022. p. 21-48.

BETTONI, Efrem. **La pedagogia Francescana**, Milão: Biblioteca Francescana, 1977.

CALLADO, Carlos Velasquez. **Educação para a Paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos: Editora Projeto Cooperação, 2004.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **São Francisco de Assis: a espiritualidade da Paz**. 3ª Ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

COELHO, Allan da Silva. A Idolatria e o Papa Francisco: radicalidade na crítica ao capitalismo. **Estudos de Religião**, v.33 (1), p.203-230, 2019.

COELHO, Allan da Silva. Paulo Freire e Papa Francisco: Diálogo sobre discernimento e educação ecológica na Laudato Sí'. **Rev. Pistis Prax.**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 912-930, maio/ago. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, Papa. Carta Encíclica **Laudato Si**. São Paulo: Paulus/Loyola, 2015.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti**: Carta Encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Brasília:CNBB, 2020.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul-RS: Educus, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Paz: reflexões em torno de um conceito**. Site, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo\\_rezende.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm)>. Acesso em: 20 maio 2022.

JARES, Xesús. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2002

MARTINELLI, Marilu. A paz protege: Cultura de Paz, Juventudes e Docentes. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NONATO JÚNIOR, Raimundo. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Ed. UFC, 2010. p.19-30.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude, Paz e Espiritualidade**: opção por uma prática educativa ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana; CARVALHO, Maria Vilani (orgs). **A Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. IV Encontro de Pesquisa em Educação UFPI. Teresina: EDUFPI, 2006. vol.01. p.167-177.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org) **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p.26-35.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MILANI, Faizi. Cidadania: construir a paz ou aceitar a violência? In: FREITAS, M. **Cidadania mundial, a base da Paz**. Mogi Mirim: Planeta Paz, 2000.

MILANI, Faizi. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador: INPAZ, 2003.

SANTOS, Rosa Maria. **Cultura de paz em Francisco de Assis: educação para a paz.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, Universidade São Francisco, 2023, p.120p.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia Franciscana: Desenvolvimentos e Perspectivas.** Tradução: Frei Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes; FFB, 1999.



## **As autoras e os autores**

### **Allan da Silva Coelho**

Licenciado em Filosofia (UniFAI) com mestrado e doutorado em Ciências da Religião (UMESP). Recebeu Menção Honrosa do Prêmio Capes de Tese. Realizou pesquisa pós-doutoral no Centre d'études en sciences sociales du religieux de l'École des hautes études en sciences sociales, em Paris, com a supervisão de Michael Löwy. É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Lidera a Rede Interdisciplinar "Capitalismo como Religião" e o grupo de pesquisa CNPQ Fetichismo e Educação. Pesquisa o pensamento crítico latino-americano, em especial a partir das epistemologias alternativas, estudando os temas: teoria do fetichismo, perspectivas anticapitalistas na educação, concepções de ensino de filosofia, cristianismo da libertação e fundamentos filosóficos das lutas populares pelos direitos humanos, sociedade de consumo e a justiça social e climática.

### **Ana Silvia Begalli**

Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba-SP). Mestre em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM). Especializada em Direito Constitucional e Direito Processual Civil (PUC-Campinas). Graduada em Direito pela Universidade Paulista (UNIP). Advogada e professora do Centro Universitário Amparense - UNIFIA (Grupo UNISEPE). Pesquisadora do Grupo Estudos Foucaultianos e Educação (USF/CNPq). Coursou o Programa de Atualização em Ciências Jurídicas da Universidade de Buenos Aires/UBA. Organizadora de 14 livros e autora de três livros.

### **Andréia Cristina Borges Rela Zattoni**

Mestrado e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Bacharel em Administração com Habilitação em Recursos Humanos pela Universidade São Francisco (USF), onde atua como docente e coordenadora da Carreira Docente. Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis).

### **Carlos Roberto da Silveira**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba- SP). Pós-doutorando pela Universidade dos Açores (UAc-Portugal). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (USF-SP), atuando na linha de Educação, Sociedade e Processos Formativos. Editor de seção da Revista Horizontes. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA) e vice-líder do Grupo de Pesquisa sobre Estudos Foucaultianos na Educação (GPEFE), do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação USF (Certificados pelo CNPQ). Membro Investigador do Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NICA), da Universidade do Açores (UAc-Portugal).

### **Clayton Roberto Messias**

Doutor em Educação (com ênfase em Pedagogias Decoloniais e Epistemologias do Sul); Mestre em Educação (com ênfase nos Estudos Decoloniais); Especialista em Formação Docente para a Atuação em Educação a Distância; Licenciado em História (com Aperfeiçoamento em História da América: origem e colonização); Bacharel em Teologia; Bacharel em Administração; Master of Business Administration (MBA) em Administração e Logística; Técnico em Processamento de Dados (Tecnologias da Informação e

Comunicação). Integrante do Grupo de Pesquisas: Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA) e do Grupo de Pesquisas: Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE); Filiado à Associação Latino-Americana de Filosofia Intercultural (ALAFI). Professor de História e Filosofia no Ensino Médio; Professor e Tutor na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Técnico; Professor na Educação Superior: Graduação e Pós-Graduação.

### **Conceição de Fátima de Souza**

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Possui MBA em Gestão Financeira e Controladoria pela UNIFAAT. É graduada em Turismo pela Universidade São Francisco e cursa licenciatura em Geografia. Professora no Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Fetichismo e Pensamento Crítico”.

### **Daniella Biselli Silveira Clivatti**

Mestra em Educação pela Universidade São Francisco. Jornalismo pela Universidade Positivo, pós-graduação em Gestão de Projetos pela FAE Business School. Tem experiência na área de Tecnologia da Informação, com ênfase em comunicação on-line e tecnologias educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: experiência do usuário, arquitetura da informação, planejamento digital, produção de conteúdo digital, plataformas digitais e mídias sociais.

### **Elaine França de Holanda Garcia**

Mestra em Educação pela Universidade São Francisco. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção, especialista em Formação Profissional, Formação de Professores, pesquisa em literatura para primeira infância, alfabetização e letramento. Participou do GP TCTCLAE Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Teorias Críticas Latino Americanas e Educação. Trabalha

com os temas da formação integral, narrativas, oralidade e contação de histórias.

### **Elna Pereira do Nascimento Cres**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Gestão de Pessoas pela Universidade Metodista de Piracicaba. Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco. É professora titular do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Hortolândia. Tem ênfase nos temas da sociologia, em especial nas questões das relações entre cultura, educação e sociedade, na perspectiva crítica da modernidade.

### **Fabiola Santini Takayama**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), bolsista Capes. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade de Brasília (2004) e em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual de Goiás - Eseffego (2006). Atualmente sou Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética, Política e História da Educação Brasileira- GEPHEB.

### **Gilmar Lopes Dias**

Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba-SP). Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté (Unitau). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Castelo Branco (UCB). Bacharel em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul). Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP).

### **João Felipe Nascimento Francisco**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF). Bacharel em Direito e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Paulista. Atua como advogado e professor na Redes Estadual de São Paulo, exercendo a função de Vice-Diretor na E. E. Dom Barreto em Campinas,SP. É autor do livro: "Direito de Família - Formas de União e Dissolução" e coautor nos livros: "Cartas ao Jovem Advogado" e "Políticas Públicas no Brasil: Enfoque e Agenda".

### **Kátia Batista de Medeiros**

Doutora em Educação pela USF, com doutorado sanduíche no departamento de Psicologia na Universidade de Creta (Grécia). Mestre em Semiótica, TIC's e Educação pela UBC. Pós graduada em Educação Inclusiva pela UBC. Psicanalista pela UNIARA. Coordenadora e docente do curso de Pedagogia no Centro Universitário Braz Cubas, Mogi das Cruzes. Docente no curso de Psicologia da Faculdade Vanguarda, São José dos Campos. Tem experiência na área da Educação pública (gestão escolar, educação infantil, ensino fundamental e educação especial). Tem experiência no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, tendo atuado no Projeto Aquarela, em São José dos Campos. Coordenadora de Projeto Multidisciplinar na Clínica Vale Infusões, em São José dos Campos.

### **Luis Roberto Ramos de Sá Filho**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco-USF, Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Metropolitana de Campinas - METROCAMP com MBA em Economia & Negócios pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Atua como vice-presidente do Grupo LDS Educacional, diretor de polos de ensino à distância do Grupo VITRU Education mantenedor do Centro Universitário Leonardo da Vinci e da Universidade de Maringá.

### **Magda Costa Carvalho**

Doutora em Filosofia pela Universidade dos Açores (Portugal). Investigadora integrada do Research Group “Philosophy and Public Space”, do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto - FIL/00502 (Portugal) e do Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NICA), da Universidade dos Açores (UAc). Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores. Investigadora Responsável do projeto de investigação “escuto.te: vozes das infâncias entre a filosofia e a política”, financiado pelo Governo dos Açores. Co-Editora da revista *childhood & philosophy*, publicada pelo Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pelo International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC).

### **Marcelo Vicentin**

Doutor em Educação pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Professor substituto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-Doutor em Educação. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Bacharel em Comunicação Social-Cinema pela Faculdade Armando Alvares Penteado (FAAP). Licenciado em Língua Portuguesa e Pedagogia. Pesquisador junto aos grupos Phala (Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais), Transversal e GPEFE (Estudos Foucaultianos e Educação), com enfoque em discussões que atravessam temas associados à educação: currículo e políticas públicas; à arte: cinema; subjetivação; práticas culturais e filosofia contemporânea. Editor da Revista Linha Mestra.

### **Márcia Aparecida Amador Mascia**

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Graduada em Letras

pela UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atuando na linha de Educação, Sociedade e Processos Formativos, da Universidade São Francisco, Itatiba. Tem experiência na área de Educação, Linguística Aplicada, Linguagem e Discurso, atuando com práticas discursivas educacionais contemporâneas com os seguintes temas: discurso político educacional, agências nacionais e internacionais influenciadoras de políticas, currículo, produção de identidades e subjetividades em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, certificado pelo CNPq. Editora de texto da Revista Horizontes-USF e editora da série de livros (Post-)Critical Global Childhood Youth Studies da editora Peter Lang. Bolsista PQ 2. CNPq. 2023-2026.

### **Maria Cecília Machado Faustino**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (PPGSSE/USF), tecnóloga em Conservação e Restauro de Bens Imóveis pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e técnica em Conservação e Restauro de Bens Culturais pela Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP). Discute questões no âmbito da história da educação, com enfoque na educação patrimonial numa perspectiva emancipatória, e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB).

### **Maria Clelia Pereira da Costa**

Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Mestra em Educação pela Universidade São Francisco. Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2001), Tem experiência na área da Educação Básica, atuando nos seguintes temas: educação inclusiva, história oral. memória da escola José de Alencar, assentamento de terra, discurso e relações de poder, Feira de Ciências etc.. Professora Efetiva da Educação Básica do Estado de Roraima, Supervisora Escolar efetiva da Rede Municipal de Ensino de Rorainópolis.

### **Maria de Fátima Guimarães**

Doutora em Educação pela UNICAMP, Mestre em Ciências da Informação pela PUC-Campinas, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, bacharel e licenciada em História pela UNICAMP. Realizou o pós-doutorado no CMU-UNICAMP. É líder do Grupo de Pesquisas: Rastros: História, Memória e Educação (CDAPH-USF). Professora adjunta e coordenadora do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco.

### **Maria Luíza de Britto Zeferino**

Mestre em Educação pela USF. Pós-graduação em Análise do Discurso pela PUCCAMP. Graduada em Letras pela PUCCAMP. Professora de Língua Portuguesa na rede pública de Valinhos. Temas com os quais atua: crianças com deficiência na literatura infantil e juvenil, análise de discurso, estudos foucaultianos e pecheutianos. Participante do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação.

### **Miriam Saiki**

É Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco Especialista em Educação, com área de concentração em Docência Universitária (FAE Centro Universitário). Especialista em Sociologia pela Universidade Candido Mendes. Especialista em Metodologia e Técnicas de Pesquisa pela FGV/RJ. Experiência docente na área de Sociologia, Educação e Linguagens Artísticas e Corporais. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa TCTCLAE/CNPq.

### **Rosa Maria dos Santos**

Possui graduação em Direito pela Universidade São Francisco (2018) e mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2023). É membro do Grupo de Pesquisa CNPq Fetichismo e

Pensamento Crítico. Trabalha com os temas dos estudos franciscanos e com especial atenção ao tema da educação para uma cultura de paz.

**Samira Nathália Pizza**

Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), atualmente é assistente social do Instituto Federal de São Paulo - Campus São Carlos. Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB).

**Solange Maria de Oliveira Cruz**

Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba/SP). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETECLA) do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação USF (Certificado pelo CNPQ). Diretora da Unidade Escolar Creche, da Prefeitura Municipal de Paulínia-SP.

**Sônia Aparecida Siquelli**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação-Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e graduação em Pedagogia da Universidade São Francisco (USF). Editora do Periódico Horizontes (USF) e integrante efetiva da Comissão de Ética em Pesquisa (Anped).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira- GEPHEB/CNPQ.

Esta coletânea foi organizada com a intenção de contribuir com pesquisas, estudos e práticas que se aprofundam em torno da interdisciplinaridade, tendo como principal vértice a educação, na convergência com as questões da sociedade contemporânea. Os capítulos publicados são oriundos de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa, Educação, Sociedade e Processos Formativos, que tem como proposta situar a educação no seu sentido amplo no quadro das relações socioculturais.