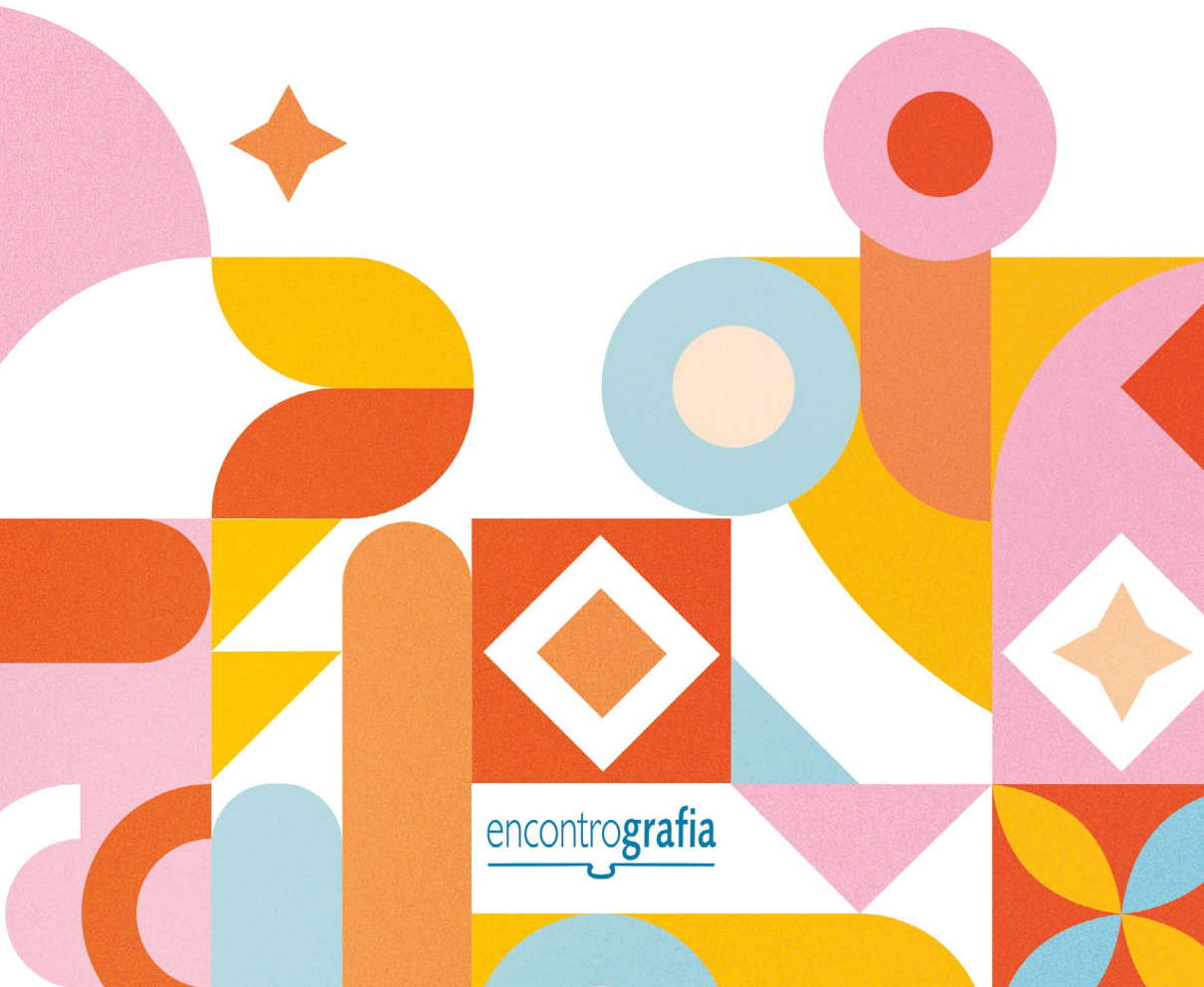


Magda Simone Tiradentes
Márcia Saraiva Prudencio

Regina Celi Frechiani Bitte
Valéria Rodrigues de Oliveira

ORGANIZADORAS

Contribuições teórico-epistemológicas para pensar a educação humanizadora



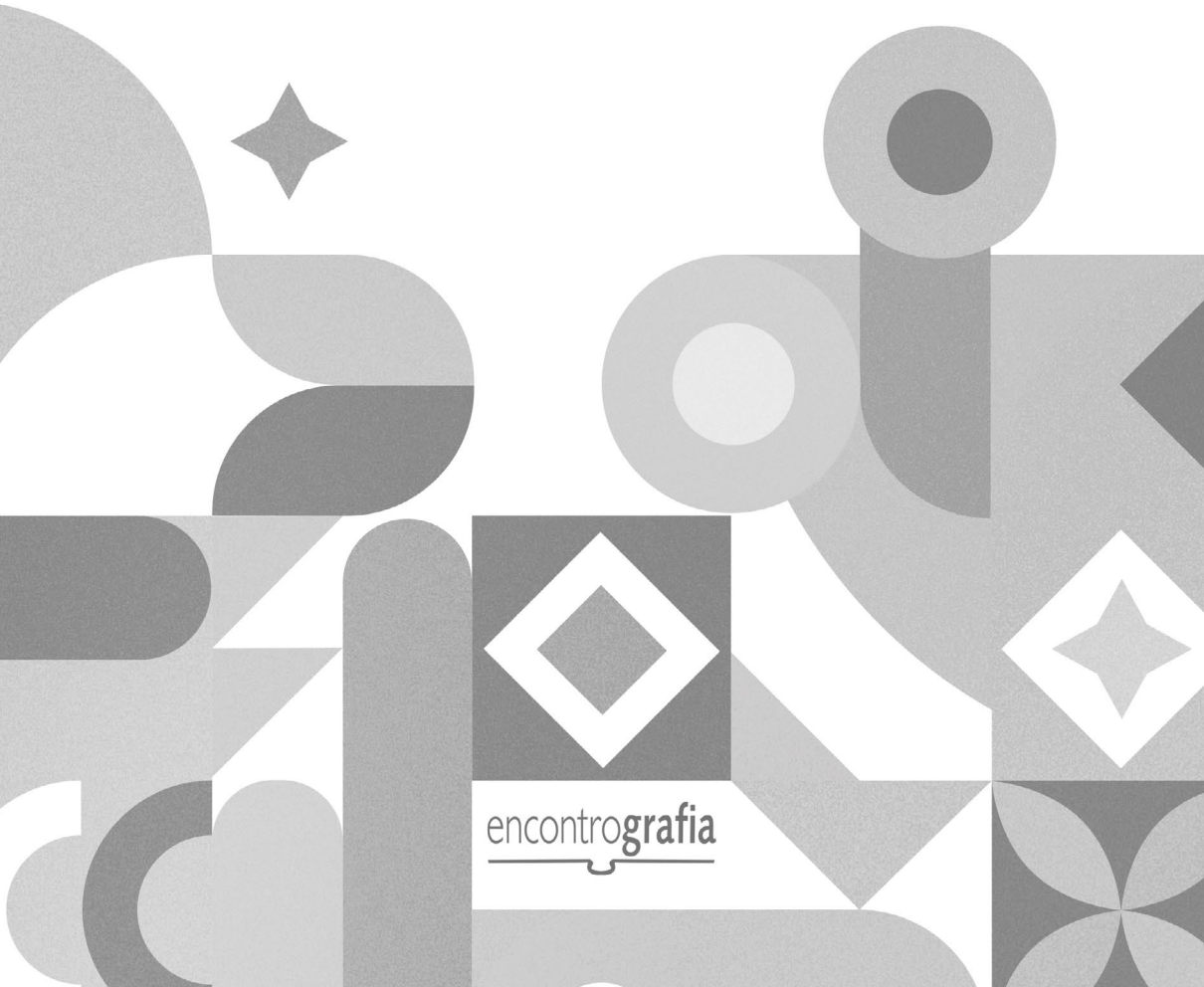
encontrografia

Magda Simone Tiradentes
Márcia Saraiva Prudencio

Regina Celi Frechiani Bitte
Valéria Rodrigues de Oliveira

ORGANIZADORAS

Contribuições teórico-epistemológicas para pensar a educação humanizadora



encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron

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

Contribuições teórico-epistemológicas para pensar
a educação humanizadora / organização Magda
Simone Tiradentes...[et al.]. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.

Outros organizadores: Márcia Saraiva Prudencio,
Regina Celi Frechiani Bitte, Valéria Rodrigues de
Oliveira.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-159-4

1. Afrocentrismo 2. Educação 3. Humanização
4. Pedagogia 5. Políticas públicas I. Tiradentes,
Magda Simone. II. Prudencio, Márcia Saraiva.
III. Bitte, Regina Celi Frechiani. IV. Oliveira,
Valéria Rodrigues de.

26-333328.1

CDD-370.112

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação humanizadora 370.112

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

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

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

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

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

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

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

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

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

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

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

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

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

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
-------------------------------	----------

1. ECLÉA BOSI: MEMÓRIA, NARRATIVA E ENRAIZAMENTO	14
---	-----------

Regina Celi Frechiani Bitte
Aline Silva Buter Gandra
Ana Paula Fantecelle Junger
Fernando Domingos Vieira Sartorio

2. QUANDO A INFÂNCIA TESTEMUNHA: A EDUCAÇÃO DO OLHAR E A POTÊNCIA DA IMAGEM	36
--	-----------

Camila de Matos Silva
Manuela Rosa Machado Ribeiro
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

3. ACHILLE MBEMBE E A EDUCAÇÃO AFROREFERENCIADA: ENTRE A NECROPOLÍTICA, A RAZÃO NEGRA E A ÁFRICA INSUBMISSA	56
--	-----------

Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu
Cleyde Rodrigues Amorim
Lizie Pacheco

4. ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO	83
---	-----------

Marcela Lopes Mendonça Coelho
Regina Godinho de Alcântara
Valéria Rodrigues de Oliveira
Alexandro Braga Vieira

5. NORBERT ELIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 109

Graziéli Venturine Ahnert Bernardo
Maria Amélia Barcellos Fraga
Vitor Gomes

6. AS CONTRIBUIÇÕES DE PISTRAK PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA DA EFA DE JAGUARÉ - ES 130

Eric de Oliveira
Felipe Junior Mauricio Pomucheng
Débora Monteiro do Amaral

7. A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM PESQUISAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA 149

Lidiane dos Santos Scarabelli Ribeiro
Joelson dos Santos Silva
Junia Freguglia

8. O TEMPO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ADORNO – DIALOGANDO COM ALGUMAS POSSIBILIDADES TEÓRICO-COMPREENSIVAS 169

Flávio Gonçalves de Oliveira
Juliano Torezani Tonon
Renata Duarte Simões

9. NORBERTO BOBBIO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ENTRE O IDEAL DEMOCRÁTICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA NO BRASIL. 193

Marcia Saraiva Prudencio
Giselly Rezende Vieira
Eduardo Augusto Moscon Oliveira

10. O PENSAMENTO DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS 218

Karine de Abreu Melo
Magda Simone Tiradentes

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) foi autorizado pelo Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) 182/2017 e reconhecido pela Portaria nº 1.359, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (Brasil, 2017, 2018). Desde sua criação, sempre visou à formação de profissionais da educação como mestres e doutores em Educação na modalidade profissional. Assim, com um corpo docente competente, logo acumulou experiências na condução de projetos de pesquisa relacionados às demandas advindas das escolas, pautadas nos pressupostos da pesquisa implicada/engajada (André; Princepe, 2017), o que possibilitou ao então Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPE) trilhar o seu caminho para a autorização do doutorado, que ocorreu conforme Portaria MEC nº 2149, de 26 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023).

A primeira turma iniciou suas atividades no segundo semestre de 2024, seguida pela segunda turma, no primeiro semestre de 2025, na qual eu tive o privilégio de ministrar a disciplina Abordagens Socio-históricas da Educação no Brasil. Tratava-se de minha primeira experiência docente em nível de doutorado, circunstância que gerou, inicialmente, certa expectativa. Entretanto, desde os primeiros encontros, a interação com os doutorandos foi

marcada por uma sinergia. No processo de apresentação, compartilhamos nossas trajetórias, nossas pesquisas e os diferentes lugares de atuação no campo educacional. O entusiasmo da turma revelou o empenho individual de cada doutorando e o significado atribuído à conquista de ingressar no doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

No desenvolvimento da disciplina, especialmente a partir das discussões sobre *História e Sociologia: diferenciações e questões epistemológicas*, propus à turma que produzisse uma obra coletiva que refletisse os resultados das discussões desenvolvidas durante o semestre. Apresentei e ouvi sugestões de referências nas áreas de História e Sociologia para os seminários que começamos a organizar, bem como de autores provenientes de outros campos disciplinares, ainda que não diretamente vinculados à educação. Surgiram reflexões acerca de como poderíamos nos apropriar das produções desses autores para melhor compreensão da educação. O percurso da disciplina orientou-se na pedagogia freireana, ao preconizar que “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

Eis a gênese do presente livro, que, em seus dez capítulos, apresenta ora constatações seguidas de possíveis intervenções, ora propicia conhecer o que ainda não se conhece, ora comunica ou anuncia a novidade, permeados por reflexões sobre formação de professores, aplicabilidade teórico-metodológica, práticas pedagógicas, políticas públicas e os desafios educacionais que permeiam o século XXI.

O capítulo 1, *Ecléa Bosi: memória, narrativa e enraizamento*, de Regina Celi Frechiani Bitte, Aline Silva Buter Gandra, Ana Paula Fantecelle Junger e Fernando Domingos Vieira Sartorio, estabelece as conexões entre os conceitos de memória com a cultura e o enraizamento/desenraizamento das sociedades. Entender o enraizamento como categoria analítica implica reconhecer o valor das experiências vividas, das subjetividades silenciadas e das narrativas que constroem sentidos para a educação.

O capítulo 2, *Quando a infância testemunha: a educação do olhar e a potência da imagem*, de Camila de Matos Silva, Manuela Rosa Machado

Ribeiro e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, traz o pensamento de Peter Burke ao propor que as imagens sejam lidas como documentos históricos e culturais. As autoras apresentam fotografias infantis que testemunham a inventividade da infância que vive, comunica e cria, mesmo em contextos adversos como a pandemia do Covid-19.

Já o capítulo 3, *Achille Mbembe e a educação afrorreferenciada: entre a necropolítica, a razão negra e a África insubmissa*, de Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu Cleyde Rodrigues Amorim e Lizie Pacheco, convida-nos a refletir como os conceitos de necropolítica, razão negra e África insubmissa, formulados por Mbembe, possibilitam compreender a escola como território de disputa simbólica e epistêmica.

O capítulo 4, *Entre vozes e silêncios: a teoria dialógica de Bakhtin e suas interfaces com a educação*, de Marcela Lopes Mendonça Coelho, Regina Godinho de Alcântara, Valéria Rodrigues de Oliveira e Alexandro Braga Vieira, ao abordar a filosofia da linguagem, permite-nos conhecer a educação sob uma perspectiva dialógica e enunciativo-discursiva.

O capítulo 5, *Norbert Elias e sua contribuição para a construção da história da educação*, de Graziéli Venturine Ahnert Bernardo, Maria Amélia Barcellos e Vitor Gomes, contribui para a Educação ao trazer o conceito de “processo civilizador” para pensar a escola como espaço de constituição das relações entre os seres humanos, movidos pelos impulsos e contraimpulsos.

No capítulo 6, *As contribuições de Pistrak para a auto-organização dos estudantes: a experiência da EFA de Jaguaré-ES*, de Eric de Oliveira, Felipe Junior Mauricio Pomuchenq e Débora Monteiro do Amaral, encontramos reflexões que nos permitem conhecer um dos principais conceitos de Pistrak, que é a auto-organização dos estudantes, primordial para a construção de um projeto de sociedade baseado na coletividade, na participação democrática e formação integral dos sujeitos.

Já no capítulo 7, *A Teoria da Atividade e suas contribuições em pesquisas da área de ciências da natureza*, de Lidiane dos Santos Scarabelli Ribeiro, Joelson dos Santos Silva e Junia Freguglia, o leitor encontrará uma

abordagem da Teoria da Atividade, começando com Vygotsky e, em seguida, Leontiev e Engeström, destacando o campo de atuação e os seus desdobramentos em pesquisas brasileiras sobre ciências da natureza.

No capítulo 8, *O tempo e o lugar da educação no pensamento de Adorno – dialogando com algumas possibilidades teórico-compreensivas*, os autores Flávio Gonçalves de Oliveira, Juliano Torezani Tonon e Renata Duarte Simões, com muita sensibilidade, enfatizam a constituição de percursos educativos que promovam a autonomia e a humanização dos sujeitos para que Auschwitz não se repita.

O capítulo 9, *Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação pública: entre o ideal democrático e os desafios da prática no Brasil*, de Marcia Saraiva Prudencio, Giselly Rezende Vieira e Eduardo Augusto Moscon Oliveira, destaca as contribuições de Norberto Bobbio para pensar a gestão democrática da educação pública brasileira na interface entre democracia, cidadania e direitos humanos, abordando os desafios e as tensões para a implementação dessa gestão.

No capítulo 10, *O pensamento de Gramsci na educação: trajetórias e perspectivas contemporâneas*, as autoras Karine de Abreu Melo e Magda Simone Tiradentes anunciam modos e meios de trabalhar a teoria gramsciana em consonância com práticas pedagógicas capazes de superar perspectivas mecanicistas da educação, promovendo, assim, uma formação crítica e autônoma.

Da pluralidade de teóricos e teorias que se fazem fios na tessitura das reflexões desenvolvidas na disciplina *Abordagens Sócio-históricas da Educação no Brasil* e materializadas no presente livro, depreende-se que acadêmicos, professores, docentes das redes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores, só terão a se beneficiar com a leitura desta obra. O convite está posto!

Regina Celi Frechiani Bitte
Vitória, inverno de 2025.

Referências

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR-9R/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 182/2017**. Reconhecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico (CTC) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na reunião realizada no período de 13 a 16 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-66131-pces182-17-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.359, de 18 de dezembro de 2018**. Reconhece programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), recomendados pelo Conselho Técnico Científico – CTC-ES da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na 169ª Reunião, realizada no período de 13 a 16 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1359-2018-12-18.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 2.149, de 26 de dezembro de 2023**. Reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), avaliados e aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, após deliberação ocorrida durante as 220ª e 221ª Reuniões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior – CTC-ES, realizadas no período de 22 a 26 de maio de 2023 e no período de 26 a 30 de junho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.149-de-26-de-dezembro-de-2023-533847857>. Acesso em: 19 set. 2025.

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

CAPÍTULO 1

ECLÉA BOSI: MEMÓRIA, NARRATIVA E ENRAIZAMENTO

Regina Celi Frechiani Bitte¹

Aline Silva Buter Gandra²

Ana Paula Fantecelle Junger³

Fernando Domingos Vieira Sartorio⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.1

Uma teoria feita de escuta e transformação

Ecléa Bosi foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras do século XX, reconhecida por sua sólida formação acadêmica e por seu profundo compromisso ético, político e social (Soares, 2022). Professora emérita da Universidade de São Paulo (USP), graduou-se, fez mestrado e

1 Pós-doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), UFU, Uberlândia-MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436866512999341>.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395158932795834>.

3 Mestra em Ensino de Biologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Biologia (PROFBIO), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1992484352590096>.

4 Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7507644209011039>.

doutorado em Psicologia Social pela mesma instituição, onde consolidou sua trajetória como pesquisadora, docente e orientadora.

Sua produção intelectual reúne obras fundamentais para a Psicologia Social, os estudos sobre a memória e a Educação. Dentre seus livros, destacam-se *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (1994), *Cultura de Massa e Cultura Popular – Leituras de Operárias* (2008), *Simone Weil – A Condição Operária e Outros Estudos sobre a Opressão* (1996), *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social* (1998) e *Velhos Amigos* (2003). Em todos, é possível perceber a sensibilidade com que escuta as histórias de vida de seus interlocutores, sobretudo daqueles socialmente esquecidos. Seu estilo combina escuta atenta e escrita envolvente, sustentado por uma ética que transcende os limites do campo acadêmico e permeia não só sua pesquisa, mas também sua conduta cotidiana.

O compromisso político de Ecléa Bosi com os oprimidos foi uma constante em sua trajetória. Chauí (2008) relembra um episódio simbólico: Bosi recusava tomar aspirina devido ao envolvimento da Bayer (indústria farmacêutica) com os campos de concentração nazistas, gesto que revela sua “coerência permanente” e sua capacidade de transformar até os atos mais cotidianos em afirmações éticas profundas. Sua militância, porém, não se restringia à denúncia; transformava suas pesquisas em ferramentas de luta pela dignidade dos que foram historicamente marginalizados: os velhos, as mulheres, os trabalhadores manuais. Sua obra é, nesse sentido, exemplar de “uma psicologia do oprimido”,⁵ voltada à restituição da voz àqueles silenciados pela história oficial (Gonçalves Filho, 2008).

A metodologia de Bosi é, por si só, uma proposição ética e epistemológica (Chauí, 2008). Sua pesquisa era pautada na construção de um vínculo de amizade e confiança com os entrevistados, os “recordadores”. Esse vínculo era entendido não como um mero afeto superficial, mas como um amadurecimento necessário para a escuta verdadeira (Soares, 2022). Para Bosi, lembrar não era simplesmente reviver, mas um trabalho

5 Título utilizado pelo professor João Alexandre Barbosa no prefácio do livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi.

ativo: refazer, reconstruir e repensar o passado à luz do presente (Chauí, 2008; Bruck, 2012; Soares, 2022). Por isso, não buscava nos relatos a veracidade factual dos acontecimentos, mas o que havia sido escolhido para ser lembrado e perpetuado na narrativa de vida. Em sua visão, os erros e lapsos do narrador tinham menos impacto do que as omissões da história oficial (Bosi, 1994).

Sua abordagem dialogava com diversos referenciais teóricos, entre eles Maurice Halbwachs, cuja teoria da memória coletiva lhe ofereceu uma base para compreendê-la como fenômeno social e grupal (Chauí, 2008; Soares, 2022); Henri Bergson, com seu conceito de duração e a fenomenologia da lembrança (Bosi, 1994; Soares, 2022); Walter Benjamin (1987), que resgatava a figura do narrador como mestre da experiência; e Simone de Beauvoir, com quem partilhava a preocupação com a velhice e a reificação dos sujeitos na sociedade industrial (Silva, 2023). Além disso, Bosi se apoiava nas ideias de Merleau-Ponty, especialmente na noção de “reflexão em outrem”, e de Simone Weil (Bosi, 1998), com sua concepção da “atenção” como forma elevada de generosidade. Escutar o outro, em sua inteireza, mesmo quando seu discurso fosse fragmentado ou hesitante, era, para Bosi, um modo de aproximação da verdade e da complexidade do real (Chauí, 2008; Soares, 2022).

As contribuições de Ecléa Bosi não permaneceram restritas ao plano teórico. Sua pesquisa teve impactos concretos e transformadores. Chauí (2008) relata que, a partir da investigação sobre as leituras de operárias, surgiu uma política cultural de incentivo à leitura que levou à criação de bibliotecas de bairro e comunidades de leitores. Já seu trabalho com idosos inspirou a fundação da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), iniciativa voltada a promover a formação contínua e o intercâmbio entre gerações, restaurando o tecido que liga passado e presente.

Para Bosi, as histórias de vida não deveriam ser arquivadas em gavetas acadêmicas, mas utilizadas para transformar a cidade e o mundo social no qual floresceram. Sua concepção de memória ia além da nostalgia: era geradora de futuro, manancial de razões para lutar (Chauí, 2008; Bruck, 2012). Um conceito central em sua obra é o de “enraizamento”, inspirado em Simone Weil. Bosi acreditava que se enraizar, isto é, ter uma

ligação afetiva, histórica e simbólica com um território e uma comunidade, é um direito humano fundamental. Denunciava o desenraizamento produzido pela vida moderna e pela opressão econômica e propunha que urbanistas e pesquisadores escutassem os velhos moradores como forma de recuperar a dimensão humana do espaço (Bruck, 2012). Nesse sentido, sua produção intelectual também contribui para o campo da educação urbana e da antropologia do cotidiano.

Como professora e orientadora, exerceu papel fundamental na formação de diversas gerações de pesquisadores. Sua postura científica, filosófica, ética e política marcou profundamente seus alunos. Gonçalves Filho (2008) descreve a experiência de ser orientado por ela como algo “muito maior do que nós”. Não apenas transmitia conteúdo, mas instaurava um modo de ver, escutar e interagir com o mundo, instituindo uma tradição singular na Psicologia Social brasileira (Chauí, 2008; Gonçalves Filho, 2008; Bruck, 2012). Esse modo de ver o mundo, interagir e escutar se estendeu a outras áreas do conhecimento.

Memória, tempo e enraizamento: as teorias de Ecléa Bosi

Em suas obras, Ecléa Bosi acolhe memórias como parte de um corpo vivo, atravessa histórias de vida e a história oral, recolhe vestígios de narrativas e lembranças escondidas sob a poeira do tempo e transforma-as em objetos de indagação e resistência. Percebe a grandeza não reconhecida dos rastros de um tempo que não passou por completo.

Sua abordagem nasce da escuta sensível voltada aos socialmente invisibilizados: os velhos e os trabalhadores. Para tanto, estabelece um vínculo de amizade e confiança com os recordadores; preocupa-se com as múltiplas trajetórias, com as memórias individuais e coletivas, muitas vezes perdidas pela ausência de registros e documentações. E, para permitir que esse passado emergja com toda a densidade que o constitui, recorre a um método capaz de acolher a memória como corpo vivo: experiência que resiste.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e

ideias de hoje, as experiências do passado. [...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (Bosi, 1994, p. 55).

Nesse contexto, Ecléa Bosi emerge como potente presença-guia nos estudos que consideram a memória individual ou social. Sua delicadeza, ao tratar da memória de idosos e de sujeitos esquecidos pela história oficial, ensina: escutar é, antes de tudo, um gesto ético; o eu diante do outro, considerando a alteridade e a infinita responsabilidade pelo outro (Lévinas, 1988). Assim, aduz que memória é uma construção pessoal que ganha sentido na partilha — e é nessa partilha que o vivido se transforma em narrativa, em testemunho, em saber.

Para a autora, certas memórias apenas florescem quando há tempo, vínculo e respeito. Isso ecoa profundamente na forma como os encontros de suas pesquisas foram pensados: não como entrevistas rápidas, mas como tempo de maturação, como espaços de confiança. O que se ouve são narrativas que emergem da intimidade com o vivido. Histórias de vida entrelaçadas à memória bergsoniana como duração (*durée*), ou seja, é o tempo vivido como atividade do espírito, em constante movimento e, muitas vezes, travando lutas para permanecer.

A escolha por Bergson como uma de suas bases filosóficas nasce da necessidade de compreender a história oral e as memórias dos sujeitos de suas pesquisas de modo mais profundo e sensível, em sua espessura vivida e não apenas em sua linearidade cronológica. Ao investigar histórias de vida, Ecléa escolhe uma abordagem centrada no tempo da experiência, da intuição e da memória como forças vivas, e não apenas como registros objetivos ou cronológicos.

Ao propor a noção de duração (*la durée*) em suas obras, Bergson desloca o entendimento do tempo para o campo do vivido, do contínuo que se funde com a consciência e a subjetividade. Suas obras *Ensaio sobre*

os *Dados Imediatos da Consciência* (Bergson, 1998) e *Matéria e Memória* (Bergson, 2010) foram inspiradoras para Bosi desenvolver conceitos fecundos que ajudam a pensar como as lembranças emergem na fala dos velhos e trabalhadores: não como arquivos passados, mas como presenças que se recriam na narrativa, atravessadas por afetos, silêncios, gestos e lacunas.

Ao optar pela história oral e pelas trajetórias pessoais, a autora abraça uma metodologia que mantém inseparáveis os sujeitos e suas experiências. A memória, nesse caminho, é mais que lembrança esquecida numa gaveta; é o aceno que transforma o presente e permanece na consciência do futuro. Através das narrativas, ouvem-se ecos de infâncias, de lares, dos lugares vividos, dos retalhos que ficaram pelo caminho e dos silêncios, porque até o que não se diz (o silêncio) também fala.

Em sua obra mais conhecida, *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, Bosi (1994) constrói não apenas um exercício metodológico de história oral, mas uma travessia ética e afetiva rumo às raízes da existência humana. Ao ouvir idosos das camadas populares de São Paulo, resgata fragmentos de vida resistentes ao esquecimento social e, paralelamente, reinsere esses sujeitos na narrativa coletiva.

Essa escuta, que é gesto político e poético, ecoa o pensamento da filósofa Simone Weil, especialmente em *O Enraizamento* (2001), obra póstuma em que a autora afirma que o enraizamento é a necessidade mais essencial e negligenciada da alma humana. Para Weil (2001), estar enraizado significa pertencer a um povo, a uma cultura, a um espaço, a uma história. O desenraizamento, por outro lado, é uma das maiores formas de violência que uma sociedade pode infligir aos seus membros.

Como aponta a autora, é na pertença viva a uma coletividade que o ser humano finca suas raízes mais profundas, aquelas que se alimentam das memórias do que já foi e das intuições do que ainda virá. Quando arrancado de seu chão pelo ritmo voraz da vida moderna, esse ser se desenraiza e, com ele, desmancha-se também o tecido da memória. Ela ressalta que uma das formas mais cruéis de opressão que se instala no mundo, sobretudo aquela que veste os trajes da economia, é justamente o roubo das

lembranças: um apagamento lento e silencioso que despoja o sujeito de sua história e de seu lugar no tempo (Weil, 2001).

Ao aproximar-se da filosofia de Weil, Bosi percebe que a memória, especialmente a contada, partilhada e acolhida, é um modo de permitir o crescimento de raízes em terrenos que o esquecimento tentou devastar. Escutar a memória dos idosos, como fez, é devolver-lhes o direito ao pertencimento, ao reconhecimento e à continuidade (Bosi, 1994). Ao mesmo tempo é, como desejava Weil, restaurar vínculos humanos fundamentais que sustentam a dignidade e a alma de um povo.

É fundamental considerar o contexto histórico-social em que Weil (2001) elabora seu pensamento sobre enraizamento e o desenraizamento: a primeira metade do século XX, período marcado pela forte tensão entre operários e detentores do capital, êxodo rural e pelo desemprego. Para a autora, o desenraizamento constitui um flagelo da sociedade moderna, pois arranca o sujeito de seu chão, do sentido de sua existência, da coletividade, transformando-o em mera peça de uma máquina desprovida de alma e de raízes.

Desse modo, conforme ensina Ecléa Bosi, a memória resiste. Mesmo espoliada, sobrevive, insiste e, enquanto espaço da escuta, reencontra chão. É possível afirmar que escutar o outro é replantá-lo no tempo e dar-lhe raízes de sentido, ainda que provisórias. Por isso, não se trata apenas de registrar histórias de vida, mas de ser afetado por elas, permitindo que, ao serem contadas, também encontrem abrigo em quem as ouve com sensibilidade.

É preciso chão. O ser humano necessita de enraizamento tanto quanto de pão. Os que não têm raízes — sejam velhos, operários, imigrantes ou crianças — desencontram-se de si e do mundo. Em cada narrativa ouvida, há memória viva, feita de duração, como pensou Bergson, e as plantas de raízes outrora arrancadas ou dormentes voltam a fincar-se e a nutrir-se do solo ao qual sempre pertenceram.

As influências teóricas na obra de Ecléa Bosi: um diálogo interdisciplinar

Ecléa Bosi foi profundamente influenciada por uma vasta gama de autores e correntes de pensamento e soube conciliar, com notável riqueza e competência, essas influências em sua própria abordagem metodológica e teórica. Sua obra demonstra incursões pela psicologia social, filosofia, antropologia e sociologia.

A perspectiva de Bosi sobre a memória, por exemplo, dialoga diretamente com a teoria dos quadros sociais de Maurice Halbwachs (2004). Para esse autor, nossas memórias mais pessoais são influenciadas por grupos sociais, pois lembramos a partir de perspectivas compartilhadas. Bosi utiliza seus conceitos para entender a importância da atividade mnêmica como função social do sujeito que recupera suas lembranças e a trajetória histórica de suas memórias (Soares, 2022). Essa concepção é ampliada por Bosi ao investigar as narrativas de idosos, demonstrando como suas histórias, frequentemente marginalizadas, constituem um repositório de saberes que desafiam as versões hegemônicas do passado.

Outro autor que contribui para as reflexões de Bosi é Walter Benjamin (1987), para quem a narrativa é um ato de resistência contra a linearidade do tempo histórico. Ao defender a inclusão das vozes dos excluídos nos processos educativos, Bosi alinha-se à ideia benjaminiana de que a transmissão da experiência é um gesto político. Sua metodologia, baseada na escuta ativa e na construção de vínculos de confiança com os narradores, como destacado por Soares (2022), reflete uma ética pedagógica que rejeita a objetificação dos sujeitos, tratando-os como coautores do conhecimento.

Conforme citada anteriormente, Simone Weil representa uma das influências mais profundas no pensamento de Ecléa Bosi, que incorpora e expande em sua obra o conceito de “enraizamento” (Weil, 2001) não como uma metáfora, mas um direito humano fundamental, vinculado à participação ativa em uma comunidade que preserva tanto as tradições do passado quanto as aspirações futuras.

Retoma também o conceito de desenraizamento quando escreve sobre o operariado, relacionando-o à falta de igualdade e à precarização do trabalho (Gonçalves Filho, 2008). Nessa perspectiva, a perda de vínculos comunitários e a alienação laboral são faces de um mesmo problema: uma sociedade que nega a certos grupos o direito à memória, à identidade e à participação efetiva na construção do mundo comum. Assim, a interlocução com Weil permite a Bosi desenvolver uma crítica social aguda, ancorada na ética do cuidado e na luta contra as exclusões.

Conforme Soares (2022), Ecléa Bosi estabeleceu um diálogo significativo com Simone de Beauvoir, notadamente na análise da velhice e da exclusão social, no contexto da sociedade capitalista, tendo como referência a obra *A Velhice*, publicada em 1970, considerada um marco fundamental (Silva, 2023). Esse livro teve um impacto profundo, pois “estremeceu a sociedade” ao expor “de forma contundente e crítica, a exclusão, o abandono e o desprezo experienciados, de maneira desumana, pelos velhos na sociedade do espetáculo” (Soares, 2022, p. 71).

As autoras afirmam que a velhice é uma questão social. E quando o idoso deixa de ter importância no trabalho na fábrica, passa a ser considerado um peso no processo de produção das mercadorias. Assim, esses indivíduos ficam à mercê da ajuda do assistencialismo de terceiros. A partir daí, é destacado os mitos da velhice dentro da leitura das obras de Simone de Beauvoir e Ecléa Bosi (Silva, 2023, p. 404).

A crítica de Bosi à exclusão dos idosos, em diálogo com Simone de Beauvoir (1970), revela como a educação reproduz estruturas etaristas ao ignorar os saberes das gerações mais velhas. Sua defesa por programas intergeracionais, como os analisados por Silva (2023), reforça o papel da memória como ponte entre tempos e experiências, enriquecendo o processo educativo com narrativas que desafiam estereótipos e revitalizam tradições. Nesse sentido, a memória não apenas preserva o passado, mas o reinscreve no presente como um “manancial de razões para lutar” (Bruck, 2012, p. 3).

O diálogo estabelecido com Bergson propiciou a Bosi desenvolver a compreensão da memória e do tempo. No livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, no capítulo intitulado *Memória-Sonho e Memória-Trabalho*, ela explora a fenomenologia da lembrança e a conservação do passado. Um dos conceitos centrais que retoma de Bergson é o de duração, entendido como o fluxo contínuo da memória, no qual o passado se prolonga no presente. Assim, não há consciência sem memória, pois a experiência do presente é sempre permeada pelas lembranças que a antecedem (Soares, 2022). Essa noção ajuda a compreender a memória não como um arquivo estático, mas como um processo dinâmico e vivo.

A partir dessa interlocução com Bergson, Bosi destaca que espírito abarca o passado, enquanto o corpo está confinado a um presente em constante renovação (Bosi, 1994). Para ela, a memória só é possível porque o corpo retém traços do passado como marcas em uma superfície sensível. Ao se apropriar desses conceitos de espírito, corpo, memória, matéria e consciência, desenvolve sua própria teoria, destacando a relação dialética entre o individual e o social na construção da memória (Soares, 2022).

Outra contribuição de Bergson é de que a memória não é um simples sonho ou evocação passiva, mas um trabalho ativo de reconstrução. Lembrar, nessa perspectiva, não significa reviver, mas refazer, reinterpretar e ressignificar as experiências passadas à luz do presente. Essa concepção atravessa a obra *O Tempo Vivo da Memória*, em que Bosi (1998) argumenta que o tempo não é uma sucessão linear de momentos, mas uma inquietação, um movimento contínuo de diferença e transformação. Para ela, lembrar é um ato de diferenciação, enquanto esquecer implica uma perda dessa distinção (Soares, 2022).

Por fim, Bosi herda de Bergson uma postura ética em relação à pesquisa. Sugere que o pesquisador deva tratar a vida “como camarada”, ou seja, com respeito, atenção e compromisso. Essa atitude reflete não apenas uma escolha metodológica, mas um modo de engajamento com os sujeitos de suas investigações, aproximando-se deles com sensibilidade e generosidade (Soares, 2022). Assim, a filosofia bergsoniana não apenas fundamenta o pensamento de Bosi, mas também inspira sua

prática como intelectual comprometida com a escuta e a valorização das memórias marginalizadas.

Essa teia de referências revela não apenas a erudição de Ecléa Bosi, mas sua capacidade singular de sintetizar diferentes tradições intelectuais numa perspectiva coerente e transformadora. Seu método, longe de ser eclético, é um exercício rigoroso de interdisciplinaridade em que cada influência é reinterpretada à luz de um compromisso ético com os silenciados da história. Ao articular esses diversos autores, Bosi constrói uma teoria da memória, que não apenas explica o mundo, mas propõe caminhos para transformá-lo.

O legado de Ecléa Bosi: diálogos e continuidades no pensamento brasileiro

A obra de Ecléa Bosi transcende seu tempo, consolidando-se como um farol teórico e ético para as ciências humanas no Brasil. Com uma abordagem singular e sensível, que entrelaça memória, escuta atenta e compromisso político, ela não apenas iluminou as vozes dos marginalizados, mas também construiu um legado teórico e metodológico, perpetuado por gerações de intelectuais. Diversos autores dialogam criticamente com suas ideias, demonstrando a vitalidade de um pensamento que transforma a pesquisa acadêmica em gesto de humanidade e compromisso social.

Esses interlocutores não apenas reconhecem sua importância intelectual, mas também aprofundam, atualizam e aplicam suas contribuições em novas pesquisas. Seu método sensível e sua “ciência poética” seguem desafiando a alienação do presente, provando que escutar os esquecidos é, antes de tudo, um ato revolucionário. A memória, nas mãos de Bosi e de seus intérpretes, revela-se não como mero registro do passado, mas como potência viva de resistência e reconstrução de sentidos, marcada pela valorização da experiência vivida e pelo compromisso ético com os sujeitos da história.

Entre esses autores, está o sociólogo Octavio Ianni, que considerava o livro *Memória e Sociedade* uma “linda lição de ciência e vida” (Oliveira, 2008). Em sua análise, Ianni descreveu a memória como o “segredo

da história”, responsável por articular passado e presente, indivíduo e coletividade, resgatando o que parecia esquecido e revelando-o como essencial. Essa leitura reafirma o eixo central da obra de Bosi, que busca reconstruir a memória de sujeitos comuns como meio de compreender a história social do Brasil (Soares, 2022). O reconhecimento de Ianni contribui para consolidar a relevância de Bosi no campo das ciências sociais, destacando sua originalidade ao tratar da memória como força viva e política (Oliveira, 2008; Soares, 2022).

No prefácio da obra, o professor João Alexandre Barbosa destacou sua profundidade, referindo-se a ela como uma “Psicologia Social do Oprimido” (Gonçalves Filho, 2008; Soares, 2022). Para ele, a autora não apenas recolhe memórias, mas confere a elas existência e dignidade e acrescenta que, inspirada pela perspectiva de Walter Benjamin, atua como narradora e ouvinte, o que permite o fluxo genuíno das lembranças (Oliveira, 2008). A memória, tal como trabalhada por Bosi, não é apenas um instrumento de análise, mas um gesto de resistência, que busca reconhecer e preservar a experiência dos vencidos, conferindo-lhes valor e voz (Gonçalves Filho, 2008; Soares, 2022).

Destacamos Paulo de Salles Oliveira por sua dedicação à perpetuação da obra de Bosi. Com uma relação pessoal e acadêmica próxima da autora, ele considera *Memória e Sociedade* uma “obra-prima” e destaca sua proposta teórico-metodológica como profundamente inovadora (Oliveira, 2008). Esse autor ressalta que a fusão entre ciência e poesia, na escrita de Bosi, propõe uma redefinição da relação entre pesquisador e pesquisado, baseada no respeito, na escuta e na valorização do outro. Segundo ele, Bosi promove sujeitos sociais, jamais os instrumentalizando para seus próprios fins.

Sua convivência com Bosi o marcou profundamente, e ele a descreve como uma “guerreira muito delicada”, que buscava resgatar a dignidade humana por meio da memória. Oliveira (2008) também destaca o papel fundamental da autora na legitimação da velhice como tema acadêmico, além de evidenciar o enraizamento teórico de sua obra em autores como Bergson, Halbwachs, Bartlett e Stern. A sensibilidade

com que escreve, refletindo a estética e a ética de sua mestra, constitui um exemplo claro de continuidade do estilo de Bosi e de sua “ciência poética”. Nas palavras de Oliveira (2008, p. 57): “É um livro para ler e reler, várias vezes. Difícil será não se emocionar e não se surpreender porque há ali sempre algo a descobrir”.

Outra importante intelectual a valorizar e difundir o legado de Ecléa Bosi é Marilena Chauí, que esteve presente na banca de livre-docência de Bosi (Mindlin, 2017) e escreveu a apresentação do livro *Memória e Sociedade* (Soares, 2022). Chauí (2008) observa, na obra de Bosi, um forte caráter militante, expresso na resistência à violência estrutural do capitalismo. Sua principal contribuição, segundo a autora, é a construção de uma “fenomenologia dos atos expressivos”, que trata o outro como sujeito, recusando-se a objetificá-lo. Esse tratamento ético se reflete em uma relação de amizade e empatia entre pesquisador e entrevistado.

Chauí (2008) também associa a noção de “atenção” na obra de Bosi à filosofia de Simone Weil, destacando-a como um gesto de generosidade e resistência ao egoísmo moderno. Para ambas, a atenção é voltada ao outro — ao que é silencioso, oculto, quase invisível — e constitui a base de uma psicologia social profundamente ética. Sua análise enfatiza esse movimento de escuta, interpretação e transformação social.

Samir Pérez Mortada também se insere entre os estudiosos que aprofundam e difundem o pensamento de Bosi. Declara que sua pesquisa de mestrado foi orientada metodologicamente pelas obras da autora, especialmente no que se refere à condução de entrevistas de memória social. Mortada (2022) valoriza a atualidade das contribuições de Bosi, reconhecendo nelas uma resposta à fragmentação da memória causada pela sociedade industrial e pelo capitalismo, que aprisiona o sujeito no presente e deteriora os vínculos com o passado. Para ele, a narrativa é uma forma de resistência política, uma maneira de reconstituir sentidos diante da alienação.

Sua experiência com Bosi em seu doutorado também revela a força viva do legado da autora. Em uma troca intelectual, sugeriu substituir o conceito de “comunidade de destino” por “comunidade de sentidos”, reconhecendo

que o pesquisador, embora não compartilhe o destino do grupo estudado, deve buscar uma empatia genuína. Mortada (2022) conclui que o estilo de Bosi — atento, poético e ético — é, por si só, um ato político e um instrumento de resistência, cuja influência ultrapassa a teoria e se materializa em formas alternativas de ver, sentir e transformar o mundo.

Para além da necessária reconstrução de narrativas sobre as lutas dos oprimidos, sejam indígenas, mulheres, proletários, quilombolas, Ecléa nos ensina outra estrutura e forma de relação com o tempo. [...] Sua relação com o tempo é pensada, objetiva: um ato político de desalienação, de reapropriação humana do tempo e da experiência roubados pelo capital. O estilo de Ecléa é, em si, um ato político, instrumento de resistência necessário no atual contexto em que vivemos (Mortada, 2022, p. 9).

A obra de Ecléa Bosi permanece viva e em constante transformação por meio de seus leitores, intérpretes e continuadores. Mais do que apenas reverenciar sua trajetória, esses autores atualizam e expandem suas ideias, conferindo-lhes novos contornos e mantendo seu vigor ético-político. A memória, para Bosi, é muito mais do que um objeto de estudo: é um ato de escuta, um gesto de resistência e um compromisso com a dignidade humana. Sua herança intelectual continua a inspirar práticas de pesquisa comprometidas com o outro, em um movimento que alia sensibilidade, rigor e transformação social.

Ecléa Bosi e as pesquisas na área da Educação: escuta das experiências, sentimento de enraizamento

As contribuições de Ecléa Bosi têm sido cada vez mais mobilizadas nas pesquisas em educação, especialmente naquelas que se propõem a compreender a memória como fonte legítima de conhecimento e experiência. A escuta, concebida por Bosi como um gesto ético e uma atitude investigativa, ultrapassa o campo da psicologia social e encontra ressonância na educação, particularmente nas abordagens que valorizam os sujeitos, suas trajetórias e sentidos atribuídos ao espaço escolar.

Ao investigar o alcance da produção acadêmica que articula “Ecléa Bosi” e “educação”, uma busca sistemática, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), revelou uma significativa presença de sua obra em pesquisas que abordam memória, formação docente, histórias de vida, Educação de Jovens e Adultos, além de experiências escolares marcadas por exclusão, resistência e reconstrução de vínculos afetivos. Já nos periódicos indexados pela CAPES, os artigos encontrados reforçam a centralidade da escuta e do tempo vivido como elementos estruturantes da análise educacional.

Dentre os trabalhos analisados, observa-se que a escuta sensível proposta por Bosi tem sido aplicada como método central em pesquisas com grupos diversos. A dissertação de Lopes (2006), intitulada *A escola na FEBEM-SP: em busca do significado*, investiga as representações da escola entre jovens internos da antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor. Por meio da escuta atenta das histórias de vida desses sujeitos, a autora não apenas revela as experiências escolares como espaços de negação, mas também identifica neles possibilidades de reconstrução, utilizando a obra de Bosi para destacar a memória como forma de resistência ao esquecimento institucional.

Na mesma linha, mas com foco na Educação de Jovens e Adultos, Fernandes (2012) analisa as lembranças escolares de alunos vinculados ao PROEJA, demonstrando como a escuta permite compreender a escola como espaço de retomada de trajetórias interrompidas e reafirmação identitária. Esses estudos, embora voltados para públicos distintos, compartilham a concepção de Bosi sobre a escuta como ato ético e político, capaz de revelar os significados profundos atribuídos à experiência educativa.

Ainda no campo da escuta, mas com foco em narrativas docentes, Seywaybricker (2021) registra as memórias de professores idosos, utilizando Bosi não apenas como referencial teórico, mas como guia para uma postura investigativa pautada no respeito e na valorização da experiência. A autora ressalta ter compreendido, através de Bosi, a importância de “praticar a escuta” como forma de reconhecer os saberes acumulados por esses educadores. De modo semelhante, Mattos (2016) a adota como eixo

para analisar as memórias de professores sobre o movimento sindical, destacando como o “trabalho da memória” (conceito desenvolvido por Bosi) permite reconstituir não apenas histórias individuais, mas processos coletivos de luta e resistência na educação.

Paralelamente, um conjunto significativo de pesquisas concentra-se na memória como categoria analítica, articulando Bosi a outros teóricos como Halbwachs. Dalpiaz (2005), por exemplo, ao escutar ex-alunos de diferentes instituições, utiliza os conceitos de Bosi para pensar as intersecções entre memória individual e social, mostrando como o espaço escolar permanece nas lembranças como lugar de experiências fundantes — tanto afetivas quanto conflituosas. Já Lobato (2016) explora essa mesma articulação teórica, mas com ênfase na memória coletiva, demonstrando como as lembranças dos sujeitos estão inevitavelmente ligadas a contextos sociais mais amplos, como família, escola e profissão. Ambos os estudos, embora com enfoques distintos, reforçam a contribuição de Bosi para pensar a memória não como arquivo estático, mas como processo dinâmico de construção de sentidos.

O conceito de enraizamento, inspirado em Simone Weil e reelaborado por Bosi, aparece como terceiro eixo de apropriação nas pesquisas educacionais. Fernandes (2012) e Lopes (2006), cada qual a seu modo, utilizam essa noção para analisar como a escola pode se tornar território de pertencimento, mesmo em condições adversas. Enquanto Fernandes mostra como alunos da EJA reconstróem vínculos com o espaço escolar após trajetórias marcadas por exclusão, Lopes revela como jovens em privação de liberdade desenvolvem formas de enraizamento afetivo que desafiam a lógica institucional da FEBEM. Esses trabalhos destacam a potência do conceito para pensar processos educativos que transcendem a mera transmissão de conteúdos, tocando em dimensões existenciais e comunitárias.

A escuta, tal como compreendida por Ecléa Bosi, ultrapassa sua função instrumental como técnica de coleta de dados e se configura como uma postura diante do outro. Escutar é abrir-se ao tempo vivido do interlocutor, um tempo que não se mede em cronos, mas em marcas afetivas, em lembranças fragmentadas e em experiências carregadas de sentido. Na

obra de Bosi, especialmente em *Memória e Sociedade* e *O Tempo Vivo da Memória*, a escuta aparece como mediação sensível entre pesquisador e narrador, exigindo atenção, cuidado e disposição para o imprevisível.

Outros trabalhos, como o de Soares (2017) sobre educação de surdos e o de Martins (2011) sobre identidade no PROEJA, demonstram a versatilidade da abordagem de Bosi ao articulá-la a questões específicas. Soares utiliza os conceitos de memória e escuta para ressignificar práticas pedagógicas na educação de surdos, enquanto Martins explora como as trajetórias educacionais são reconstruídas narrativamente, seguindo a perspectiva de Bosi sobre o caráter dinâmico da lembrança. Esses estudos confirmam que a obra de Bosi não oferece um modelo rígido, mas ferramentas conceituais que se renovam em cada contexto de pesquisa.

Esses exemplos evidenciam que a incorporação da obra de Ecléa Bosi nas pesquisas educacionais não se dá apenas como referência teórica, mas como tomada de posição ética diante do outro. Adotar a escuta como método e o enraizamento como categoria analítica implica reconhecer o valor das experiências vividas, das subjetividades silenciadas e das narrativas que constroem sentidos para a educação. Em tempos em que a lógica da produtividade e da objetividade técnica tende a invisibilizar os sujeitos, retornar à obra de Bosi é um gesto de resistência e de afirmação de uma pedagogia que valoriza o humano em sua complexidade.

Considerações finais

Ecléa Bosi, ao acolher as memórias como parte de um corpo vivo, destaca-se por sua sensibilidade de escutar os socialmente invisibilizados, especialmente idosos e trabalhadores, estabelecendo vínculos profundos de amizade e confiança que possibilitam a emergência das narrativas como resistência ao esquecimento. Dentre os filósofos nos quais se inspira, a partir de Henri Bergson, Bosi compreende a memória não como um registro linear, mas como duração, um tempo vivido que se recria no presente, atravessado por afetos e silêncios.

Ao aproximar-se também da reflexão de Simone Weil sobre o enraizamento, percebe a memória como fundamento essencial do pertenc-

cimento e da dignidade humana, contrapondo-se ao desenraizamento imposto pela vida moderna e pelas estruturas opressoras da sociedade. Assim, a escuta das histórias de vida torna-se um gesto ético, político e poético que resgata raízes, reinserindo sujeitos marginalizados na trama do tempo e da história, mostrando que lembrar é, ao mesmo tempo, resistir e restaurar vínculos fundamentais para a existência e a formação humana.

Em sua trajetória ética, intelectual e afetiva, Ecléa Bosi deixou um legado que ultrapassa as fronteiras da Psicologia Social, irradiando-se para a Educação, a Filosofia, a Antropologia e tantas outras áreas em que a escuta, a memória e o vínculo são reconhecidos como fundamentos do humano. Sua escrita emergia de uma escuta atenta e comprometida, e essa escuta, por sua vez, nascia do reconhecimento do outro em sua dignidade e complexidade. Ao inscrever as histórias de vida no cerne da pesquisa, Bosi não apenas recolheu lembranças; restituiu presenças, reconectou sujeitos a seus territórios simbólicos e históricos e evidenciou que lembrar é também um modo de resistir. Sua obra, por isso, permanece viva: como gesto, como caminho, como forma de enraizar a ciência no solo fértil da vida.

Nesse campo da memória, entrelaçam-se os fios do pensamento de Ecléa Bosi, cujas palavras acolhem o tempo vivido como corpo sensível da história. Portanto, escutar alguém contar sua vida é permitir que a lembrança rompa o silêncio da linearidade cronológica e inaugure um outro tempo — o tempo do afeto, da permanência, daquilo que sobrevive mesmo quando tudo parece ter passado. Quando aplicada à formação docente, essa escuta possibilita não apenas conhecer experiências, mas abrir espaço para que os professores, ainda em formação, digam de si, de suas dores, de seus sonhos e dos sentidos que atribuem ao ensinar.

É nesse horizonte que suas contribuições continuam a ecoar nas práticas formativas, convocando a educação a tornar-se lugar de atenção profunda, de escuta verdadeira e de transformação do presente pelo gesto de reconstituir o passado. Seu legado para a educação reside em sua capacidade de articular teoria e prática. Ao integrar as vozes dos marginalizados, questionar hierarquias de saber e promover uma escuta ética, oferece um caminho para repensar a educação como espaço de

resistência e reinvenção coletiva. Lembra que a memória possui um substrato social que se entrelaça com a cultura em toda a sua diversidade estética, política, econômica e social (Bosi, 2003).

Bosi oferece, portanto, uma perspectiva transformadora potente para pensar a pesquisa em educação, integrando história, memória e compromisso social. Sua obra não se limita à análise teórica, mas se desdobra em propostas que valorizam a experiência vivida e a voz daqueles que foram silenciados, de alguma forma, ao longo da história (Bosi, 1994). Assim, traz contribuições que permitem repensar o papel da memória e da narrativa no processo educativo, bem como na pesquisa em educação. A atuação docente, em vista disso, revela-se como um compromisso histórico, político e humano, capaz de desincentivar a produção de desigualdades e contribuir para a construção de uma educação mais humana, crítica e reflexiva.

Mais do que um registro (ou algo que fica arquivado num lugar longínquo da mente), a memória torna-se uma forma de resistência e reenraizamento, especialmente em uma sociedade marcada por opressões e desenraizamentos. Portanto, escutar histórias de vida, por meio da história oral, é um gesto político e ético que reinscreve os sujeitos em seus territórios simbólicos, possibilitando-lhes afirmar sua presença e dignidade.

Diante das reflexões suscitadas pelas obras de Ecléa Bosi e de suas possíveis interlocuções com a Educação, compreende-se que as experiências escolares são atravessadas por resistências, memórias, vínculos afetivos, bem como por momentos de exclusão. Nesse horizonte, parece essencial valorizar a escuta atenta e respeitosa das narrativas de vida daqueles cuja voz historicamente foi silenciada. Ao acolher esse gesto de escuta, a escola depreende-se como o espaço onde se entrelaçam passado, presente e futuro, constituindo novos sentidos para a prática docente e para uma compreensão crítica dos vínculos educativos e das necessidades humanas de sentido e pertencimento.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BENJAMIN, Walter. Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

BOSI, Ecléa. A atenção em Simone Weil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 11-20, 2003. DOI: 10.1590/S0103-65642003000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/PL9Dxj7s9fQxnxZFHVpghRc/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRUCK, Mozahir Salomão. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Revista Dispositiva**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-4, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/dispositiva/article/view/4301>. Acesso em: 31 out. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Homenagem a Ecléa Bosi. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, p. 15-24, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/PybSDsbnms-wskjpSQwTmWfx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2025.

DALPIAZ, Saionara Goulart. **Memórias de ex-alunos/as**: recompondo tempos e espaços da educação. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_712c98dae43a8e-21007f4c105566dd64. Acesso em: 15 jul. 2025.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Lembranças ressignificadas da escola da infância e da EJA**: uma análise a partir da memória de alunas/os da EJA do PROEJA no IFMG – Campus Governador Valadares. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_168d25abc4a0fb5b030b59ae2f18e155. Acesso em: 15 jul. 2025.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A letra viva de Ecléa Bosi. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 43-50, 2008. DOI: 10.1590/S0103-65642008000100007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/41949>. Acesso em: 24 jun. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LOBATO, Vivian da Silva. Educação, Memória e História: Possíveis Enlaces. **Margens**, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 77–96, mai. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v8i10.2706>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revista-margens/article/view/2706>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LOPES, Juliana Silva. **A escola na FEBEM-SP: em busca do significado**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_d9baa58906fae678468381544a19b08d. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARTINS, Adriana Paula. A identidade dos alunos e a proposta formativa do proeja no instituto federal de educação ciência e tecnologia–campus Uberaba. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 6., 2011, Uberaba. **Anais** [...]. Uberaba: Uniube, 2011. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/421>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MATTOS, Rodrigo Antonio. **Entre lembranças e lutas: memórias de professores sobre a constituição do SINTE Regional de Araranguá**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/297691149.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINDLIN, Betty. Ecléa Bosi, a grande amiga. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 91, p. 279–283, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/141918>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MORTADA, Samir Pérez. Tempo e resistência: Ecléa e o método em psicologia social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 33, p. 21–26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/s4G56ZdXyFDcjKQX3yhtkrh/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Memória e sociedade: ciência poética e referência de humanismo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 51–58, 2008. DOI: 10.1590/S0103-65642008000100008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/41950>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SEWAYBRICKER. Gabriela Maldonado. **Memórias docentes e educação infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba – SP**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/255ea83f-f3bd-4536-bd81-5aa69a26593a>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SILVA, Andreza Jucelly Severina da. A velhice na escrita de Simone de Beauvoir e Ecléa Bosi: diálogos com a exclusão no brasileiro entre 1980-1985. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 402-419, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/51>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOARES, Maria Eliana. **Educação Matemática e educação de surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190990>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOARES, José. Memória e Sociedade em Ecléa Bosi: uma leitura metodológica e sociológica. **Revista Espaço Livre**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 70-90, 2022. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/1328>. Acesso em: 24 jun. 2025.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPÍTULO 2

QUANDO A INFÂNCIA TESTEMUNHA: A EDUCAÇÃO DO OLHAR E A POTÊNCIA DA IMAGEM

Camila de Matos Silva¹
Manuela Rosa Machado Ribeiro²
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes³
DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.2

Imagens que inquietam: Burke entre traços, vestígios e testemunhos

Neste texto, buscamos trazer as contribuições do historiador Peter Burke em sua obra *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica* (2017) sobre a iconografia, bem como fazer relações de seus estudos com a Educação Infantil e a fotografia. É importante salientar que a escolha do autor se deu a partir da disciplina “Abordagens sócio-histó-

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3673808390006845>.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8748904873717371>.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966483295370868>.

ricas da educação brasileira,” com a professora doutora. Regina Bitte, no curso de doutorado profissional em educação da Universidade Federal do Espírito Santo/ES.

Apesar de Peter Burke ser um exímio especialista em arte clássica e seus trabalhos serem dedicados a tal, como pesquisadoras que acreditam que a pesquisa pode ser executada para além do que ela foi pensada anteriormente, propomos ler fotografias de crianças, da Educação Infantil, pelas lentes iconográficas de Burke. A proposta da fotografia sob a perspectiva da criança nasce a partir de um incômodo: e se mudássemos o lugar de quem fotografa? E se, ao invés de olharmos para a infância, dispuséssemos-nos a olhar com ela? Se o ir e vir estava suspenso, a imaginação e a invenção ainda poderiam abrir frestas. Assim, este estudo se desenha: uma câmera enviada para casa, não com o intuito de registrar o que falta, mas de dar passagem àquilo que pulsa no agora. Um convite aberto às crianças para que fotografassem o mundo à sua maneira. Para darmos início a nossas percepções, consideramos válido contextualizarmos a vida e a trajetória de Peter Burke, acreditando não ser possível separarmos história e vida acadêmica.

Somos sujeitos atravessados por tempos, territórios e afetos; formados e reformados pelas experiências que nos tocam, criando dobras e linhas que dão novas e imprevisíveis formas de pensar o mundo, reinventar conceitos. A pesquisa ocupa este lugar: reelaborar e revisitar, propor novas rotas, novos olhares. E é desse lugar que Peter Burke fala — de um lugar que utiliza como metodologia a pesquisa histórico-cultural através da imagem. Considerando as imagens bem como textos orais como fontes relevantes de testemunho da historiografia.

O autor, Peter Burke, é inglês e nasceu em Stanmore, em 16 de agosto de 1937. Hoje é reconhecido como um dos grandes historiadores culturais do nosso tempo. Professor emérito da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, lecionou também nas universidades de Princeton, Essex e foi professor visitante da Universidade de São Paulo entre os anos de 1994 e 1995, encontro que, inclusive, aproximou-o da obra de Gilberto Freyre, sobre quem viria a se debruçar com atenção e sensibilidade crítica. Seu

interesse não se limita aos eventos históricos, mas aos modos como os sujeitos significam e performam o mundo, com ênfase nos aspectos simbólicos, visuais e culturais das práticas sociais. Burke (2017) escreve a partir da escuta crítica das imagens, tal qual essas tornam-se indícios históricos, e levanta, logo no início do livro, uma questão relevante. Ele afirma preferir o termo “indícios” a “fontes”, conforme descrito a seguir:

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como “fontes”, como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. A metáfora é vívida, mas também ilusória no sentido de que implica a possibilidade de um relato do passado que não seja contaminado por intermediários (Burke, 2017, p. 23).

Seus estudos tensionam o olhar tradicional da História, provocando deslocamentos: da palavra para o gesto, do texto para o traço, do explícito para o simbólico. Ainda de acordo sua obra *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica* (2017), o estudioso propõe uma leitura das imagens como documentos históricos legítimos não no sentido burocrático, mas como formas vivas de dizer, guardar e reinventar a memória. Sua escrita não busca cristalizar as imagens em interpretações definitivas, mas desdobrá-las em possibilidades, ensinando-nos que as imagens podem ser tanto indícios históricos como a própria história. Burke (2017), ao problematizar os limites da linguagem verbal frente às imagens, instiga-nos a pensar: como traduzir o sentido de uma imagem em palavras? O que sempre nos escapa ao tentar nomear o que é visual, simbólico e sensível?

Nas dobras da história da arte e cultura, encontramos a Escola de Warburg; fios que entrelaçam as ideias de Burke e nos ajudam a compreender suas contribuições. Fundada por Aby Warburg, historiador alemão que rompeu com a análise puramente formal da arte, passou a estudar as imagens como expressões culturais e simbólicas. Warburg propôs que certos gestos, formas e composições visuais da Antiguidade

sobrevivem e ressurgem em outros contextos históricos, conceito que chamou de *Nachleben* (sobrevivências simbólicas). Já Erwin Panofsky, herdeiro desse pensamento, sistematizou os três níveis de leitura de uma imagem: o pré-iconográfico (descrição do que se vê), o iconográfico (o que representa) e o iconológico (o que significa em seu contexto cultural). Burke (2017) se aproxima dessas leituras, mas sem se prender a uma sistematização rígida. Ele ecoa Panofsky (1939) ao afirmar que as imagens devem ser lidas e não apenas observadas. Segundo Burke (2017, p. 37):

A arte pode fornecer evidência para aspectos da realidade social que muitas vezes os textos passam por alto, pelos menos em alguns lugares e épocas. – A arte da representação é menos realista e distorce a realidade social mais do que refleti-la, de tal forma que historiadores não levem em consideração a variedade das intenções dos pintores (sem falar nos patronos e clientes) podem chegar a uma interpretação seriamente equivocada. – Entretanto, o processo de distorção, é ele próprio, evidência de fenômenos que muitos historiadores desejam estudar, tais como mentalidades, ideologias e identidades. A imagem material ou literal é uma boa evidência da “imagem mental” ou metafórica do eu ou dos outros.

No Brasil, Boris Kossoy (2002) é uma das vozes que dialogam diretamente com essa perspectiva, adaptando a iconografia e a iconologia à análise de fotografias. Kossoy amplia a função histórica das imagens, demonstrando como registros fotográficos (mesmo os cotidianos) carregam camadas simbólicas, memórias culturais e informações preciosas sobre seu tempo. Para o autor, o mundo está repleto de imagens, e cada uma delas carrega consigo uma narrativa própria. Sua leitura se aproxima da de Peter Burke ao recusar uma leitura puramente técnica da fotografia, reconhecendo-a como documento e enunciação simbólica que exige uma interpretação que vá além da superfície visível. Kossoy propõe uma análise em duas etapas: a iconográfica, que decodifica a realidade exterior da

fotografia, e a iconológica, que busca compreender a realidade interior, os significados mais profundos e simbólicos da imagem.

Interartes: a relação entre memória, história e infância

Como episteme significativa para o desenvolvimento dos estudos interartes, a iconografia tem sido um conceito movediço que se articula dentro da relação imagética. Movediço porque os processos artísticos envolvendo imagens passaram e passam por rápidas transformações. Como é o caso da fotografia, que, em sua origem, trazia a ideia central de um cenário congelado, com poucos recursos. O que difere bastante da atualidade, em que técnicas fotográficas passam por rápidas modificações e tornam-se muito circulantes. Calado (1994, p. 55), por exemplo, salienta que “[...] as imagens [...] enquanto sistemas simbólicos são ricos e instáveis, o que quer dizer que comportam um grande número de níveis de significação.”

A fotografia é um conjunto de signos, ou melhor dizendo, uma linguagem por signos, que se articula entre o interno do sujeito e externo, sem ser desprovida de intencionalidade. Dessa maneira, pode-se afirmar que as imagens carregam em si proposições vinculadas também à individualidade do ser; no caso deste trabalho, das crianças. Joly (1996) afirma que a imagem apresenta uma linguagem visual de algo destinado a alguém. Já para Paiva (2006, p. 20), “ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiam ou eram muito diferentes no tempo e da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores”.

Segundo Burke (2017, p. 28), “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”. Sendo assim, é deste ponto que gostaríamos de partir: da relação direta entre história e fotografia, convergindo para preservação mnemônica. Se as memórias nos escapam, as fotografias possuem o poder de grafar, no tempo-espço, informações que porventura se perderiam com o tempo.

Ainda para Burke (2017, p. 318), as iconografias “oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam”, sendo essas fontes das interartes historiográficas, constituidoras da memória e

significados individuais e coletivos. De acordo com Pesavento, Santos e Rossini, (2008, p. 100), as “imagens são, sobretudo, ações humanas que, através da história, empenham-se em criar um mundo paralelo de sinais. São, pois, representações da realidade que se colocam no lugar das coisas, dos seres humanos e dos acontecimentos do mundo.” As autoras (2008, p. 106) complementam que as iconografias são:

[...] sedutoras, captando o olhar, de modo a envolver aquele que as contempla; são mobilizadas, instigando à ação, por vezes mesmo de forma impensada e imediata; proporcionam a evasão, libertando a imaginação para fora do campo da imagem vista, de forma a conduzir o pensamento para outras instâncias imaginárias; são evocativas, despertando a memória e conectando a outras experiências; têm, ainda, um poder cognitivo, traduzindo uma forma de saber sobre o mundo para além do conhecimento científico.

O que nos faz afirmar que iconografias produzidas por crianças vão para além do valor estético; elas são também composições historiográficas que revelam suas visões de mundo, mesmo a História não tendo como foco crianças como indivíduos de pesquisa. Ao capturar uma imagem, a criança externaliza seus anseios, ao mesmo tempo que registra o real através de seus imaginários. Borges (2003, p. 80) salienta que “a imagem é uma representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz”. Quando falamos das fotografias de crianças como documentos historiográficos, deseja-se autenticar a memória e a história da/na infância, ratificar os valores (individuais e coletivos) de crianças, trazendo reflexões sobre a percepção infantil. Assim, conforme Kramer (1996, p. 79):

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem

decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Ao fotografar, a criança torna-se parte do meio social, estabelece relações importantes no contato com a arte. A criança tem seu valor reconhecido, porque consegue dialogar através da imagem, podendo a fotografia ser uma fonte documental. Ao capturar imagens, a criança tece uma rede de historiografia em que ela é a “testemunha ocular” das histórias e da História.

Caminhos: entre imagens, infâncias e desejos que testemunham

Este estudo insere-se no campo da Educação Infantil, tendo como *corpora* fotografias tiradas por crianças da primeira infância de um Centro de Educação Infantil, em Vitória/ES, com idades entre quatro e cinco anos. Produzidas em um contexto de reclusão provocada pela pandemia do Covid-19, tem como objetivo movimentar pensamentos a partir de imagens fotográficas produzidas por tais sujeitos, articulando-as às contribuições de Peter Burke (2017), autor que propõe olhares atentos às imagens como documentos vivos, capazes de dizer para além do visível, bem como outros pensadores.

Trata-se de uma escrita que aposta na imagem como linguagem, como escuta, possibilidade de produção de conhecimento, como registro e testemunho histórico, tal como na infância como território de criação e afirmação identitária. Comumente, as crianças têm seus discursos invalidados. Dessa forma, considerar suas fotos como documentos historiográficos é deixar que elas falem por si. Lajolo (2006, p. 230) lembra que:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por

jamaís assumir o lugar de sujeito do discurso, e, consequentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

Assim, não se pretende capturar verdades fixas, mas cartografar movimentos inquietantes de pensamentos que se desenham no encontro entre infância, imagens fotográficas como metodologia educativa. Lembremos de Freire (1983, p. 65), que nos ensina que:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.

A primeira infância é um grande marcador psicossocial e identitário. O cérebro na primeira infância tem enorme plasticidade; digamos que é um campo aberto a todo vapor, respondendo com grande capacidade às experiências sensoriais, fisiológicas, imaginativas e também artísticas. Marita Redin (2007, p. 84) afirma que “a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres.”

Apesar de a maioria das pessoas se lembrarem pouco ou quase nada de fatos em suas infâncias, ela é precursora do consciente e inconsciente psíquico, estabelecendo, desde cedo, uma relação dinâmica entre memória e infância. Comenius (1997, p. 26) nos diz que “[...] as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria.”

A plasticidade cerebral de se remodelar é algo incrível, principalmente na primeira infância. Desse modo, julga-se essencial expor, desde cedo, crianças às interartes, pois acredita-se que as imagens são essenciais

para formação desses sujeitos, sendo tais imagens: pinturas, desenhos, fotos etc. Lembramos aqui de Forquin (1993, p. 167), o qual nos explica que “[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Na primeira infância, signos e significantes ainda estão em crescente desenvolvimento, e, muitas vezes, podem parecer “confusos” ao destinatário. No entanto, ao fotografar, por exemplo, a linguagem infantil é espelhada pela fotografia, projetando, como afirmamos anteriormente, anseios, valores e percepções de mundo.

Os circuitos cerebrais são bastantes influenciados pelas experiências na infância, melhorando competências mais complexas no futuro. Ou seja, expor a criança à interarte é criar estímulos altamente valiosos para os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Como afirma Sousa (2007, p. 101):

Nesse sentido, e estendendo a necessidade do desenvolvimento da ação de ler imagens a todo profissional que atua no campo educacional, consideramos primordial o estudo dos conceitos de imagem e de leitura. Para tanto, ampliamos o entendimento do termo “leitura de imagem” na perspectiva de que essa ação seja um procedimento metodológico que possibilite olhar para as imagens de forma significativa e condizente com o tempo-espço educativo em que atuamos.

Por isso, acredita-se na importância do trabalho com as interartes e principalmente com as iconografias. As imagens são leituras de mundo; relacioná-las com as práticas educacionais na infância é deixar que as crianças falem para além das lentes, uma vez que as imagens são portas que nos levam a lugares outros, auxiliando a consolidar uma infância com criatividade e criticidade. Para darmos início às discussões e análises de maneira mais empírica, apresentamos, a seguir, um *QR Code* que pode

ser escaneado por meio da câmera de um telefone celular, permitindo o acesso à figura 1.

Figura 1 — Entre as coisas



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2021).

A figura 1 nos convoca a sentir o que pulsa no olhar de uma criança diante do mundo. Fotografada da janela de casa, a imagem não apresenta apenas árvores e prédios: ela tensiona fronteiras, revela o entre, espaço impalpável em que dentro e fora já não se separam. O vidro, o reflexo, o alto, o longe, o enquadramento enviesado e o distanciamento entre criança e cidade não são obstáculos à visibilidade, mas expressões de um olhar que se movimenta e se experimenta. O que nos alcança por essa fotografia não é o que está fora, mas o modo como foi vivido por dentro. Não se trata de representar o mundo, mas de criar com ele.

Interessante pensarmos que, ao fotografar da janela, a criança nos convida a mergulhar no olhar que se abre, como se ela mesma estivesse abrindo a janela. Adentrar tal espaço visível e imaginável da criança é adentrar no espaço-gesto âmago da subjetividade infantil, no modo como ela vê e se vê no mundo. Ambientado em confluência urbana, que mescla prédios e paisagem, ao abrir sua janela para nós e captar tal imagem, a criança revela seus desejos e anseios. Ademais, vale ressaltar que a escolha tensiona o estar “preso” em um apartamento e a liberdade da cidade e o que ela pode oferecer como *lócus* do que ainda está por conhecer.

A fotografia da figura 1 carrega em si não apenas o olhar da criança para o ambiente externo, mas seus anseios, seus desejos ocultos do que se passa internamente; a pulsão do que ainda há por desbravar.

Peter Burke (2017) nos ajuda a pensar que as imagens carregam camadas de testemunho histórico, simbólico e afetivo. Talvez o que vemos seja menos um registro e mais uma tentativa de tocar o mundo com os olhos. E, ao sermos atravessados por essa criança que fotografa, somos também convocados a mover nossos próprios modos de ver e pensar o mundo. Assim, acreditamos que as fotos tiradas por crianças nos conduzem não apenas ao lugar simplório da observação e captura, mas ao lugar subjetividade, de encantamento do mundo, do desejo de ser parte intrínseca da imagem, bem como são registros históricos.

Fabular com as invenções cotidianas das crianças está para além de uma escolha acadêmica; é deixar-se afetar, permitir que novos sentidos emergjam nas dobras do cotidiano. É confabular pelas poéticas do olhar infantil, é tentar capturar o que não pode ser capturado. Trata-se de um posicionamento político em uma educação que as reconhece como sujeitos na produção do conhecimento no e do mundo, bem como sujeitos de direitos e emocionalidades, capazes de criar, recriar e ressignificar os tempos e espaços em que habitam. Apoiando-nos em Lopes (2007, p. 55), “[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana”.

Nesse percurso, ao propor que toda imagem pode ser lida como documento histórico e cultural, Peter Burke (2017) nos provoca a pensar e ampliar os modos de escuta, inclusive das imagens fotográficas produzidas por crianças, compreendendo-as como gestos que dizem, tensionam e revelam o invisível. Imagens que confluem não apenas com o gesto infantil, mas como marcadores que se registram enquanto documental também. Legitimar as fotografias de crianças é dar a elas o lugar que lhes é de direito. Para Redin (2007, p. 15):

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da

maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola.

Por isso, o educador que opta pela práxis educação e fotografia permite à criança ser ouvida, pois coloca-a no centro como agente das ações e dos pensamentos. As reflexões crítica e criativa são ferramentas que precisam ser incentivadas dentro e fora do contexto escolar, sendo a arte fotográfica uma estratégia interessante — porque oferece ao educando possibilidades de ver e registrar o mundo a partir de suas acepções imaginativas. Tal pensamento é reforçado por Rocha (1999, p. 367), pois, para o autor, há, atualmente, por parte dos educadores, um desejo em colocar a criança como agente de suas atividades, levando-os “a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada”.

Reafirmamos que, embora Peter Burke não escreva especificamente sobre a infância, suas contribuições na obra *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica* (2017) nos oferece elementos para o diálogo com as fotografias feitas por crianças, contribuindo para pensarmos a fotografia infantil como um meio de expressão e invenção de mundos possíveis, especialmente em contextos educativos. Para o autor, quaisquer imagens, independentemente de sua qualidade estética, podem servir como indício histórico, enfatizando a importância de compreendermos para além de representações fixas, mas como modos de comunicação com os contextos sociais e históricos em que são produzidas.

As imagens fotográficas produzidas pelas crianças nos mobilizam a pensar sobre desejos, percepções de mundo e modos de vida não apenas como registro, mas como gestos políticos, sensíveis e poéticos. Para Calado (1994, p. 55), “[...] as imagens [...] enquanto sistemas simbólicos são ricos e instáveis, o que quer dizer que comportam um grande número de níveis de significação”.

Assim, propomos um olhar atento e sensível às imagens feitas por algumas crianças de um Centro de Educação Infantil, em Vitória/ES, em plena Covid-19, em que o ir e vir foi suspenso. A proposta educacional e experiencial foi deixar por uma semana uma máquina fotográfica e solicitar que elas tirassem fotos sem roteiros prévios. A ideia foi suscitar a imaginação e a relação do interno com o externo, mesmo em momento de privação social.

Percebeu-se que tais sujeitos se metamorfosearam em linguagem própria a partir de um dispositivo profissional de captura de imagens e nos anunciaram um desejo de pertencimento, de saudade e de reenchantamento com os espaços da cidade e natureza. Reconhece-se que as imagens são também produtoras de pensamento, vestígios do que pulsa, falta ou deseja. A abordagem pedagógica priorizou uma perspectiva que compreende o conhecimento como fluxo, como acontecimento, como produção, não como algo que se mede, mas que se escuta, se sente e se vive.

Burke (2017, p. 237) afirma que “o testemunho das imagens necessita ser colocado em uma série de contextos plurais, sejam culturais, políticos ou de outras ordens, como convenções artísticas e a pretendida função original da imagem”, o que nos convoca a considerar essas produções infantis não como simples registros do cotidiano, mas como enunciações situadas que carregam potências do tempo em que foram geradas e sentidos que extrapolam a materialidade da imagem.

É nesse movimento que o pensamento de Peter Burke (2017) se articula à escrita deste estudo, ao propor que as imagens sejam lidas como documentos históricos e culturais. O autor nos convida a tensionar a superfície do visível e escutar também os silêncios e contextos que as atravessam. Convoca ainda a reconhecer que as fotografias infantis testemunham não apenas um tempo de pandemia, mas a própria força inventiva da infância, que comunica, desloca e produz sentido com aquilo que vive, cria, recria e imagina. Para Kuhlmann Júnior (1998, p. 31):

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las

nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.

Algumas problematizações nos impulsionaram. Poderia ter a fotografia seu sentido ampliado para além dos que (pre)existem? Que pensamentos somos capazes de mover com as imagens tiradas sob a perspectiva da criança? Quais afetos são produzidos em nós com as fotografias infantis? De que modo é possível pensar as escolas, os currículos, as infâncias e as docências a partir das fotografias tiradas pelas crianças? Movidas por essas problemáticas, não pretendemos findar questões, mas ampliar discussões sobre o que nos toca, acreditando que o conhecimento não se esgota. A imagem não fala sozinha: exige escuta, exige contexto, exige ética. Exige, sobretudo, um olhar que se deixa atravessar. Veja a figura 2 pelo QR Code a seguir.

Figura 2 — Nada é nítido



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2021).

O desfoque, a presença das grades e a ausência de um foco definido não apontam para um despreparo técnico. Há, nessa imagem, uma produção de sentido que atravessa o visível: uma tentativa de se aproximar da natureza, mesmo que ela ainda pareça distante ou inalcançável. O que se vê não é o que se mostra, mas o que se deseja. É preciso acessar a camada iconológica da fotografia? Aquela que nos permite tocar o invisível, os afetos, os movimentos internos que a imagem carrega? Para Burke (2017), toda imagem exige ser situada não como índice do que aconteceu, mas como enunciação situada de quem a produziu. Nesse sentido, o

olhar da criança, mesmo embaçado, afirma: há um corpo que deseja estar no mundo. Ainda para Burke (2017, p. 20), “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”.

Neste estudo, interessam-nos essas reverberações. Olhar para as fotografias feitas pelas crianças é mais do que ver o que elas mostram; é se perguntar como elas foram produzidas, em que contexto e o que reverberam em nós. Quando Burke nos diz que as imagens precisam ser situadas em seus contextos culturais, políticos, simbólicos (Burke, 2017), ele também nos provoca a pensar o que essas crianças disseram com a câmera, mesmo quando o som da infância foi abafado pela pandemia.

Ao longo de sua obra *Testemunha Ocular: o uso da imagem como evidência histórica* (2017), Peter Burke propõe que aprendamos a ler imagens com atenção e desconfiança produtiva. O autor nos convida a uma postura investigativa, que se distancia tanto da ingenuidade quanto da rigidez formalista. Critica, por um lado, os métodos que reduzem a imagem a linhas, cores e composições (o que ele chama de *método criticado*) por ignorarem o contexto simbólico e histórico que as atravessa. Por outro lado, valoriza abordagens que consideram a imagem como testemunho cultural situado, como no *método exemplificado*, que enxerga nas imagens sintomas de mentalidades, valores e formas de sentir o mundo.

Burke adverte que toda imagem tem um “sentido imediato”, mas também detalhes simbólicos que exigem leitura cuidadosa, como se cada gesto visual carregasse códigos, memórias e ideias implícitas. Toda imagem, independentemente de sua natureza — pintura, escultura ou fotografia —, oferece-nos algo para pensar. Há nelas uma força que amplia o campo do visível e nos convida a compreender o que não é dito com palavras. Especialmente quando produzidas por crianças, essas imagens se tornam enunciações sensíveis do que sentem, do que vivenciam e do modo como produzem aprendizagens.

Para Burke, a leitura das imagens exige uma atitude interpretativa ética e consciente, que considera os limites da representação, as convenções culturais e a função pretendida da imagem. Mais do que tentar

extrair da fotografia uma verdade fixa, ele propõe que nos perguntemos quem vê, de onde se vê e com que intenção se registra.

Fotografias infantis como testemunho sensível do mundo

As fotografias produzidas por crianças, especialmente aquelas voltadas à natureza e à cidade, não se apresentam como simples retratos do que foi visto. Para nós, são rastros de um tempo suspenso, de um mundo vivido à distância, mas ainda assim desejado. Afetos que pediram passagem e produziram fissuras em meio a meses intensos de pandemia. Fotografias que anunciam um desejo de estar com o mundo, de reencontrar o lado de fora, de dizer alguma coisa sobre si. Vamos observar a terceira imagem na figura 3, a seguir, pelo *QR Code*.

Figura 3 — Dobras



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2021).

A figura 3, em desfoque, com os troncos ascendentes e folhas que invadem a paisagem, parece indicar movimentos de aproximação. Não há nitidez; a câmera, na mão da criança, não opera sob a lógica da técnica, mas da tentativa. Tentativa de compor com o mundo, de produzir dobras e linhas que escapem de um tempo suspenso, de registrar o que pulsa ou de apenas fotografar o que bem entende; afinal, “muitas vezes [as imagens] dizem mais sobre seu contexto de produção que sobre o tema que buscam retratar” (Burke, 2017, p. 57).

Nesse sentido, o que nos move diante da imagem não é o que ela mostra, mas o que ela convoca a sentir e pensar. As fotografias infantis nos lançam provocações que atravessam o momento pandêmico e re-

verberam em outras temporalidades: como pertencer à cidade estando com ela, e não apenas nela? De que modo posso viver a natureza quando o contato é mediado por grades, janelas, distâncias? Como o olhar da criança nos convida a reconfigurar o espaço, o tempo e o sentido de estar no mundo?

A imagem, então, não exige interpretação, mas presença. Ela tensiona o que endureceu no cotidiano e convida a fabular possibilidades: entre galhos desfocados e a luz que escapa pelas frestas, a cidade se reinventa no olhar de quem ainda acredita que brincar com a natureza é forma legítima de existir no mundo. A fotografia como gesto de resistência sensível.

À luz de Peter Burke (2017), que entende as imagens como “textos visuais” que exigem leitura cuidadosa de seus múltiplos contextos e camadas, essas fotografias nos convocam a escutar. Escutar o que nelas escapa, o que se arrisca a dizer mesmo sem palavras: um pertencimento suspenso, um desejo de cidade, uma infância que cria sentidos mesmo no confinamento. Acesse a imagem da figura 4 pelo QR Code a seguir.

Figura 4 — Caminhando com a Natureza



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2021).

A fotografia, ainda que atravessada por um gesto instável e um corte desajeitado, revela justamente o que nos escapa quando buscamos a nitidez: o desejo pulsante de estar com o mundo. Os pés aparecem na borda da imagem como quem toca o chão para sentir que ainda está ali, próximo ao verde. A faixa escura que atravessa o enquadramento não obstrui, mas compõe, como um traço involuntário do corpo em movimento. Em Burke (2017), compreendemos que esse gesto fotográfico não

deve ser julgado por sua técnica, mas lido como um documento cultural, um testemunho visual de afetos, como ele propõe. Burke (2017, p. 101) afirma: “Uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo [...]”.

O que importa aqui não é o que a imagem mostra claramente, mas o que ela tenta dizer sem saber que diz. Em tempos pandêmicos, em que o toque foi contido e o espaço natural virou paisagem à distância, essa imagem torna-se ainda mais potente. Não há árvore visível, mas há grama. Não há céu, mas há chão. A criança, corpo desejante, fotografa a partir de um desejo imanente, aquele que não se explica, mas insiste em tocar o mundo agora.

Como sugere Burke, é preciso ler nas entrelinhas, pois os sentidos mais profundos não estão nas formas evidentes, mas nos rastros deixados pelas mãos que fotografam. Essa não é apenas uma imagem da infância; é a infância em busca de um reencontro com a natureza, com a cidade viva, com o mundo que pulsa ao seu redor.

Considerações finais

Este trabalho nasceu do encontro entre imagens e infâncias, entre desejos e testemunhos que se inscrevem no tempo de um mundo suspenso. Ao longo da escrita, não buscamos encontrar respostas prontas, mas abrir caminhos, tensionar certezas e permitir que o olhar das crianças nos movesse para outras possibilidades de existência e de leitura da realidade.

Inspiradas pelas contribuições de Peter Burke (2017), compreendemos que as imagens, especialmente as produzidas pelas crianças, não são apenas registros visuais, mas enunciações carregadas de tempo, memória, afeto e contexto. São testemunhos de um cotidiano que, mesmo atravessado por distâncias, inventou formas de contato. A fotografia infantil, nesse sentido, não captura apenas o real, mas fabula com ele, criando frestas para um mundo ao qual ainda é possível pertencer.

Ao escutarmos essas imagens com atenção, como propõe Burke, percebemos que o que pulsa nelas não se limita ao que mostram, mas ao

modo como foram produzidas, aos corpos que as criaram, aos gestos que arriscaram dizer algo, mesmo sem palavras. Se a pandemia restringiu os espaços físicos e apagou sons infantis das ruas e escolas, as imagens aqui analisadas nos dizem: a infância continuou criando, sentindo, desejando e se conectando com o mundo à sua maneira.

Essa perspectiva nos convoca a repensar o lugar da infância na produção de conhecimento, de registro documental e historiográfico. E se, ao invés de observarmos a criança como sujeito de estudo, passássemos a escutá-la em seus gestos criadores? E se a imagem, em vez de ilustrar conceitos, pudesse produzir pensamento, tensionar práticas pedagógicas e reencantar os modos de ensinar e aprender?

As fotografias analisadas neste estudo se tornam, assim, mais do que vestígios de um tempo pandêmico; tornam-se vestígios de uma potência, da capacidade da infância de reinventar o mundo com o que lhe resta. Não falamos aqui de infância idealizada, mas de uma infância real, situada, desejante e criadora. Burke nos ensina que as imagens precisam ser lidas em camadas, em contextos, em séries. E o que vimos, ao longo deste caminho, foram séries de afetos, de tentativas, de aproximações com o que está vivo.

Finalizamos sem a pretensão de encerramento. Este é um convite à escuta das imagens e das infâncias, uma convocação a deslocar o olhar para aquilo que nos escapa. O que as crianças nos disseram com suas imagens não pode ser traduzido em palavras apenas; precisa ser sentido, tensionado e, sobretudo, levado a sério.

Referências

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2017.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Mundo de Saberes, n. 8).

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, Erwin. **Studies in Iconology**: humanistic themes in the art of the Renaissance. Nova York: Oxford University Press, 1939.

PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percurso em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 1999. p. 267-384.

SOUSA, Márcia Maria. Reflexões sobre a leitura de imagens como ação educativa. **Revista Olhares e Trilhas**, [S. l.], v. 8. n. 8, p. 99-108, 2007.

CAPÍTULO 3

ACHILLE MBEMBE E A EDUCAÇÃO AFRORREFERENCIADA: ENTRE A NECROPOLÍTICA, A RAZÃO NEGRA E A ÁFRICA INSUBMISSA

Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu¹

Cleyde Rodrigues Amorim²

Lizie Pacheco³

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.3

Introdução

É inegável que a escola ocupa um lugar central na formação dos sujeitos e na mediação de suas relações sociais. No entanto, contrariando a pretensa neutralidade, ela tem operado historicamente como agente de reprodução das hegemonias (Mbembe, 2018). Erguida sobre os alicerces

1 Mestre em Educação pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8723975621494227>.

2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2002), com pós-doutorado sobre “O Povo de Axé na Pós-Graduação” no PPGAS e Departamento de Antropologia/USP (2022). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5450445723454857>.

3 Mestra em Educação pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1489893596992718>.

da colonialidade, a escola (des)classifica e marginaliza saberes a partir de uma racionalidade euroestadunidense e cristã, sustentada pelo mito da modernidade e por um discurso universalista, consolidando, assim, um currículo que naturaliza hierarquias epistêmicas e silencia saberes afrikanos⁴ e afrodiaspóricos, perpetuando estruturas de dominação.

O que propomos aqui é uma reflexão crítica sobre os aportes teóricos de Achille Mbembe para analisar a educação como território de disputa simbólica, racial e epistêmica. Baseamo-nos em três obras fundamentais do autor: *Crítica da Razão Negra* (2014), *Necropolítica* (2018) e *África Insubmissa* (2013). Examinamos como o projeto colonial-moderno construiu o negro como sujeito desumanizado e promoveu o silenciamento dos saberes afrikanos e a subordinação cosmológica dessas populações (Mbembe, 2013, 2018). Como corrobora Nego Bispo Nascimento (2015, p. 63):

Pois esse povo recém-chegado da África, aliado aos povos nativos daquela região, tinham muito forte os seus elementos religiosos e, portanto, o seu jeito de pensar, viver e sentir era alimentado pela cosmovisão politeísta, [...] do que Palmares foi acusada? De ser um bando de selvagens, sem religiosidade, sem civilização e sem cultura e que por isso, assim como Canudos, Caldeirões e Pua de Colher, ameaçavam a integridade moral, social, econômica e cultural dos colonizadores.

No contexto educacional, ao analisarmos os documentos que regulamentam a educação, constatamos como a escola tem operado como um dos principais dispositivos de exclusão e hierarquização de saberes (Mbembe, 2018). Essa realidade é particularmente evidente em cenários

4 A grafia "Afrika", com "K", é adotada por muitos intelectuais e ativistas como forma de resgatar a ancestralidade linguística e cultural do continente. Em diversas línguas africanas, o nome originalmente era escrito com "K". A substituição do "C" pelo "K" simboliza uma ruptura com a herança colonial e uma afirmação de uma perspectiva afrocentrada, evocando a unidade dos povos africanos e a conexão com as civilizações e filosofias tradicionais do continente

marcados pelo avanço do fundamentalismo religioso cristão e pelo processo histórico de teologização do ensino. Esses processos reforçam o racismo religioso ao subordinar outras cosmopercepções e epistemologias ao cristianismo hegemônico.

Um agravante estrutural é que, em 78% das escolas públicas brasileiras (Leite, 2019), o ensino religioso é ministrado por docentes com formação cristã, sem preparo para a diversidade religiosa. Há uma distinção fundamental entre o ensino da religião, que é a doutrinação — muitas vezes, cristã — e o ensino sobre as religiões, que aborda o fenômeno religioso e sua diversidade:

Uma coisa é o ensino da religião, que é a doutrinação, muitas vezes cristã, que se fazia. Outra coisa é o ensino religioso, que vê a religião como um fenômeno e estuda os pontos comuns entre elas. E me preocupa a formação dos professores para isso, pois hoje, no Fundamental 1, as escolas públicas normalmente têm professores únicos, formados em Pedagogia, que não conta com o tema religioso na graduação. A partir do 6º ano, usam-se professores para fechar carga horária. Mas [o Ensino Religioso] é algo para o qual precisa ter uma formação, não basta ser parte de um credo que você está apto (Souza, 2019 *apud* Guimarães, 2019, grifo nosso).

A fragilidade na formação docente para o ensino religioso aprofunda o apagamento das cosmologias afrikanas que permanecem marginalizadas no ambiente escolar. Essa crítica dialoga com a necropolítica (Mbembe, 2018), mecanismo pelo qual o Estado, através da escola como aparelho ideológico (Althusser, 1987), determina quais saberes são válidos e quais corpos são considerados não-pessoas (Mbembe, 2018) e, logo, não possuem epistemologias aptas para a escola.

Esse epistemicídio, como lembra Forde (2015, p. 30), também se expressa na ausência da contribuição afrikana em áreas como a matemática, já que: “O apagamento civilizatório afrikano no desenvolvimento histórico

da matemática é condicionado [...] pelo fato de a África ser/estar narrada numa história eurocentrista como um continente sem civilização.”.

Esse processo é o que Restrepo e Rojas (2010, p. 136) identificam como colonialidade do saber:

[...] en la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y las ciencias occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento.

É nesse contexto que nossas pesquisas de doutorado se inserem. Observamos como as transformações educacionais, influenciadas pelo avanço do fundamentalismo religioso neopentecostal e do neo-conservadorismo de extrema-direita, promovem uma teocracia curricular nas escolas e no ensino em Angola e no Brasil.

Por um lado, analisa-se o projeto de teologização curricular que vem transformando as escolas em extensões de estruturas eclesiais, fenômeno observado tanto na incorporação de espaços físicos para atividades confessionais quanto na adaptação de conteúdos curriculares a visões religiosas específicas.

Por outro lado, examinamos o fenômeno do racismo religioso e como ele se materializa nas práticas escolares, silenciando sistematicamente as cosmologias afrikanas, ao mesmo tempo que reforça a supremacia da fé cristã como paradigma único de verdade moral a ser adotado pelo currículo.

Esses dois eixos de pesquisa se complementam, uma vez que a ocupação física dos espaços educativos está diretamente relacionada à imposição de uma epistemologia religiosa hegemônica, por meio da qual certos saberes e expressões culturais são sistematicamente marginalizados em favor de uma única percepção de mundo. Essa preocupação também é refletida no parecer nº 05/97, do Conselho Nacional

de Educação (CNE), que se posicionou contra a atribuição exclusiva da organização do ensino religioso a entidades religiosas, alertando para o risco de proselitismo da religião dominante e, conseqüentemente, a exclusão das demais cosmo percepções.

Nesse sentido, a declaração do vereador Cláudio do Mundo Novo (2025) legitima essa preocupação ao afirmar que, “quando você lê a palavra de Deus, é Deus falando no seu coração, é cura interior. Deus te ensina o caminho da verdade, das boas companhias [...] Jesus é o caminho”, reforçando pilares centrais dessa “teologia do domínio”:⁵ o proselitismo naturalizado como prática pedagógica; o uso da fé cristã como ferramenta de controle emocional; e a imposição de uma verdade única, que deslegitima outras formas de vivência do sagrado. Não se trata de um caso isolado, mas de uma estratégia política que, sob o discurso da “liberdade religiosa”, tenta consolidar o cristianismo neopentecostal como norma escolar.

Essas abordagens convergem para uma crítica ao currículo enquanto instrumento necropolítico, que regula corpos e saberes sob uma lógica racializada de exclusão. Ao denunciar a racialização como base constitutiva da modernidade, Mbembe oferece chaves teóricas potentes para compreender a escola como espaço de silenciamento epistêmico. Como afirma em *África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial*, “a revelação de uma divindade suprema ser atribuída a geografias brancas esteve diretamente associada à negação da humanidade dos corpos negro, cujo passado e saberes foram considerados desprovidos de sentido, sendo substituídos por significações que o Ocidente decretara como as mais convenientes” (Mbembe, 2013, p. 57).

A partir dessa perspectiva, justifica-se este estudo. Compreender a articulação entre cristianismo, poder e Estado nos contextos pós-coloniais é

5 Teologia do Domínio é aquela na qual o papel da Igreja é estabelecer o reino de Deus na Terra através das leis. Defendem a instituição da escravidão dos negros, alegando falsamente que essa prática está autorizada na Bíblia; defendem a misoginia de forma naturalizada, pois acreditam que Deus se fez superior à mulher. Além disso, são xenófobos, defendendo os Estados Unidos como o novo Israel. Alguns teólogos do domínio são a favor da pena de morte.

fundamental para denunciar como a escola tem sido usada para sustentar o epistemicídio e o racismo religioso. Por isso, este texto tem como objetivo analisar como os conceitos de necropolítica, razão negra e África insubmissa, formulados por Mbembe, contribuem para interpretar a escola como espaço de silenciamento epistêmico e espiritual.

Pretende-se discutir como a necropolítica se manifesta na educação, eliminando e deslegitimando saberes e espiritualidades de matrizes afrikanas; investigar os impactos da teologização do ensino em contextos pós-coloniais, especialmente em Angola e no Brasil; analisar as formas de racismo religioso presentes no currículo escolar; e, por fim, apontar caminhos para uma educação afrorreferenciada, insubmissa e decolonial, que reconheça, valorize e reative os saberes ancestrais como fundamentos legítimos da justiça curricular.

Achille Mbembe: um itinerário necessário para (re)pensar a contra-colonialidade: uma leitura crítica, parcial e afrodiaspórica de sua obra

Ao escolher Achille Mbembe como teórico central para esta pesquisa, buscamos mais do que conceitos analíticos atuais. Pretendemos promover um deslocamento epistêmico, um gesto de ruptura com os modelos de pensamento eurocêntricos e um enfrentamento direto ao racismo enquanto tecnologia de poder que ainda estrutura o mundo.

Camaronês de origem, historiador de formação e filósofo por ousadia crítica, Mbembe se consolida como um dos principais intelectuais da atualidade ao reconfigurar a crítica pós-colonial por meio de uma escuta radical da experiência negra, tanto dentro quanto fora da África. Sua obra transita por diversos campos do saber, como filosofia, política, literatura, teologia e história, sempre com o propósito de desmascarar as continuidades coloniais presentes nas democracias liberais e nas estruturas de poder contemporâneas.

Sua escrita não propõe uma crítica ressentida, mas um confronto profundo com o legado da modernidade ocidental que, sob a máscara da civilização, da racionalidade e da democracia, perpetua formas sutis

(e nem tão sutis) de dominação, exclusão e morte racializada. Ele propõe, assim, uma ética do deslocamento, da criação e da imaginação.

Entre os autores que influenciam sua obra, destacam-se Michel Foucault (com sua teoria do biopoder), Carl Schmitt (na crítica à soberania e ao estado de exceção), Frantz Fanon (reconhecido por Mbembe como um antecessor incontornável), Jacques Derrida (especialmente no que toca à linguagem e ao arquivo), além de pensadores afrikanos como Valentin Mudimbe. Contudo, Mbembe não os replica: ele desloca, ressignifica e tensiona.

O conceito de necropolítica, elaborado inicialmente no artigo *Necropolitics* (2003) e aprofundado no livro *Necropolítica* (2018), é talvez sua formulação mais difundida. Trata-se de uma inflexão crítica sobre a noção de biopoder de Foucault. Para Mbembe, a modernidade não se limita a disciplinar corpos, gerir a vida e administrar a morte. A soberania moderna se expressa pela capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer, instaurando o que ele chama de “mundos de morte”.

Em *Crítica da Razão Negra* (2014), Mbembe aprofunda essa crítica ao mostrar como a raça se tornou a principal tecnologia moderna de hierarquização da humanidade. É nesse livro que desenvolve as ideias de *significante negro* e *devir negro*. O primeiro conceito, articulado à psicanálise de Lacan e à teoria política de Laclau, define o “negro” como um significante vazio, entendido como uma categoria sem significado fixo, constantemente preenchida pelos estigmas coloniais: ameaça, animalidade, excesso.

Já o conceito de devir negro revela que, na lógica neoliberal contemporânea, o “negro” torna-se um destino político estendido a todos os corpos precarizados do Sul global: migrantes, indígenas, pobres, travestis, encarcerados. A negritude aqui se transforma numa metáfora da descartabilidade moderna.

No livro *África Insubmissa* (2013), Mbembe aborda essas questões a partir de uma crítica direta ao papel do cristianismo colonial na aniquilação dos sistemas de saber afrikanos. É na obra *Crítica da Razão Negra* (2014) que o conceito de *forma-plantation* ganha força: não apenas

como passado escravocrata, mas como uma estrutura afetiva, política e econômica que sobrevive na atualidade.

Para Mbembe, a *plantation* é um modelo que organiza o trabalho, o afeto e a linguagem, no qual o corpo negro é controlado, domesticado e silenciado, inclusive no ambiente escolar e nos currículos que negam os saberes afrodiaspóricos.

O significante “negro” como centro da dominação simbólica: Lacan, Laclau e Mbembe

Antes de avançar nos conceitos centrais da obra de Achille Mbembe, que serão aprofundados nas seções seguintes, é fundamental refletir sobre o lugar social e simbólico atribuído ao “negro” no imaginário moderno-colonial. Compreender essa posição é fundamental para as pesquisas educacionais contracoloniais, especialmente para a análise da linguagem como instrumento de dominação.

Mbembe (2013) retoma um dos eixos simbólicos mais violentos da modernidade colonial ao discutir o conceito de “significante negro”. Esse conceito está relacionado à noção lacaniana do “significante da falta”, afirmando que: “Toda a bateria significante pode lhes dizer que aquilo que ela não pode dizer, nada significará no lugar do outro. Ora, tudo o que significa para nós se passa sempre no lugar do outro” (Lacan, 1992, p. 236).

Complementando essa definição, Lacan (1992, p. 833) afirma: “um significante é o que representa o sujeito para outro significante. Esse significante, portanto, será aquele para o qual todos os outros significantes representam o sujeito: ou seja, na falta desse significante, todos os demais não representariam nada”.

A partir dessa estrutura teórica, Mbembe compreende o termo “negro” como um significante vazio não por ausência de sentido, mas por ser continuamente preenchido com sentidos de inferiorização. Ele funciona como um campo simbólico no qual se inscrevem as fantasias da dominação, projetando estigmas de ameaça, exotismo e desvalorização.

Nesse sentido, Hall (2013) em consonância com Mbembe, afirma que:

[...] “significante flutuante”? Para falar em termos bem genéricos, raça é um dos principais conceitos que organiza os grandes sistemas classificatórios da diferença que operam em sociedades humanas. E dizer que raça é uma categoria discursiva é reconhecer que todas as tentativas de fundamentar esse conceito na ciência, localizando as diferenças entre as raças no terreno da ciência biológica ou genética, se mostraram insustentáveis. Precisamos, portanto — diz-se — substituir a definição biológica de raça pela sócio-histórica ou cultural.

Somos convidados, então, a observar as formas mais elementares pelas quais o conceito de “negro” se manifesta. “Quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (Mbembe, 2018, p. 11). Ainda continua dizendo que:

O negro é representado como o protótipo de uma figura pré-humana incapaz de escapar de sua animalidade, de se reproduzir e de se erguer à altura de seu deus. Encerrado em suas sensações, tem dificuldade em quebrar a cadeia da necessidade biológica, razão pela qual não chega a conferir a si mesmo uma forma verdadeiramente humana nem a moldar seu mundo. É nisso que se distancia da normalidade da espécie. O momento gregário do pensamento ocidental foi, aliás, aquele ao longo do qual, com o auxílio do instinto imperialista, o ato de captar e de apreender foi progressivamente se desligando de qualquer tentativa de conhecer a fundo aquilo de que se falava (Mbembe, 2018, p. 41).

Essa leitura se articula também com a teoria política de Ernesto Laclau, que desenvolveu o conceito de *significante vazio* no campo do discurso político, inspirado diretamente nas formulações lacanianas. Para Laclau, “um significante vazio é um significante sem significado” (Laclau, 1996, p. 69).

Embora não possua significado fixo, ele organiza sentidos, discursos e identidades. Laclau demonstra como esses significantes podem tornar-se centros de cadeias discursivas, condensando múltiplas demandas e projeções. Exemplos são termos como “povo”, “justiça” e “nação”, que adquirem sentidos diversos conforme o campo de luta simbólica em que circulam.

No âmbito das relações étnico-raciais, a palavra “negro” funciona de modo similar: não representa uma identidade estável, mas concentra disputas intensas sobre o que deve ser afirmado, negado ou silenciado. É, simultaneamente, marcador de subalternidade e espaço para reapropriação política.

Nesse caminho, pensar o “negro” como significante vazio, à luz de Lacan, Laclau e Mbembe, revela como as estruturas discursivas da modernidade operam um verdadeiro epistemicídio. A linguagem torna-se, assim, uma tecnologia de apagamento e captura, em que o negro é falado, descrito e definido, mas raramente escutado. Nas práticas escolares e curriculares, a representação do sujeito negro é regulada por um regime de sentido que o exotiza.

Essa tecnologia opera principalmente por três vias:

Apagamento epistêmico: o sujeito negro não é reconhecido como produtor de saber. Aparece no currículo apenas como escravizado, vítima ou folclore. Como denuncia Mbembe: “A razão negra foi aprisionada no arquivo da dominação: seu lugar é o silêncio.” (Mbembe, 2013, p. 28);

Fetichização e controle do corpo: o cabelo crespo, os traços, os gestos, o tom de voz: tudo no corpo negro é hipervigiado. A escola reproduz, nesse sentido, uma lógica do que Mbembe (2013) chama de “*plantation*”: o corpo negro visto como ameaça, excesso, algo a ser contido;

Regulação da linguagem: fala popular, sotaques afro-brasileiros, dialetos e expressões religiosas de matrizes afrikanas são tratadas como erro ou desvio. Essa desautorização simbólica busca silenciar a potência linguística negra. Como afirma Mbembe: “A linguagem é o primeiro território da reconquista de si.” (Mbembe, 2018, p. 195).

Essa formulação permite compreender como a linguagem é central na produção e sustentação da subalternidade. Quando o significante “negro” é esvaziado e reocupado por sentidos coloniais como mostra Mbembe (2013), ele passa a operar como um núcleo simbólico daquilo que pode ser descartado, controlado ou sacrificado. É essa lógica que sustenta o que Mbembe (2013) denomina “devir negro”: um movimento em que o estatuto de desumanização, historicamente atribuído aos corpos negros, é gradualmente estendido a outros sujeitos, igualmente lançados à zona do não-humano.

O devir negro, como aponta Mbembe (2013), não é apenas uma experiência racial localizada, mas uma condição política que marca os corpos precarizados da modernidade, lançados à zona do não-humano. Essa dinâmica revela o quanto o “negro” opera como um significante vazio radicalizado pela colonialidade não apenas por flutuar entre sentidos, mas por concentrar em si as cargas simbólicas da desumanização. Assim, a figura do negro é universalizada como metáfora da subalternidade, atribuída a todos os corpos racializados, empobrecidos, indesejáveis ou insurgentes. A exemplo disso, os indígenas eram chamados de “negros da terra”⁶ no Brasil, e, na Argentina, os grupos subalternos eram nomeados de *cabecitas negras*.⁷

Essa operação simbólica é fundamental para manter as hierarquias que estruturam o mundo, inclusive no interior da escola. Não é apenas

6 O próprio termo índio – redefinido no decorrer do século – figura como testemunho desse processo: na documentação da época, o termo referia-se tão somente aos integrantes dos aldeamentos da região, reservando-se para a vasta maioria da população indígena a sugestiva denominação de “negros da terra” (Monteiro, 1994, p. 155).

7 *Cabecita negra* nasce como la racialización de los seguidores de Perón, que sin embargo no tenían un rasgo racial definido. En su vida posterior, cuando se vincula con el término “negro”, mostrará una capacidad amplia en relación con los sujetos a los que se refiere. ¿Por qué? Porque son términos raciales que aluden a personas “inferiores”, con “menos educación”, “poca cultura”, que “no saben comportarse”, “peronistas”. En la actualidad, el aspecto racista del término “negro” en Argentina se usa cuando la intención es inferiorizar por razones sociales, políticas, culturales, urbanas o cualquier otra a personas de cualquier color de piel (Frigerio, 2006).

o corpo negro que é silenciado, mas também seus saberes, formas de existência e modos de narrar o mundo. Todo sujeito que se aproxima dessas diferenças corre o risco de ser, simbolicamente, racializado. Assim, o significante “negro” torna-se o nome universal de um lugar social ocupado por muitos.

Contudo, se o “significante negro” foi historicamente esvaziado, ele também carrega o potencial de ser (re)ocupado com novos sentidos. É nesse ponto que a educação — ainda que, muitas vezes, colabore com a reprodução das violências — pode também se tornar um campo de resistência e reinvenção identitária.

O racismo vestido na pele de modernidade/universalidade: reflexões a partir de crítica da razão negra

A modernidade não pode ser compreendida apenas como avanço civilizacional. Para Achille Mbembe (2014), ela se constituiu a partir da racialização do mundo e da fabricação de uma hierarquia global da humanidade em que o negro foi posicionado como o limite do humano. Nesse processo, a figura negra passou a simbolizar tudo aquilo que a razão moderna rejeitava: a irracionalidade, a primitividade, a não humanidade.

A ideia de universalidade, frequentemente apresentada como neutra e progressista, serviu para legitimar dominações, como a escravidão, o colonialismo e o epistemicídio. O racismo moderno não é um desvio desse projeto; ele é constitutivo. A marca racial passou a operar como critério de exclusão, justificando tanto o controle geográfico e físico quanto a marginalização dos saberes e modos de existência afrikanos e afro-diaspóricos.

Essa construção racial implicou, desde o início da modernidade, na transformação da vida negra em objeto e mercadoria. Como afirma o autor: “Homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda” (Mbembe, 2013, p. 12).

Esse processo de desumanização atinge seu ápice na afirmação de Mbembe (2018, p. 19): “Humilhado e profundamente desonrado, o Negro

é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria — a cripta viva do capital”. A figura negra, nesse regime, é esvaziada de subjetividade e convertida em recurso explorável por meio de um “triplo processo de captura, esvaziamento e coisificação” (Mbembe, 2018, p. 21), que impede o escravizado de fazer de sua vida uma obra verdadeira.

A racialização do mundo, portanto, não é um desvio da modernidade, mas seu eixo central, uma vez que:

[...] o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua [...] mas antes na relação do mesmo ao mesmo. [...] O Negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa (Mbembe, 2013, p. 10).

Essa lógica, que classifica e hierarquiza os corpos e saberes, infiltra-se em todas as instituições modernas, inclusive na escola. Ao delimitar o que é conhecimento válido, a quem se reconhece humanidade plena e quais epistemes merecem existir, a educação acaba reproduzindo os alicerces simbólicos da exclusão racial. Assim, o negro segue como um ser ontologicamente degradado, cuja diferença é convertida em déficit, um corpo sobre o qual a razão moderna projeta sua própria negação (Mbembe, 2013).

O racismo moderno, longe de ser um desvio ou uma patologia histórica, está enraizado na própria lógica que sustenta os projetos de universalidade ocidental. A universalização da condição negra no neoliberalismo atualiza essa violência, como aponta Mbembe: “A tendencial universalização da condição negra é simultânea com a instauração de práticas imperiais inéditas que devem tanto às lógicas escravagistas de captura e de predação como às lógicas coloniais de ocupação e exploração” (Mbembe, 2013, p. 10).

Portanto, a leitura de Mbembe nos convida a desmascarar o projeto de universalidade da razão moderna e suas implicações para a formação escolar. O currículo, quando fundado sobre a exclusão das cosmo-per-

cepções afrikanas, torna-se também um instrumento necropolítico, que silencia, apaga e desumaniza não apenas corpos.

Necropolítica e a gestão das vidas “descartáveis”

A crítica à modernidade racializada formulada por Achille Mbembe (2013) encontra ressonância nas vozes insurgentes que, desde o século XIX, denunciaram a desumanização dos corpos negros. Sojourner Truth, ex-escravizada e ativista afro-americana, é uma dessas figuras. Em seu célebre discurso “*Ain’t I a Woman?*” (1851), ela expôs como racismo, sexismo e exploração econômica se entrelaçam para transformar mulheres negras em instrumentos de trabalho e dominação. Sua denúncia antecipa, como observa Pollak (1989), as “memórias subterrâneas”, que são narrativas silenciadas que resistem e subvertem a ordem dominante, oferecendo bases para análises que seriam mais tarde desenvolvidas por autores como Frantz Fanon e Achille Mbembe.

Essa compreensão se desdobra na formulação da *necropolítica*, conceito proposto por Mbembe como ampliação crítica da noção de “biopoder”, de Michel Foucault. Enquanto Foucault (2012) discute o “poder de fazer viver e deixar morrer” no âmbito do biopoder, Mbembe destaca a face mais sombria do exercício soberano: a gestão direta da morte como dispositivo de controle. Como explica o autor, trata-se da “capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 5).

Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. [...] As armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social [...] que conferem o status de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018, p. 71).

Essa política de extermínio não se limita à eliminação física, estendendo-se à destruição simbólica, cosmológica e identitária. A violência necropolítica molda as subjetividades, como aponta Fanon (2008), que descreve

a “alienação ontológica” do sujeito negro, forçado a se constituir na ausência de si. Como afirma (Mbembe, 2014, p. 19). “o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria– a cripta viva do capital”

No campo educacional, essa lógica se expressa como política de silenciamento. Embora vista como espaço neutro, a escola é terreno privilegiado da necropolítica ao decidir quais saberes têm voz e quais permanecem invisíveis. Como alerta Mbembe (2018, p. 123): “O direito de matar ou deixar viver só pode ser compreendido em função do regime de subjetivação em vigor e das condições práticas nas quais esse direito é exercido”.

Essa morte simbólica atinge diretamente a presença dos corpos negros na escola. Fanon (2008, p. 103) afirma que, sob a lógica colonial, o negro é “submetido à negação de sua humanidade”, constantemente desfigurado pelo olhar alheio. Nesse contexto, sua inteligência, cultura e fé são questionadas. Para Nilma Lino Gomes (2003, p. 77), a escola “é um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”.

Negar a presença epistêmica e a cosmopercepção afrikana no currículo é perpetuar o “epistemicídio” (Santos, 2007) e, como propõe Mbembe, praticar uma “necropolítica **curricular**” (Mbembe, 2018, grifo nosso): matar saberes, silenciar vozes e criminalizar existências e memórias. Nesse sentido, Fanon (2008, p. 135) alerta: “O comportamento patológico é frequentemente apresentado como ‘autenticamente negro’”. Portanto, o currículo não é neutro. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 150): “O currículo é relação de poder. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade [...] é documento de identidade”.

Ao negar esse direito à identidade e à história, o currículo torna-se campo de guerra simbólica. Abdias do Nascimento (2007, p. 94) define-o como uma estratégia para “subtrair ao negro os meios de identificação racial”, impedindo sua autodefesa diante da exclusão legal e institucional.

Nas palavras de Fanon (2008, p. 105), a escola colonial, ainda em sua versão republicana insere o sujeito negro na “zona do não-ser”, na qual

ele “não é reconhecido como humano, mas como problema”. Superar essa lógica implica romper com o pacto colonial que ainda estrutura a escola. Como conclui Foucault (1999, p. 306), “[...] o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém [...]. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo”. Esse poder continua a ser exercido cotidianamente nos espaços de ensino, lugares em que o direito à existência integral de não brancos, como a ancestralidade, saberes e cosmologias, seguem sendo negados.

O ensino religioso e a insubmissão dos saberes afrikanos e de matrizes afrikanas: cristianismo, colonialidade e resistência

Nesta seção, analisamos a obra *África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial*, de Achille Mbembe (2013), como uma chave para compreender os mecanismos de apagamento simbólico, teologização do ensino e exclusão epistêmicos presentes nas escolas de Angola e do Brasil. O livro aprofunda as articulações entre cristianismo e colonialismo, denunciando como a expansão cristã foi uma das principais tecnologias de dominação simbólica e cosmológica em solo afrikano.

Na lógica necropolítica formulada por Mbembe (2018), o domínio colonial operou não apenas pela ocupação territorial, mas sobretudo pela colonização simbólica dos sistemas de sentido, com o cristianismo desempenhando papel central nesse processo. Em *África Insubmissa* (2005, p. 15), o autor denuncia como a pretensa universalidade cristã “fez passar o particular pelo universal”, deslegitimando valores e crenças afrikanas e submetendo-os à destruição moral e pedagógica.

Essa crítica, aprofundada na formulação do cristianismo como “teodiceia da supremacia” (Mbembe, 2005), revela como a fé cristã foi historicamente usada como tecnologia de dominação racial e epistêmica. Tal estrutura permanece viva quando discursos religiosos se infiltram no espaço escolar, moldando currículos e práticas pedagógicas que silenciam espiritualidades afrikanas e reafirmam a supremacia cristã como verdade absoluta.

Assim como ocorreu no Brasil, os primeiros sistemas escolares estruturados em Angola, e em grande parte dos territórios colonizados, foram implantados sob forte influência de missionários cristãos europeus. Esses agentes religiosos não apenas disseminaram a fé cristã, mas assumiram a educação como instrumento de dominação cultural.

As escolas fundadas por ordens religiosas tinham como principal objetivo substituir os sistemas tradicionais de produção de saberes e espiritualidades locais, considerados pagãos ou primitivos, por valores cristãos eurocêntricos. A escolarização, nesse contexto, funcionou como tecnologia de apagamento, convertendo a destruição epistemológica dos povos dominados em estratégia de civilização e controle social.

Em Angola o processo de ensino escolar à molde ocidental com o uso da escrita começou ainda nas primeiras décadas do século XVI no Reino do Kongo (...) Foram os padres católicos os primeiros a ensinar a língua portuguesa e conhecimentos rudimentares de matemática para além do evangelho de Cristo que era sua missão fundamental à corte real do Kongo (Kebanguilako, 2016, p. 2).

Esse processo de apagamento simbólico dos saberes, através do cristianismo, impôs um valor colonial às cosmopercepções afrikanas, que passaram a ser vistas como folclore, fetiche ou demoníacas, ao passo que o cristianismo europeu foi instalado como referência civilizatória. Nas palavras de Mbembe (2013, p. 36), trata-se de uma “lógica de conquista disfarçada de salvação”. Nesse sentido, a penetração cristã nas sociedades negras se deu sob a lógica da conquista, sustentada por uma “antropologia do indígena”, que classificava o sujeito afrikano como essencialmente inferior, espiritualmente amaldiçoado e intelectualmente vazio (Mbembe, 2005).

A disciplina do esquecimento: ensino religioso como tecnologia de apagamento

Tanto no Brasil quanto em Angola, o ensino religioso nas escolas tem servido como instrumento estratégico para a catequização, reforçando uma epistemologia que desvaloriza e marginaliza os saberes e práticas de matrizes afrikanas. Ao posicionar o cristianismo como a base normativa ética e moral do currículo, essa prática contribui para a invisibilização sistemática das cosmopercepções tradicionais, consolidando um ambiente educacional que reforça a dominação cultural e o apagamento epistemológico desses grupos.

No contexto brasileiro, essa dinâmica se manifesta na presença expressiva de agentes religiosos neopentecostais nas escolas públicas, que promovem um ensino religioso confessional sob o pretexto de laicidade. Religiões de matrizes afrikanas, como candomblé, umbanda, batuque e cultos aos ancestrais, são sistematicamente excluídas do currículo ou retratadas como ameaças espirituais. Esse silenciamento ocorre não apenas pela omissão, mas também pela criminalização simbólica: estudantes dessas religiões são ensinados em sala de aula que suas entidades são “demônios”, suas folhas são “feitiçaria” e seus ritos, “pecado”.

Em Angola, a situação apresenta contornos semelhantes. Apesar do discurso oficial que valoriza as tradições locais, o sistema educacional permanece marcado por uma pedagogia cristã herdada do colonialismo português, intensificada atualmente pela influência de igrejas neopentecostais brasileiras.

As escolas cristãs, financiadas por missões evangélicas, difundem a teologia da prosperidade, condenam práticas ancestrais e suprimem rituais de cura e memória ligados às cosmologias bantu. Assim, a escolarização atua como uma substituição simbólica, privilegiando conhecimentos alinhados ao cristianismo capitalista em detrimento das formas comunitárias de saber.

O preço da salvação: cristianismo, submissão e morte ontológica dos saberes afrikanos e afrobrasileiros

A ideia de “apagamento simbólico”, apresentada por Mbembe (2013), expressa a exigência constante imposta aos saberes afrikanos e afrodiaspóricos de se justificarem, traduzirem-se e adaptarem-se para serem minimamente tolerados no espaço público. Não basta existir: é preciso negociar a existência em termos eurocêntricos. Como o autor denuncia, trata-se de um processo de “salvação que é também uma conquista” (Mbembe, 2005, p. 36), que transforma tradições, cosmologias e sistemas éticos afrikanos em algo a ser domesticado, deslocando-os para os limites do folclore, da superstição ou da tolerância condicional.

Essa lógica continua a operar de maneira sofisticada no campo educacional, no qual, como analisa Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio não é apenas a exclusão de conteúdos, mas a anulação dos próprios sujeitos enquanto produtores de conhecimento. “Não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (Carneiro, 2005, p. 97). O epistemicídio, ainda segundo a autora “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (Carneiro, 2005, p. 97), agindo como parte de um biopoder.

É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca (Carneiro, 2005, p. 10).

Fanon acrescenta uma dimensão subjetiva essencial a esse processo de desumanização e deslegitimação epistêmica: a escola interpela o sujeito negro como suspeito, deficiente, exótico ou caricatural. Ao afirmar que “o comportamento patológico é frequentemente apresentado como

‘autenticamente negro’” (Fanon, 2008, p. 135), denuncia, mostrando que a escola produz e mantém a inferiorização.

Nêgo Bispo dos Santos (2015) aprofunda o debate ao alertar que os sistemas coloniais de saber tentam reconfigurar os conhecimentos ancestrais como mercadoria, esvaziando-os de sua força vital e comunitária:

Eles querem nos fazer crer que conhecimento é aquilo que pode ser ensinado, comprado e avaliado, como se fosse um produto em prateleira. Mas nosso saber não cabe na prateleira, porque ele está na memória da terra, no ciclo do tempo, no que não se mede nem se pesa. Querem nos convencer de que saber é o que está nos livros deles, quando o nosso está nas ervas, nos corpos, nas pedras e no silêncio das noites (Santos, 2015, p. 92).

Dessa forma, o epistemicídio atua simultaneamente como apagamento e como deslocamento: os saberes são (des)legitimados não por ausência, mas por desfiguração. Como reforça Mbembe (2013, p. 16):

O facto de as sociedades indígenas se terem deixado, por assim dizer, “aliciar” e depois “capturar” por determinadas regiões – e não pela totalidade – do cristianismo, significa precisamente que a sua “conversão” foi selectiva. Além disso, pondera permanentemente as perspectivas de ganhos e lucros simbólicos e materiais propícios à troca dos idiomas religiosos ancestrais pelos idiomas dos vencedores.

O que está em jogo, portanto, é mais do que uma disputa curricular; é principalmente a negação da possibilidade de ser e existir a partir de outras ontologias. Quando a escola silencia as cosmopercepções afrikanas, ela não apenas exclui conteúdos. Ela interrompe linhagens, impede processos de pertencimento e fere a dignidade de existências que não se enquadram no cânone cristão-ocidental.

Reconhecer isso nos exige mais do que inserir conteúdos pontuais ou celebrar datas comemorativas. Como aponta Carneiro (2005), trata-se de enfrentar um sistema de poder que regula quais vidas são reconhecíveis e quais serão descartadas. A luta contra o epistemicídio e a necropolítica curricular, portanto, precisa afirmar a ontologia dos saberes afrikanos como legítimos, inteiros e inegociáveis, não como exceções toleradas, mas como pilares de outro projeto civilizatório.

Teologização do ensino e ensino religioso: necropolítica, epistemicídio e reexistência afrikana

A obra de Achille Mbembe oferece fundamentos essenciais para compreender como a educação pode ser instrumentalizada como tecnologia de apagamento epistêmico. Parte-se da premissa de que a escola decide quem vive e quem é aniquilado simbolicamente. Mbembe explicita esse fenômeno ao formular o conceito de necropolítica, segundo o qual, no contexto escolar, o currículo atua como uma tecnologia de controle e soberania.

A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. [...] Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (Mbembe, 2018, p. 123).

Nesse sentido, a escola funciona como extensão do projeto colonial, validando saberes euroestadunidenses/cristãos, enquanto silencia e criminaliza cosmo percepções afrikanas e afrobrasileiras. Mbembe (2018 p. 125) reforça a preocupação com as “formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

Essa política de domínio, entretanto, não é exclusividade brasileira. No contexto angolano, por exemplo, essa dinâmica se manifesta nas escolas missionárias, que marginalizam as tradições bantu ao substituírem

ritos tradicionais de iniciação por conteúdos cristãos doutrinários. Como relata Souza (2005, p. 8, grifo nosso), “sempre que possível, os **missionários cristãos** destruíram seus altares, queimavam seus amuletos, objetos de adivinhação, de cura, de manipulação das forças invisíveis”.

No rastro dessa nova pregação, imagens católicas, rosários e crucifixos ocuparam o lugar dos antigos amuletos, o batismo tornou-se um importante rito de passagem, assim como o casamento e o enterro católicos. [...] Outro elemento que está presente tanto no modelo proposto por Craemer, Vansina e Fox como nas narrativas sobre a conversão do reino do Congo ao catolicismo é a presença de sinais do além, do contato dos líderes religiosos com espíritos e ancestrais que lhes orientam os atos e os discursos. [...] A presença de missionários nas aldeias, longe de mbanza Soyo e de mbanza Congo geralmente foi tensa, suportada devido ao apoio que lhes davam o mani Congo, sendo poucas as vezes que os chefes locais aceitaram de bom grado as mudanças exigidas pelos missionários. Depois do primeiro entusiasmo para serem batizadas, as pessoas viravam as costas para os missionários, que sempre que possível destruíam seus altares, queimavam seus amuletos, objetos de adivinhação, de cura, de manipulação das forças invisíveis” (Araújo, 2015, p. 278).

No Brasil, o apagamento das expressões afrorreligiosas no espaço escolar integra um projeto de silenciamento cultural, cujas raízes remontam à ideologia da mestiçagem vigente entre o final do século XIX e meados do XX. Essa ideologia, conforme Munanga (1999), buscava construir uma sociedade branca e unicultural, sustentada pela falsa noção de harmonia racial e pela imposição de uma identidade nacional homogênea. Na prática, tal projeto resultou em um verdadeiro etnocídio das tradições afrikanas e de seus modos próprios de existir e conhecer.

É a partir desse contexto que o ensino religioso nas escolas tem atuado como dispositivo de controle, negação e criminalização dos saberes de matrizes afrikanas, cujos orixás e/ou nkisis são demonizados, ainda que de forma velada, e expressões culturais como as do candomblé são rotuladas como “superstição” ou “feitiçaria”. Como consequência disso, a escola tem se tornado território hostil às afro-religiosidades. Para Munanga (1999, p. 90):

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. [...] O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização [...] resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais.

Esses exemplos evidenciam como a teologização do ensino reforça o epistemicídio denunciado por Mbembe, configurando uma exclusão epistêmica que naturaliza hierarquias, silenciamentos e racismo religioso. Conforme afirma Mbembe (2018, p. 128): “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é ‘a condição para a aceitabilidade do fazer morrer’”.

Por outro lado, em *África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial*, Mbembe (2005, p. 51) apresenta a noção de “conversão seletiva”, segundo a qual “para assegurar a sobrevivência em pleno ambiente hostil, os grupos sentiram necessidade de inventar tipos de lógicas e relações [...] e também no âmago dessas lógicas é necessário compreender as trocas, as transações”, destacando, assim, estratégias de resistência e reinvenção cultural. Essa perspectiva fundamenta o conceito de reexistência, que orienta nossa pesquisa: práticas educativas que recuperam e valorizam saberes de matrizes afrikanas, como rodas de capoeira em escolas públicas, ritos de iniciação promovidos por comunidades locais e

expressões religiosas autônomas que resistem à imposição colonial, transformando a escola em um espaço de insubmissão cultural e epistêmica.

Considerações finais

A análise deste capítulo, baseada na obra de Achille Mbembe, revela a educação como um campo necropolítico em que se decidem quais vidas, saberes e cosmopercepções podem existir. A escola, frequentemente, perpetua a lógica colonial do silenciamento epistemológico afrikano, racializando corpos e naturalizando hierarquias que sustentam a modernidade ocidental.

No Brasil e em Angola, a teologização do ensino reforça essa estrutura. O avanço do fundamentalismo neopentecostal e a herança missionária transformam a escola em aparelho de dominação cosmológica, impondo o cristianismo como verdade única e demonizando outras cosmopercepções, especialmente as de matrizes afrikanas, reduzidas ao apagamento ou exotismo.

Defendemos uma educação afrorreferenciada que vá além da inclusão institucional, exigindo transgressões epistêmicas contra o modelo de *plantation* que ainda estrutura currículos, gestos e linguagens. Urge que a escola deixe de ser uma “cripta viva do capital” (Mbembe, 2013, p. 19) e se torne um terreno fértil para futuros insubmissos, em que a razão negra floresça como voz, corpo e cosmologia.

Ao diagnosticar o horror, Mbembe também aposta na criação. Sua obra abre fendas para imaginar outras formas de existir e (re)existir, reivindicando a linguagem como território de libertação, o corpo como fronteira política e a imaginação como arma contra a necropolítica. Ler Mbembe é, portanto, uma convocação ética e espiritual para recolocar a vida no centro, escapando das loucuras narcísicas do capitalismo.

Esse gesto é político e ontológico. É pedagogia da reexistência — a ancestralidade viva fazendo brotar, na escola, a potência dos mundos afro-diaspóricos não como resquícios do passado, mas como sopro do porvir.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AFIRMATIVA, Revista. Religião nas escolas: o que diz a lei sobre ensino religioso no Brasil. **Revista Afirmativa**, [S. l.], 22 ago. 2019. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/religiao-nas-escolas/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ARAÚJO, Osvaldo Rodrigues de. **Entre coroas, províncias e missionários: o Reino do Kongo no tempo do rei D. Álvaro II (1587-1614)**. 2015. 391 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/97**. Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-doconselho-pleno>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2008.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A práxis da cosmovisão africana no ensino de matemática. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIGERIO, Alejandro. 'Negros' y 'blancos' en Buenos Aires: repensando nuevas categorías raciales. **Temas de Patrimonio Cultural**, [S. l.], n. 16, p. 77-98, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 05 nov. 2015.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola**: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na Primeira República: 1975–1992. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/xmlui/handle/ri/20719>. Acesso em: 5 ago. 2025.

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 8**: A transferência (1960–1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

Lacan, J. (1998). **A significação do falo**. In: Escritos (pp. 692–703). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1958).

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MAGALHÃES, Caroline. O racismo religioso na educação básica brasileira. **Revista Afirmativa**, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/religiao-nas-escolas/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa**: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Edições Pedagogo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200–212, 1989.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTi; UNB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2007. p. 23-72.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reino do Congo e cristianismo**. São Paulo: Edusp, 2005.

TRUTH, Sojourner. Ain't I a Woman? (1851). *In*: STANTON, Elizabeth Cady *et al.* (orgs.). **History of Woman Suffrage**. v. 1. Nova York: Fowler & Wells, 1881. p. 115-117.

CAPÍTULO 4

ENTRE VOZES E SILÊNCIOS: A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

Marcela Lopes Mendonça Coelho¹

Regina Godinho de Alcântara²

Valéria Rodrigues de Oliveira³

Alexandro Braga Vieira⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.4

Mikhail Bakhtin: apontamentos iniciais

A relevância da obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895–1975) para os estudos da linguagem, da literatura e da cultura é inegável, visto que

1 Mestra no Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5813556192993299>.

2 Pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101713319008913>.

3 Mestra em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9272580067190480>.

4 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

sua concepção filosófica oferece um arcabouço teórico robusto para a compreensão desses campos. Ignorar seu pensamento compromete a apreensão desses fenômenos em sua essência, haja vista que a perspectiva bakhtiniana permite analisá-los a partir de seu movimento dialógico intrínseco. Nela, a linguagem é compreendida como um jogo ideológico que reflete e refrata as diversas vozes sociais, constituindo-se, portanto, como um campo de interações dinâmicas e de embates de sentido.

Bakhtin, cuja trajetória se entrelaça com os grandes eventos e tensões políticas do século XX, como a Revolução Russa, o stalinismo e a Segunda Guerra Mundial, viveu, nesse sentido, num período de intensas transformações sociais, políticas e intelectuais, que influenciaram profundamente suas reflexões. Nesse movimento interlocutivo com seu tempo, seu pensamento foi forjado num ambiente cultural marcado por disputas entre correntes filosóficas, como o marxismo, o cristianismo ortodoxo e os ideais do humanismo europeu.

No início do século XX, Bakhtin integrou um grupo de estudiosos conhecido como Círculo de Bakhtin, que incluía nomes como Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. Esse coletivo dedicava-se a estudar a linguagem, a literatura e as artes a partir de uma perspectiva que valorizava a interação social, o diálogo e a multiplicidade de vozes, em contraste com as abordagens formalistas e estruturalistas dominantes da época. Embora não tenha havido, por parte do Círculo, uma sistematização rígida de conceitos, suas obras conjuntas intercambiáveis constituem hoje uma das bases mais influentes para os estudos do discurso, da linguagem e da cultura.

No bojo dos acontecimentos que lhes eram contemporâneos, Bakhtin teve uma trajetória marcada por adversidades. Devido à repressão política e à censura do regime soviético, seus escritos circularam com dificuldade e só começaram a ganhar mais visibilidade e reconhecimento internacional a partir da década de 1960, já em seus últimos anos de vida. A questão da autoria de várias obras do Círculo de Bakhtin é tema de controvérsia, que ainda hoje gera debates entre os estudiosos. A questão principal é se Mikhail Bakhtin é o único autor ou se as obras foram resultado de uma colaboração intelectual intensa com outros membros do Círculo.

Entre suas obras mais conhecidas e influentes estão:

- *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963), em que desenvolve o conceito de polifonia e analisa a multiplicidade de vozes nos romances de Dostoiévski;
- *Estética da Criação Verbal*, que reúne ensaios sobre linguagem, arte e filosofia;
- *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, em que explora os ritos populares, a carnavalização e os elementos subversivos na literatura;
- *Para uma Filosofia do Ato Responsável*: obra de cunho mais filosófico e ético em que discute a responsabilidade do sujeito em relação ao outro.

Esses textos refletem o núcleo de seu pensamento, estruturado em torno da linguagem como prática social, da alteridade como condição da consciência e da responsividade como fundamento ético da existência humana.

Apesar das barreiras políticas e institucionais, o pensamento de Bakhtin influenciou profundamente campos como a linguística, os estudos literários, a filosofia da linguagem e, posteriormente, a educação. Seu legado reside principalmente na formulação de uma teoria dialógica do discurso, baseada no entendimento de que toda enunciação é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de novos enunciados, sempre situada em um contexto social, histórico e ético.

Nessa perspectiva, a obra de Bakhtin é marcada por sua intensa defesa da alteridade, da multiplicidade de vozes e da responsividade ética do sujeito, o que o fez se tornar um autor incontornável para aqueles que pensam a linguagem não como sistema fechado, mas como ato vivo de interação e criação de sentidos, com grande impacto também nos estudos da pedagogia, da comunicação e cultura contemporânea.

Para Mikhail Bakhtin, a existência humana só se concretiza plenamente na relação com o outro. Não se trata apenas de reconhecer a presença do

outro, mas de compreender que é na tensão entre vozes distintas que o sujeito se constitui. A subjetividade não é algo dado, fixo, mas uma construção contínua que se realiza no diálogo com a alteridade. O sujeito, portanto, é sempre inacabado, aberto à influência do outro e ao processo dinâmico da interação verbal. O filósofo da linguagem nos dá mostras veementes do reconhecimento do outro na constituição de si, ao enfatizar que:

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo que se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (Bakhtin, 1997, p. 378).

Nesse sentido, o outro não é um objeto de observação, mas um interlocutor ativo, cuja palavra tem valor e sentido próprios. A alteridade, então, não é um obstáculo à comunicação, mas sua condição fundante. O diálogo autêntico só é possível quando há escuta, reconhecimento e abertura à diferença.

Essa perspectiva tem implicações éticas intensas. Para Bakhtin, a relação com o outro exige responsabilidade. Não é possível ser plenamente humano sem se responsabilizar pela resposta dada ao outro, pois “sou irremediavelmente responsável por tudo o que acontece em minha presença”, conforme descreve Bakhtin (2010, p. 25). A alteridade, nesse contexto, não é apenas um conceito filosófico ou linguístico, mas o fundamento de uma ética da existência, na qual o sujeito se realiza na medida em que se coloca em relação responsiva, sensível e comprometida com a pluralidade humana. Ao encontro da responsabilidade para com o outro e da responsividade inerente à relação humana, estudiosos cunharam o conceito de *responsabilidade* em Bakhtin.

Considerando a apropriação do referencial bakhtiniano para o campo educacional, este capítulo propõe uma análise da educação sob uma perspectiva dialógica ou, em outros termos, enunciativo-discursiva, com

base em conceitos cunhados pela filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. A discussão encontra-se orientada por categorias centrais do pensamento bakhtiniano, tais como a responsividade enquanto fundamento ético da educação, a articulação entre ética e estética na ação pedagógica, a centralidade do outro como categoria formativa, o dialogismo e a interação verbal. Busca-se, assim, examinar as possíveis articulações entre essas ideias, evidenciando suas contribuições para a compreensão da prática educativa como um processo ético, estético e responsivo.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste texto é analisar a educação sob uma perspectiva dialógica e enunciativo-discursiva, utilizando como referencial teórico a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, a fim de compreender como os conceitos bakhtinianos podem ser aplicados para aprofundar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e como a escola se constitui como um espaço de interação entre diferentes vozes e discursos sociais.

A seguir, propomos uma reflexão acerca do conceito de responsividade no pensamento de Mikhail Bakhtin, tomando-o como eixo estruturante para a compreensão da relação entre linguagem, ética e educação. Com base em textos fundacionais de Bakhtin e em interlocuções com o campo educacional, busca-se evidenciar como o sujeito se constitui na e pela relação com o outro, sendo responsivo e responsável por seus atos. A discussão será organizada a partir do exame da responsividade como princípio ético do agir humano, avançando para sua articulação com práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta ativa e a formação de sujeitos críticos e posicionados.

Responsividade como fundamento ético da educação: uma leitura bakhtiniana

A noção de responsividade é um dos pilares do pensamento de Mikhail Bakhtin e se destaca como um princípio central para pensar a linguagem, a arte, a ética e, por extensão, a educação. Em sua filosofia, ser no mundo é estar implicado num constante processo de resposta

ao outro, um outro que nos interpela, constitui-nos e humaniza-nos (Bakhtin, 1997).

Para Bakhtin, a responsividade ultrapassa a mera reação automática ou mecânica. Trata-se de uma resposta ativa, valorativa e única, dada por um sujeito situado historicamente a outro sujeito igualmente singular. Cada enunciado, cada gesto, cada ato de linguagem, carrega a marca do outro e só ganha sentido pleno à medida que se insere numa cadeia dialógica, como resposta a algo que foi dito e como antecipação a algo que será dito. No entanto, conforme descreve Menegassi (2009, p. 159):

É necessário que se entenda que a responsividade não é assinalada de uma forma única, por uma resposta direta e imediatamente verbalizada, como numa situação comum face-a-face do cotidiano. Há de se considerar que, por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada.

Logo, uma atitude ativa e responsiva não implica, necessariamente, uma nova atitude imediata e “visível”, mas, não obstante sua possível não visibilidade célere, pressupõe sempre uma postura reflexiva frente ao texto que a motivou, seja ele oral ou escrito, seja contemporâneo ou pretérito, impulsionando, de forma perene, a interdiscursividade inerente à linguagem humana.

Nessa perspectiva, Menegassi (2009), a partir dos pressupostos bakhtinianos, identifica, discute e exemplifica três formas distintas de manifestação da responsividade, classificadas conforme sua natureza: imediata, passiva ou silenciosa. A atitude responsiva imediata é uma manifestação ativa em que o interlocutor responde prontamente ao enunciado recebido. Essa resposta, embora rápida, pode exigir certo tempo, dependendo do contexto da interação. A atitude responsiva passiva não implica necessariamente a verbalização de uma resposta. Sua passividade reside no fato de que a resposta ao enunciado do locutor se manifesta no outro através da execução de um pedido, solicitação ou ordem. A atitude responsiva silenciosa é uma resposta compreensiva que não se manifesta de imediato,

mas de forma retardada. Nela, o interlocutor entende o enunciado, embora sua reação não ocorra no momento da interação.

Para Bakhtin, todo ato de compreensão já contém um elemento de responsividade, mesmo o silêncio ou a demora são formas de resposta. Assim, ele rompe com a ideia de comunicação como algo apenas linear ou fechado, uma vez que, no diálogo, as vozes estão sempre em tensão, em interação.

Conforme descreve Bakhtin (2012, p. 117), “a vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral”. Assim, a responsividade é inseparável da responsabilidade ética, pois todo ato que realizamos, inclusive o educativo, tem implicações em relação ao outro e ao mundo.

A responsividade na relação educativa

Conforme descreve Geraldi (2013), embora Bakhtin não tenha escrito diretamente sobre educação escolar, suas ideias dialogicamente orientadas, sobre linguagem, alteridade, gêneros do discurso e enunciação, podem e devem oferecer poderosos subsídios para pensar práticas pedagógicas éticas, dialógicas e responsivas.

Se não encontramos na obra indicações diretas a que se referir quando pensamos a educação, podemos sim dizer que Bakhtin nada escreveu sobre o assunto, mas isso não autoriza dizer que nada teria dito aos educadores, ainda que tenha sido um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (Geraldi, 2013, p. 12).

A relação pedagógica motivada por uma perspectiva dialógica, conforme evidenciada por Bakhtin, não é uma transmissão unilateral de conhecimento, mas um encontro de sujeitos em constante co-construção. A responsividade, nesse sentido, manifesta-se na escuta atenta às

singularidades dos estudantes, no reconhecimento da pluralidade de vozes que habitam a sala de aula e na coautoria do conhecimento produzido entre professor e aluno. Essa atitude de reciprocidade e interação na atividade educativa é assim explicitada por Geraldi (2013, p. 18):

[...] relação pedagógica se funda na aprendizagem (e não no ensino que somente existe em função desta), o professor depende crucialmente do aluno, para sua completude e sucesso como professor: do que ele conhece (onde ancorará o novo) e de seu engajamento no projeto de futuro que lhe é exposto em cada gesto, em cada conteúdo, pois é o compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica.

Ética e estética da ação pedagógica

Para Bakhtin, todo ato ético é também estético, pois está relacionado à construção de um mundo mais humano; “trata-se de um ato de avaliação ‘responsável’ em que se fazem presentes o processo do ato, ou sua singularidade, o conteúdo do ato, ou sua generalidade, e o agente como sujeito que avalia seus atos/feitos singulares no âmbito da generalidade dos atos/atividades”, conforme destacado por Sobral (2008, p. 232).

Assim, o filósofo russo, ao nos colocar a não possibilidade de isenção frente a um ato, ou seja, ao evidenciar nosso “não álbi” perante o mundo, correlaciona a ética à estética na medida em que a contemplação de um ato pressupõe a responsabilidade perante ele. Nas palavras de Bakhtin (2012, p. 66): “[...] na vida real, permanece a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade da interpretação, dado que a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável seu, do ator, do intérprete, e não da pessoa representada, do herói”.

A educação, quando responsiva, projeta-se como um ato ético-estético que antevê um futuro possível e age no presente com base nessa memória do futuro. Isso não significa impor um fim pronto ao aluno, mas abrir horizontes de possibilidades, calculando com ele os caminhos a seguir.

Nesse sentido, educar responsivamente é compreender que o aluno não é um objeto a ser moldado, mas um sujeito em processo, cuja singularidade precisa ser acolhida, e, assim, assumir o não álbi perante seu futuro. É também reconhecer que a autoridade do professor não está em seu saber acumulado, mas em sua disposição para o diálogo, para a escuta ativa e para o compromisso com o futuro comum.

O outro como prioridade

A categoria de alteridade é um pilar fundamental da perspectiva bakhtiniana. Sob essa ótica, o outro desempenha um papel indispensável na medição do eu, visto que é nessa relação dialógica que o sujeito se constitui e se desenvolve como ser no mundo. A existência do eu é, portanto, inseparável da existência do outro em uma dinâmica de interdependência que molda a identidade e a subjetividade (Bakhtin, 1997).

No cerne da responsividade, está a ideia de que o outro é uma prioridade absoluta. Em seu texto *Educação como resposta responsável*, Kramer (2013, p. 34) reforça que ser responsivo implica agir com base na escuta atenta e no reconhecimento da alteridade: “A educação como resposta responsável exige atuar contra todo tipo de preconceito, discriminação, exclusão ou eliminação de alguém”.

Assumir essa postura é um desafio ético e político, especialmente num contexto de práticas escolares marcadas pela normatização, pela repetição e pela exclusão. Uma pedagogia responsiva não admite o anonimato dos sujeitos; ela busca tornar cada estudante visível, escutado, nomeado, alguém com quem se dialoga e não apenas alguém a quem se ensina.

A interação verbal na perspectiva de Bakhtin

A base do pensamento bakhtiniano sobre a interação verbal é a ideia de que a linguagem é inerentemente social e dialógica. O teórico da alteridade e do dialogismo instiga-nos a reconhecer que não existem palavras “neutras” ou “individuais”; toda palavra já carrega consigo os ecos de usos anteriores, juntamente com as vozes de outros falantes e os contextos em que foi proferida. Quando nos comunicamos, não

criamos a linguagem do zero, mas nos apropriamos e a reorientamos de acordo com nossas intenções e as condições específicas da interação.

Bakhtin critica a noção de que a palavra ou a frase isolada são as unidades primárias da comunicação. Para ele, a unidade real é o enunciado. O enunciado é uma manifestação concreta e única da linguagem, delimitada por uma mudança de sujeitos do discurso. Não é um mero produto linguístico, mas um ato de fala situado, intencional e direcionado a um interlocutor (real ou imaginário).

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos (Souza, 1994, p. 96).

O dialogismo: a essência da interação verbal

O conceito central para entender a interação verbal em Bakhtin é o dialogismo. Para ele, a vida da linguagem é dialógica e a interação verbal é fundamentalmente um encontro de vozes, um diálogo constante. Mesmo quando alguém fala sozinho, está dialogando com vozes internas, com discursos alheios internalizados.

O dialogismo se manifesta de diversas formas, como na interação entre enunciados em que cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, provoca uma resposta futura. As interações verbais são como uma corrente ininterrupta de enunciados em que cada elo se liga ao anterior e aponta para o próximo. Outra manifestação do

dialogismo é através do discurso alheio: nossas palavras estão sempre “repletas” das palavras de outros. Ao falar, apropriamo-nos, transformamos e reagimos a discursos alheios, que podem ser citados explicitamente, parodiados, refutados ou simplesmente ressoar em nossa fala.

O dialogismo, nesse sentido, não se limita ao discurso direto, mas se estende a todas as relações entre as palavras, as vozes e as consciências. É a tensão e a interação entre diferentes perspectivas e valorações. Assim, o diálogo não é apenas método, mas princípio ontológico e político de uma pedagogia voltada à liberdade e à humanização.

A interação verbal se materializa em textos, denominados por Bakhtin de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses gêneros são moldados pelas esferas da comunicação humana (cotidiana, científica, literária, jornalística, etc.) e possuem características temáticas, composicionais e estilísticas específicas.

Bakhtin distingue entre gêneros primários (simples), que incluem as formas de comunicação verbal mais espontâneas e cotidianas, como diálogos informais, saudações, cartas pessoais; e gêneros secundários (complexos), que são os mais elaborados e organizados, como romances, peças teatrais, tratados científicos, artigos de jornal. Estes são construídos a partir da apropriação e reelaboração de gêneros primários. Os gêneros do discurso fornecem estruturas (ou moldes) para a interação verbal, mas cada enunciado dentro de um gênero é sempre único e singular.

Em suma, a interação verbal para Bakhtin é um fenômeno social, dialógico e constitutivo da própria consciência. Não se trata de uma mera transmissão de informações, mas de um encontro de vozes, no qual cada enunciado é uma resposta a um outro e se projeta para uma resposta futura.

A linguagem, longe de ser um sistema abstrato, ganha vida na dinâmica da interação, nos gêneros do discurso e no constante entrelaçamento de discursos e perspectivas. Compreender a interação verbal sob essa ótica é reconhecer a natureza intrinsecamente social e responsiva de toda e qualquer forma de comunicação humana.

A dinâmica da interação verbal

Bakhtin redefiniu fundamentalmente a compreensão da linguagem e da comunicação, afastando-se das visões estáticas e formalistas pre-valetentes na linguística do início do século XX. No cerne do seu quadro teórico, reside o conceito de “dialogismo”, que abrange toda a interação humana, particularmente a verbal, em um processo inerentemente dinâmico, social e ideologicamente carregado, em vez de uma mera troca de informações. O trabalho de Bakhtin ganhou reconhecimento generalizado no pensamento ocidental a partir da década de 1960, influenciando disciplinas que vão desde os estudos literários às ciências sociais.

A abordagem de Bakhtin transcende a mera descrição da comunicação, elevando-a a um princípio fundamental da existência. O princípio dialógico é descrito por ele como a autêntica expressão da vida humana. Essa perspectiva sugere que a vida em si pode ser vista como um “grande diálogo”, repleto de conversas e textos sobre inúmeros temas, cujos enunciados respondem a outros enunciados e antecipam uma resposta própria.

Essa compreensão da comunicação como constitutiva da própria realidade humana implica conceber o significado e a identidade não como entidades preexistentes, que simplesmente utilizam a linguagem, mas como emergentes e continuamente moldados através de um processo dialógico contínuo.

O princípio dialógico na educação fundamenta-se na ideia de que o conhecimento e a formação humana se constroem na relação viva entre sujeitos. Para Bakhtin (1997), todo enunciado é uma resposta a algo e antecipa outras respostas, o que implica que a linguagem é sempre interação, nunca neutra ou isolada. Aplicado à educação, esse princípio desloca a prática pedagógica de um modelo transmissivo para uma abordagem em que o diálogo ocupa um lugar central, promovendo a escuta ativa, o respeito à alteridade e a coautoria na construção do saber. O professor, assim, não é apenas quem ensina, mas um sujeito responsivo que se coloca em relação com o outro, o aluno, reconhecendo-o como voz legítima na produção de sentidos. Educar, portanto, é participar de

um processo ético-estético em que a palavra do outro importa, transforma e exige resposta.

O enunciado: a unidade fundamental da interação verbal

Na visão de Bakhtin (1997), a linguagem desempenha um papel central em todas as atividades humanas, e seu uso diversifica-se de acordo com a esfera de uso, sem, contudo, comprometer a unidade linguística. Conforme explicita o filósofo da linguagem, o emprego da língua materializa-se em enunciados singulares e concretos (sejam orais ou escritos), os quais são produzidos por indivíduos imersos em distintos domínios da atividade humana. Cada enunciado espelha as condições e os propósitos de sua esfera específica, manifestando-se por meio de seu conteúdo temático, estilo verbal (compreendendo a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, notavelmente, sua estrutura composicional. Tais elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional, compõem, de maneira indissolúvel, o enunciado, e todos são distintamente marcados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação.

Segundo o autor, o enunciado (ou *vyskazyvanie*) é a unidade fundamental da comunicação humana, distinguindo-se nitidamente de unidades linguísticas abstratas como palavras ou frases. Ao contrário das palavras e frases, que ele argumenta que “não pertencem a ninguém e não são dirigidas a ninguém”, o enunciado é uma unidade completa e significativa que toma forma dentro de uma forma reconhecível, que ele chama de “gênero do discurso”. O enunciado é inerentemente situado e social, o que significa que é produzido e recebido dentro de contextos específicos de intercâmbio humano. A fronteira de um enunciado é marcada por uma mudança nos sujeitos falantes. Conforme descreve Bakhtin (1997, p. 294):

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado — desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico —

comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

O enunciado é muito mais do que uma sequência de sons ou símbolos escritos; está profundamente incorporado e é holístico. Bakhtin descreveu o diálogo aberto, que se baseia em enunciados, como uma participação total e plena na vida como um todo, com sentidos, alma, espírito; com todo o seu corpo e ações. Isso sublinha a natureza holística e incorporada da expressão verbal.

Cada enunciado está carregado de emoções, motivações, posições, avaliações e intenções concretas, que colore o seu conteúdo semântico específico e fornecem a base para as interpretações dos interlocutores. A “voz” e a “entonação” são portadoras cruciais de significado, operando nos limites entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito, pois “para compreender o que é dito, lido, contemplado, escutado é preciso compreender não ditos, a entoação, os afetos, os presumidos, as nuances, as semelhanças” (Kramer, 2013, p. 35).

Esses elementos são primariamente afetivos e ético-políticos, expressando valores, pontos de vista, simpatia e antipatia, distinguindo-os de elementos puramente linguísticos. Além disso, todos os enunciados são atos de fala que envolvem uma obrigação social, destacando a sua dimensão performativa e social. O discurso verbal é um fenômeno social

em toda a sua extensão e em cada um dos seus fatores, desde a imagem sonora até os alcances mais distantes do significado abstrato.

Os enunciados não são criações antigas e isoladas; eles carregam vestígios de usos passados e são moldados pela elasticidade de outras palavras. Assim, compactuando a metáfora bakhtiniana sobre não sermos “Adão bíblico”, a essência vital de uma palavra está na sua transferência de “boca em boca”, de contexto em contexto, de geração a geração, trazendo consigo as vozes dos que as usaram anteriormente. A imagem do palimpsesto⁵ se aplica bem a essa acumulação de camadas de significado, entonação e vestígios ideológicos de usos e contextos sociais passados que implica cada enunciado. Essa natureza estratificada do enunciado desafia a noção de originalidade linguística individual.

Cada enunciado é, nessa perspectiva, inerentemente intertextual, uma sobreposição de vozes históricas e sociais, tornando a comunicação um ato intrinsecamente sócio-histórico. Consequentemente, a compreensão de um enunciado exige a compreensão da sua jornada histórica e desse ambiente tão mutável de outras palavras sobre o mesmo objeto.

A interação verbal é intrinsecamente tecida na trama social e ideológica da existência humana, na qual o significado é um produto da interação e as relações de poder são constantemente negociadas. Logo, o sentido é construído situacionalmente e não é inerente à própria linguagem; nem é imanente a ela, mas constituído pelos participantes no espaço-tempo da interação. Essa construção envolve os interlocutores, compreendendo a intenção nas palavras proferidas uns dos outros, muitas vezes, exigindo um exame extensivo de nuances, entonação e o compartilhamento de outras informações contextuais até que um significado social estável seja acordado.

5 Palimpsestos são pergaminhos cujo nome deriva do grego *palim* (de novo) e *psesos* (raspar), significando que foram lavados e raspados para apagar um texto anterior e serem reutilizados. Para mais informações, acesse: <https://sualingua.com.br/palimpsesto/>.

O exemplo de marinheiros repetindo um palavrão com diferentes entonações ilustra vividamente a polissemia das palavras e a natureza contextual do significado. O discurso verbal é um fenômeno social em toda a sua extensão e em cada um dos seus fatores. A “voz” e a “entonação” são, dessa forma, expressões primárias de forças afetivas e ético-políticas dentro de um enunciado, operando na fronteira entre o verbal e o não verbal. Elas não são meramente linguísticas, mas carregam orientações emocionais, volitivas e avaliativas.

As “vozes” tornam a linguagem estrategicamente singular, distribuindo e “nomeando” os falantes de acordo com o modelo sociopolítico que estrutura o espaço da palavra, segundo as linhas das relações de poder entre os falantes. O espaço público em que a voz vibra é um espaço dialógico peculiar, e os seus tons fundamentais dependem das relações de poder (de dominação ou cooperação) dentro desse espaço, modulando os seus modos de expressão. Cada enunciado possui um “duplo endereço” dirigido não apenas ao interlocutor imediato, mas também ao objeto do enunciado, que é invocado como juiz e testemunha, e, portanto, como aliado ou inimigo (Bakhtin, 1997).

Uma distinção interessante é a que Bakhtin (2002) faz entre diálogo externo, que seria a troca verbal aberta em que os interlocutores se revezam, e diálogo interno. O diálogo interno envolve o encontro de duas vozes dentro de um enunciado, resultando num discurso de dupla voz. Isso significa que mesmo um único enunciado é um local em que múltiplas vozes — a própria e as “palavras de outros” assimiladas — interagem, moldando o significado. Essas “palavras de outros” são assimiladas, retrabalhadas e reacentuadas. Ele diferencia entre “discurso autoritário” (que deve ser totalmente afirmado ou rejeitado) e discurso internamente persuasivo, metade de si mesmo e metade de outra pessoa, flexível, responsivo e transformador.

O entendimento de que a interação verbal é um microcosmo de luta social e posicionamento ideológico é um pilar da teoria de Bakhtin. Se o significado é construído situacionalmente e os enunciados são profundamente imbuídos de voz, entonação e relações de poder, então a linguagem não é um meio neutro. As vozes e entonações, mais do que

meros elementos fonéticos, são “estratégicas” e estruturam o espaço da palavra segundo as linhas das relações de poder.

A própria “luta” entre falantes ou uma forma de governo dos outros implica que cada interação verbal, mesmo as aparentemente inócuas, é um local em que as relações de poder são encenadas, negociadas e potencialmente contestadas. O duplo endereçamento, em que o objeto do enunciado é um “aliado ou inimigo”, solidifica ainda mais essa visão. Isso significa que a linguagem nunca é neutra; está sempre carregada de valores, avaliações e posições dentro de uma hierarquia social. A compreensão da interação verbal, portanto, exige a análise das dinâmicas de poder subjacentes e das lutas ideológicas incorporadas em cada palavra e entonação.

O interesse de Bakhtin (2002) pelo diálogo interno revela uma camada mais profunda da construção do significado. A troca verbal observável é apenas a manifestação superficial de um processo muito mais complexo e multifacetado que ocorre dentro da consciência. O diálogo interno, com seu encontro de duas vozes e a resultante voz dupla, é o espaço em que a construção do significado realmente acontece. A compreensão de que nenhuma voz existe isolada de outras vozes implica uma ressignificação e retrabalho contínuos das palavras de outros no interior da consciência individual. Isso destaca as profundas dimensões psicológicas e cognitivas do dialogismo.

Portanto, a consciência não é uma entidade unificada e monológica, mas uma arena dinâmica de vozes internas, constantemente engajadas em uma luta e síntese que define a compreensão do mundo e do próprio eu. O “eu” não é autônomo, mas é continuamente constituído através do engajamento dialógico interno com o “outro”.

A responsividade na educação: interfaces dialógicas com a filosofia de Bakhtin

Com o objetivo de identificar produções acadêmicas fundamentadas na filosofia de Mikhail Bakhtin em articulação com a área da educação, realizou-se um levantamento bibliográfico no Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes),

considerando o período compreendido entre os anos de 2010 e 2024. Para o levantamento bibliográfico, foram utilizados os descritores “Mikhail Bakhtin” e “Educação”, com o objetivo de identificar produções acadêmicas que abordassem essa temática central nas pesquisas. Ainda que alguns trabalhos localizados não tratem diretamente da relação entre Bakhtin e a educação como eixo principal, observa-se que muitos autores recorrem ao pensamento bakhtiniano como referencial teórico para fundamentar discussões sobre linguagem e dialogismo.

Para a seleção do material, foram definidos critérios específicos: inclusão de pesquisas que mencionassem Mikhail Bakhtin em diálogo com temas educacionais; presença dos descritores nos títulos das produções; conformidade com o recorte temporal estabelecido; e adequação ao gênero textual (teses ou dissertações). A partir desses critérios, foram identificadas quatro produções acadêmicas relevantes, sendo duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que foram trazidas como exemplificação em meio aos diferentes trabalhos encontrados, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Publicações localizadas e selecionadas no
Repositório Institucional da Ufes

Nome do autor	Título do Trabalho	Tipo de publicação	Ano
Geane Teodoro Damasceno	Programa Livros Animados: reflexões na perspectiva bakhtiniana e da educação das relações étnico-raciais	Dissertação	2023
Sandrina Wandel Rei de Moraes	A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares	Dissertação	2016
Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos	Cinema na escola: compreendendo as produções de sentido nos textos (orais e escritos) das crianças do ciclo de alfabetização	Tese	2020
Vera Lucia de Oliveira Simões	A formação do professor de arte na modalidade educação a distância/EAD -- UAB/UFES	Tese	2013

Fonte: Autoria própria.

O primeiro estudo, de Geane T. Damasceno, intitulado *Programa Livros Animados*, adapta obras infantis afro-brasileiras ao formato audiovisual, promovendo ludicidade e valorização da identidade negra. Destaca sua relevância como recurso pedagógico para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas. A pesquisa mostra como o programa articula linguagem, ancestralidade e multiculturalismo, contribuindo para o reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Apesar de seu potencial educativo, o estudo aponta que sua eficácia depende do compromisso dos professores e das políticas públicas. A formação docente e o apoio institucional são apontados como desafios centrais para a aplicação da proposta na educação.

A dissertação da Sandrina Wandel Rei de Moraes, *A leitura nos anos finais do ensino fundamental*, investiga como professores de Língua Portuguesa concebem e praticam a leitura no Ensino Fundamental à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin. Com base na noção bakhtiniana de linguagem como interação e sentido construído na relação com o outro, o estudo revela que as práticas docentes ainda se baseiam, em sua maioria, em visões tradicionais da linguagem como expressão ou transmissão de ideias. A pesquisa mostra a escassez de propostas que valorizem a leitura como construção dialógica de sentido. Destaca-se, assim, a importância de uma formação docente que incorpore os princípios dialógicos de Bakhtin. A educação, nesse viés, deve fomentar práticas leitoras mais interativas, responsivas e críticas.

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, em sua tese *Cinema na escola*, investiga a relação entre cinema, alfabetização e educação com base nos pressupostos de Bakhtin e Vigotski. A pesquisa analisa os sentidos produzidos por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental após experiências com filmes, destacando a enunciação como ato responsivo e dialógico. A partir da filosofia da linguagem de Bakhtin, a educação é entendida como espaço de formação de sujeitos ativos, que constroem sentidos em interação com o outro. O cinema, nesse contexto, é valorizado como um texto que provoca posicionamentos ético-estéticos. Conclui-se que a alfabetização pode ser ampliada pela abordagem dialógica e responsiva do audiovisual.

A última pesquisa analisada, a tese de doutorado de Vera Lucia de Oliveira Simões, *A formação do professor de arte na modalidade educação a distância/EAD – UAB/UFES*, analisa o curso de Artes Visuais/EAD da UFES à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin, investigando como as concepções de professor de arte se manifestam no currículo, nos discursos e nas práticas pedagógicas. Utilizando os conceitos de diálogo e polifonia, a pesquisa revela a presença de múltiplas vozes que interagem nos ambientes virtuais de aprendizagem. A educação, nesse contexto, é compreendida como um processo de construção de sentidos na relação entre sujeitos, marcada por enunciados responsivos. A formação docente em EAD é vista como um espaço de produção discursiva viva e situada. Assim, a abordagem bakhtiniana valoriza o educador como sujeito ativo e ético no processo formativo.

Foi possível observar que os trabalhos descritos dialogam com a teoria dialógica de Bakhtin, ressaltando seu potencial transformador no campo da educação. A centralidade do sujeito como enunciador responsivo e ético, presente nas diferentes pesquisas, evidencia uma compreensão de linguagem como interação viva em que o sentido é construído na relação com o outro. Em contextos que envolvem alfabetização, leitura, cinema, literatura infantil ou formação docente em EAD, o que se reafirma é que a palavra não é neutra, mas está sempre carregada de valores e ideologias. Esse entendimento desloca a prática educativa de um lugar transmissivo para um espaço de produção conjunta de sentidos, no qual professores e alunos são sujeitos ativos, inseridos em uma rede de vozes que se entrecruzam e se respondem mutuamente.

Nesse cenário, a educação, à luz da teoria dialógica bakhtiniana, configura-se como processo de constituição de sujeitos responsivos, críticos e éticos, capazes de interagir com diferentes discursos e construir significados singulares. Os estudos analisados mostram que práticas educativas que se alinham a essa perspectiva valorizam a escuta, o diálogo, a pluralidade de vozes e a construção coletiva do conhecimento, seja na oralidade, na escrita, nas artes visuais ou na linguagem cinematográfica. A formação docente, portanto, precisa se comprometer não apenas com conteúdos, mas com a compreensão da linguagem como evento ético-estético em

que o educador assume seu papel não como autoridade que impõe, mas como interlocutor que escuta, responde e transforma.

Infere-se que a perspectiva bakhtiniana oferece à educação uma base teórica potente para repensar o papel do educador, do aluno e da linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Ao compreender a linguagem como interação dialógica, Bakhtin possibilita pensar uma educação centrada na escuta, na alteridade e na construção coletiva de sentidos, na qual o sujeito é ativo, responsivo e eticamente implicado em seus atos. Assim, educar deixa de ser apenas transmitir conteúdos e passa a ser um ato ético-estético de formação de consciências críticas e dialogantes, capazes de responder ao mundo com responsabilidade e criatividade.

Considerações finais

No campo educacional, ainda que Bakhtin não tenha escrito diretamente sobre a ação educativa, sua filosofia oferece bases sólidas para se repensar a prática pedagógica. O conceito de responsividade aponta para uma ética da escuta e do reconhecimento do outro como sujeito. Responsividade, nesse sentido, não é mera reação, mas uma resposta situada, afetiva e responsável em que o professor se implica ética e esteticamente com o aluno. Essa perspectiva implica conceber o processo educativo não como simples transmissão de saberes, mas como um encontro de sujeitos, cada um com sua voz, sua história e seu potencial de transformação.

A responsividade no horizonte bakhtiniano é muito mais que uma estratégia de ensino; é uma ontologia da relação. Educar responsivamente é reconhecer que somos seres inacabados, constituídos na linguagem e no encontro com o outro. É afirmar que a escola deve ser espaço de construção conjunta de sentidos, e não de reprodução de verdades únicas.

Na perspectiva de Bakhtin (2012, p. 117), “separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia”. E isso vale também para a educação, pois, sem responsabilidade com o outro, não há verdadeiro ato educativo; apenas instrução vazia. Conforme descreve Geraldi (2013, p. 22):

[...] O que queremos formar é algo-a-ser alcançado, cuja definição não é fixa, rígida, mas apenas de contornos; a escolha responsável pelo que o passado produziu como ferramenta de construção do futuro jamais se esgota, jamais acaba: estamos sempre revendo, sempre refazendo, enxergando o velho com óculos novos, pois “no Tempo Grande nada desaparece sem deixar sinal, tudo renasce para uma nova vida”. E não temos álibi: estamos sempre educando, formal ou informalmente, ainda que seja numa perspectiva negativa, indesejável.

Logo, a formação humana educacional é contínua, e não uma meta fixa que se atinge e pronto. Nossas escolhas não são neutras; são fruto de nossos saberes, culturas, experiências do passado, mas buscamos sempre ressignificá-las para um mundo que ainda não existe. É um processo em construção, sempre em direção, aberto ao devir, ou seja, ao que ainda está por vir. Não há como se isentar da responsabilidade de educar, uma vez que, mesmo sem perceber, você ensina pelos gestos, pelas omissões, pelas palavras ou pelo silêncio.

A ampla influência de Bakhtin em diversas disciplinas, como teoria literária, linguística, ciências sociais, retórica, comunicação interpessoal, comunicação organizacional, comunicação intercultural e comunicação de massa, demonstra o seu papel como um unificador transdisciplinar. Os seus conceitos são descritos como repensando crenças e conceitos comuns, partindo de uma perspectiva dialógica, o que implica que as suas ideias fornecem uma reconceitualização fundamental aplicável em diversos domínios.

O fio condutor comum em todas essas aplicações é a função do diálogo e do desenvolvimento e negociação de significado na vida social. Isso sugere que o quadro dialógico de Bakhtin não é apenas uma teoria especializada, mas uma poderosa metateoria unificadora que fornece uma linguagem conceptual comum e uma lente analítica para compreender a interação humana e a construção do significado, independentemente do foco disciplinar específico.

O seu legado é robusto e duradouro precisamente porque a sua filosofia central oferece uma compreensão fundamental da comunicação que transcende as fronteiras acadêmicas tradicionais, tornando-o uma figura crucial para os estudos interdisciplinares.

O conceito de interação verbal de Mikhail Bakhtin oferece uma ruptura revolucionária com as compreensões tradicionais e formalistas da linguagem. Ao centrar-se no “enunciado” como unidade fundamental, ele revela a comunicação como um processo dinâmico, incorporado, historicamente estratificado e inerentemente social.

A relevância duradoura do trabalho de Bakhtin reside na sua capacidade de iluminar a intrincada tapeçaria da comunicação humana, promovendo uma apreciação mais profunda da sua complexidade dialógica e das suas profundas implicações para a compreensão do eu, do outro e da sociedade. As suas percepções continuam a ser cruciais para decifrar a “autêntica vida humana” expressa através do diálogo.

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem, com ele, nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (Geraldí, 2013, p. 22).

As contribuições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa em educação revelam uma perspectiva ética e dialógica do processo formativo, centrada na interação entre sujeitos historicamente situados. Ambos os autores rejeitam modelos de ensino verticalizados e monológicos, valorizando a palavra como prática social e o diálogo como espaço de construção

coletiva do conhecimento. A noção de responsividade em Bakhtin, entendida como a resposta ativa, ética e singular ao outro, representa uma proposta de educação como prática da liberdade, que exige abertura, escuta e compromisso com a transformação da realidade. A alteridade, elemento fundante de sua perspectiva, reafirma o papel da educação na humanização dos sujeitos e na superação das práticas excludentes.

Ao reconhecer que o sujeito é inacabado e que o conhecimento é sempre construído no encontro com o outro, Bakhtin oferece fundamentos teóricos para pesquisas que buscam compreender a escola como um espaço de produção de sentido, e não apenas de transmissão de saberes. Suas ideias iluminam investigações voltadas à mediação pedagógica, às práticas inclusivas, aos processos de autoria discente e docente bem como à linguagem enquanto mediação entre consciência e mundo.

Nesse sentido, pensar a educação à luz do legado bakhtiniano do dialogismo é afirmar uma pedagogia comprometida com a escuta ativa, com a pluralidade de vozes e com a responsabilidade ética diante da formação humana em sua complexidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios).

DAMASCENO, Geane Teodoro. **Programa “Livros Animados”**: reflexões na perspectiva bakhtiniana e da educação das relações étnico-raciais. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=17276>. Acesso em: 1 nov. 2025.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: Freitas, Maria Teresa (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582171240/pageid/30>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal: parte 2: estudos em linguagem e ensino. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/lingua-seletras/article/view/2257>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **A leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8651>. Acesso em: 1 nov. 2025.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **Cinema na escola**: compreendendo as produções de sentido nos textos (orais e escritos) das crianças do ciclo de alfabetização. 2020. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14738_TESE%20FINAL_SANTIAGO_%2022_09_2020%20_%20PPGE-UFES%20ENVIO%20DIGITAL.pdf. Acesso em: 1 nov. 2025.

SILVA, Telma Cristina Gomes da. O “discurso de outrem” em Bakhtin e o Círculo: por uma compreensão responsiva do texto. **Revista Da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n 1, 48–58. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1252>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1252/1080>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. **A formação do professor de Arte na modalidade educação a distância / EAD – UAB/UFES**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2160>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SOBRAL, Adail. O ato “responsivo”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219–235, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

CAPÍTULO 5

NORBERT ELIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Graziéli Venturine Ahnert Bernardo¹

Maria Amélia Barcellos Fraga²

Vitor Gomes³

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.5

Introdução

Influenciada pelo cenário sociológico do século XX, a tendência à produção de uma história da Educação mais encarnada e menos abstrata caracteriza-se por buscar novos referenciais teórico-metodológicos no interior da sua própria história. Conforme Chaves (2014), esse novo momento, influenciado pela Sociologia, insere como o centro de suas

1 Mestra em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5909529719504588>.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1700973619427202>.

3 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0704616564315802>.

atenções não mais os indivíduos excepcionais, príncipes, generais, preladados ou financistas, mas o homem comum, entrelaçado ao fator social, visando a compreender o fenômeno sócio-histórico a partir de suas articulações, tensões e imbricações.

Dentro desse contexto, novos referenciais teórico-metodológicos possibilitam que a História se afaste do positivismo e se sirva da Sociologia com o intuito de superação da falsa dicotomia entre a objetividade e a subjetividade (Chartier, 1990). Desse modo, acrescenta Chaves (2014), uma análise mais relacional permitiria que a História se aproximasse da Sociologia em outro patamar: ambas teriam como objetivo escapar de certo tipo de leitura unilateral, que ora privilegia o indivíduo, ora privilegia a sociedade. Por conseguinte, podemos inferir que, assim como a História, a história da Educação, no campo das Ciências Sociais, também estaria referenciada a partir das contribuições da Sociologia, como Chaves (2014) nos leva a compreender.

Nessa direção, tomando por referência o pensamento do sociólogo alemão Norbert Elias, a autora conclui que estaríamos buscando um fazer científico que estivesse longe de qualquer ponto de vista que pudesse implicitamente deixar a ideia de que “[...] existe um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade” (Elias, 1994a, p. 15). Logo, buscaremos a construção de modelos conceituais que tenham a preocupação de mostrar que indivíduo e sociedade não podem ser vistos como “substâncias isoladas”, mas apenas em termos de “relações” (Elias, 1994a, p. 25).

Como um dos mais influentes sociólogos da atualidade, o pensamento de Norbert Elias contribuiu e contribui para a compreensão do comportamento humano, da civilização e das estruturas sociais, auxiliando a relação entre o indivíduo e a sociedade. Embora tenha obtido reconhecimento tardio, sua obra tornou-se uma referência fundamental nas ciências humanas e sociais. Suas ideias se contrapõem às ciências sociais tradicionais, que, ao insistirem na separação de indivíduo e sociedade, deixam de enxergar a complexidade real das relações humanas.

O sociólogo nasceu em Breslau, na Alemanha, no dia 22 de junho de 1897. Filho único de Hermann e Sophie Elias, judeus de origem e com

boa condição financeira, teve acesso a uma formação intelectual sólida desde cedo. Estudou Medicina, Filosofia e Psicologia nas universidades de Breslau, Freiburg e Heidelberg. Trabalhou ao lado de Alfred Weber e atuou como assistente de Karl Mannheim, em Frankfurt (Elias, 2001).

De origem judaica, viu-se forçado a deixar a Alemanha com o avanço do regime nazista, buscando proteção na França e, depois, na Inglaterra, no final da década de 1930. Seu pai morreu em 1940, e sua mãe foi deportada e assassinada em Auschwitz pelos nazistas (Elias, 2001).

A trajetória do sociólogo evidencia um pensador dedicado e um ser humano imerso no desejo de compreender as relações complexas entre o sujeito e a sociedade. Esse percurso pessoal e intelectual ajuda a explicar sua entrada relativamente tardia na vida acadêmica. Foi apenas em 1954, próximo dos 60 anos, que assumiu, pela primeira vez, o cargo de docente na Universidade de Leicester, na Inglaterra. A partir daí, passou por diversas instituições como professor visitante, lecionando em países como Alemanha, Holanda e Gana. Em 1977, foi homenageado com o prêmio Theodor W. Adorno, em Frankfurt, em reconhecimento à sua contribuição para a Sociologia e à relevância de sua obra (Elias, 2001).

Norbert Elias foi destaque no cenário sociológico do século XX por suas contribuições à compreensão das relações sociais e dos processos civilizatórios. Sua teoria, conhecida como Sociologia Configuracional ou da Interdependência,⁴ emergiu de observações a respeito de transformações duradouras nas emoções e nos padrões comportamentais dos indivíduos.

De acordo com Veiga (2005), durante muitos anos, Elias viveu em condições precárias, com pouco reconhecimento acadêmico. A partir da década de 1970, suas obras começaram a ser traduzidas e discutidas em outros países. Em 1979, retornou à Alemanha, quando passou a lecionar na Universidade de Bielefeld. Norbert Elias faleceu na Holanda em 1990, deixando um legado vasto e interdisciplinar.

4 Teorias que buscam compreender os impactos das ligações entre os indivíduos a partir das dinâmicas sociais segundo uma perspectiva.

Este capítulo apresentará uma breve introdução ao pensamento de Norbert Elias, abordando aspectos teóricos e suas contribuições para a Educação. Destacaremos pesquisadores nacionais, principalmente do estado do Espírito Santo, da área da Educação que foram influenciados por sua obra. Com intuito de indicar o cenário local, apresentaremos um recorte de teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que se fundamentam teoricamente nas concepções do sociólogo.

Norbert Elias: uma breve introdução conceitual

A teoria de Elias advém do propósito de compreender como, ao longo dos séculos, as pessoas passaram a agir, sentir e se comportar de maneira diferente, mais controlada e mais contida, dentro das relações sociais que foram se transformando com o tempo. Movido por essas percepções, Elias buscou explicações científicas para o desenvolvimento das sociedades capitalistas ocidentais.

O resultado disso foi o que conhecemos hoje como Sociologia Configuracional ou Sociologia da Interdependência, uma abordagem que procura compreender como as relações entre os indivíduos moldam tanto as pessoas quanto a própria sociedade. Ou seja, Elias rompeu com a velha separação entre indivíduo e sociedade: para ele, ambos são inseparáveis e se constroem mutuamente. Segundo Elias (2005, p. 13), “[...] aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros. [...] A sociedade, que é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros”.

Sua obra intitulada *O processo civilizador*, publicada em 1939, analisa como os padrões de comportamento humano se transformaram ao longo da História, especialmente na Europa Ocidental. A partir da análise de manuais de etiqueta e relatos históricos, ele observa um aumento gradual no controle das emoções, da sexualidade e da violência. Nessa obra, ele investiga como as normas de comportamento, o controle das emoções e a regulação dos impulsos foram sendo moldados historicamente nas

sociedades ocidentais. Elias procura entender o que faz de nós o que somos — como nossa forma de pensar, sentir e agir está ligada à cultura e às relações sociais que vivemos, tratando dos “[...] tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental [...]” (Elias, 1994b, p. 13).

Um conceito fundamental em Elias é o de interdependência, que descreve a rede de vínculos que conecta os indivíduos na sociedade. Para ele, quanto mais complexa a organização social, maior a necessidade de cooperação e regulação mútua. O sociólogo descreve a sociedade como uma teia de interdependências em constante transformação. Para ele, cada indivíduo está inserido em redes de relações chamadas de configurações ou figurações sociais. Essas figurações são dinâmicas e não fixas: “O conceito de figuração pretende dar conta da teia de interdependências em que os indivíduos estão inseridos” (Elias, 1994b, p. 92). Sendo assim, ninguém existe de forma isolada, pois cada ação individual afeta o coletivo, que molda as ações individuais. Essa perspectiva também se aplica aos papéis sociais.

Destacam Hunger, Rossi e Souza Neto (2011, p. 667) que “[...] as pessoas (professores, pais, gestores, ministros, alunos etc.) modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências e, essencialmente, das experiências vividas no interior do próprio grupo”. Leão e Landini (2022) reiteram que Elias rompeu com a ideia de que o indivíduo é uma entidade isolada e autônoma, assim como recusou a visão de uma sociedade superior e separada das pessoas. Ao invés disso, propôs que ambos só existem em relação entre um e outro, são interdependentes e se formam mutuamente.

Ainda em *O processo civilizador*, ele assinala como as sociedades ocidentais, especialmente na Europa, passaram a valorizar cada vez mais o autocontrole, o refinamento dos costumes e a repressão de impulsos considerados inadequados. O processo civilizador, para Elias (1994b, p. 157), é “[...] o processo pelo qual os homens aprendem a se controlar de forma cada vez mais rigorosa, segundo padrões sociais em constante transformação”. Para Elias (1994b), as mudanças sociais e psíquicas não ocorrem da noite para o dia. Elas são fruto de um processo civilizador de longa duração, que transforma costumes, relações

de poder e modos de ser. Conforme suas ideias, “[...] a civilização não é um fim em si, mas um processo contínuo de mudanças na organização da vida humana” (Elias, 1993, p. 41).

Segundo outro aspecto central da teoria de Elias, muitas ações humanas têm consequências não previstas ou desejadas. Ele observa que “[...] a transformação das estruturas sociais caminha paralelamente à transformação das estruturas psíquicas dos indivíduos” (Elias, 1994b, p. 260), ou seja, quando a sociedade muda, o modo como sentimos, pensamos e nos comportamos também muda e vice-versa. Assim, o pensador admite que “[...] as estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel [...]”, bem como as “[...] mudanças nas estruturas de personalidade são um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais” (Elias, 1994a, p. 221).

Nesse sentido, Elias entende as estruturas sociais como formadas por indivíduos em constante interação, vivendo em agrupamentos com diferentes graus de complexidade, como vilas, tribos, comunidades religiosas ou cidades. Ele chama essas redes de teias de interdependência. Cada configuração social carrega suas próprias pressões e formas de controle mútuo, o que ele chama de controle multipolar — um equilíbrio de forças em que todos influenciam e são influenciados. Ele explica que:

[...] uma acção individual raramente é auto-suficiente. É, habitualmente, orientada para as acções de outras pessoas. Em geral, o significado de uma acção para o actor é co-determinado pelo significado que ele assume para outros. As relações das pessoas entre si não são aditivas. A sociedade não é um amontoado de acções individuais comparável a um monte de areia, nem é um formigueiro de indivíduos programados no sentido de uma comparação mecânica. Ela assemelha-se antes a uma teia de pessoas que, sob uma diversidade de formas, são interdependentes (Elias, 1994a, p. 51).

Nesse viés, entende-se que o ser humano só pode ser compreendido dentro das redes de relações em que está inserido, pois, como vimos no

pensamento do sociólogo, indivíduo e sociedade não existem separadamente. Eles se constituem mutuamente nas práticas, nas normas e nos vínculos sociais que se transformam ao longo do tempo. À medida que as relações entre o indivíduo e a sociedade se transformam, os laços sociais se tornam mais estreitos:

Nós dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Na medida em que dependemos de outros mais do que eles de nós, em que somos comandados por outros, mais do que eles por nós, eles exercem poder sobre nós, quer tenhamos nos tornado dependentes pelo uso que eles fazem da força bruta, ou pela nossa necessidade de ser amado, de dinheiro, cura, status, ascensão profissional ou simplesmente por emoção (Elias, 1994a, p. 93).

O processo civilizador, ao mesmo tempo que amplia a sensibilidade social, como o incômodo crescente diante da violência física, também reforça a presença do poder nas relações. Como destacam Leão e Landini (2022), esse poder é inerente às teias de interdependência e deve ser reconhecido como parte das dinâmicas sociais.

Assim, entende-se que a teoria de Norbert Elias oferece reflexões potentes e atuais sobre sociedade, com a compreensão de que ela é relacional, processual e construída a partir de múltiplas interdependências, compreendendo que sujeitos e sociedade se moldam mutuamente, como também os processos históricos que nos formaram ainda estão em curso. Dessa forma, podemos considerar a aproximação das ideias de Elias com o campo educacional. Os desafios e as tensões sociais, longe de serem apenas obstáculos, podem ser convertidos em criações artísticas, científicas e culturais. As contribuições sociológicas de Elias lançam luz sobre questões fundamentais para a Educação, ajudando a pensar os sujeitos como parte de redes complexas de relações, o que é especialmente relevante para quem atua na formação humana e na construção de vínculos sociais mais significativos.

O sociólogo explica que o processo de refinamento dos costumes não decorre apenas de decisões individuais, mas está ligado a mudanças estruturais mais amplas, como o fortalecimento do Estado, a urbanização e a intensificação das interações sociais. Esse movimento, que ele chama de processo civilizador, implica uma internalização cada vez maior de normas sociais. Segundo ele, “[...] o autocontrole do indivíduo e a vigilância de seus próprios impulsos tornaram-se cada vez mais parte da sua formação” (Elias, 1994b, p. 181).

Uma obra também importante de Norbert Elias intitula-se *A sociedade dos indivíduos* (1994a), que discute como o indivíduo e a sociedade não são entidades opostas, mas aspectos de um mesmo processo. Considerando que rejeita a visão dualista entre sujeito e estrutura social, o sociólogo propõe que o ser humano se constitui nas relações sociais. Segundo Elias (1994a, p. 15), “[...] o indivíduo é, desde o início, um ser social. Ele não se opõe à sociedade, mas a compõe”.

Norbert Elias também escreveu sobre temas como esportes em *A busca da excitação*, morte em *A solidão dos moribundos* e arte em *Mozart: sociologia de um gênio*, como também sobre história da Alemanha em *Os alemães*. Em todos esses temas, manteve sua abordagem relacional, interessada em compreender como estruturas sociais moldam a experiência humana, de acordo com Carvalho (1998).

As ideias de Norbert Elias influenciaram fortemente diversas áreas das Ciências Humanas, entre as quais a Educação, a Psicologia e a História. Seu pensamento é valorizado por oferecer uma perspectiva dinâmica e processual dos fenômenos sociais, recusando visões estáticas ou reducionistas. Ele contribuiu para renovar o campo da sociologia histórica ao propor análises de longa duração e ao integrar o estudo das emoções, dos costumes e das instituições em um mesmo quadro teórico, como descrito anteriormente

Norbert Elias: contribuições para a Educação e o cenário de pesquisa no Espírito Santo

Norbert Elias descreve a sociedade como uma rede complexa de interdependências em que os indivíduos estão constantemente interagindo e formando “figurações” ou “configurações” sociais. Percebemos que existe uma aproximação das ideias de Norbert Elias com os processos educacionais, cujas perspectivas sociológicas podem contribuir com apontamentos, problematizações e elucidações fundamentais ao desenvolvimento desse universo.

Waizbort (2001) ressalta que suas teorias ganharam espaço em alguns cursos de graduação e passaram a ser adotadas como referência em dissertações, teses e artigos científicos. Os temas abordados se constituem desde a formação e o papel dos Estados nacionais nas sociedades modernas até discussões sobre a violência no esporte e, mais recentemente, reflexões no campo da Educação.

Como uma dessas interlocutoras no Brasil, citamos Cynthia Greyve Veiga, com formação em História, desde a graduação, mestrado e pós-doutorado; é professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e demonstra sua ligação com a Sociologia na apresentação de seus projetos de pesquisa. Neles, Veiga sublinha que seus estudos sobre o processo escolarizador e a docência na escola primária são elaborados por meio das contribuições advindas de Norbert Elias (Chaves, 2014). Nessa perspectiva, as contribuições de Norbert Elias permitem uma compreensão ampliada da Educação como processo civilizador, relacional e contínuo. Sua análise da formação do sujeito em contextos sociais complexos nos convida a repensar o papel da escola como espaço de convivência, de regulação emocional e de aprendizagem ética.

Como sabemos, o conceito central de Elias é o processo civilizador, que descreve a transformação histórica dos padrões de comportamento, das emoções e da convivência em sociedade. Assim, ao analisar documentos, manuais de etiqueta e registros históricos, o autor identificou que houve, ao longo dos séculos, um refinamento das práticas sociais e um aumento do autocontrole individual. Para Elias (1994b, p. 159), “[...] o

comportamento humano é moldado de forma duradoura por padrões de conduta socialmente estabelecidos [...]”. Dessa forma, pode-se afirmar que a escola participa ativamente desse processo ao transmitir valores, normas de convivência e modos de regulação das emoções. No contexto educacional, essa visão nos permite compreender que o papel da escola vai além da transmissão de saberes. Ela é também um espaço de formação moral e afetiva em que se aprende a viver com o outro, a escutar, a negociar e a respeitar limites.

Ao demonstrar que o controle emocional é aprendido socialmente, o sociólogo rompe com a dicotomia entre razão e emoção. Segundo ele, “[...] a civilização das emoções é um processo que exige uma longa e contínua internalização de padrões [...]” (Elias, 1994b, p. 180). Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação contemporânea, que reconhece cada vez mais a importância da inteligência emocional no processo de aprendizagem. A gestão de conflitos, a tolerância à frustração e a empatia são habilidades que se desenvolvem no convívio escolar por meio da mediação docente e das interações com colegas. A escola, portanto, deve ser entendida como um espaço em que se cultivam valores e emoções. Como observa Elias (2001, p. 34), “[...] o autocontrole é resultado de um processo social, e não de uma imposição exterior [...]”, o que indica a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a reflexão ética dos estudantes.

Também a noção de interdependência reforça a ideia de que a aprendizagem e a formação humana são processos coletivos. O fracasso ou o sucesso escolar não podem ser atribuídos exclusivamente ao aluno ou ao professor, mas devem ser compreendidos à luz das relações sociais mais amplas. Afirma Elias (1994a, p. 163) que “[...] o indivíduo e a sociedade não são opostos, mas polos interdependentes de um mesmo processo”. A Educação, nesse sentido, precisa reconhecer a pluralidade de influências e promover um ambiente que valorize o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade.

Embora não seja um teórico da Pedagogia, Elias nos oferece ferramentas importantes para humanizar a prática educativa e compreender que formar alguém é, antes de tudo, ajudar a construir sentidos de

pertencimento, de responsabilidade e de empatia. As contribuições de Norbert Elias permitem uma compreensão ampliada da Educação como processo civilizador, relacional e contínuo. Sua análise da formação do sujeito em contextos sociais complexos nos convida a repensar o papel da escola como espaço de convivência, de regulação emocional e de aprendizagem ética.

Enfim, as teorizações de Norbert Elias permitem que entendamos o espaço escolar como um “campo de possibilidades” aberto a interpretações variadas que se distanciaram de um tipo de leitura determinista e positivista, aponta Chaves (2014). Além disso, também contribui para a não cristalização das condições de produção do fazer científico no interior da história da Educação por meio de suas contribuições teóricas, ampliando as análises sobre o fenômeno escolar no resgate de uma perspectiva social, possibilitando a captação da diferença, da pluralidade e da heterogeneidade da realidade escolar.

Chaves (2014) destaca ainda que os pesquisadores brasileiros que constroem uma história da Educação imbricada à Sociologia o fazem com o propósito de buscar interpretações que procurem entender o fator social (a escola) segundo as práticas, experiências e trajetórias dos indivíduos (intelectuais, alunos, professores, diretores, pais de alunos) envolvidos com o espaço escolar e que evidenciem que os caminhos teóricos propostos por esses autores avancem em direção a análises cada vez mais plurais acerca da escola. Além disso, “[...] se a própria ciência nos permite afirmar que hoje essa é uma opção possível, não devemos perder de vista que a provisoriedade da pesquisa pode nos sugerir, no futuro, outras leituras ainda inimagináveis sobre a realidade escolar” (Chaves, 2014, p. 112).

Com base nessas considerações, a seguir apresentamos como as contribuições teóricas de Norbert Elias chegaram até o Brasil, oportunizando o acesso aos conhecimentos que produziu não só no campo da Sociologia, mas também no campo da História, da Psicologia, da Educação, entre outros. No aprofundamento de estudos da vida e da obra do sociólogo alemão Norbert Elias, levamos em consideração a consulta àqueles que, de alguma forma, tornaram acessíveis nacionalmente as suas teorizações não somente a um público da pesquisa acadêmica, mas

também a um público mais amplo, focado na análise dos processos sociais e na interação humana na sociedade como um todo.

Apenas recentemente, nas últimas duas décadas, os principais trabalhos de Norbert Elias passaram a ser traduzidos e publicados em português, o que tem contribuído para a difusão e o aprofundamento de suas ideias em diversas áreas do conhecimento no Brasil. A partir desse viés, analisamos a ficha técnica de edição de alguns dos livros de Norbert Elias publicados em terras brasileiras. Nessa perspectiva, destacamos dois nomes que nos chamaram à atenção por serem interlocutores recorrentes, tornando a produção dos conhecimentos de Elias mais conhecida em todo o país. Como interlocutores e disseminadores das ideias do sociólogo, citamos Vera Ribeiro, tradutora e psicanalista, e Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia, titular da disciplina Ética e Filosofia Política na USP. Ele realizou a revisão e a apresentação de obras de Norbert Elias, dividindo, inclusive com ela, a revisão técnica e notas de algumas dessas obras.

Nesse contexto, como esses interlocutores, outros desempenharam e continuam a desempenhar um papel crucial na divulgação do pensamento de Norbert Elias no Brasil através de suas traduções e pesquisas, que permitem o acesso a obras e conhecimentos importantes não só para a Sociologia e a História, mas também para outros campos do saber, como a Educação no país. Chaves (2014, p. 96) tece a seguinte consideração: “Se a História e a Sociologia fornecem novos rumos para as pesquisas educacionais, as discussões no âmbito dessas mesmas ciências com certeza também suscitam algum tipo de questionamento no interior da História da Educação”.

Como vimos anteriormente, Elias desenvolveu uma teoria sociológica de forma a enfatizar a interdependência entre indivíduos e sociedade, analisando como essa interdependência molda os processos sociais. O sociólogo explorou ainda o modo como as relações sociais, as cadeias de interdependência e os processos de diferenciação e integração influenciam a mudança social, incluindo o “processo civilizador”.

Apresentados os contextos que envolvem as teorias do sociólogo com base no aspecto educacional, iremos nos voltar, neste momento,

para o cenário local, indicando sua produção científica por meio de um recorte específico: dissertações e teses defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Para isso, utilizamos o Repositório Institucional da Ufes (RiUfes).⁵ O RiUfes é uma plataforma de acesso livre que reúne as publicações acadêmicas e científicas da universidade, permitindo a busca por teses e dissertações defendidas nos diversos programas de pós-graduação e áreas de concentração da instituição. Os resultados serão apresentados na tabela 1

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre Norbert Elias no RiUfes

Área de Concentração: Educação				
Termo/	Categoria	Dissertação/ Mestrado	Tese/ Doutorado	Nº total
Norbert Elias	Assunto	2	1	3
Sociologia Figuracional	Assunto	3	2	5
Nº total		5	3	8

Fonte: Ufes (acesso em: 26 jun. 2025).

A tabela 1 indica a produção acadêmica da área de concentração em Educação da Ufes. A busca por teses e dissertações usando o termo “Norbert Elias” resultou em duas dissertações e uma tese. Ao expandir a pesquisa para “Sociologia Figuracional”, foram encontradas mais três dissertações e duas teses.

No total, a partir do recorte utilizado com esses dois descritores, obtivemos oito trabalhos acadêmicos produzidos na Ufes com base teórica em Norbert Elias: cinco dissertações de mestrado e três teses de doutorado, todos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação. Os trabalhos evidenciam o interesse conceitual no sociólogo. Isso pode sugerir sua aderência à Sociologia Figuracional como

5 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Repositório Ufes**. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/home>. Acesso em: 26 jun. 2025.

referência para a compreensão das dinâmicas de inclusão, formação docente e múltiplas inter-relações presentes no campo da Educação.

A seguir, serão apresentados, no quadro 1, os títulos dos estudos, os respectivos anos de defesa e as palavras-chave associadas a cada um. Posteriormente, faremos breves descrições dos trabalhos, destacando seus principais pontos.

Quadro 1 – Resultado qualitativo da pesquisa no RiUfes:
teses e dissertações do PPGE (continua)

Teses		
Ano	Título	Palavras-chave
2023	Condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no Espírito Santo	1. Qualidade. 2. Educação Especial. 3. Deficiência Intelectual. 4. Espírito Santo. 5. Norbert Elias.
2023	Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: tecendo compreensões e (seus) sentidos	1. Superdotados – Adolescentes. 2. Habilidades pessoais – Adolescentes. 3. Habilidades sociais em Adolescentes. 4. Sociologia Figuracional. 5. Psicanálise – Educação.
2021	Processos de formalização-informalização na formação de Tils brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional	1. Sociologia Figuracional. 2. Sociologia da Tradução. 3. TILS. 4. Formação. 5. Estudo Comparado Internacional
Dissertações		
2025	Percepção de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional no contexto da inclusão escolar	1. Formação de professores. 2. Educação Física. 3. Educação especial inclusiva. 4. Sociologia Figuracional
2022	Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da Ufes	1. Formação de professores. 2. Educação Especial. 3. Inclusão escolar. 4. Sociologia Figuracional.
2018	Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários	1. Elias, Norbert, 1897-1990. 2. Ensino Superior. 3. Estudo comparado. 4. Inclusão na Educação.

Quadro 1 – Resultado qualitativo da pesquisa no RiUfes: teses e dissertações do PPGE (conclusão)

2017	Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México	1. Elias, Norbert, 1897-1990. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3. Ensino Superior. 4. Linguagem. 5. Surdez.
2015	Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais	1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. 4. Pobreza. 5. Direitos Sociais. 6. Sociologia Figuracional

Fonte: Elaboração das autoras (2025) com base no RiUfes (acesso em: 26 jun. 2025).

A tese intitulada *Condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no Espírito Santo* (Bazilatto, 2023) fundamenta suas análises nos construtos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Particularmente, utiliza os conceitos de Elias de “fundo comum de experiências” e “fundo social de conhecimento” em diálogo com a literatura que versa sobre qualidade do ensino e oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual.

A tese *Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: tecendo compreensões e (seus) sentidos* (Santos, 2023) foi desenvolvida ante os pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias em associação à psicanálise de Sigmund Freud. De Elias, a pesquisadora tomou como percurso os conceitos de figuração, conhecimento, linguagem e desejo de aprendizagem. De acordo com Santos (2023, p. 11):

Com Elias [...], entendemos que a condição de altas habilidades se manifesta na imbricação entre o biológico e o social, entre a primeira natureza e a segunda natureza. No complexo processo de constituição da segunda natureza, eminentemente histórico-cultural, as pessoas podem vivenciar experiências que potencializam de maneira notável a predisposição para o desenvolvimento ótimo

de suas capacidades intelectuais advindas de sua primeira natureza, eminentemente biológica.

A tese seguinte — *Processos de formalização-informalização na formação de TIs brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional* (Costa Junior, 2021) — desenvolveu o estudo com base nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Elias, utilizando como aporte a noção de *habitus* e a sociodinâmica formalização-informalização.

Na dissertação *Percepção de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional no contexto da inclusão escolar* (Nascimento, 2025), a perspectiva metodológica adotada fundamenta-se em Norbert Elias e sua Sociologia Figuracional, que aborda a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, conforme já mencionado.

Em *Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da Ufes*, Leite (2022) detém suas análises apoiadas nos constructos teórico-epistemológicos da Sociologia Figuracional de Norbert Elias e também dá os sentidos à docência a partir de outras teorizações.

A teoria sociológica processual de Norbert Elias também subsidiou teoricamente a dissertação *Deficiência, discapacidad e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários*, principalmente na noção de indissociabilidade entre indivíduo e sociedade e nos conceitos de figuração e interdependência. Silva (2018) destaca que essas diferentes noções têm influenciado os modos de cadência no processo inclusivo e nos ajuda a pensar, de acordo com o sociólogo, que todo desenvolvimento continuado intencional e planejado está entrelaçado a um desenvolvimento mais abrangente não planejado.

Na dissertação de Bazilatto (2017), *Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México*, o trabalho de pesquisa de natureza qualitativa sustenta-se nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, particularmente nos conceitos de linguagem e conhecimento, figuração e interdependência, teorizações já esboçadas no capítulo.

Por último, o aporte teórico-metodológico da dissertação *Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais* (Cunha, 2015) encontra-se assentado na teoria figuracional de Norbert Elias, que situa os processos sociais em permanente constituição por meio de redes de relacionamentos em que as diferentes direções dos “acontecimentos” sociais decorrem do equilíbrio gerado das/nas relações estabelecidas nas configurações humanas.

Por meio das análises das teses e dissertações defendidas no PPGE/Ufes, percebemos a interlocução com a abordagem teórica da Sociologia Figuracional de Norbert Elias, articulando-se às análises e às problematizações que envolvem a escola, seu cotidiano, os indivíduos que nela se interrelacionam e as relações com a sociedade que as engloba. Nesse contexto, realizamos vistas a outras palavras-chave descritas nas teses e dissertações defendidas, quais sejam: formação de professores, Educação Física, Educação Especial inclusiva, Ensino Superior, estudo comparado, inclusão na Educação, Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola, pobreza, direitos sociais. Esses textos contribuem para a produção e o fazer científico da história da Educação influenciada pela Sociologia de Norbert Elias, possibilitando a captação da diferença, da pluralidade e da heterogeneidade da realidade escolar.

Considerações finais

O pensamento de Norbert Elias ofertou contribuições significativas para a Sociologia e o pensamento social contemporâneo. Sua trajetória, que incluiu o exílio e a marginalização acadêmica em seus primeiros anos, demonstra uma notável resiliência intelectual. A relevância de sua obra perdura, especialmente por nos convidar a compreender o ser humano em constante desenvolvimento, imerso em redes de interdependência e em um processo contínuo de civilização.

Por natureza, a Educação é uma prática social. Ela se realiza nas relações humanas, nas interações cotidianas e na mediação entre os sujeitos e a cultura. Nessa perspectiva, o pensamento do teórico oferece uma importante contribuição para compreendê-la como processo de formação

social e emocional. Seu conceito de “processo civilizador”, ainda que elaborado em outro campo de análise, pode ser reinterpretado para pensar a escola como espaço de constituição do indivíduo em sociedade.

Segundo Elias (1994a, p. 144), o ser humano não nasce pronto, pois “[...] é parte de uma rede de interdependência com outros indivíduos”. Isso significa que sua formação não se dá isoladamente, mas a partir das relações sociais nas quais está inserido. Essa abordagem é fundamental para repensar práticas pedagógicas que valorizam não apenas o conteúdo, mas também o convívio, a empatia e a regulação emocional.

As investigações realizadas no repositório da Ufes demonstram que suas ideias vêm sendo impulsionadas por pesquisadores que procuram compreender, sob diferentes ângulos, os processos de inclusão, as trajetórias formativas, os sentidos atribuídos à docência e os desafios enfrentados por estudantes em condições específicas, como a deficiência intelectual, a surdez ou a superdotação. Esse mapeamento evidencia que a Sociologia Figuracional vem encontrando ressonância em pesquisas comprometidas com a transformação social e com a construção de práticas educativas mais sensíveis às configurações humanas que moldam o cotidiano escolar.

À guisa de conclusão, ao lançar luz sobre a presença da obra de Norbert Elias na produção acadêmica, este estudo não apenas responde a uma inquietação inicial, como também reafirma a relevância de seus conceitos para o enfrentamento das questões urgentes que atravessam a Educação contemporânea. Sua teoria continua a oferecer compreensões na formação humana em suas múltiplas dimensões, quais sejam, históricas, sociais, culturais e afetivas, reafirmando o papel da escola como espaço de experiências compartilhadas, de constituição de subjetividades e de construção de uma sociedade mais consciente de suas interdependências.

Referências

BAZILATTO, A. **Condições de qualidade na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual no Espírito Santo**. 2023. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/ffda0374-73ce-41ea-bf1b-cec4834ae6aa/content>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/40336d05-5c70-4890-8ad0-d24c41208593/content>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CARVALHO, J. M. Elias e a construção do indivíduo moderno. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 5–18, fev. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7zVDNGNMdKn7fScd59vFvjP/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHAVES, M. W. História da Educação Escolar e Sociologia: uma relação promissora. **Educação Em Revista**, v. 30, n. 2, p. 95–116, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014005000002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDphnh5SrJy6sfsFvn6vgvR/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

COSTA JUNIOR, E. R. **Processos de formalização–informalização na formação de tils brasileiros e mexicanos: uma abordagem sociológica figuracional**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6e7ae3c6-9e2e-4eb0-ab83-8b10fca520f9/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CUNHA, M. I. C. **Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/edec0181-6dfc-420d-acb1-64643923af8c/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v. 1.

ELIAS, N. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 697-710, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gfRGdFVTv784PHVf5HZ6JFy/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2025.

LEÃO, A. B.; LANDINI, T. S. **10 lições sobre Norbert Elias**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LEITE, L. de S. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva**: um olhar para as licenciaturas da Ufes. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16564_DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20COMPLETA%20-%20LUCAS%20LEITE20220927-124133.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

NASCIMENTO, W. de S. **Percepção de professores/as de educação física sobre sua constituição profissional no contexto da inclusão escolar**. 2025. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/58d5084e-3335-46a-4-809e-c861a4cfed69/content>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, R. M. M. dos. **Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação**: tecendo compreensões e (seus) sentidos. 2023. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6e694749-a284-4f6a-81f0-0380f08e13e9/content>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, R. R. e. **Deficiência, incapacidade e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_12406_Rayner%20Raulino%20e%20Silva%2C%202018.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 139–166.

WAIZBORT, L. Elias e Simmel. *In*: WAIZBORT, L. *et al.* (org.). **Dossiê Norbert Elias: “Elias e Simmel”**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001. p. 89–111.

CAPÍTULO 6

AS CONTRIBUIÇÕES DE PISTRAK PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA DA EFA DE JAGUARÉ - ES

Eric de Oliveira¹

Felipe Junior Mauricio Pomucheng²

Débora Monteiro do Amaral³

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.6

Vida e obra de M. M. Pistrak

Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1940) foi um educador que atuou no regime da Revolução Soviética, entre os anos de 1917 e 1931. Formado em Ciências Sociais, professor e membro do Partido Comunista, atuou, de 1918 a 1931, no Comissário do Povo para a Educação (NarKomPross), uma espécie de ministério da educação do regime comunista. Pistrak

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5913746811702459>.

2 Mestre em Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3560691065458516>.

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/860082940996170>.

teve papel central na Revolução Russa ao coordenar a Escola Comuna, uma experiência educativa que buscava ser a experiência escolar do governo e romper com as práticas pedagógicas que se embasaram no castigo e na severidade. Dirigiu a escola instalada inicialmente na aldeia de Litnovich (Cruz, 2022).

Pistrak também atuou na direção de institutos de pesquisa do partido comunista, sendo preso e fuzilado em 1937, após injúrias e acusações do regime de Stalin, que também matou outros importantes nomes da revolução. As contribuições de Pistrak são fundamentais para a construção de uma escola da classe trabalhadora, pois, em sua proposta pedagógica, envolvia os estudantes no processo educativo e gestão a partir da auto-organização, com debates de temas da atualidade, tendo o trabalho como princípio educativo como fio condutor das ações pedagógicas. Na perspectiva de Pistrak, compreende-se que a educação deve articular os conhecimentos científicos, técnicos e culturais às práticas sociais concretas, superando a dicotomia entre teoria e prática, além da formação política dos estudantes e suas famílias, acreditando ser uma estratégia fundamental na construção de outro projeto de sociedade que superasse o capitalismo.

Pistrak concebe a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a (Tragtenberg, 2003, p. 3).

A experiência da Escola Comuna, dirigida por Pistrak, teve muita resistência por parte de pedagogos e das elites da época, sendo até incendiada e recebendo, de início, um volume maior de estudantes pobres (Coelho, 2013). A escola passou por vários locais. O trabalho tinha papel central no processo educativo, sendo, algumas vezes, instalada em regiões rurais (com aulas práticas nas áreas agrícolas) e outras na cidade (com aulas na fábrica), buscando responder como a educação poderia contribuir para o fortalecimento da revolução e da classe trabalhadora através da formação política e do envolvimento da escola com a vida e com a comunidade. A Escola Comuna se baseava na vivência comum dos sujeitos que a compunham, sendo que a auto-organização dos estudantes era fundamental, e esses viviam, na prática, seu compromisso com a educação e formação numa perspectiva integral,

Desse modo os estudantes constroem ativamente sua escola e também seu entorno. E partindo do pressuposto que ao construir coletivamente a organização e funcionamento da escola estavam não só aprendendo e ensinando a construir e organizar quanto já o estavam realizando na prática a nova construção social. Não há rupturas, não há ensaio. Vida e práticas escolares estavam diretamente alinhadas com as práticas necessárias para a construção da sociedade socialista (Coelho, 2013, p. 11).

Entre as grandes obras de Pistrak, três são muito utilizadas na atualidade e foram traduzidas para o português: a *Escola Comuna* (1924), *Ensaio sobre a Escola Politécnica* (1929) e *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1924), sendo esta leitura fundamental para compreendermos os fundamentos da auto-organização dos estudantes. Além dos livros, Pistrak escreveu artigos e ministrou diversos cursos sobre sua proposta pedagógica, construída também no coletivo com diversos educadores marxistas e que fundamentam suas práticas a partir do materialismo histórico-dialético.

Principais interlocutores nacionais e influência nas pesquisas educacionais

Pistrak influenciou intelectuais e educadores brasileiros ligados à educação popular e à pedagogia socialista, especialmente nos anos 1980 e 1990. Sua obra foi recuperada por pesquisadores interessados em alternativas à escola capitalista, sendo discutida em articulação com autores como Paulo Freire, Gramsci e Makarenko (Saviani, 2008; Gadotti, 1999).

As ideias de Pistrak e Paulo Freire dialogam de maneira profunda em vários aspectos, especialmente no que diz respeito à educação como prática transformadora da realidade social. Embora oriundos de contextos históricos e políticos distintos — Pistrak na Revolução Russa e Freire na América Latina marcada pela desigualdade e opressão —, ambos defendem uma educação comprometida com a emancipação humana (Freire, 1987; Pistrak, 2000).

Pistrak via a escola como instrumento central na construção da nova sociedade socialista. A escola deveria preparar o “homem novo”, consciente de seu papel social, com base nos princípios do trabalho, da coletividade e da solidariedade (Pistrak, 2000). Assim, Freire também entendia que educar é um ato político: ou se reproduz a realidade de opressão, ou se promove a libertação (Freire, 1987). A educação precisa conscientizar o educando de sua realidade e capacitá-lo a transformá-la. Ambos rejeitam a neutralidade da educação e afirmam que educar é sempre um ato político (Freire, 1996; Gadotti, 1999).

Pistrak defende uma escola cujo ensino esteja articulado ao trabalho produtivo. O conhecimento deve ter sentido prático e estar ligado à realidade material dos estudantes (Pistrak, 2000). Freire propõe a práxis, a união entre reflexão e ação. O conhecimento se constrói na relação com o mundo a partir da experiência concreta e da problematização da realidade (Freire, 1987). Ambos valorizam o fazer como parte indissociável do aprender. O conhecimento nasce da ação-reflexão-ação (Freire, 1996).

Pistrak propõe uma escola autogerida, com participação ativa dos estudantes na organização das tarefas escolares, no trabalho coletivo e

na disciplina (Pistrak, 2000). Freire defende uma educação dialógica em que o educando é sujeito do processo, e não objeto da transmissão de conhecimento (Freire, 1996). O professor deve criar condições para que o estudante se torne protagonista. Ambos rejeitam o autoritarismo escolar e apostam na participação ativa e crítica dos educandos (Gadotti, 1999).

Pistrak critica a escola elitista, voltada para a formação de burocratas e desligada da vida e do trabalho. Para ele, a escola deve ser um centro de vida comunitária e produtiva (Pistrak, 2000). Freire critica a educação bancária, que deposita conteúdos nos alunos sem diálogo. Defende uma educação problematizadora, crítica e libertadora (Freire, 1987). Ambos lutam contra uma educação alienante e propõem uma escola comprometida com a transformação da realidade (Freire, 1996).

Pistrak propõe a formação politécnica, unindo trabalho manual e intelectual, arte, ciência e coletividade (Pistrak, 2000). Freire busca a formação do ser humano como sujeito histórico, ético, criador e transformador do mundo. Educação como processo de humanização plena (Freire, 1996).

Auto-organização dos estudantes: Alguns fundamentos

A sociedade capitalista se reproduz no espaço escolar, no qual se apresentam métodos e hierarquias capazes de manipular e possibilitar que os sujeitos que estão na escola se tornem objetos, pois só é possível se tornarem sujeitos à medida que se formam, transformam e se formam novamente, numa dialética oposta ao sistema tradicional comumente difundido na escola capitalista. Entretanto, a construção de outra sociedade baseada na justiça social perpassa, com uma necessidade básica, pelo diálogo, como afirma Paulo Freire (1987, p. 72): “Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução”. Diante da afirmação de Freire, reconhecemos o contexto da luta de classes e que a escola, ao se pôr em marcha na superação do capital, baseia-se, entre outros elementos, no diálogo, como também afirma Pistrak (2000, p. 143):

Não aspiramos apenas a uma colaboração ativa das massas na vida cotidiana, queremos que elas

se dediquem a uma atividade criativa real, participando na transformação rápida (exigida pelas novas condições) das formas características da ordem vigente. As massas trabalhadoras, utilizando a herança do passado, devem construir, e construir rapidamente um mundo novo e grandioso.

Um dos principais conceitos de Pistrak é a auto-organização dos estudantes, uma das estratégias fundamentais para a construção de outro projeto de sociedade, baseado na coletividade, na participação democrática e na formação integral dos sujeitos, como instrumento formador das massas, para atuarem coletivamente e conscientemente na sociedade. Mas o que são os coletivos? Como e por que identificá-los? Pistrak (2000) conceitua como uma concepção integral, e não um simples total referido às suas partes. O coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. Dessa forma, o coletivo é manifestação, ao mesmo tempo que é particular é individual; e esse coletivo, sendo ouvido, construindo meios de organização e dialogando, prossegue na busca pela transformação social.

No contexto escolar, afirmamos, assim, a necessidade da construção da auto-organização, respeitando os conhecimentos e histórias que os educandos já trazem, sendo função da escola/educador propiciar o processo de auto-organização. “A escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentado com base nisso o coletivo infantil” (Pistrak, 2000, p. 146). À medida que o coletivo estiver em constante movimento e diálogo, os processos organizativos irão se concretizando, como afirma Pistrak (2000, p. 146): “O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização”.

A auto-organização dos estudantes vai se construindo; não se torna um mecanismo de dominação, mas capaz de integrar o coletivo, que, por sua vez, é diverso, contribuindo para que a vida de grupo se torne saudável e organizada dentro do ambiente escolar. Pistrak, porém, alerta para os caminhos que a auto-organização pode tomar na prática pedagógica. Caso seja entendida como mecanismo de “ajuda” para o educador e para a escola, ela se tornará insuficiente, uma vez que irá atuar no campo

mecânico da execução das atividades, não se infiltrando e se preocupando com o mais importante, que é a formação da criança e do jovem; mais uma vez, uma falsa participação se estabelecendo.

Por outro lado, a auto-organização deve ser movimento e presença com os educandos, sendo os educadores companheiros que possibilitaram o efetivo desenvolvimento do processo.

Desenvolve-se gradualmente, na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo das preocupações infantis se amplia, crescendo a ideia da necessidade da organização. Esse tipo é mais sólido, tem uma base mais ampla; e mais, cria condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior (Pistrak, 2000, p. 148).

Esse segundo tipo de manifestação da auto-organização torna-se mais complexo e difícil de se concretizar. Necessita de maior empenho, presença e participação dos educadores, reconhecendo-se em processo de formação e companheiros dos educandos. A efetivação dessa proposta proporcionará a formação do estudante para além dos conteúdos programáticos, mas tornará possível o trabalho e a vivência em coletividade como seres ativos na sociedade.

É primordial compreender que a auto-organização não é a substituição da função do educador para o estudante; pelo contrário, o educador se envolve muito mais, não se inferiorizando, mas sendo capaz de romper com a estrutura do autoritarismo. Ele deve ser o mediador e intervir sempre que preciso, mas respeitando e entendendo os passos que os estudantes devem tomar. As crianças e jovens se tornaram capazes de intervir e resolver conflitos na vida de grupo, porém, em determinados momentos, o educador precisa assumir o seu papel, visto que os estudantes ainda não desenvolveram a maturidade para solucionar todas as dificuldades.

A auto-organização não pode se tornar um instrumento por meio do qual os educandos apenas manifestem problemas, que “reclamem” dos

desafios. Mas, quando isso acontecer, o educador deve intervir através do diálogo, garantir que os educandos compreendam a diferença de falar sobre os problemas e desafios e falar apontando possíveis alternativas. “Um dos objetivos da organização é quebrar a autoridade absoluta do chefe, baseada na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar sua vida e sua própria organização” (Pistrak, 2000, p. 161).

Por outro lado, Pistrak (2003, p. 170) enfatiza que:

A organização das crianças na escola burguesa se baseia em dois princípios: autoridade e autoritarismo vindo de cima para baixo (ou estabelecidos de uma forma qualquer), rígidos e imutáveis. O objetivo da auto-organização dos estudantes nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças “ao progresso da civilização” e são substituídos por distribuição de funções, destinados a salvar uma determinada ordem escolar.

Dessa maneira, percebemos que a auto-organização dos estudantes na escola burguesa não passa de um sistema fechado e restrito, uma vez que quem decide e determina as normas é o professor. O estudante apenas serve para cumprir as ordens definidas por ele e até mesmo pelo sistema educacional, pois, muitas vezes, é levado a obedecer, cultivando o sentimento pela lei. Partindo desse pressuposto, o sistema educacional brasileiro sempre foi organizado e/ou estruturado de cima para baixo. Assim, por vezes, procurou educar sujeitos submissos e incapazes de se manifestarem contra o sistema capitalista sem se deixarem abalar com as leis, passando a obedecê-las, muitas vezes, cegamente, pois, do ponto de vista legal, qualquer mudança é ilegal. Sendo assim, a tendência do regime burguês é exigir que se cultivem, nos cidadãos, os sentimentos conservadores, isto é, a ideia de que a destruição das bases constitucionais equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização.

A escola só alcançará um bom desenvolvimento com uma ligação mais próxima do coletivo dos estudantes, fazendo de si um elemento

central da vida escolar do jovem, e não apenas o lugar de escolarização. Por esse motivo, ela nasce pela necessidade de incentivar nos estudantes a atividade, a iniciativa, o coletivo, a responsabilidade, desde que seja condizente à sua atividade.

A auto-organização é a movimentação que se adequa à faixa etária dos envolvidos e ao nível de suas preocupações sociais, uma vez que a constituição fortalece as bases, afastando a flexibilidade, o que entrava a força da organização. Assim, a constituição do coletivo escolar autônomo deve, portanto, ser flexível e dinâmico. No entanto, a justiça defendida e exercida por esse grupo também tem a função de ajudá-los a lidar com seus problemas normalmente e resolver os conflitos surgidos entre si. Essa prática contribui na formação do sentimento e da responsabilidade de um com o outro, ou seja, auxilia na construção de sujeitos que vivenciam a alteridade.

A partir disso, percebemos, então, que a auto-organização não é uma brincadeira ou apenas um jogo. Entende-se que deve ser uma necessidade e precisa ser considerada como uma ocupação séria das crianças, acompanhada de responsabilidade e bem compreendida por elas. Dessa forma, a autonomia escolar exige trabalho sério e responsável. Nesse caso, não existem problemas escolares dos quais as crianças não possam participar. Elas devem ser inseridas em todos, ora auxiliando os adultos, ora resolvendo assuntos de seu próprio interesse. Segundo Pistrak (1924, p. 197):

Os primeiros trabalhos que as crianças podem executar os limites permitidos do ponto de vista médico são os trabalhos domésticos (base mesma da auto-organização nos pensionatos infantis). [...] na escola, a primeira atividade pode estar relacionada com o estado sanitário do prédio, com divulgação de normas higiênicas, de hábitos civilizados, na medida em que as crianças estão bem conscientes destas ideias. Nas escolas em que as crianças tomam café e almoçam, pode ser melhor tratar, em primeiro lugar, da organização da alimentação.

Portanto, com o tempo, podemos confiar aos jovens o registro dos estudantes ocupados em diversos trabalhos, como organização das sessões

de leituras, exposições, organização de festas escolares, um jornal escolar, entre outros. Enfim, é assim que surge a necessidade de uma organização para a formação política e geral.

Outro aspecto importante é que o trabalho na escola deve ser organizado com a contribuição do coletivo autônomo dos jovens, pois só se podem alcançar resultados pedagógicos positivos com a participação ativa dos jovens na organização e na direção do trabalho na escola, uma vez que, na educação bem organizada, os jovens conseguirão enfrentar uma série de trabalhos de caráter social. Então, a participação deles no trabalho pedagógico merece ser ainda considerada uma tarefa da auto-organização, ainda que frequentemente esquecida; precisa merecer mais atenção por parte da escola.

Dessa maneira, o pensar o desenvolvimento da autonomia dos jovens precisa considerar três princípios: a cooperação infantil consciente como base sólida e única da organização; a autonomia verdadeira, concretizada pelos próprios jovens, proporcionando ao professor tornar-se amigo, companheiro e colaborador por possuir mais experiência e instrução; e a auto-organização, enquanto parte integrante do trabalho dos estudantes, a fim de envolver um conjunto de atividades maior do que o que lhes é delegado na escola. Logo, a auto-organização dos estudantes requer dos formadores uma polivalência capaz de compreender as várias dimensões da realidade para orientar a vida coletiva dos estudantes, tendo em vista a construção de uma autonomia solidária e responsável que caminha para mudar a sociedade capitalista selvagem em que vivemos. Portanto, o espaço da escola serve como laboratório para todos os envolvidos exercitarem o compromisso de todos com todos.

Outro aspecto importante diz respeito ao trabalho coletivo que deve ser desenvolvido normalmente e não pode ter um caráter incomodativo, de tensão desagradável, precisando transparecer um aspecto calmo e firme e manifestar a serenidade não só interior, como também da coletividade. Assim, é preciso desenvolver, nos estudantes, orientação, incluindo o costume de sentir o que acontece ao seu redor, sua atitude e relação com o desconhecido, estabelecendo comportamentos coerentes com a organização coletiva.

Auto-organização dos estudantes na Pedagogia da Alternância

A pedagogia da alternância (PA) se consolida como experiência escolar na década de 1930, na França. Mas, segundo Gimonet (2007), a alternância é mais antiga do que a prática das escolas que se estruturaram com essa proposta enquanto uma pedagogia. A experiência de uma escola em alternância não surge de espaços acadêmicos, mas de uma realidade em específico, ou seja, a partir de um momento histórico, de uma demanda e da organização de diversos sujeitos que visavam a uma formação diferente para um contexto diferente, que era o campo. “Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (Nosella, 2012, p. 45).

As produções de Silva (2012) e Nosella (2012) evidenciam a relação histórica da alternância com a organização dos agricultores, dos movimentos sindicais e da igreja católica, que enxergavam os desafios do campo. Era necessário construir uma formação ampla dos jovens camponeses sem que eles perdessem sua relação com o meio, ou seja, construir uma escola que ainda não existia. Segundo Gimonet (1999) e Silva (2012), o espaço agrícola da França, no ano de 1935, deparava-se com profundas transformações, que, por um lado, impulsionaram a necessidade de outra escola, mas, por outro, dificultaram a expansão e a consolidação do movimento das *Maisons Familiales Rurales*.

Essa realidade evidenciada por Silva (2012) sinaliza que os jovens camponeses acabavam tendo que optar pela permanência na escola e abandono das atividades rurais ou o contrário. É nesse contraste que emerge a necessidade da experiência de uma escola que possibilitasse a permanência e a articulação dos estudos com o mundo do trabalho agrícola. Nesse aspecto, Nosella (2012, p. 46) realça também a imagem menosprezada que já era construída naquele período pelo campo: “E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos”. Dessa forma, era preciso que a experiência

educativa que estava a emergir desconstruísse essa imagem. Para isso, era necessária a construção de uma educação alicerçada na realidade.

Mas a alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito (Gimonet, 1999, p. 44).

Passado o período da Segunda Guerra Mundial, as experiências das escolas em alternância extrapolam os limites territoriais da França, adentrando em outros países europeus e chegando a outros continentes, como a América do Sul e, em meados de 1960, ao Brasil. Foi no sul do Estado do Espírito Santo que a pedagogia da alternância surgiu e, que segundo Silva (2012), Nosella (2012) e Zamberlan (1995), o contexto era de grandes crises na campo em função do plano de erradicação da lavoura cafeeira implantado pelo governo federal, um cenário político sombrio devido ao período da ditadura militar. Havia ainda a permanência de muitas famílias descendentes de imigrantes italianos que moravam no campo. Portanto, é nesse ambiente e com as articulações do padre Jesuíta Humbeto Pietogrande que se buscou trazer a experiência da PA na Itália para o Brasil, com o objetivo ainda de melhorar a qualidade da educação ofertada para a população rural naquele período.

Toda essa articulação resultou no nascimento do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES),⁴ sendo a organização que impulsionou a criação, a consolidação e a expansão da alternância, no estado e no Brasil, por muitos anos. Silva (2012) acentua que, em um contexto de ditadura, havia uma perspectiva de modernização do campo, em vista de seu “desenvolvimento”. É nesse cenário que a pedagogia da

4 MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Plano de Desenvolvimento Institucional. Anchieta/ES, 2018.

alternância se instala no Brasil. Por outro lado, as experiências de conscientização eram varridas pela ditadura, outro contraste para o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas. Diante disso, é preciso questionar como a pedagogia da alternância sobreviveu em meio a esse panorama, mas convém salientar que a linha humanista e ligada ao desenvolvimento técnico do campo, com intrínsecas relações com a igreja, contribuiu para a expansão das EFA's, como destaca Zamberlan (1995, p. 3) ao se referir ao MEPES no seu contexto de surgimento:

Enfim, o MEPES propõe a promoção integral da pessoa, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao meio rural, visando principalmente a elevação sócio-comunitária do agricultor, através de sua promoção: religiosa, intelectual, sanitária, econômica e técnica.

O MEPES é criado em 1968 e, em 1969, as primeiras Escolas Famílias, localizadas em Olivânia, Anchieta e em Alfredo Chaves, no sul do estado. O processo de expansão do MEPES, segundo Nosella (2012), está articulado aos movimentos pastorais da igreja católica, o que possibilitou que, na década de 1970, a pedagogia da alternância chegasse ao Norte do estado.

Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha; as duas para rapazes. No mesmo ano foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina), no município de São Mateus, Km. 41 (Nosella, 2012, p. 66).

A Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ)⁵ atualmente oferta o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária para 256 estudantes, em seis turmas, oriundos em sua maioria do município de Jaguaré/ES, localizado no norte do estado. A dinâmica da alternância da

5 EFAJ. Planejamento anual da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Jaguaré, ES, 2025.

EFAJ se constitui pela integração de tempos e espaços diferentes, nos quais os estudantes permanecem 1 semana integral na EFAJ seguida de uma semana no meio sociocomunitário, com atividades que interligam os diferentes momentos.

A EFAJ, assim como as demais EFAs do MEPES, são escolas de caráter comunitário, sendo financiadas pelo Estado através do acesso aos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e por recursos de parcerias com prefeituras, projetos específicos e apoio das famílias e comunidades em campanhas e doações. A pedagogia da alternância possui dispositivos legais que reconhecem os dias no espaço comunitário familiar como letivos e, além de cumprir toda a carga horária e disciplina de uma escola convencional, as EFAs possuem diversas atividades específicas em sua proposta, ampliando ainda mais a carga horária de formação dos estudantes.

A auto-organização dos estudantes na pedagogia da alternância é como a importância da água para o ser vivo, pois é por meio dela que o jovem consegue interagir com a sua autonomia. Uma das grandes preocupações das escolas que trabalham com essa pedagogia é o protagonismo juvenil e a sua interação com a participação crítica, solidária, coletiva e construtiva dos jovens no enfrentamento de problemas reais na escola. Trata-se de não ver os estudantes como repetidores de conhecimentos e valores, mas como pessoas que buscam a liberdade e o compromisso de atuação em sua realidade. Assim, eles devem ser os sujeitos e não objetos do processo pedagógico. Por isso, ao criar oportunidade para que o jovem desenvolva seus potenciais e crie soluções a fim de resolver os seus problemas e da comunidade, eles exercerão a autonomia e se prepararão para o trabalho de forma solidária.

Na pedagogia da alternância, há uma integração natural entre os estudantes, famílias, educadores e educadoras. É uma forma em que todos participam, cada um com sua função no sistema de auto-organização para alcançar os objetivos comuns. Os estudantes são protagonistas no movimento da alternância, orientados pelos professores e apoiados pelas famílias e comunidade na realização das atividades de pesquisa, estudo, envolvimento social e no trabalho, sendo que, na estadia (meio sociopro-

fissional), o envolvimento ocorre com maior enfoque na própria realidade e engajamento na vida familiar e social e, na sessão (período de estudos no ambiente escolar), com maior ênfase nas reflexões pelo estudo das disciplinas, envolvimento social da alta organização da vida de grupo.

A auto-organização dos estudantes na EFA propõe a conscientização e o despertar do discente para a importância da auto-organização coletiva, possibilitando uma preparação para atuarem na organização da família e da comunidade, promovendo o protagonismo e sendo um trabalho integrado com os princípios da escola, pois é um dos elementos de formação integral do jovem.

Na Escola Família Agrícola de Jaguaré, assim como nas demais EFAs, a auto-organização tem o objetivo de proporcionar aos estudantes a possibilidade de exercitar o senso de responsabilidade, cultivar a liberdade e participar ativamente de seu processo de formação, contribuindo com a mantenedora, equipe de educadores e a associação das famílias na gestão da escola, assumindo, de forma orientada, a gestão da vivência na sessão. Ter as normas como parâmetros para relação equipe/estudante dentro do ambiente educativo.

Esse movimento só acontece quando juntos (escola, família e estudantes) traçam critérios para que possam ser inspirados como, por exemplo, a auto-organização deve funcionar por meio da organização dos Núcleos de Bases – NB's (coletivos de estudantes, assessorados por um educador, que possuem uma determinada dimensão específica), abrangendo a função do próprio NB e das atividades de manutenção. Na EFA de Jaguaré, os NB's se reúnem para planejar suas atividades na segunda-feira de cada sessão escolar, no horário das 8h às 8h30min.

Cada NB fará o rodízio das tarefas no início de cada trimestre. Eles devem seguir as orientações das funções dos coordenadores e das tarefas a serem executadas. Ter claro que a auto-organização é uma abrangência da associação de estudantes, discutindo e sugerindo as normas de vida de grupo no início do ano letivo, concebendo-a como um espaço — laboratório do exercício da responsabilidade e do compromisso na formação para o perfil do novo homem e da nova mulher.

Os estudantes da EFAJ realizam assembleias após reflexão fundamentada no papel da Associação dos Estudantes para o planejamento das ações do ano na primeira sessão escolar. As coordenações dos NB's mudam a cada semana, possibilitando o rodízio dos estudantes. A coordenação da associação de estudantes organiza os trabalhos junto com o educador acompanhante da vida de grupo, dando ênfase à coletividade nos aspectos da auto-organização, do lazer, do esporte e da cultura, na arrecadação e na aplicação dos recursos. Juntos, definem o cronograma de atividades da associação durante o ano após aprovação em assembleia, assim como estabelecem as datas de reuniões mensais.

Nas primeiras sessões de cada turma, organiza-se o processo de construção e de ampliação da estrutura de funcionamento da vida de grupo através dos NBs, concluindo-a na 1ª assembleia geral dos estudantes. A comissão ampliada funciona como uma coordenação geral da vida de grupo com a integração do coordenador de cada comissão, formando, assim, uma diretoria — coordenação ampliada. A comissão ampliada se reúne na terça-feira, no horário das 12h às 12h20.

Cada EFA vai constituindo sua auto-organização de acordo com sua realidade, considerando elementos como número de estudantes, internato, tamanho e áreas de produção/experimentação, dentre outros. Conforme o planejamento anual da escola no ano de 2025, cada núcleo de base apresenta tarefas de articulação e manutenção, sendo subsídio para que possa organizar semanalmente seu planejamento, bem como as ações estruturantes ao longo do ano.

Através desse processo de auto-organização, os estudantes da EFAJ participam de diversas tarefas, desde a manutenção da escola e a limpeza das salas até o processo de planejamento e execução de atividades esportivas, festividades e gestão de recursos financeiros da associação dos estudantes. Cada NB possui acompanhamento de professores da escola que vão dando suporte e orientação ao coletivo dos estudantes e participam, com eles, de algumas atividades, possibilitando ainda mais integração e envolvimento.

Algumas considerações

Com base nas reflexões sobre a auto-organização que realizamos até o momento, podemos afirmar que a organização dos estudantes ou de outros coletivos na sociedade possibilita a formação de sujeitos protagonistas, capazes de construir e reconstruir sua história, almejando seus sonhos e lutas. Ir contra a corrente em uma sociedade fechada e comprometida apenas com o lucro é desafiador; ao mesmo tempo que é utópico, é real, pois, ao almejar uma nova sociedade, percebemos a necessidade de outros caminhos, e esses devem estar em diálogo e organizados. Aceitar esse desafio é deixar que nos tornemos revolucionários da história que se renova, como afirma Souza (2016, p. 19): “Assim, ser jovem revolucionário é, sobretudo, uma atitude de indignação contra toda e qualquer injustiça cometida contra outra pessoa e, hoje, contra o ambiente e os seres vivos”.

Sendo os estudantes sujeitos em processo de formação, percebemos o quão importante é a construção de seu espírito de liderança e protagonismo, possibilitando que estejam na sociedade questionando, observando, criticando e construindo. A partir desse diálogo sobre o protagonismo, observa-se que ele está associado à formação humana e se materializa no contexto da pedagogia da alternância, por meio da qual os estudantes se organizam para a execução das atividades de estudo, trabalho e nas relações sociais. A formação entendida agora também como relação e a prática da vivência coletiva apontam para a necessidade do rompimento com a cultura paternalista, muito difundida em escolas tradicionais nas quais o educador se apodera de todas as possibilidades de participação que os estudantes poderiam ter, tornando-se ainda assistencialistas aos educandos.

Sendo assim, nas EFAs, o protagonismo se desenvolve articulado com a auto-organização, sendo ela o meio e a formação do jovem sujeito protagonista o fim no processo educativo. Diante dessa reflexão, as EFA's são concebidas como espaços contra-hegemônicos de desenvolvimento de novos seres da história, sujeitos e não mais objetos, desde que sempre pensem e pratiquem a auto-organização com o propósito da formação e não do suporte ao educador como já citamos. O processo de

auto-organização dos estudantes, visando ao desenvolvimento de seu protagonismo, auxilia no progresso da coordenação entre os estudantes, entendendo que todos fazem parte do processo organizativo, coordenadores e coordenados, possibilitando atingir os aspectos da formação integral como um dos pilares das escolas famílias agrícolas.

Referências

COELHO, Paula Sassaki. **A Escola comuna e algumas contribuições de Pistrak da experiência Soviética Pós-Revolucionária**. Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

CRUZ, Marilei Leal da. **O trabalho como princípio educativo na proposta educativa escolar de Moisey Pistrak**: contribuições para a educação na atualidade. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes. 2007.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012.

SOUZA, Rui Antônio. Juventude, revolução e protagonismo. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, Porto Alegre, ano 54, n. 463. p. 19, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 24, p. 1-13, mai. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52588/751375149662>. Acesso em: 19 set. 2025.

ZAMBERLAM, Sérgio. **Pedagogia da alternância escola da família agrícola**. Vitória: Mansur, 1995.

CAPÍTULO 7

A TEORIA DA ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM PESQUISAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Lidiane dos Santos Scarabelli Ribeiro¹

Joelson dos Santos Silva²

Junia Freguglia³

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.7

Introdução

As disciplinas da área de Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Química e Física) lidam com conhecimentos fundamentais para a compreensão do mundo, sendo essenciais para uma formação cidadã crítica e reflexiva (Silva; Sasseron, 2021). No entanto, em muitas escolas, o ensino dessa área ainda se limita à memorização mecânica de conceitos transmitidos de forma descontextualizada.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966806998143401>.

2 Mestre Profissional em Ensino de Matemática pelo Programa PROFMAT da Universidade Estadual de Santa Cruz Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7199477987769121>.

3 Doutora em Educação, linha Educação e Ciências, pela Faculdade de Educação da UFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5889291921323079>.

Entretanto, considerando que o conhecimento científico não é neutro, mas, sim, produto de práticas sociais e históricas, influenciado por valores, conflitos e necessidades humanas, teorias que integram a aprendizagem e prática social ganham relevância, oferecendo ferramentas para repensar o ensino de Ciências. Entre essas abordagens, destaca-se a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, Leontiev e Engeström, cujos trabalhos ampliaram a compreensão sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e prática educativa.

Retoma-se a Teoria da Atividade a partir de Vygotsky, mas seus principais desdobramentos devem-se aos trabalhos de Leontiev e Engeström, que expandiram e reformularam suas proposições iniciais (Camillo; Mattos, 2014). O desenvolvimento desse conceito reflete não apenas um avanço teórico, mas também uma resposta às demandas de uma sociedade em transformação, marcada pela Revolução Russa e pela necessidade de uma ciência psicológica alinhada ao materialismo histórico-dialético.

Influenciado por um pensamento marxista, o psicólogo e pensador Lev Semionovitch Vygotsky (1896 – 1934) lançou as bases conceituais, enfatizando a mediação cultural e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) expandiu o modelo ao introduzir a hierarquia da atividade (atividade, ação e operação), destacando a dimensão coletiva e social da ação humana. Posteriormente, o professor e pesquisador Yrjö Engeström ampliou a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, incorporando elementos como tensões, contradições e sistemas de atividade multidimensionais, aplicáveis a contextos complexos como educação, trabalho e tecnologia. Essa evolução teórica, de Vygotsky a Engeström, demonstra a vitalidade da Teoria da Atividade como ferramenta para analisar a práxis humana em suas múltiplas dimensões, mais detidamente, no nosso caso, para refletir sobre como a Teoria da Atividade tem sido empregada em pesquisas no campo das Ciências da Natureza na Educação Básica brasileira.

Desse modo, este estudo sintetiza, por meio de diferentes bases de dados científicos e acadêmicos, como a Teoria da Atividade tem sido empregada em pesquisas brasileiras sobre Ciências da Natureza, com

o intuito de sistematizar suas contribuições e contextos de aplicação. Para isso, foram examinadas dissertações e teses publicadas a partir de 2021, de modo a delinear um panorama de produção dos últimos anos de produções nesse âmbito.

A opção por priorizar produções brasileiras justifica-se pelo expressivo crescimento de pesquisas fundamentadas na Teoria da Atividade no país, sobretudo em programas de pós-graduação em Educação e Psicologia. Embora estudos na área de educação em ciências recorram frequentemente a essa abordagem, autores como Camillo e Mattos (2014) destacam que seu potencial ainda não foi totalmente alcançado. Diante disso, persistem lacunas tanto na sistematização dessas contribuições quanto na análise de como os fundamentos de Vygotsky, Leontiev e Engeström são reinterpretados em contextos locais.

Teoria da Atividade: principais autores e conceitos

Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934) foi um psicólogo bielorrusso pioneiro na psicologia do desenvolvimento e na teoria histórico-cultural. Nascido em Orsha, Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, Vygotsky formou-se em Direito na Universidade de Moscou, mas dedicou-se à psicologia e à educação. Em 1924, mudou-se para Moscou, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e fundou o Instituto de Deficiências, direcionando pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e Educação Especial (Ivic, 2010). Sua carreira foi marcada por uma produção intensa: cerca de 200 obras, muitas publicadas postumamente devido à sua morte precoce por tuberculose, aos 37 anos (Teixeira, 2021). Apesar de sua vida curta, seu trabalho permanece essencial para compreender a aprendizagem humana.

Suas contribuições revolucionaram a educação, a psicologia cognitiva e a linguística, destacando-se por conceitos como a “zona de desenvolvimento proximal”, a “mediação” e a “formação social da mente” (Vygotsky, 2007). Sua obra fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, destacando o papel do professor na mediação da aprendizagem (Libâneo, 2004).

Em uma de suas principais teses, Vygotsky propõe que o desenvolvimento humano seja mediado por influências históricas e culturais, bem como pelas interações sociais. Para ele, as funções psicológicas superiores (como pensamento e linguagem) surgem primeiro no plano social e, depois, são internalizadas (Vygotsky, 2007).

O modelo de atividade mediada de Vygotsky é representado pela tríade sujeito, objeto e artefato mediador (figura 1). Esse mesmo teórico, “juntamente com seus colegas Luria e Leontiev, propôs que toda atividade humana seja motivada pela necessidade de alcançar um objetivo (objeto, motivo) através da internalização das ferramentas e sistemas de sinais da cultura” (Astudillo; Martín-García, 2020, p. 522). Com efeito, a limitação da proposta de Vygotsky era ter como unidade de análise o indivíduo, não levando em conta o contexto em que esse indivíduo estaria inserido (Engeström, 2013).

Buscando superar a limitação da proposta de Vygotsky, surgem as contribuições de Leontiev ao introduzir a coletividade.

Figura 1 — Modelo de atividade mediada de Vygotsky



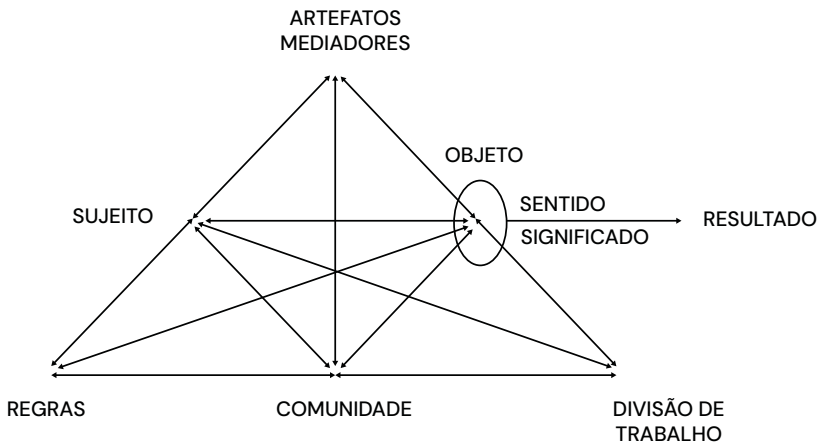
Fonte: Engeström (2013, p. 70).

Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903–1979) nasceu em Moscou e formou-se em Ciências Sociais, iniciando sua trajetória acadêmica em 1924, como assistente no Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. Juntamente com Lev Vygotsky e Alexander Luria, Leontiev integrou um grupo conhecido como “Troika” (Shuare, 2017; Silva, 2013), responsável por revolucionar a psicologia soviética. Leontiev

consolidou a Teoria da Atividade como uma abordagem abrangente para o estudo dos processos psíquicos, abarcando desde a filogênese até as dinâmicas sociais. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a teoria de Leontiev concebe o ser humano como um produto das interações sociais, cujo desenvolvimento ocorre por meio da transformação do ambiente e, conseqüentemente, de si mesmo. Para ele, a prática humana possui um caráter histórico-social, essencial para compreender a atividade psicológica.

Leontiev ampliou o escopo da teoria proposta por Vygotsky, que focava no indivíduo como unidade de análise. Ele avançou ao trazer a coletividade para compreender a atividade humana. Passou a analisar a atividade humana considerando fatores culturais, econômicos, políticos, relações sociais e regras de conduta (figura 2).

Figura 2 — A estrutura de um sistema de atividade humana



Fonte: Engeström (2013, p. 70).

Assim, o teórico organizou a atividade humana em três níveis interdependentes: *atividade*, *ações* e *operações*. A atividade humana é impulsionada por um motivo (objeto ou necessidade), que lhe confere direção e sentido. Segundo Leontiev (1978), uma ação só pode ser compreendida quando vinculada ao motivo subjacente à atividade

mais ampla em que está inserida. As ações são processos orientados a objetivos conscientes, cujos motivos nem sempre coincidem com os fins imediatos. Por sua vez, as operações seriam os métodos automatizados ou conscientes para realizar ações, adaptados às condições contextuais (Cenci; Damiani, 2018).

Segundo Leontiev, a consciência não é um fenômeno inato ou meramente cerebral, mas formada na atividade prática e nas relações sociais. A mediação por instrumentos culturais (como a linguagem) é central nesse processo. Leontiev faleceu em 1979, mas seu legado persiste como uma síntese entre o pensamento vigotskiano e o materialismo dialético. Sua produção acadêmica é vasta, abarcando artigos, capítulos e livros completos. Sua teoria consolidou a psicologia histórico-cultural como paradigma científico e continua a subsidiar pesquisas em psicologia e educação, reafirmando a atividade humana como eixo central para compreender a mente e a sociedade. Seu trabalho foi conhecido e reinterpretado por Engeström.

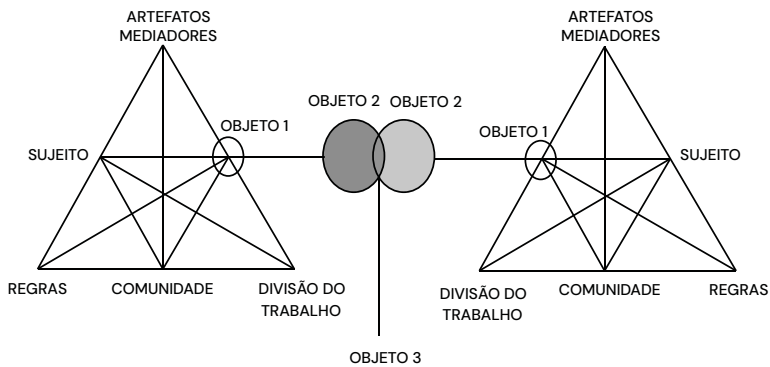
Yrjö Engeström⁴ nasceu em 1948 em Lahti, Finlândia. Em 1987, aos 39 anos, obteve seu doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade de Helsinque. Fez parte da geração dos movimentos estudantis das décadas de 1960 e 1970. Encontrava-se insatisfeito com a abordagem positivista e descontextualizada da educação e da psicologia e, na busca por alternativas, conheceu a tradição soviético-russa da teoria da atividade histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e outros. Seu trabalho utiliza a estrutura da teoria da atividade histórico-cultural, trazendo contribuições, dentre as quais podemos destacar a aprendizagem expansiva.

4 Engeström é professor de Educação de Adultos e diretor do Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade de Helsinque; professor emérito de Comunicação na Universidade da Califórnia, em San Diego; professor honorário da Escola de Educação da Universidade de Birmingham, Reino Unido; professor visitante da Universidade de Rhodes, África do Sul e professor visitante da *University West*, Suécia. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2024-03/ENGESTRO%CC%88M%20Chat%20profile.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

A Teoria da Aprendizagem Expansiva, desenvolvida por Engeström (2013), surge como uma evolução da Teoria da Atividade de Leontiev e Vygotsky, ampliando sua abordagem para compreender processos de aprendizagem coletiva e transformação organizacional. Diferentemente das teorias tradicionais, que enfatizam a aquisição individual de conhecimentos, a aprendizagem expansiva focaliza a criação colaborativa de novos conhecimentos e práticas em contextos socioculturais complexos.

Engeström baseia-se no modelo de sistema de atividade (figura 3), que analisa a atividade humana como um sistema mediado por instrumentos, regras, comunidade, divisão de trabalho e objetos, em constante tensão. Para ele, num sistema de atividade, há múltiplas vozes. Nesse contexto, a aprendizagem expansiva ocorre quando os participantes de uma atividade identificam contradições internas (problemas estruturais) e, por meio de um processo cíclico, reconceitualizam e transformam a própria atividade, levando ao aparecimento de novas necessidades, novos motivos e novos objetos.

Figura 3 — Sistemas de atividade em interação



Fonte: Engeström (2013, p. 72).

Enquanto Vygotsky centrou-se na mediação individual por instrumentos culturais, Leontiev expandiu a análise para a atividade coletiva, introduzindo a hierarquia motivo-ação-operação. Essa mudança permitiu estudar como a divisão social do trabalho influencia a aprendizagem.

Já Engeström, ao propor os sistemas de atividade, incorporou elementos como regras, comunidade e contradições, tornando a Teoria da Atividade aplicável a contextos complexos. Assim, a evolução da Teoria da Atividade reflete uma transição do indivíduo (Vygotsky) para o grupo (Leontiev) e, finalmente, para sistemas de atividade (Engeström).

Percurso metodológico

Para compreender como a Teoria da Atividade tem sido utilizada em pesquisas mais recentes no campo da Educação, na área de Ciências da Natureza, realizamos uma revisão bibliográfica nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca por esses estudos, utilizamos como descritores “Teoria da Atividade” e “Ciências da Natureza”, com recorte temporal de 2021 a 2025, a fim de mapear as produções mais recentes.

Ao efetuar essa busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, identificamos 9 trabalhos. Contudo, um dos trabalhos não estava disponível para acesso público, sendo excluído do *corpus* final devido à impossibilidade de análise. Na busca por trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados 4, dos quais dois já constavam no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Portanto, 10 trabalhos acadêmicos compõem o *corpus* de nossa análise.

Análise das pesquisas encontradas

Apresentamos os trabalhos selecionados na tabela 1, organizados em ordem crescente em relação ao período de defesa. Para cada trabalho, indicamos um código para facilitar sua identificação e descrição ao longo do texto. Para as dissertações, usamos a letra D e para as teses, a letra T. Na tabela, além de indicar os títulos e autores dos trabalhos, também consideramos relevante indicar a que programas e instituições estão vinculados.

Tabela 1 — Teses e dissertações que utilizaram a Teoria da Atividade (continua)

Título	Autor(a) Orientador(a)	Ano	Programa	Código
Iniciação Científica Júnior: uma proposta de atividade de aprendizagem	Jeferson Junio Batista Silva Prof ^a Dr. ^a Fabiana Fiorezi de Marco Matos	2021	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal de Uberlândia – MG	D1
O processo de ensino e aprendizagem de ciências para alunos com deficiência visual: uma análise a partir da teoria da atividade	Angelica Ferreira Beta Monteiro Prof ^a Dr. ^a Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima	2021	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde Instituto Oswaldo Cruz – RJ	T1
Análise do trabalho docente no contexto de escolas em tempo integral do município de Orobó: influências e contribuições dos processos de formação continuada dos professores da área de Ciências da Natureza	Josefa de Abreu Aguiar Galvão Prof ^a Dr. ^a Suely Alves da Silva	2021	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE	T2
Concepções Docentes sobre o Ensino Médio Integrado: Sentidos Contraditórios e Fragmentação	Mayara Soares de Melo Roberto Ribeiro da Silva	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Universidade de Brasília – DF	T3

Tabela 1 — Teses e dissertações que utilizaram a
Teoria da Atividade (continua)

Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a aprendizagem de Ciências da Natureza e Matemática no contexto inclusivo	Tamillis Silva de Andrade Vigas Prof ^a Dr. ^a Jurema Lindote Botelho Peixoto	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática Universidade Estadual de Santa Cruz – BA	D2
A cultura maker e a resolução de problemas no ensino de ciências: análise de uma vivência formativa no curso de licenciatura em pedagogia com base na teoria da atividade	Karla Maria Euzébio da Silva Prof ^a Dr. ^a Veronica Tavares Santos Batinga	2022	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE	T4
O desenvolvimento do conceito de energia por estudantes dos anos finais do ensino fundamental a partir dos referenciais da didática desenvolvimental	André Luiz Fernandes de Oliveira Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – GO	D3
Entre o aprender e o ensinar: processos investigativos-constitutivos da formação de professores de Ciências no programa Residência Pedagógica	Franciele Siqueira Radetzke Prof ^a Dr. ^a Marli Dallagnol Frison	2023	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação nas Ciências Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – RS	T5
A codocência em escola inovadora: questões enfrentadas pelos docentes	Rodolpho Lima Leite Prof. Dr. André Machado Rodrigues	2023	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências Universidade de São Paulo – SP	D4

Tabela 1 — Teses e dissertações que utilizaram a Teoria da Atividade (conclusão)

A organização de disciplinas de práticas de ensino na licenciatura em química: proposições pautadas nos princípios da pedagogia histórico-crítica e da atividade orientadora de ensino	João Paulo Stadler Prof. Dr. Marcelo Lambach	2024	Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica Universidade Tecnológica Federal do Paraná- PR	T6
--	---	------	---	----

Fonte: Autores, 2025.

Como podemos observar na tabela 1, dentre os trabalhos selecionados, encontram-se seis teses e quatro dissertações. Foram trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* situados em diferentes regiões do país: 3 no Sudeste (MG, RJ, SP), 3 no Nordeste (PE e BA), 2 na região Sul (PR e RS) e 2 na região Centro-Oeste (GO e DF). São programas de pós-graduação específicos da área de Ciências e alguns possuem articulação com a área de Matemática.

A partir da análise dessas produções acadêmicas, observamos que os trabalhos apresentam diferentes objetos de estudo. Em algumas produções acadêmicas, o objeto de estudo estava relacionado ao processo de ensino e aprendizagem (D1, D2, D3 e T1). Em D1, foi feita a articulação com a Iniciação Científica Júnior; em D2 e T1, com a Educação Especial; e, em D3, com a Didática Desenvolvimental. O objeto de estudo em D4 foi a codocência; em T3, o Ensino Médio Integrado; e, em T2, T4, T5 e T6, a formação de professores. Em T4, foi feita a articulação com cultura *maker* na resolução de problemas; em T5, com o Programa Residência Pedagógica; e, em T6, com a formação inicial em Química.

Nesse levantamento bibliográfico, os sujeitos das pesquisas foram estudantes da Educação Básica (D1, D3, T1); licenciandos dos cursos de Ciências da Natureza, Matemática ou Pedagogia (D1, T4, T5); professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática (D1, D2, D3, D4, T2, T5); professores das séries iniciais do ENSINO FUNDAMENTAL (T1); professores

atuantes em Institutos Federais de Educação (T3, T6) e professores do Ensino Superior (T5).

Na análise dos trabalhos, emergiram três eixos temáticos principais: *processos de ensino-aprendizagem*, no qual a Teoria da Atividade é aplicada para entender mediações em diferentes contextos educacionais; *formação docente*, com foco em como a teoria analisa a atividade do professor; e *políticas educacionais*, examinando contradições na implementação curricular.

Processos de ensino-aprendizagem

As pesquisas analisadas revelam a versatilidade da Teoria da Atividade para compreender os processos de ensino-aprendizagem em diversos cenários educacionais.

No trabalho D1, que investigou a Iniciação Científica Júnior com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e do Ensino Médio, a Teoria da Atividade foi fundamental para demonstrar como a atividade de pesquisa se transforma em atividade de aprendizagem quando há concordância entre os motivos dos estudantes e os objetivos pedagógicos. O estudo mostrou que a mediação docente e o trabalho coletivo são elementos cruciais nesse processo. A Teoria da Atividade serviu como fundamento teórico-metodológico para analisar e estruturar a proposta de Iniciação Científica Júnior como uma atividade de aprendizagem, que constitui um sistema de ações mediadas por objetivos, ferramentas e relações sociais. O referencial teórico fundamentou-se em Vygotsky e Leontiev.

Já os trabalhos com foco em educação inclusiva (D2 e T1) utilizaram a Teoria da Atividade para analisar adaptações curriculares. D2, em particular, articulou a Teoria da Atividade com o conceito de atividade orientadora de ensino, demonstrando como o planejamento baseado em necessidades, motivos e ações pode promover a aprendizagem significativa em contextos inclusivos. A atividade orientadora de ensino foi baseada nos pressupostos da Teoria da Atividade de Leontiev, apresentando como elementos necessidade, motivo, objetivos e ações e

estruturada fundamentalmente na síntese histórica do conceito, situações desencadeadoras de aprendizagem e síntese da solução coletiva.

T1, por sua vez, apresentou, no referencial teórico, as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Engeström. Aplicou a aprendizagem expansiva de Engeström para analisar as transformações na aprendizagem de estudantes com deficiência visual, destacando o papel dos artefatos mediadores adaptados. Nessa análise, foram consideradas as tensões e contradições envolvidas na atividade, a interação entre os sujeitos, os artefatos mediadores usados, a negociação de sentidos e a expansão dos objetos da atividade.

O trabalho D3 trouxe, como contribuição, a articulação da Teoria da Atividade (Vygotsky e Leontiev) com a Didática Desenvolvimental (Davydov) para investigar a formação do pensamento conceitual sobre energia em estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa evidenciou como a organização sistêmica de atividades, partindo da prática sociocultural dos alunos, pode promover a apropriação de conceitos científicos complexos. A atividade de ensino desenvolvida nessa pesquisa foi iniciada a partir de um diagnóstico da prática sociocultural dos estudantes acerca do conceito de energia. Em seguida, foi desenvolvido um plano de ensino a partir de um sistema de ações.

Esse eixo demonstra a potência da Teoria da Atividade para analisar processos de mediação em contextos diversos: iniciação científica, educação inclusiva e Didática Desenvolvimental. Nesse contexto, nota-se a predominância de estudos sobre Educação Básica, com escassa atenção ao Ensino Superior. Além disso, enquanto D1, D2 e D3 privilegiaram as concepções de Leontiev, apenas T1 avançou para a concepção de Engeström.

Formação docente

No âmbito da formação docente, a Teoria da Atividade tem se mostrado um referencial teórico potente para analisar tanto a formação inicial quanto continuada de professores, revelando como os processos formativos se constituem em sistemas complexos de atividade. Os estudos analisados demonstram a versatilidade da Teoria da Atividade para investigar

desde práticas denominadas inovadoras, como a cultura *maker* e a *codo-cência*, até programas institucionais de formação.

T2 investigou influências e contribuições dos processos de formação continuada para o trabalho docente dos professores da área de Ciências da Natureza que atuam nas escolas em tempo integral de Pernambuco. O referencial teórico fundamentou-se nas ideias de Vygotsky, Leontiev e Engeström. A interpretação dos dados a partir da Teoria da Atividade possibilitou a articulação dos vários aspectos que constituem a atividade do professor ao considerá-lo como um sujeito histórico e socialmente constituído na sua identidade. Cada integrante da comunidade escolar carrega suas histórias, saberes, crenças e valores. Portanto, desse ponto de vista, a prática docente é socialmente construída.

T4 utilizou a Teoria da Atividade para analisar como a abordagem *maker* pode promover a resolução colaborativa de problemas de Ciências, destacando elementos como multivocalidade e contradições como motores da aprendizagem. A pesquisa foi realizada no contexto da formação inicial de licenciandos em Pedagogia. O referencial teórico fundamentou-se nas ideias de Vygotsky, Leontiev e Engeström.

Para Silva (2022, p. 20), “a Teoria da Atividade apresenta articulações com a cultura *maker*, podendo orientar para a sua relevância como prática social coletiva que pensa, problematiza e fomenta o bem comum”. A Teoria da Atividade contribuiu para planejar atividades de ensino e auxiliar na análise das diferentes questões que interferem na aprendizagem. Suas considerações destacam a relevância da coletividade e do auxílio dos pares no percurso formativo, bem como da elaboração de problemas numa perspectiva histórico-cultural.

T5 investigou o Programa Residência Pedagógica através da lente da Teoria da Atividade, identificando como as atividades de estudo, ensino e pesquisa se entrelaçam na formação inicial. O estudo destacou a importância da reflexão coletiva e da negociação de sentidos nesse processo. No referencial teórico, de acordo com os pressupostos de Leontiev, a Teoria da Atividade foi utilizada como lente para potencializar a investigação da constituição docente, buscando identificar relações entre a atividade

de estudo (licenciandos), atividade de ensino (professores da Educação Básica) e atividade de pesquisa, desenvolvendo uma espiral autorreflexiva. A partir das atividades de estudo, de ensino e de pesquisa, emergiu a interface da Investiga Ação (articulação entre a experiência e a reflexão).

T6 trouxe uma contribuição teórica relevante ao articular a Teoria da Atividade com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a atividade orientadora de ensino para reorganizar disciplinas na licenciatura em Química. A Teoria da Atividade, fundamentada nas ideias de Vygotsky e Leontiev, foi utilizada como base no processo de organização e desenvolvimento dos movimentos da pesquisa. Na dimensão orientadora da pesquisa, foram delimitados a necessidade, o objeto e o motivo do estudo. De outro modo, na dimensão executora da pesquisa, foram elencados os objetivos e as ações que seriam desenvolvidos ao longo do percurso.

O estudo mostrou a importância dos processos de ensino e aprendizagem considerarem a problematização da prática social e o reconhecimento do papel ativo de estudantes e professores. Indicou, com isso, a necessidade de serem criadas oportunidades de formação continuada para que os professores possam repensar suas práticas. Contudo, as condições de trabalho podem limitar o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto pesquisado.

D4, por sua vez, revelou como a codocência cria um sistema de atividade distinto da docência tradicional, com motivos e dinâmicas específicas. A codocência é apresentada como espaço de formação continuada em que os professores podem vivenciar momentos de questionamento e reflexão que podem contribuir com a própria ressignificação de suas práticas. Ao focar na dinâmica entre professores em contexto inovador, o trabalho contribui para compreender como arranjos pedagógicos alternativos reconfiguram a atividade docente, destacando-se pela análise das relações entre motivos individuais e coletivos na prática educativa.

As questões que envolvem a codocência passam pelo desenvolvimento profissional, pela relação com os pares, pelo desafio com as novidades e pelo coplanejamento. A Teoria da Atividade, fundamentada em Vygotsky, Leontiev e Engeström, permitiu auxiliar no processo de interpretação de

aspectos que envolvem a profissão do professor em contexto sócio-histórico-cultural.

Seja na formação inicial (T4, T5, T6) ou continuada (T2, D4), a Teoria da Atividade mostrou-se particularmente eficaz para analisar como os professores se constituem como sujeitos históricos em suas práticas, articulando-se frequentemente com outras abordagens, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a cultura *maker*.

Políticas educacionais e organização curricular

A aplicação da Teoria da Atividade para análise de políticas educacionais aparece com destaque em T3, que investigou a implementação do Ensino Médio Integrado. O objetivo do estudo foi analisar os motivos que contribuem para a não concretização da integração entre educação profissional e educação científica em cursos de Ensino Médio Integrado. O referencial teórico foi fundamentado na Teoria da Atividade, com base nas ideias de Leontiev.

A lente da Teoria da Atividade permitiu analisar se os professores que atuam no Ensino Médio Integral definem objetivos educacionais que se alinham com o motivo pelo qual o estudante deve se apropriar do conhecimento para que se constitua uma atividade (e não somente uma ação). T3 destaca que, para a maioria dos docentes participantes da pesquisa, não são oportunizados espaços formativos de discussão sobre o Ensino Médio Integrado.

A pesquisa ressalta a importância de o Ensino Médio Integrado ser objeto de estudo tanto na formação inicial quanto na formação continuada para que ocorra uma efetiva articulação entre a formação básica e a formação técnica dos estudantes. O estudo utilizou a Teoria da Atividade para identificar as contradições entre os motivos institucionais e os objetivos docentes, revelando como essas tensões dificultam a integração curricular. A pesquisa destacou a importância de alinhar os motivos da atividade educativa para a efetiva implementação de políticas educacionais.

Esse é o eixo menos explorado nos trabalhos analisados. Enquanto T3 oferece uma análise robusta das contradições na implementação política, faltam estudos que apliquem a Teoria da Atividade para examinar outras políticas recentes, como a BNCC.

Considerações finais

A análise das produções acadêmicas selecionadas neste estudo evidencia a relevância da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade como fundamentos teórico-metodológicos para investigações no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem e à formação de professores. Os estudos, desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil, abordam uma diversidade de contextos educacionais, desde a Educação Básica até a formação inicial e continuada de professores, demonstrando a aplicabilidade dessas teorias em realidades distintas.

Os estudos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, que considerem as motivações dos sujeitos e promovam a apropriação crítica do conhecimento. A diversidade de enfoques e sujeitos pesquisados (estudantes, licenciandos, professores da Educação Básica e Superior) aponta para a riqueza de aplicações dessas teorias, sugerindo caminhos promissores para futuras pesquisas em educação.

A análise temática revelou tanto potencialidades quanto limitações das pesquisas brasileiras sobre a Teoria da Atividade. Enquanto os estudos demonstram aplicações inovadoras em contextos específicos, especialmente na Educação Básica, há oportunidades significativas para expandir o uso da Teoria da Atividade, particularmente na utilização da aprendizagem expansiva, na análise de políticas educacionais recentes e no contexto da formação continuada.

Embora a Teoria da Atividade ofereça ferramentas para análise sistêmica, muitos estudos não exploram todo seu potencial metodológico. A aprendizagem expansiva, em particular, foi pouco explorada, limitando-se a maioria dos estudos aos conceitos básicos da Teoria da Atividade.

Referências

ASTUDILLO, Mário Vásquez.; MARTÍN-GARCÍA, Antonio Víctor. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 50, n. 176, p. 515–533, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147127>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/s9r-JRGxxGbCss6NLztQHgz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em Ciências e a Teoria da Atividade Cultural: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 211–230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/6vJ637Rc4V3rYZmgZjL-rWsh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919–948, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. In: ILLERIS, Knud. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 68–90.

ENGESTRÖM, Yrjö; GLĂVEANU, Vlad. On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström. **Revista Europeia de Psicologia**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 515–518, 2012. Disponível em: <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/555/555.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALVÃO, Josefa de Abreu Aguiar. **Análise do trabalho docente no contexto de escolas em tempo integral do município de Orobó**: influências e contribuições dos processos de formação continuada dos professores da área de Ciências da Natureza. 2021. 145 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

LEITE, Rodolpho Lima. **A codocência em escola inovadora**: questões enfrentadas pelos docentes. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MELO, Mayara Soares de. **Concepções docentes sobre o ensino médio integrado**: Sentidos contraditórios e fragmentação. 2022. 230 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta. **O processo de ensino e aprendizagem de Ciências para alunos com deficiência visual**: uma análise a partir da teoria da atividade. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, André Luiz Fernandes de. **O desenvolvimento do conceito de energia por estudantes dos anos finais do ensino fundamental a partir dos referenciais da didática desenvolvimental**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2023.

RADETZKE, Franciele Siqueira. **Entre o aprender e o ensinar**: processos investigativos constitutivos da formação de professores de ciências no programa residência pedagógica. 2023. 169 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética meu olhar**. São Paulo: Editora Terracota, 2017.

SILVA, Jeferson Junio Batista. **Iniciação científica júnior**: uma proposta de atividade de aprendizagem. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Karla Maria Euzebio da. **A Cultura maker e a resolução de problemas no Ensino de Ciências**: análise de uma vivência formativa no curso de Licenciatura em Pedagogia com base na Teoria da Atividade. 2022. 266 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Maíra Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZKp7zd9dBXTdJ5F37KC4XZM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025

SILVA, Rhayane Lourenço da. **Leontiev e a natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

STADLER, João Paulo. **A organização de disciplinas de práticas de ensino na licenciatura em química: proposições pautadas nos princípios da pedagogia histórico-crítica e da atividade orientadora de ensino**. 2024. 281 f. Tese (Doutorado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

TEIXEIRA, Patrícia Caravieri. Lev Semionovich Vygotsky. **Revista Coleta Científica**, v. 5, n. 10, p. 09-14, 2021. Disponível em: <https://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/47>. Acesso em: 19 set. 2025.

VIGAS, Tamillis Silva de Andrade. **Contribuições da atividade orientadora de ensino para a aprendizagem de ciências da natureza e matemática no contexto inclusivo**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 8

O TEMPO E O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ADORNO – DIALOGANDO COM ALGUMAS POSSIBILIDADES TEÓRICO-COMPREENSIVAS

Flávio Gonçalves de Oliveira¹

Juliano Torezani Tonon²

Renata Duarte Simões³

DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.8

Introdução

No contexto das reformas educacionais implementadas no Brasil, caracterizadas pela intensificação da racionalidade instrumental e pela mercantilização da escola, pretendemos, a partir de uma interlocução

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9227596096058332>.

2 Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProfGeo/Uerj). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7367819440892073>.

3 Pós-doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035410099626>.

crítica com o pensamento adorniano, refletir sobre o sentido e a finalidade dessas transformações. Neste ensaio, de natureza bibliográfica (Gil, 2008; Severino, 2007), recorreremos às concepções de razão crítica e de emancipação, com o objetivo de problematizar a dimensão emancipatória da escola e a constituição de percursos educativos que promovam a autonomia e a humanização dos sujeitos.

Considerando a conjuntura nacional, desde os anos 1990, nosso sistema educacional tem sido atravessado por constantes reformas estruturais, orientadas por pressupostos neoliberais, com evidentes impactos na organização curricular, na gestão da escola e na estruturação do trabalho docente. A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que institui o denominado Novo Ensino Médio e consolida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é resultante de um movimento fundamentado na valorização de competências demandadas do mercado, reconfigurando o papel da educação como direito público.

No decurso dessas medidas, camufladas de inovação e de modernização do processo educativo, a escola é atravessada pela lógica da empregabilidade e pelo domínio do conhecimento instrumentalizado, diretamente associado a modelos produtivos, enquanto a formação cidadã, humanística e crítica é relegada a segundo plano. A primazia de agentes da iniciativa privada na formulação de conteúdos, na oferta de materiais didáticos e na formação continuada de docentes (Freitas, 2018) aprofunda o processo de mercantilização da educação, negligenciando as contradições estruturais historicamente arraigadas no sistema educacional brasileiro, tais como desigualdades socioeducacionais, evasão escolar e precarização do trabalho docente (Saviani, 2008). Dessa maneira, a subordinação da educação às demandas mercadológicas esvazia o potencial emancipatório do processo educativo.

Pensada a partir de concepções dessa natureza, a educação deixa de ser experiência de formação humana, integral e crítica e passa a ser treinamento orientado para as finalidades específicas da engenharia produtiva. Assim, perde seu caráter emancipatório e se configura por critérios de desempenho e de produtividade. Os sujeitos da ação educativa são

reduzidos a consumidores de conhecimentos formatados e instrumentalizados, reificados como mercadorias e regidos por leis de oferta e demanda (Apple, 2006), o que corrompe a natureza pública da educação, justifica e naturaliza as assimetrias educacionais sob o argumento falacioso do esforço pessoal e da meritocracia.

A predominância de concepções instrumentalizadas de educação e de ensino resulta em uma pedagogia da performatividade (Ball, 2002) e, executada com base em uma racionalidade técnica, torna o processo educativo submisso a protocolos gerencialistas. A educação é esvaziada de seu caráter dialógico e libertador (Freire, 1987), perde seu potencial emancipatório (Adorno, 2024) e se torna um mecanismo executor de tarefas programadas em função de resultados mensuráveis. Nesse caso, o ato de educar se restringe à transmissão unilateral de conteúdos formatados, em que o êxito é monitorado por elementos quantificáveis e não pela capacidade de refletir ou de construir coletivamente estratégias de transformação da realidade.

Em um cenário marcado pela aceleração da técnica e pela primazia de lógicas decorrentes de relações de consumo, o tempo é fragmentado e os espaços sociais e políticos se configuram como arenas disputadas por interesses que se entrelaçam e se retroalimentam. Nesse universo complexo, perpassado por dinâmicas multifacetadas e estruturas difusas de poder, a educação escolar apresenta-se como objeto da cobiça dos agentes que detêm o controle dos meios de produção e que determinam a forma de disseminação dos bens culturais e simbólicos. A consequência mais direta desse movimento é o sequestro da escola e da profissão docente, apropriadas como mercadoria subordinada às demandas do mercado financeiro.

Enquanto as sereias do neoliberalismo, sob a cantilena da inovação e da modernização do ensino, atraem e seduzem agentes públicos, governos e organizações sociais, as reais problemáticas vivenciadas no cotidiano da escola são ocultadas por discursos que encantam, prometem soluções imediatistas e benefícios individuais. Tais promessas camuflam as desigualdades educacionais e criam diferentes

estruturas de exclusão ao propor processos educativos delineados por princípios de competição e controle. Perde-se, com isso, um dos elementos basilares da ação educativa, que é a natureza solidária da escola enquanto espaço-tempo de relações comunitárias, horizontais e dialógicas (Freire, 1987).

Na contramão dos discursos sedutores que buscam legitimar o conjunto das reformas educacionais empreendidas no Brasil, está a realidade concreta, vivenciada por docentes e estudantes, particularmente jovens de escolas públicas em regiões periféricas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, em 2024, 6,6% desses jovens estavam fora do sistema educacional — um número ainda preocupante diante das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Esses sujeitos são atravessados por características comuns: são oriundos das camadas mais populares, convivem com contextos urbanos empobrecidos, são submetidos precocemente ao trabalho precarizado, dentre outras condições de vulnerabilidade. Somando-se a isso, segundo o relatório *Education at a Glance 2024*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil se destaca entre os países que vêm reduzindo investimentos públicos em educação, o que amplia as assimetrias sociais e perpetua os históricos ciclos de dependência.

Nesse movimento, as reformas educacionais, empacotadas como soluções eficazes, têm contribuído para o aprofundamento das desigualdades históricas que nos atravessam, fragilizando os investimentos públicos em educação e o compromisso constitucional do Estado com esse direito público fundamental. Além disso, cerceia a liberdade docente e ignora as particularidades das escolas, sobretudo daquelas localizadas nas periferias geográficas e sociais. A prevalência de modelos gerencialistas e empresariais na organização da política educacional brasileira, portanto, configura-se como uma racionalidade instrumental que padroniza processos e sequestra a escola no exercício de seu papel social, ético e político.

Diante desse cenário contraditório que perpassa a escola pública brasileira e das disputas de interesses difusos e alheios ao papel social da educação, torna-se imperativo revisitar uma das questões fundamentais

do pensamento de Theodor Adorno: educar para quê? (Adorno, 2024). Trata-se de uma indagação que aponta para a necessidade de compreender o processo educativo como prática que possibilita o confronto com as estruturas hegemônicas que (re)produzem desigualdades.

Nesse contexto, impõe-se, como tarefa, movimentar o debate sobre a educação como instrumento de emancipação e de construção de uma racionalidade mais dialógica e menos instrumental. Para esse exercício, apropriamo-nos de algumas reflexões centrais da crítica adorniana, em particular das que sustentam a concepção educativa como experiência de emancipação. Entendemos que essa abordagem teórica nos oferece pistas para pensar os processos educativos como espaços-tempos de racionalidade crítica e de humanização, ainda que o cenário atual preze pela instrumentalização da escola, do ensino e do fazer docente.

Perpassando algumas questões centrais que atravessam a obra adorniana

As reflexões desenvolvidas a partir do pensamento de Theodor Wiesengrund Adorno — influente filósofo e sociólogo alemão do século XX — inserem-se no campo epistemológico da *Teoria Crítica*, formulada em colaboração com Max Horkheimer e outros intelectuais de destaque no mesmo contexto. Essa perspectiva teórica, fundamentada em pressupostos marxistas reinterpretados e reformulados, destina-se à investigação da sociedade capitalista e das estruturas sistêmicas de dominação que perpassam, de forma ideológica, esferas como economia, política e cultura. Uma de suas proposições centrais consiste em buscar outra racionalidade que, diferentemente da razão iluminista, possa promover a emancipação humana e a autonomia das pessoas.

No contexto entre as duas grandes guerras mundiais, a expressão *Teoria Crítica* representou os esforços em busca de uma abordagem que expressasse “[...] a tentativa de conciliar teoria e prática, de alcançar a unidade da teoria com a investigação empírica e com a consciência histórica dos problemas sociais, políticos e culturais de uma determinada época [...]” (Fontes, 2019, p. 115). Nesse movimento, tal concepção estabeleceu-se como categoria analítica voltada para a problematização das

estruturas amplas e difusas que conformam e atravessam a sociedade moderna, como o capitalismo, os regimes totalitários, as ideologias, a cultura de massa e os mecanismos sutis de domínio. Nesse sentido, representa uma chave interpretativa que aponta para a necessidade de transformação da consciência, promovendo a compreensão crítica das engrenagens de dominação que comprometem a autonomia dos indivíduos e restringem suas possibilidades de liberdade.

A formulação e o desenvolvimento da Teoria Crítica estão intimamente associados à denominada *Escola de Frankfurt* — movimento intelectual vinculado ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Sua fundação remonta às primeiras décadas do século XX como resultado de um acordo institucional entre o Ministério da Educação alemão e a Sociedade para Investigação Social (Fontes, 2019). Caracterizada por sua abordagem multidisciplinar, a Escola de Frankfurt reúne elementos oriundos da filosofia, da sociologia, da literatura, da cultura, da política e da ética, formulando análises profundas e articuladas que deixaram um legado teórico-conceitual expressivo.

Assim, seus teóricos fornecem elementos epistemológicos para a compreensão crítica da sociedade contemporânea e suas contradições estruturais, bem como para os diferentes mecanismos de dominação material e simbólica e para os distintos processos de subjetivação que operam sobre os sujeitos. Nas palavras de Fontes (2019, p. 117), a Escola de Frankfurt representou a constituição de “[...] um acontecimento (a criação do Instituto), um projeto científico (intitulado ‘filosofia social’), uma atitude (batizada ‘teoria crítica’), enfim, um movimento ou corrente teórica, ao mesmo tempo incessante e variada”.

É nessa seara que se situam os escritos de Adorno, nascido em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, na Alemanha. Filho de um bem-sucedido comerciante de vinhos e de uma cantora lírica de origem italiana, desde a sua infância, sofreu influência do mundo dos negócios e do ambiente artístico. Estudou filosofia, sociologia, psicologia e música, destacadamente sua particular paixão. Sua relação estético-crítica com o universo musical bem como suas análises acerca da padronização das

artes e da indústria cultural estão presentes em obras como *Dialética do Esclarecimento* (1947) e *Introdução à Sociologia da Música* (1962). De abordagem interdisciplinar, as contribuições desse pensador alemão possibilitam reflexões acerca da sociedade de massa, cuja dominação material e simbólica se ramifica em diversas direções, operando por meio de mecanismos sutis e multifacetados.

Seus estudos se aprofundam com a conclusão do doutorado na Universidade de Frankfurt, em 1924. Sua tese sobre Edmund Husserl — filósofo alemão reconhecido como o principal expoente da Fenomenologia — insere Adorno diretamente no debate fenomenológico. A Fenomenologia constitui um campo da filosofia que investiga os modos de manifestação dos fenômenos à consciência, concebendo-a como intencional e intimamente ligada à experiência vivida. Na abordagem husserliana, a consciência não opera como mecanismo neutro ou isolado, mas se estrutura numa relação dinâmica com o mundo e com os sentidos que brotam das vivências concretas.

Adorno interpreta a filosofia de Husserl como alinhada aos ideais burgueses, uma vez que, segundo ele, localiza os problemas filosóficos no âmbito de uma consciência individual e desconsidera as mediações históricas, sociais e materiais que moldam a experiência (Manzi, 2018). Além disso, a consciência não é uma estrutura pura e universal, mas carregada de linguagem, ideologia, contextos históricos, sociais e culturais, aspectos que, em sua visão, a Fenomenologia não aborda frontalmente.

Ao problematizar as questões conceituais que, em sua análise, perpassam a filosofia de Husserl, Adorno coloca em discussão as estruturas sociais e econômicas que operam sobre a consciência e afirma que essa é atravessada por contradições e contingências. Esse axioma será fundamental para a construção da noção de emancipação, entendida como um processo no qual os sujeitos reconhecem essas fissuras e agem criticamente sobre elas.

Nessa linha de raciocínio, a consciência emancipada tem a capacidade de perceber a ação dos mecanismos que produzem a alienação, seja em termos materiais ou simbólicos. Trata-se, portanto, de uma experiência

ético-política assumida por quem se reconhece como parte de um mundo incompleto e atravessado por relações de dominação e, por meio do pensamento crítico, atua para romper com as estruturas que produzem as relações de dependência, exclusão e conformismo. Assim, “[...] a emancipação do homem não é a adaptação ao mundo, mas a resistência contra ele [...]” (Adorno, 2024, p. 135).

Ampliando essa perspectiva, a emancipação é o processo de libertação orientado pela autonomia, condição fundante de sua realização. Trata-se de uma posição crítica que rompe, ressignifica e transforma as estruturas que geram dependências e submissão, sejam elas políticas, econômicas ou sociais.

Essas transformações, todavia, não acontecem abruptamente ou de maneira imediata, mas ocorrem por meio de movimentos dialéticos que produzem consciência crítica e abrem espaços para a ação autônoma e para as possibilidades de transformação da realidade. Conforme França (2011, p. 104), a emancipação “[...] é uma consequência da formação de indivíduos autônomos; muito embora a autonomia dos indivíduos não seja necessariamente garantia de sua harmonização ou reconciliação com a sociedade [...]”. À baila desse raciocínio, a emancipação é uma experiência comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade pautada em princípios de justiça e autonomia.

Partindo dessa compreensão, infere-se que a emancipação é uma experiência dialética que se entrelaça com a vivência concreta da liberdade numa relação alimentada pela reflexão crítica e contínua, portanto, pelo exercício de uma racionalidade não instrumental. Dessa maneira, liberdade e emancipação são processos dialéticos que tensionam e rompem com a razão instrumentalizada e pragmática (Adorno, 2024), aquela que favorece adaptações acríticas diante das conjunturas dominantes e naturaliza os mecanismos de dominação.

Ao agir pautado na racionalidade instrumental, o sujeito se adapta às instituições e se conforma com as sistemáticas que operam sobre ele; abdica de sua autonomia e não é capaz de perceber como as estruturas sociais limitam sua liberdade e atuam em direção oposta ao processo

emancipatório. Portanto, a prevalência dessa racionalidade instrumental é o que desencadeia a alienação, concebida como incapacidade de compreender criticamente a realidade e intervir nela. Dessa maneira, a alienação é condição determinante para a dominação, pois impede que o sujeito se compreenda como dominado e esgota a possibilidade da crítica.

Os eventos históricos que culminam na ascensão do Nazismo, seguidos pela barbárie empreendida nos campos de concentração e pela manipulação das massas, intensificam as inquietações filosóficas de Adorno e corroboram o argumento de que o projeto iluminista, ao privilegiar uma racionalidade instrumental, fracassou em sua promessa de libertação do ser humano. O mesmo esclarecimento que pretendia emancipar converteu-se em instrumento de dominação e controle (Adorno; Horkheimer, 1985). A barbárie se apresenta não mais encarnada em deuses e monstros, como no mito, mas operada por estruturas racionais que transformam a técnica em mecanismo de opressão, revelando as contradições de uma racionalidade que executa justamente o que se propôs a superar. Isso quer dizer que a barbárie, na perspectiva adorniana, não ficou no passado como um acontecimento residual, mas é fruto de uma racionalidade que pretende controlar a natureza e as relações e, ao não se submeter à crítica constante, acabou produzindo dominação e sofrimento.

Essa conclusão é anunciada logo no primeiro capítulo da *Dialética do Esclarecimento*, escrita em colaboração com Max Horkheimer, cuja versão original foi publicada em 1944, durante o exílio dos autores nos Estados Unidos, em decorrência da perseguição nazista. A constatação de que “[...] o esclarecimento se consoma e se supera quando os fins práticos mais próximos se revelam como o objetivo mais distante finalmente atingido [...]” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 46) indica como a instrumentalização da razão, inicialmente direcionada para a emancipação, converte-se em instrumento de dominação a serviço da alienação das massas.

Auschwitz, o maior complexo de campos de concentração e extermínio implementado pela engenharia nazista durante a Segunda Guerra Mundial, representa, para Adorno, o fracasso absoluto da razão instrumental — do controle e da técnica — e sintetiza a afirmação da barbárie

em sua face mais cruel e desumana, desafiando qualquer crença no progresso racional. Para o filósofo, a tragédia do Holocausto não se trata de um episódio isolado, conduzido por conjunturas circunstanciais, mas de um símbolo definitivo de como o uso da técnica dissociado de uma racionalidade crítica pode produzir efeitos devastadores e moralmente indefensáveis. A tarefa que se impõe a essa racionalidade crítica é despertar, nas consciências, o compromisso de confrontar episódios dessa natureza para que eles jamais voltem a acontecer, ainda que de forma disfarçada, sutil e com novas roupagens.

A barbárie é uma espécie de vizinha do lado, cuja presença nos acompanha e ainda nos assombra. O avanço da extrema-direita no mundo, a ascensão de governos totalitários, as guerras na Ucrânia e em Gaza, o extrativismo predatório em relação ao meio ambiente, a devastação deliberada dos ecossistemas, dentre outros nefastos eventos contemporâneos, são circunstâncias demonstrativas de que a racionalidade instrumental ainda prevalece e direciona rumos. Portanto, a barbárie não se trata de um acontecimento enclausurado no passado, mas de uma possibilidade real que, continuamente, atravessa o caminho da humanidade e requer dos seres humanos uma postura crítica constante. Nas palavras do próprio Adorno (2024, p. 130): “[...] a reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista [...]”.

Tal advertência nos faz pensar em como a barbárie se recria e se camufla sutil e institucionalmente nas engrenagens que movimentam a vida diária, inclusive disfarçada de democracia. Sob roupagens dessa natureza, fica imperceptível às consciências não emancipadas, pois elas não percebem o horror normalizado nas relações que desumanizam, oprimem e exterminam vidas. Quando atrelada ao suposto curso normal dos acontecimentos cotidianos, a barbárie esconde sua face perversa e se apresenta, em termos rotineiros, como política pública, inovação tecnológica ou até mesmo senso comum. Diante disso, é imperativo reconhecê-la como evento multifacetado que atravessa as estruturas sociais e mascara as contradições existentes na sociedade.

Ao abdicar de suas faculdades crítico-reflexivas, o ser humano fica vulnerável a essas novas formas de horror; portanto, somente uma consciência vigilante possibilita posturas mais emancipadas diante da normalização das tragédias que povoam a sociedade contemporânea. A consciência crítica é aquela que reconhece as contradições, ainda que nas sutilezas das estruturas sociais, e age autonomamente em relação aos mecanismos que institucionalizam as dominações. A ausência de reflexão inibe o reconhecimento das ambivalências que sustentam os sistemas que produzem dominação e subserviência, favorecendo, assim, a permanência desses mecanismos.

É nesse contexto que Adorno sustenta que, após Auschwitz, a razão deve estar em permanente vigilância, nunca neutra e ingênua; ela deve assumir uma postura direcionada para o compromisso emancipatório; caso contrário, torna-se cúmplice da barbárie. Assim, é imprescindível revisitar o passado, observar suas cicatrizes, inclusive as que ainda sangram, e ree-laborá-lo sob fundamentos mais éticos e que impeçam que os horrores voltem a acontecer. Nessa tarefa, é imperativo o exercício de uma consciência crítica capaz de insurgir contra toda espécie de violência, ou seja, “[...] evitar Auschwitz implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletivo, brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos [...]” (Fornero, 2000, p. 162).

Seguindo essa proposição, em diálogo com Oliveira (2010, p. 3), depois de Auschwitz, “[...] tanto a filosofia quanto a educação precisam ser repensadas. Não podem mais repetir o passado, isto é, uma visão justificante da realidade [...]”. Isso implica reconhecer que não há mais espaço para a instrumentalização do conhecimento, reduzido a mecanismos formais de transmissão de informações ou à justificação acrítica da realidade. Pelo contrário, o conhecimento deve ser construído de forma dialógica e orientado por princípios éticos e políticos, capazes de romper com concepções naturalizantes e legitimadoras das estruturas que permanecem inalteradas, ainda que apresentadas sob discursos inovadores. Nesse sentido, o ato de educar não pode ser protagonizado por representantes desses mesmos interesses, correndo o risco de esvaziar-se de seu compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

A exigência de uma postura reflexiva acerca do passado está presente na obra *Educação e Emancipação*, que reúne ensaios, conferências e entrevistas realizados por Adorno ao longo da vida, provocando-nos a pensar o ato educativo como uma construção de resistência à repetição da barbárie. O pensador alemão admite que, embora o desejo de ignorar acontecimentos progressos quando causam dor e sofrimento seja justificável, “[...] o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daquelas que praticaram a injustiça [...]” (Adorno, 2024, p. 31). Trata-se de um posicionamento que só contribui para a manutenção das engrenagens que atuam para a perpetuação das violações de direitos e para a produção de novas formas de violência, ainda que sutis e camufladas.

Educar para não repetir Auschwitz: a urgência da emancipação diante da barbárie cotidiana

A emblemática sentença “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...]” (Adorno, 2024, p. 129) parece-nos resumir o legado pedagógico adorniano. Em sua nervura, ela contém um propósito fundamental e aponta uma direção inequívoca: a educação é uma experiência orientada para a contestação e para a resistência. Para tanto, ela não pode ser neutra ou simplesmente dirigida por exigências técnicas demandadas de circunstâncias conjunturais. Em sua natureza mais primeva, o ato de educar é sempre posicionamento político (Freire, 2005).

Assim, a educação configura-se como uma ferramenta cuja finalidade é a emancipação das consciências, sendo, por conseguinte, uma prática ético-política em constante movimento e destinada à construção da autonomia do ser humano. Imbuído desse propósito, o ato de educar adquire um sentido singular: promover o pensamento crítico e reflexivo. A exigência fundamental de que Auschwitz não se repita constitui, por si só, um imperativo pedagógico; um chamamento que afirma a educação como espaço-tempo de contestação e de resistência. Educar, nesse contexto, é construir caminhos capazes de superar a razão instrumentalizada, aquela

que produz ou justifica as barbáries. Portanto, educar é insurgir contra qualquer forma de desumanização, seja ela material ou simbólica.

Ao afirmarmos que a tarefa fundamental da educação é a emancipação da consciência e, conseqüentemente, a promoção da autonomia intelectual, ética e política, estamos nos referindo a um processo essencialmente distinto daquele que, de forma recorrente, atribui-se como finalidade do ato educativo. Na perspectiva crítica assumida neste debate, educar não se limita ao treinamento de competências específicas voltadas para atender a demandas conjunturais e funcionais da engenharia produtiva. Ao contrário, trata-se de uma experiência dialética que cria as condições para a construção de modos de vida mais livres e autônomos, o que se distancia radicalmente da visão pragmática e utilitarista de educação que tem conduzido os atuais modelos escolares.

A confluência equivocada entre educar e treinar, cujas fronteiras estão cada vez mais diluídas na conjuntura contemporânea, tem sido decisiva para a consolidação de políticas educacionais pautadas pela razão instrumental, reduzindo a experiência educativa à mera preparação para o desempenho de funções pontuais demandadas pelos arranjos produtivos. Seguindo as proposições de Adorno, educar não pode ser um instrumento para a modelagem dos sujeitos, uma vez que “[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior [...]” (Adorno, 2024, p. 154). Portanto, não se trata da transmissão unilateral de conhecimentos formatados, que assume a característica de coisa morta, mas, sim, da produção de uma consciência verdadeira, como o autor também defende. Desse modo, a ação educativa só faz sentido quando é direcionada para a construção da reflexão e, conseqüentemente, para a emancipação do ser humano.

A questão central da pedagogia adorniana — educar para quê? — não comporta qualquer sedimento de pragmatismo ou utilitarismo. Pelo contrário, trata-se, antes, de um posicionamento político e de uma ética que insurgem contra a barbárie em suas múltiplas formas de manifestação, sejam elas históricas, sociais, morais ou simbólicas. Compreender o sentido originário dessa indagação constitui a condição fundante para a efetiva transformação da sociedade e de suas instituições sob princípios

democráticos e dialógicos. Conforme Adorno (2024, p. 154), “[...] uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado”.

Aqui, vale uma consideração importante: democracia, na perspectiva teórica adotada neste texto, é um processo contínuo e inacabado, forjado nas tensões diárias que perpassam as relações entre os seres humanos. É um espaço de constantes conflitos em que o ainda não é posto como possibilidade de concretização; portanto, possui suas falhas e fissuras, que devem ser reconhecidas e aperfeiçoadas pelo debate público e pelo diálogo responsável.

Justamente por isso, a emancipação é condição necessária para uma democracia efetiva, pois somente ela é capaz de perceber as contradições existentes na experiência democrática e, de forma crítica, apontar possíveis desvios de finalidade sem se conformar a eles ou admiti-los como naturais no decurso dos processos históricos. Quem deseja educar para a democracia “[...] deve esclarecer com muita precisão as debilidades dela [...] porque só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens” (Adorno, 2024, p. 157).

Retomando o raciocínio anterior, a educação comprometida com a emancipação e voltada para a construção de experiências verdadeiramente democráticas é, por definição, crítica diante das estruturas que perpetuam desigualdades e naturalizam as barbáries cotidianas. Nesse sentido, revela-se falacioso o argumento que evoca uma suposta neutralidade do ato educativo, uma vez que esse está constantemente inserido em contextos concretos e atravessados por disputas de poder, interesses econômicos, posicionamentos políticos e projetos distintos de sociedade. Assim, educar envolve escolhas — individuais e coletivas — e se constitui, necessariamente, como um processo dialético (Adorno, 2024).

Com base nesse pressuposto, a transmissão instrumentalizada do conhecimento, a reprodução de modelos escolares previamente formatados e o treinamento de competências alinhadas às demandas produtivas também se configuram como práticas ideológicas, pois não são neutras nem desprovidas de intencionalidade. Nesse contexto, a educação

assume uma função ética essencial: ela é um processo contínuo de cultivo da consciência emancipada, capaz de romper com os automatismos culturais e promover o exercício da autorreflexão crítica, pois somente sujeitos que pensam de forma autônoma podem resistir à reprodução de comportamentos violentos, discriminatórios e desumanizantes.

Mais do que transmitir saberes, educar possibilita aos sujeitos a compreensão de suas historicidades, o que favorece o autodirecionamento de suas ações e um olhar mais apurado acerca das consequências de suas escolhas. Trata-se de um percurso que movimenta a autocrítica e a consciência histórica sem se conformar com as estruturas que produzem e alimentam processos de alienação individual e coletivos. Nessa direção, a educação emancipatória deve ser orientada por um princípio fundamental: o estímulo à capacidade de os sujeitos pensarem por si mesmos, resistirem à manipulação ideológica e agirem com autonomia intelectual e moral. Enquanto experiência dialética, o ato educativo é, em si mesmo, instrumento que potencializa a compreensão da realidade em sua complexidade e contradições, superando visões simplistas e imediatas do real. Somente ele é capaz de produzir uma consciência histórica que permita aos sujeitos o reconhecimento dos mecanismos de dominação que se perpetuam sob aparências de normalidade.

Atualizando esse imperativo (a exigência de *que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação*), cabe-nos refletir acerca das estruturas difusas de barbárie que, multifacetadas de diferentes maneiras, ainda provocam tragédias e espalham o horror. Nesse sentido, como aponta Adorno (2024), revisitar o passado torna-se um ato de alerta permanente, uma vez que a memória crítica é essencial para enfrentarmos as estruturas de dominação que continuam a ameaçar a vida e a dignidade humanas. Em cenários em que os extremismos políticos e ideológicos avançam rapidamente, com discursos de ódio que normalizam xenofobia, racismo, misoginia, ataque aos grupos minoritários e outras formas de preconceito, a educação precisa insurgir contra tais violências, afirmando o direito de viver em liberdade e autonomia como fundamentos da existência.

Se a educação falhar diante das barbáries que atravessam o cotidiano, abre-se espaço para que o horror se alastre e se difunda não em forma de acontecimento pontual e evidente, mas metamorfoseado em práticas que, desprovidas de uma racionalidade crítica, reproduzem preconceitos e naturalizam as violências, inclusive no âmbito das instituições sociais. É tarefa da educação emancipatória enfrentar o racismo estrutural e recreativo, o machismo disfarçado de tradição, a xenofobia travestida de nacionalismo e os discursos de ódio proferidos em nome da liberdade de opinião, tornando conscientes essas contradições sociais e promovendo experiências formativas voltadas à autonomia dos sujeitos.

Nesse contexto, é importante reconhecer que o filósofo e sociólogo alemão não idealiza a educação, tampouco superdimensiona o potencial do ato educativo. Ao contrário, ele admite que a educação, isoladamente, não é capaz de transformar a sociedade e é justamente por esse motivo que, em sua obra, ela é concebida como experiência dialética, marcada por tensões e contradições. Portanto, a ação educativa precisa, em forma de autocrítica, conscientizar-se de seus próprios limites.

Educação sob tensão: os (des)caminhos entre racionalidade instrumental e emancipação

Retomando nossa reflexão inicial, percebemos que as reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, fundamentadas em interesses mercantis, são conduzidas por princípios que não promovem emancipação e autonomia. Ao submeter o processo educativo às exigências do mercado, essas políticas comprometem o papel crítico-transformador da educação, ocultam as desigualdades educacionais e as contradições sociais que atravessam o país, além de contribuir para a formação de sujeitos desconectados da realidade concreta que os constitui. Portanto, persiste a racionalidade instrumental como eixo estruturante das decisões empreendidas no campo educacional brasileiro, uma vez que prevalecem os modelos que levam à conformação com o sistema vigente.

A aposta em processos educativos organizados em torno das noções de eficiência e produtividade, fundamentados em uma concepção

mercadológica de ensino e aprendizagem, transforma o ato de educar em ferramenta motriz de uma formação técnica, desconsiderando o princípio diretivo da educação, conforme Adorno, que é a emancipação das consciências. Com isso, o espaço escolar, terreno, por excelência, da reflexão crítica, converte-se em uma engrenagem destinada a habilitar os sujeitos para desempenhar funções específicas dentro dos arranjos produtivos. No caso brasileiro, essa visão atravessa a Base Nacional Comum Curricular e a forma como foi estruturado o chamado Novo Ensino Médio. Conforme Antunes e Pinto (2017, p. 104), trata-se, na verdade, de “[...] uma escola (e uma educação) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado [...]”.

Já dissemos, de vários modos, que, para Adorno, a educação deve ser caminho de emancipação dos sujeitos, entendendo esse processo como campo dialético que conduz à constituição da autonomia. Entretanto, quando se envereda por rumos que destoam dessa proposição e se pauta a organização da escola em torno de uma lógica demandada do que é considerado útil para o mercado, retira-se, dos sujeitos, a possibilidade de compreender as estruturas sociais que os cercam e de perceber os interesses políticos e econômicos que atravessam — ou que determinam — os processos históricos.

Dessa maneira, esses discursos que vêm embalados com o rótulo da inovação, na verdade, pretendem “[...] transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista [...]” (Zank, 2020, p. 107), o que produz sujeitos funcionais, treinados para executar tarefas predeterminadas. Para Branco e Almeida (2018, p. 66), “[...] caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais, seguindo os preceitos do neoliberalismo [...]”.

Em outra parte, mencionamos que as sereias do Neoliberalismo conseguem seduzir e encantar os diversos setores da sociedade — inclusive no campo da educação —, fazendo com que esses velhos mecanismos

de dominação se pareçam com novidades. Uma das formas de resistir a essa cantilena é cultivar a memória histórica como exercício de criticidade, recuperando o passado que nos constitui enquanto comunidade humana marcada por contradições, contingências, feridas sociais e morais, que ainda latejam e jamais poderiam ser esquecidas. Essa tarefa compete também à educação e representa um dos fundamentos do ato educativo na perspectiva emancipatória. Nessa rota de raciocínio, é dever da escola e dos currículos escolares abordarem conteúdos que provoquem a reflexão acerca das mazelas que atravessam a sociedade e continuam a causar o horror.

Ao analisar a educação após Auschwitz e a necessidade de elaborar criticamente o passado, Adorno (2024) denuncia o modo como a sociedade alemã, inclusive por meio da educação, afastou-se da promoção de uma reflexão crítica sobre o legado nefasto do nazismo. Em vez de enfrentar seu lado horrendo como parte constitutiva da formação ética e histórica dos sujeitos, o sistema educacional vigente naquele país contribuiu para o esquecimento, comprometendo o desenvolvimento da consciência autônoma — aquela que torna possível a emancipação, condição essencial para que a barbárie não se repita. No mesmo movimento, ele adverte quanto à necessidade de uma formação docente que colabore com a construção do pensamento autônomo, elemento importante no enfrentamento da reprodução ideológica e da manutenção das estruturas que produzem as dominações.

Refletindo sobre essa advertência fundamental com base no tipo de lógica presente nas reformas educacionais em curso, constatamos a primazia de uma formação técnico-subjetivista, orientada por competências demandadas pelo sistema produtivo, que oculta as mazelas sociais e morais enraizadas em nossa constituição histórica. No domínio da racionalidade instrumental — em oposição à concepção emancipatória de educação —, esse arranjo representa uma omissão propositiva, cujo objetivo maior é suavizar o debate sobre as questões estruturais que afetam a vida concreta. Ao mascarar as contradições da realidade social, a opção política e ideológica pela instrumentalização do conhecimento contribui para a naturalização das desigualdades e resguarda,

de qualquer postura crítica, as estruturas de dominação que se mantêm preservadas e continuamente legitimadas.

A razão instrumental — aquela que nomeia a realidade sem interpretá-la criticamente — contribui para uma série de arranjos retóricos cujo propósito central é a preservação das instituições sem se comprometer com a construção da autonomia dos sujeitos. Nesse cenário, a predominância programática de noções como “projeto de vida”, “protagonismo estudantil”, “competências socioemocionais”, “empreendedorismo” e afins, quando analisadas à luz da perspectiva emancipatória, configuram-se como orquestrações discursivas que, embora se apresentem de forma inovadora, operam para a reprodução das instituições sociais vigentes e reforçam a lógica da adaptação e do alinhamento.

Em conformidade com Freitas (2012), a inclusão de conteúdos de viés subjetivista e carregados de intencionalidade pragmática é uma estratégia que viabiliza uma proposta educativa atenta às habilidades específicas que são relevantes para o mercado produtivo. Para esse autor, trata-se de uma estratégia bastante usada no sistema capitalista, que visa à formação de sujeitos supostamente habilitados para executar funções predeterminadas sem os elementos de análise crítica da realidade. Com isso, “[...] a consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação [...]” (Freitas, 2012, p. 390). Além disso, esses arranjos contribuem decisivamente para o avanço empresarial sobre a educação pública, a desprofissionalização da docência e o sequestro dos sistemas públicos de ensino por interesses privatistas no campo educacional (Freitas, 2012).

Assim, em rota oposta à perspectiva emancipatória, essas concepções educacionais de cunho tecnicista, que vêm se desenhando nas últimas décadas, estão mais comprometidas com a manutenção das estruturas sociais vigentes do que com a análise crítica acerca do que elas, historicamente, vêm produzindo. Sob a forma de uma suposta flexibilização do currículo e das propostas de ensino, na verdade, está em curso uma operação deliberada para “[...] retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros [...]” (Zank, 2020, p. 108). Não é por acaso que os saberes mais alinhados a

uma racionalidade crítica são ocultados ou negligenciados dentro dessas engrenagens que movimentam o modelo de ensino em curso. A própria Base Nacional Comum Curricular e os documentos que normatizam o chamado Novo Ensino Médio estão atravessados por esses discursos, o que, sob uma análise mais superficial, sugere inovação e mudança.

Mais uma vez, como indicado por Adorno (2024), é imperativo que visitemos o passado para que não sejamos seduzidos por reformismos travestidos de inovação e que, na prática, contribuem para a perpetuação dos arranjos históricos produtores de relações excludentes. À luz do atual contexto, é inadiável recuperar a nervura do legado adorniano e colocar no horizonte de nossas indagações o fundamento central do ato educativo, que é a construção de consciências emancipadas capazes de compreender a realidade e atuar para sua transformação. Sem suavizar ou minimizar o inquestionável horror que, em sua face mais desumana e cruel, culminou em Auschwitz e seus desdobramentos, é urgente reconhecer que a barbárie assumiu outras formas, vestiu-se de novas roupagens e vem desencadeando outras violências.

Não é mais tolerável uma educação que se limite à transmissão de conhecimentos técnicos ou que apenas anuncie a existência das contradições. Pelo contrário, a realidade que nos cerca exige processos educativos que estejam comprometidos com o enfrentamento das estruturas que continuam produzindo a barbárie em suas mais variadas dimensões. Uma recusa a essa dimensão — consciente ou não — só contribui para o fortalecimento das opressões que impedem a afirmação da vida e do direito de os sujeitos existirem em liberdade e autonomia.

A conclusão não é síntese, mas caminho que se abre como possibilidade...

A educação no pensamento de Adorno, situada no tempo-lugar que marca suas reflexões, não é promessa cumprida, esperança vazia ou ideia que conforta. É, antes, uma possibilidade em suspenso, uma inquietação que provoca e uma tensão permanentemente viva entre o já dado e o ainda não. Como expressão da experiência dialética, o ato educativo é caminho aberto; permite o confronto e comporta o risco constante

de um pensamento que não se acomoda. Portanto, não se trata de um código doutrinário, mas de uma abertura ético-política que entrelaça múltiplas formas de recusa ao conformismo e, por essa razão, resiste como possibilidade de ação, mesmo quando os tentáculos da razão instrumental se alastram para sufocá-lo.

Nos escombros de um processo civilizatório dito esclarecido, guiado pela racionalidade técnica que pretendeu ser libertadora, ouvem-se gritos de vidas esmagadas pela engrenagem da eficiência e do controle; histórias vilipendiadas ou interrompidas que não cabem em planilhas e muito menos se conformariam com análises de larga escala ou avaliações padronizadas.

São trabalhadores exauridos pela lógica da produtividade, que retira deles o direito de viver de maneira livre e autônoma. São sujeitos racializados, cujas existências são atacadas e categorizadas. São mulheres e corpos não conformados que travam verdadeiros duelos pelo direito de ser e existir em condições de liberdade e equidade. São pessoas empobrecidas, amontoadas nas periferias do capital, que lutam pela sobrevivência diária e, em larga medida, esforçam-se em vão.

São estudantes de escolas públicas periféricas, que recebem pequenas doses de conhecimentos formatados e não têm acesso a saberes fundamentais que os permitam organizar a vida em patamares mais humanos e justos. São as vítimas das guerras, das catástrofes climáticas causadas pelo extrativismo predatório dos recursos do planeta para atender às demandas do mercado. No meio dessas ruínas, essas vidas ainda conseguem gritar; não por socorro, piedade ou conformação, mas por possibilidades mais justas e urgentes de viver.

As barbáries cotidianas se alastram e se ampliam em movimentos difusos, por vezes sutis, e persistem ampliando o sofrimento de milhares de pessoas ao redor do mundo. São chagas abertas que ainda sangram; feridas que não se cicatrizaram totalmente porque são normalizadas ou justificadas. Desse modo, o ato educativo não pode se limitar à transmissão mecânica do conhecimento ou à mera reprodução de saberes predeterminados. Ele precisa ser emancipatório, possibilitando o rompimento com

esses ciclos de opressão que permanecem inalterados. A racionalidade instrumental contribui para a reprodução de diferentes formas de horror que ainda nos assombram, uma vez que ela não coloca em discussão as questões centrais que produzem tantas violências. Ao ignorá-las, corre-se o risco de compreender os processos que constituem essas atrocidades como se fossem derivados do curso normal da história e não produtos de interesses que se afirmaram como hegemônicos.

Diante da conjuntura que atravessa o sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, a pergunta adorniana pelo sentido da educação precisa ser constantemente retomada e atualizada. Não por se tratar de uma questão superada, mas justamente pela força crítica que ainda carrega frente aos desafios que nos perpassam. Igualmente atual é a resposta cunhada como exigência primeira do ato educativo: que Auschwitz não se repita. É urgente que assumamos essa provocação como imperativo a nos inquietar sempre; não como uma idealização vazia, mas como ato de permanente resistência e transformação da realidade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

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

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3–23, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465008_Reformar_escolasreformar_professores_e_os_terrores_da_performatividade. Acesso em: 08 ago. 2024.

BARBOSA, C. A. A educação e a emancipação em Theodor Adorno. In: DICKMAM, Ivania; BOEL, Márcia (orgs.). **União pela educação**. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2021.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; ALMEIDA, Valquíria. Dialogando sobre EAD: docência e gestão. **Revista EmRede** – Revista de Educação à Distância, v. 5, n. 1 p. 215–231, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/270/306>. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

FONTES, Paulo Vitorino. Repensando os fundamentos da Teoria Crítica de Frankfurt e os seus dilemas teóricos, epistemológicos e políticos. **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 46, n. 174, p. 121–140, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/39096608>. Acesso em: 08 ago. 2025.

FORNERO, Salvatore. **História da filosofia**: dos pré-socráticos aos pensadores contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANÇA, Vera Maria Ferrão Candau. Educação e emancipação: entre o possível e o necessário. In: GENTILI, Pablo; FRANÇA, Vera Maria Ferrão Candau (orgs.). **Educação e justiça social**: questões e propostas. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 101–115.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/119-v33-abr-jun-2012-educacao-sociedade>. Acesso em: 08 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

MANZI, Ronaldo. **Quand les corps s’envahissent**: Merleau-Ponty face à la psychanalyse. Saarbrücken: Éditions Universitaires Européennes, 2018.

OLIVEIRA, Paulo César de. Evitar a barbárie: a finalidade da educação segundo Adorno. **Existência e Arte**: Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, ano V, n. V, p. 1–9, jan./dez. 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/5_Edicao/evitar_a_barbrie_paulo_csar_de_oliveira.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2024**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 08 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZANK, Débora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 08 ago. 2025.

CAPÍTULO 9

NORBERTO BOBBIO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ENTRE O IDEAL DEMOCRÁTICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA NO BRASIL

Marcia Saraiva Prudencio¹
Giselly Rezende Vieira²
Eduardo Augusto Moscon Oliveira³
DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.9

Introdução

Este capítulo analisa as contribuições de Norberto Bobbio para a gestão democrática da educação pública brasileira, explorando a tensão entre democracia, cidadania, direitos humanos e os desafios práticos de implementação dessa gestão. Embora o filósofo italiano não

-
- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1718617639133680>.
 - 2 Mestre em História Social das Relações Políticas do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3811372113948548>.
 - 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento de Educação Política e Sociedade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246701331584528>.

tenha se dedicado diretamente à educação, seus conceitos sobre democracia, participação cidadã e direitos sociais oferecem subsídios teóricos relevantes para refletir sobre o direito à educação e a democratização escolar.

Norberto Bobbio (2017) nasceu em Piemonte, na Itália, no dia 18 de outubro de 1909. Formou-se em Direito e Filosofia na Universidade de Turim, onde se dedicou ao estudo das lições clássicas. Bobbio foi um dos principais pensadores italianos do século XX, com carreira acadêmica marcada pelo ensino de Filosofia do Direito em diversas universidades, especialmente na Universidade de Turim. Lá, permaneceu por 25 anos antes de se transferir para a Faculdade de Ciências Políticas, na qual atuou até sua aposentadoria, em 1984. O professor destacou-se por seu trabalho sobre positivismo jurídico, jusnaturalismo e ciência do direito.⁴

No Brasil, Celso Lafer é amplamente reconhecido como o principal difusor do pensamento de Bobbio. Ao longo de mais de três décadas, Lafer dedicou-se a interpretar, analisar e divulgar a obra do filósofo italiano, evidenciando sua relevância para os campos do direito, da política, das relações internacionais e dos direitos humanos.

A produção do professor brasileiro reúne textos que não apenas resgatam a profundidade teórica de Bobbio, mas também articulam as ideias dele aos dilemas contemporâneos, como a tensão entre guerra e paz, a defesa do pacifismo, os limites do direito internacional e a luta pelos direitos humanos. Em seus escritos, Lafer destaca o compromisso de Bobbio com a clareza argumentativa, a moderação, o diálogo com a

4 Além da atuação acadêmica, participou ativamente da vida política italiana, com passagem pelo Partido de Ação, pelo Comitê Central do Partido Socialista Italiano e como senador vitalício da República (1984-2001). Foi membro de prestigiadas academias italianas e presidente honorário da Sociedade Italiana de Filosofia Jurídica e Política. Autor prolífico, escreveu mais de 5 mil textos e teve grande sucesso editorial com obras como *Política e Cultura* e *Direita e Esquerda*. Conhecido como o “filósofo do diálogo”, Bobbio faleceu em 9 de janeiro de 2004, deixando um legado fundamental para o pensamento político e jurídico contemporâneo. Disponível em: <https://inb.org.br/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

diferença e a honestidade intelectual, virtudes que, segundo ele, tornaram o italiano um verdadeiro “filósofo do diálogo”.

A leitura crítica e cuidadosa da obra bobbiana feita por Lafer contribui para ampliar a compreensão de seu pensamento entre os estudiosos brasileiros, tornando-se uma referência indispensável para os que se debruçam sobre os fundamentos da democracia e do direito à educação. As ideias de Bobbio, reconhecidas pela análise da democracia, do Estado de Direito e da representação política, são uma fonte importante para compreender dinâmicas institucionais e de participação social.

Buscou-se analisar pesquisas acadêmicas desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que adotam, como referencial teórico, os escritos de Norberto Bobbio, com o objetivo de delinear um panorama sobre a repercussão e o alcance de sua obra no contexto capixaba. Destacam-se a dissertação de Silva Neto (2014) sobre auditoria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e a obra de Pignaton (2014), que examina experiências de participação popular em Vila Velha e Vitória.

No campo da educação, embora pontual, o uso das ideias de Bobbio aparece em estudos como o de Bayer (2017), que analisa práticas patrimonialistas em Cariacica, e o de Motta (2022), que propõe mecanismos para fortalecer a participação cidadã nas escolas. Já Prudêncio (2021) discute a distância entre teoria democrática e realidade, apontando desafios como oligarquias e limitações participativas. Essas pesquisas evidenciam que o pensamento de Bobbio oferece ferramentas valiosas para análise crítica da democracia e da gestão pública em contextos educacionais e institucionais.

Em relação ao direito à educação, entendido como direito social, Bobbio o classifica entre os direitos sociais de segunda geração. Essa categoria, surgida principalmente a partir do século XX, abrange direitos sociais, econômicos e culturais, de caráter coletivo, voltados à promoção do bem-estar e da igualdade material. Tais direitos sociais, como no caso do direito à educação, requerem ação positiva do poder público para

sua efetivação, como a implementação de políticas sociais, a garantia de acesso a serviços essenciais e a promoção de condições dignas de vida.

Norberto Bobbio, ao discutir a exigibilidade desses direitos e a relevância da participação política para sua concretização, oferece uma base teórica consistente para refletir sobre a gestão democrática da educação, os processos de formação cidadã e os mecanismos que viabilizem a efetivação concreta do direito à educação.

Assim, a relevância deste estudo está fundamentada na necessidade de aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam a gestão democrática no campo educacional, especialmente em contextos nos quais se manifestam tensões estruturais entre práticas autoritárias, a efetivação da participação coletiva e a garantia do direito à educação.

Esses cenários demandam uma análise crítica que permita compreender os desafios e as contradições inerentes à implementação de processos democráticos nas instituições educacionais, bem como o papel das políticas públicas na promoção de ambientes escolares mais inclusivos, participativos e justos. Dessa forma, há uma contribuição para o debate acadêmico sobre a educação pública ao oferecer subsídios teóricos que possam orientar práticas educacionais comprometidas com a democracia e os direitos sociais.

Diante disso, cabe indagar: de que modo os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos desenvolvidos por Norberto Bobbio podem fundamentar a efetivação da gestão democrática e a garantia do direito à educação nas políticas públicas?

Para esse fim, tomou-se como ponto de partida a análise das ideias de Bobbio e de sua relação com o campo educacional. Sua obra oferece elementos importantes para a compreensão de como os valores democráticos se articulam com as transformações do Estado contemporâneo, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da cidadania e à consolidação de instituições mais abertas e participativas.

Ao explorar essa perspectiva, é possível construir uma base teórica sólida para refletir criticamente sobre as políticas públicas educacionais,

situando-as no contexto de uma democracia participativa que valoriza o diálogo, a inclusão social e a participação ativa da sociedade na formulação e implementação dessas políticas.

A presente investigação prioriza uma análise crítica das interfaces entre democracia, educação e o direito à educação, considerando os desafios teóricos e práticos que permeiam essas dimensões. Assim, adota-se uma abordagem qualitativa, articulada a uma leitura crítica da obra bobbiana, com o propósito de estabelecer conexões entre seus conceitos centrais, os diálogos possíveis e os desafios contemporâneos da gestão democrática na educação, especialmente no que se refere ao direito à educação. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórica de base qualitativa, com análise documental e bibliográfica.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela sua potencialidade de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos conceitos desenvolvidos por Bobbio, especialmente quanto às tensões entre teoria democrática e sua aplicação no campo educacional.

Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possibilita descrever, interpretar e compreender, com maior riqueza de detalhes, os múltiplos aspectos envolvidos no objeto de estudo, pautando-se em uma lógica indutiva orientada pela construção de significados ao longo do processo investigativo, e não pela mera verificação de hipóteses previamente estabelecidas.

O presente estudo se propõe a analisar as contribuições do pensador italiano Norberto Bobbio para a compreensão da gestão democrática da educação. Para tanto, propõe-se a explorar as potencialidades do pensamento bobbiano, articulando três eixos centrais de sua obra: a democracia como processo inacabado, a sociedade civil como arena de disputa e os direitos sociais como exigibilidade política. Ao transpor esses conceitos para o campo educacional, busca-se oferecer subsídios teóricos para a revisão crítica de práticas institucionais, confrontando as promessas democráticas com realidades ainda marcadas por desigualdades estruturais.

Nesse sentido, torna-se imprescindível recorrer às suas obras como fundamento teórico central.

Os escritos do filósofo italiano oferecem subsídios valiosos para a conceituação e a caracterização dos princípios que regem a gestão democrática, bem como para a compreensão das noções de sociedade civil e de direitos humanos. Em particular, destaca-se a relevância do autor para a reflexão sobre o direito à educação não apenas como acesso, mas também como garantia de permanência, equidade e participação efetiva.

Em *A teoria das formas de governo*, Bobbio (1997) compreende a democracia como um processo político que transcende as formalidades institucionais e demanda uma análise crítica das promessas não cumpridas, tema recorrente em suas obras. Para o autor, a democracia não se restringe a um sistema de regras procedimentais, mas se constitui como uma prática política orientada pela efetivação de direitos e pela redução de desigualdades. Nesse contexto, ele propõe uma “definição mínima de democracia”, entendida como “[...] um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação [...]” (Bobbio, 1997, p. 12).

Por sua vez, as ideias apresentadas em *O futuro da democracia* (Bobbio, 1986) revelam significativa pertinência para o campo educacional, particularmente no que concerne à gestão democrática. Embora o filósofo discuta o conceito e os desafios da democracia em uma perspectiva ampla, diversos aspectos de sua teoria mostram-se aplicáveis ao contexto específico da participação coletiva e da gestão democrática no âmbito educacional.

Ainda, em *O futuro da democracia*, Bobbio (1986, p. 68) sustenta que a educação para a cidadania emerge como eixo central na transição do “sujeito periférico” para o “sujeito cidadão”, compreendido como sujeito político participativo. Tal processo não apenas desloca relações de dominação, mas reconfigura a própria noção de pertencimento ao espaço público.

Ele desenvolve também a tese de que a democracia mantém uma tensão permanente com poderes invisíveis operantes na esfera política. Es-

ses poderes ocultos, conforme o autor, manifestam-se quando interesses particulares se sobrepõem ao bem comum, distorcendo os mecanismos democráticos. Tal análise revela-se particularmente pertinente para compreender os desafios da gestão democrática na educação.

Complementarmente, a obra *“Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política”* (Bobbio, 2012) desenvolve sua concepção de sociedade civil, entendida como esfera das relações sociais não diretamente reguladas pelo Estado. Bobbio apresenta duas abordagens conceituais distintas: uma definição negativa, que compreende a sociedade civil como tudo aquilo que não é Estado, e uma definição positiva, mais complexa, que a caracteriza como espaço de conflitos sociais e econômicos em que atuam diversos atores, como movimentos sociais, organizações não governamentais e associações civis.

O filósofo (Bobbio, 2012) oferece um relevante panorama histórico e teórico sobre a democracia, constituindo-se como fundamentação essencial para a compreensão do princípio constitucional brasileiro da gestão democrática da educação, consagrado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Além disso, pode-se citar o livro *O Conceito de sociedade civil*, que apresenta significativa contribuição para o campo educacional, particularmente ao resgatar a concepção gramsciana de sociedade civil como esfera de construção da hegemonia cultural. Nessa perspectiva, a escola emerge como espaço privilegiado de disputa de projetos educacionais e de formação de consensos no qual se manifestam as contradições inerentes ao processo de participação coletiva na gestão educacional (Bobbio, 1982).

A análise da sociedade civil na perspectiva gramsciana revela sua natureza como esfera superestrutural fundamental para a construção da hegemonia. Nesse contexto, os diversos mecanismos de participação escolar — conselhos, associações de pais, sindicatos e movimentos estudantis — transcendem sua função aparentemente consultiva para se constituírem em autênticos dispositivos de hegemonia no sentido

gramsciano. Esses espaços representam simultaneamente mecanismos de empoderamento coletivo, instrumentos de legitimação das políticas educacionais e *lôcus* para a construção de novos caminhos para a educação pública inclusiva e diversa.

Já no livro *A era dos direitos*, Bobbio (2004) oferece uma reflexão profunda sobre os direitos humanos, destacando a evolução histórica dos direitos civis, políticos e sociais. Para o italiano, os direitos sociais, como o direito à educação, pertencem à chamada segunda geração de direitos e demandam ação positiva do Estado para sua efetivação. A análise do autor evidencia a distância entre o reconhecimento jurídico desses direitos e sua concretização no cotidiano das populações historicamente marginalizadas.

Diante do exposto, propõe-se explorar as potencialidades do pensamento bobbiano, no sentido de enfrentar os desafios da gestão democrática da educação pública brasileira, articulando três eixos centrais de sua obra: a democracia como processo inacabado, a sociedade civil como arena de disputa e os direitos sociais como exigibilidade política. Ao transpor esses conceitos para o campo educacional, busca-se não apenas suprir uma lacuna nos estudos desenvolvidos na Ufes, mas também oferecer subsídios teóricos para a revisão crítica de práticas institucionais, confrontando as promessas democráticas com realidades ainda marcadas por desigualdades estruturais.

Bobbio e a gestão democrática da educação no Estado democrático de direito: a democracia como promessa não cumprida

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) consagram a gestão democrática como princípio basilar da educação pública brasileira. Contudo, sua efetivação concreta ainda se depara com múltiplos desafios, dentre os quais se destacam a fragilidade da cultura participativa, a persistente centralização das decisões e a resistência institucionalizada a processos efetivos de escuta e diálogo.

A produção de Norberto Bobbio constitui fundamento teórico primordial para a análise dos processos de organização e gestão democrática da educação, bem como de sua íntima relação com os direitos sociais, permitindo a compreensão tanto dos limites estruturais quanto das potencialidades da educação enquanto direito fundamental.

Em suas obras, a democracia é um processo imperfeito, mas depende de regras compreensíveis, ampla participação, valores compartilhados, visibilidade e publicidade. No que se refere aos instrumentos de gestão democrática da educação, esses princípios se materializam nos conselhos de escola, concebidos como microcosmos da democracia nos quais se exercitam os princípios da gestão democrática por meio da tomada de decisões coletivas, do enfrentamento do autoritarismo e da apatia e do alinhamento com os ideais de formação cidadã.

Ao tratar dos ideais de formação cidadã, Bobbio (1986) identifica a sexta promessa não cumprida da democracia, que se reflete na gestão educacional: deficiência na formação política. Essas lacunas materializam-se, por exemplo, nos conselhos escolares, nos quais a participação frequentemente esbarra em oligarquias locais e na invisibilidade de instâncias de poder (Prudêncio, 2021).

Ademais, para que haja uma participação atuante e capaz de intervir criticamente na construção de uma educação pública de qualidade, faz-se necessário reconhecer o valor educativo da participação. Bobbio (1986, p. 32) aprofunda essa reflexão sobre o valor formativo da participação ao se referir a Stuart Mill:

Stuart Mill dizia: a participação eleitoral tem um grande valor educativo; é através da discussão política que o operário, cujo trabalho é repetitivo e concentrado no horizonte limitado da fábrica, consegue compreender a conexão existente entre eventos distantes e o seu interesse pessoal e estabelecer relações com cidadãos diversos daqueles com os quais mantém relações cotidianas, tornando-se assim membro consciente de uma comunidade.

Desse modo, o filósofo reforça que a efetividade da democracia e o combate à apatia exigem a formação de cidadãos comprometidos. Assim, a “participação eleitoral”, mencionada por Mill, é destacada por Bobbio e pode ser transposta como princípio orientador da participação nos conselhos de escola, concebidos como pequenas representações da democracia. Neles, a discussão política local possibilita a compreensão dos interesses comuns e a formação de conselheiros e conselheiras conscientes, aptos a contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade.

No que se refere à visibilidade e à proximidade do poder com instâncias locais, nas quais se exercita a gestão democrática, é importante destacar o papel do governo local e a valorização da esfera próxima ao cidadão, conforme o autor aponta: “[...] interpretar o ideal do governo local como um ideal inspirado no princípio segundo o qual o poder é tanto mais visível quanto mais próximo está” (Bobbio, 1986, p. 88).

Nesse contexto, os conselhos de escola assumem papel de particular relevância em virtude de sua inserção direta no cotidiano da comunidade escolar e de sua natureza eminentemente local. Por estarem enraizados na dinâmica concreta das unidades de ensino, esses espaços participativos contribuem para ampliar a transparência das decisões, conferir visibilidade às instâncias de poder e promover o empenho coletivo. Assim, os conselhos constituem-se como instrumentos fundamentais para o fortalecimento da cultura democrática no âmbito educacional ao viabilizarem práticas de gestão mais dialógicas, inclusivas e legitimadas pela participação social.

Ademais, Bobbio argumenta que o processo de democratização não se limita à esfera política, mas se estende também às relações sociais, incluindo àquelas que se desenvolvem no contexto escolar, como ocorre nos conselhos de escola, grêmios estudantis, assembleias de pais ou responsáveis, e conselhos de classe. Nesse sentido, ele afirma e sintetiza essa ampliação da democracia como um deslocamento da centralidade da política para a esfera social:

O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do

poder ascendente, está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc. [...] Com uma expressão sintética pode-se dizer que, se hoje se pode falar de processo de democratização, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, ou melhor, consiste na extensão do poder ascendente... para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte da vida da maior parte dos membros de uma sociedade moderna (Bobbio, 1986, p. 54-55).

Ao analisar o avanço da democracia na Itália, destaca a criação dos conselhos escolares como um exemplo dessa democratização social: “[...] podemos assim considerar como reforma democrática nesta direção a que instituiu os conselhos escolares com a participação de representantes dos pais” (Bobbio, 1986, p. 56). Para o autor, essa expansão é uma “reviravolta” no desenvolvimento democrático:

Deste ponto de vista, creio que se deve falar justamente de uma verdadeira reviravolta no desenvolvimento das instituições democráticas, reviravolta esta que pode ser sinteticamente resumida numa fórmula do seguinte tipo: da democratização do

estado à democratização da sociedade (Bobbio, 1986, p. 55).

Sob essa perspectiva, os conselhos de escola configuram-se como importantes instrumentos de gestão democrática, uma vez que, além de assegurar voz e voto aos diversos segmentos da comunidade escolar, constituem-se como espaços privilegiados de formação cidadã ao propiciarem o exercício do diálogo, da negociação e da construção coletiva de decisões. O filósofo ainda afirma:

O pluralismo enfim nos permite apreender uma característica fundamental da democracia dos modernos em comparação com a democracia dos antigos: a liberdade – melhor: a liceidade – do dissenso. Esta característica fundamental da democracia dos modernos baseia-se no princípio segundo o qual o dissenso, desde que mantido dentro de certos limites (estabelecidos pelas denominadas regras do jogo), não é destruidor da sociedade mas solicitador, e uma sociedade em que o dissenso não seja admitido é uma sociedade morta ou destinada a morrer (Bobbio, 1986, p. 61).

Dessa forma, instâncias como os conselhos de escola, os grêmios estudantis, as assembleias de pais e responsáveis e os conselhos de classe constituem-se espaços políticos privilegiados de pluralismo e dissenso. Tais mecanismos de participação são essenciais à consolidação de uma cultura democrática no ambiente escolar e ao enfrentamento de práticas autoritárias, na medida em que promovem o diálogo, a corresponsabilidade e o comprometimento coletivo nos processos decisórios.

Ademais, o fortalecimento da gestão democrática na educação ultrapassa a simples formalização da participação, demandando o reconhecimento concreto da escola como um espaço público dedicado ao debate coletivo, à construção compartilhada de saberes e ao estímulo da cidadania ativa. Essa concepção pressupõe a implementação de práticas que promovam a interação contínua entre os diversos agentes educacio-

nais, configurando-se como elemento essencial para a efetiva democratização das decisões e para a consolidação de uma cultura política inclusiva e participativa.

A presença do dissenso, a escuta atenta das divergências e a busca por consensos factíveis configuram práticas pedagógicas e políticas fundamentais que legitimam a atuação de conselhos de escola, grêmios estudantis, assembleias de pais e responsáveis e conselhos de classe. Tais instâncias representam expressões concretas da democratização social, em consonância com os princípios defendidos por Bobbio, ao promoverem espaços de diálogo plural e participação coletiva na gestão educacional.

Sociedade civil e educação: bases para a consolidação de práticas democráticas

Como já discutido, o processo de democratização não se restringe à esfera política, mas avança para o campo social e abarca instituições como a escola, caracterizando aquilo que Bobbio (1982) denomina como “democratização da sociedade”, ou seja, a expansão da democracia para a sociedade civil.

O autor define a sociedade civil nos seguintes termos: “[...] negativamente, por ‘sociedade civil’ entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado” (Bobbio, 1982, p. 33). Essa definição estabelece uma distinção importante entre o Estado, detentor do poder coativo, e a sociedade civil, que abrange relações sociais autônomas.

Esse deslocamento da democracia para o âmbito social permite compreender a escola como espaço legítimo de práticas democráticas, com dinâmicas próprias de participação, diálogo e resolução de conflitos. Nessa direção, Bobbio acrescenta uma definição positiva da sociedade civil ao destacá-la como o espaço em que emergem e se desenvolvem disputas de diversas ordens: “[...] a sociedade civil é o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão” (Bobbio, 1995, p. 36).

Por sua vez, Gohn (2003) analisa os movimentos sociais como espaços privilegiados de educação política e formação cidadã. Para a autora, a participação em organizações comunitárias voltadas a causas públicas contribui significativamente para a constituição de sujeitos capazes de atuar como representantes da sociedade civil organizada, como é o caso dos conselhos escolares.

Dessa forma, os conselhos de escola podem ser compreendidos como expressões concretas da sociedade civil, configurando-se como espaços políticos de diálogo, negociação e construção coletiva.

Ainda nesse contexto, Bobbio (1995, p. 36) destaca o papel estratégico da sociedade civil nos processos de legitimação política, sobretudo em períodos de instabilidade institucional:

[...] a sociedade civil representa o lugar onde se formam, especialmente nos períodos de crise institucional, os poderes de fato que tendem a obter uma legitimação própria inclusive em detrimento dos poderes legítimos – o lugar onde, em outras palavras, desenvolvem-se os processos de deslegitimação e de relegitimação. Daí a frequente afirmação de que a solução de uma grave crise que ameaça a sobrevivência de um sistema político deve ser procurada, antes de tudo, na sociedade civil, na qual podem ser encontradas novas fontes de legitimação e, portanto, novas áreas de consenso.

Nessa mesma linha, Bordignon e Gracindo (2004) ressaltam que a gestão escolar deve se apoiar em um modelo baseado na horizontalidade das relações institucionais, no qual o poder não está concentrado em uma estrutura hierárquica, mas distribuído entre diferentes esferas de responsabilidade. Isso implica reconhecer e promover relações interpessoais que considerem os sujeitos como iguais em dignidade, ainda que diferentes em suas funções.

Além disso, a análise da sociedade civil na concepção gramsciana (Gramsci, 1979), recuperada por Bobbio (1982), reforça o papel da escola

como espaço de disputa hegemônica. Conselhos escolares, associações de pais, sindicatos e movimentos estudantis podem ser dispositivos de emancipação ou de reprodução de desigualdades.

Nesse sentido, como já mencionado, é fundamental que as escolas e os sistemas de ensino agreguem mecanismos de participação direta da comunidade, como conselhos de escola, grêmios estudantis, assembleias de pais ou responsáveis e conselhos de classe, assegurando que diferentes sujeitos sejam ouvidos, como estudantes, famílias e representantes da comunidade local, influenciando na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais. Sobre tal perspectiva, o professor Vitor Paro (1998, p. 6) contribui com a ideia de gestão democrática:

Entendida a democracia como medição para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se inicialmente, como instrumento a que a população deve ter acesso para exercer o seu direito à cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratize as instituições que compõem a sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social.

A gestão democrática da educação implica que as decisões educacionais sejam tomadas de forma coletiva, “de baixo para cima”, rompendo com estruturas autoritárias que concentram o poder “de cima para baixo”. Ao discutir a relação entre direitos e democracia, Bobbio (1992) reforça que a participação popular é condição para a legitimidade das instituições e que o Estado deve agir como mediador das demandas sociais, e não como agente impositivo unilateral.

Democratização da educação como direito fundamental: uma perspectiva a partir de Norberto Bobbio

A Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre os princípios que regem a educação nacional em seu artigo 206, consagra diretrizes fundamentais à consolidação do direito à educação no Brasil. Dentre esses princípios, destacam-se, para a presente discussão: “I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e VII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988, art. 206).

Apesar dos avanços conquistados no tocante à ampliação do acesso escolar, persistem desafios significativos no que se refere à efetivação de uma educação de qualidade e à implementação concreta de práticas de gestão democrática.

Mendonça (2019)⁵ identifica três momentos distintos no processo de democratização da educação. O primeiro refere-se à democratização do acesso, cuja efetividade depende de uma oferta educacional compatível com os direitos da população, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades para os segmentos há muito tempo marginalizados. Nesse estágio, a educação deixou de ser privilégio da elite e passou a ser reconhecida como direito social de todos.

O segundo momento, a democratização da qualidade, surgiu quando, após ampliar o acesso, percebeu-se a necessidade de um ensino capaz de promover cidadania, fortalecer a democracia e contribuir para uma sociedade mais justa. O terceiro é a democratização da gestão, iniciada com a Constituição de 1988, que envolve a participação nas decisões escolares e nos sistemas de ensino, incluindo a eleição de representantes políticos, conselheiros escolares, gestores e lideranças sindicais.

Historicamente voltada às elites, a educação no Brasil só mais recentemente passou a se configurar como um direito social, tendo como

5 MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação**: gestão democrática e direito à educação. Brasília: TV Câmara, 12 jun. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/IOSThj6WmL4>. Acesso em: 20 jun. 2025.

marcos legais centrais as constituições desse período, com destaque para a Constituição Federal de 1988. Essa Carta Magna consagrou a educação como um direito social fundamental e a vinculou aos princípios constitutivos do Estado democrático de direito, voltado ao conjunto da população, em um movimento de ampliação do acesso que ainda demanda atenção quanto à qualidade e à equidade.

Assim, no caso brasileiro, a consolidação da educação enquanto direito universal ocorreu de forma relativamente tardia, especialmente quando comparada a nações que, sob a influência dos ideais iluministas e liberais da Revolução Francesa, institucionalizaram tal direito ainda no século XIX.

No entanto, ao confrontar essa perspectiva histórica com a realidade recente, evidencia-se um cenário preocupante. Os dados apresentados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024) revelam que 90% das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 não foram cumpridas, 13% encontram-se em retrocesso e 35% sequer possuem dados disponíveis para avaliação. A meta 2, por exemplo, voltada à universalização do Ensino Fundamental e à erradicação do analfabetismo entre crianças de 6 a 14 anos, registrou retrocessos significativos, agravados pelo impacto da pandemia de Covid-19 (Inep, 2022).

As causas desse descumprimento vão além de dificuldades pontuais, envolvendo fatores estruturais como a adoção de políticas de austeridade fiscal, intensificadas após a Emenda Constitucional nº 95/2016; o descompasso entre planejamento educacional e orçamento público; a falta de articulação entre os entes federativos; e a inexistência de um Sistema Nacional de Educação robusto e efetivo (TCU, 2018). Esse quadro não apenas fragiliza a efetivação da gestão democrática, mas também aproxima o direito à educação da condição de “promessa vazia”, nos termos de Bobbio (2004), configurando uma grave violação aos direitos humanos e comprometendo o desenvolvimento social e democrático do país.

Nesse sentido, ao tratar da democratização da educação, é preciso considerar também o acesso universal e a permanência com qualidade. Bobbio (1992) classifica o direito à educação como um direito social de

segunda geração, que exige ação estatal positiva para sua efetivação. Isso envolve dois princípios fundamentais: a universalidade e a equidade. O primeiro refere-se à garantia de educação para todos, independentemente de gênero, raça, classe social ou território. O segundo reconhece que grupos historicamente silenciados, como pessoas negras, indígenas e com deficiência, requerem políticas específicas.

Ainda, os direitos humanos de segunda geração, emergentes no século XX, expressam as reivindicações dos grupos historicamente excluídos pelo acesso ao bem-estar social, notadamente aos direitos ao trabalho, à saúde e à educação. Tais direitos possuem como sujeito ativo o indivíduo e como sujeito passivo o Estado, que assume a obrigação de garanti-los. Conforme argumenta Celso Lafer (1988), trata-se de garantias de acesso aos meios de vida, exigindo atuação ativa do poder público em favor do cidadão.

Segundo Bobbio (1992, p. 31), “[...] a maior parte dos direitos sociais, os chamados direitos de segunda geração, que são exibidos brilhantemente em todas as declarações nacionais e internacionais, permaneceu no papel”. Não basta garantir o direito à educação na Constituição; é preciso que o Estado assegure as condições materiais para sua efetividade, como infraestrutura adequada, formação docente e recursos pedagógicos.

Assim, ao refletir sobre a democracia e os direitos humanos, Bobbio (1992) aponta para a distância entre os princípios que orientam os discursos normativos e a prática efetiva nas relações sociais e políticas. Embora a valorização dos direitos humanos tenha se consolidado como um dos pilares da modernidade política, sua concretização plena ainda esbarra em inúmeras contradições. A persistência de desigualdades estruturais e de relações de dominação em diferentes esferas evidencia o abismo entre o ideal democrático e a realidade concreta vivida por grande parte da população. Nesse sentido, adverte Bobbio (1992, p. 288):

O mundo real nos oferece, infelizmente, um espetáculo muito diferente. À visionária consciência a respeito da centralidade de uma política tendente a uma formulação, assim como a uma proteção,

cada vez melhor dos direitos do homem, corresponde a sua sistemática violação em quase todos os países do mundo, nas relações entre um país e outro, entre uma raça e outra, entre poderosos e fracos, entre ricos e pobres, entre maiorias e minorias, entre violentos e conformados.

Ademais, o autor reforça que “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 1992, p. 55). E alerta que os direitos sociais correm o risco de se tornarem “promessas vazias” se não houver mecanismos efetivos de exigibilidade e controle social. Nas palavras do autor:

Mais tarde, nas Constituições que reconheceram a proteção jurídica de alguns desses direitos, o direito natural de resistência transformou-se no direito positivo de promover uma ação judicial contra os próprios órgãos do Estado. Mas o que podem fazer os cidadãos de um Estado que não tenha reconhecido os direitos do homem como direitos dignos de proteção? Mais uma vez, só lhes resta aberto o caminho do chamado direito de resistência (Bobbio, 1992, p. 64).

A obra de Bobbio reforça que a democratização da educação é um processo histórico, conflituoso e indissociável da democracia: “Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem” (Bobbio, 1992, p. 65). Ele acrescenta que:

Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos

também dizer que não foram dados todos de uma vez e nem conjuntamente (Bobbio, 1992, p. 286).

Ademais, a plena garantia do direito à educação está condicionada a um projeto político comprometido com a superação das desigualdades sociais. Falar em direito à educação sem considerar os contextos de violência estrutural, de pobreza extrema e de exclusão histórica, como a que afeta povos indígenas, populações negras, pessoas com deficiência e moradores de territórios periféricos, é incorrer no risco de uma abordagem abstrata e despolitizada. Como alerta Bobbio (1992), apenas à luz de um “senso de realismo”, é possível enfrentar as contradições e avançar na concretização dos direitos humanos.

Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo (Bobbio, 1992, p. 81).

Nesse sentido, o filósofo propõe o abandono de concepções idealizadas dos direitos, compreendendo-os como construções históricas que exigem lutas políticas, o enfrentamento das desigualdades estruturais e o fortalecimento contínuo das instituições democráticas. No contexto da educação brasileira, essa perspectiva demanda o comprometimento com políticas públicas que não se limitem à proclamação formal do direito à educação, mas que assegurem sua efetivação por meio da garantia de condições concretas de acesso, permanência, aprendizagem e participação social para todas as pessoas.

Considerações finais

A análise das contribuições teóricas de Norberto Bobbio para o campo educacional permite afirmar que a gestão democrática da educação pública enfrenta desafios estruturais profundos. As tensões entre os princípios democráticos e sua efetivação nas práticas institucionais revelam-se como uma questão contemporânea urgente.

As contribuições teóricas analisadas oferecem também uma compreensão ampliada da democracia, concebida não apenas como um regime político institucionalizado, mas como uma prática cotidiana que se concretiza na vivência coletiva, no diálogo e na participação ativa dos sujeitos sociais.

Essa perspectiva possibilita ressignificar o papel da escola, entendendo-a como um espaço fundamental para a formação de uma cidadania crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Assim, a educação assume uma dimensão política essencial ao fomentar nos indivíduos a capacidade de intervir de forma consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Desse modo, torna-se possível afirmar que a gestão democrática da educação, alicerçada na participação efetiva e qualificada da sociedade civil, configura-se como um elemento fundamental para a consolidação de uma democracia substantiva e efetiva. Essa forma de democracia transcende as dimensões meramente institucionais, manifestando-se nas complexas relações de tensão, diálogo e prática cotidiana que permeiam as instituições educacionais.

A partir das ideias de Bobbio, compreende-se que a efetiva democratização da sociedade demanda a ampliação dos espaços de deliberação, negociação e conflito, especialmente no âmbito educacional, entendido como um campo privilegiado para a formação da cidadania, a construção de legitimidades e o exercício participativo.

Nesse cenário, a escola pública assume um papel estratégico enquanto espaço de formação política, de vivência democrática e de efetivação de direitos. Ao reconhecer os conselhos escolares como expressões da

sociedade civil organizada, reafirma-se sua função como instância de mediação e condução das políticas educacionais.

A efetivação da gestão democrática, portanto, requer o fortalecimento de práticas participativas que assegurem a escuta e o protagonismo dos diversos sujeitos da comunidade escolar, reafirmando a educação como um direito social fundamental e a escola como instrumento de transformação social e construção de uma sociedade mais justa, equitativa e emancipadora.

Ademais, a partir da análise das ideias do filósofo italiano, pode-se concluir que os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos elaborados por ele fundamentam a luta pela efetivação da gestão democrática na educação e a luta pela efetivação do direito à educação.

Compreendido como um direito histórico e social, o direito à educação torna-se indissociável das lutas por justiça, equidade e cidadania plena, além de constituir instrumento de emancipação e elemento essencial à efetivação dos direitos humanos. Assim, a única razão para a esperança é que a história conhece os tempos longos e os tempos breves. A história dos direitos do homem, é melhor não se iludir, é a dos tempos longos, conforme defende Bobbio (1992).

Diante do exposto, conforme os dados apresentados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), é legítimo questionar se o direito à educação tem sido efetivado em sua totalidade no Brasil. Tal conjuntura revela que, embora a educação seja um direito constitucionalmente assegurado (Brasil, 1988), sua efetivação plena esbarra em obstáculos políticos, financeiros e estruturais, o que a aproxima da condição de “promessa vazia”, nos termos de Bobbio (2004).

Assim, o fracasso no cumprimento do PNE representa não apenas uma falha técnica de gestão, mas uma grave violação do direito humano à educação, com impactos diretos na equidade, na justiça social e no desenvolvimento nacional sustentável. Ainda, a persistência de oligarquias (Bayer, 2017) e a sub-representação nos conselhos (Prudêncio, 2021) revelam que a gestão democrática é um projeto inacabado.

Referências

- BAYER, Israel. **A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005–2012)**: alguns elementos constituintes. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10769_46%20-%20Israel%20Bayer.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.
- BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 9. ed. Brasília: UnB, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **Autobiografia**: uma vida política. São Paulo: Unesp, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (orgs.). **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 147–202.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 135–147.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **11 Anos do Plano Nacional de Educação**: Análise da execução das metas da Lei 13.005/2014. São Paulo, 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balano_PNE_2025_ok.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação** – 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MOTTA, Fatima Dias da. **Fórum Permanente de Conselhos Escolares no Município de Vitória/ES**: uma proposta para o diálogo, democracia e formação cidadã. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/items/bdfb870d-62da-4673-ad96-c444e6e9290c>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

PIGNATON, Fernando João. **Participação popular na elaboração de orçamentos públicos municipais**: a experiência do Espírito Santo, 1983 a 1994. Vitória: Edufes, 2014.

PRUDÊNCIO, Márcia Saraiva. **O Plano Municipal de Educação e a formação do segmento de pais ou responsáveis dos conselhos escolares do município da Serra/ES**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15364_01.%20Versao%20final%20da%20disertacao20210825-00235.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA NETO, Abdo Dias da. **Auditoria e gestão**: um estudo de caso dos trabalhos auditoriais realizados no Ifes. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/d49de58f-e42c-4d9a-b0a5-6a4739b4578a/content>. Acesso em: 2 jun. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **TC 034.984/2017-8**: Terceiro acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Risco de não atingimento da maioria das metas. Relatório de Acompanhamento. 90 f. Relator: Ministro Walton Alencar Rodrigues. Brasília, DF: TCU, 2018. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A2353%2520ANOACORDAO%253A2018%2520COLEGIADO%253A%2522Plen%25C3%25A1rio%2522/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/O. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAPÍTULO 10

O PENSAMENTO DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Karine de Abreu Melo¹
Magda Simone Tiradentes²
DOI: 10.52695/978-65-5456-159-4.10

Gramsci: uma concepção da educação como prática revolucionária

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual.

(Gramsci, 2004, p. 75).

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Ufes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6454520097503608>.

2 Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Ifes, Vitória-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1388723271899105>.

Se, como alerta Gramsci, a educação profissional não pode se reduzir à mera instrução técnica, como sua filosofia da práxis pode inspirar um projeto educacional emancipador hoje? É essa interrogação que orienta este capítulo, que propõe a reflexão sobre a importância da obra de Antonio Gramsci para o campo educacional, destacando como suas reflexões ainda contribuem para a construção de uma educação voltada à formação humana integral. Ao se afastar de uma lógica mercadológica, reafirmando a necessidade de se considerar a educação como um processo amplo de formação humana, integrando cultura, autonomia intelectual e desenvolvimento ético, busca-se ressaltar sua relevância para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Em um momento marcado pela crescente privatização e mercantilização da educação, bem como pela fragmentação do conhecimento, torna-se necessário pensar a escola como espaço de formação integral e emancipação social. As concepções de Gramsci, elaboradas num cenário de fascismo e repressão política, na Itália do século XX, permanecem atuais, uma vez que defendem a educação como meio de formação integral, sem reduzir o sujeito à lógica de mercado.

O capítulo está estruturado em quatro seções: a primeira traz uma breve apresentação da vida e obra de Antonio Gramsci e sua relevância para a educação contemporânea; a segunda discute os fundamentos teóricos da filosofia da práxis gramsciana e seu diálogo com a perspectiva pós-crítica, destacando os conceitos de hegemonia, intelectual orgânico e escola unitária, articulados às contribuições de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Dermeval Saviani. Ao articular Gramsci com esses pensadores tão importantes, espera-se ampliar a compreensão da educação como campo de disputa em que se entrelaçam dimensões políticas, culturais e pedagógicas.

A terceira seção analisa a apropriação das ideias de Gramsci no campo da pesquisa em educação no Brasil, evidenciando sua influência na constituição de uma teoria crítica da educação desde a década de 1970 até os dias atuais. A quarta seção apresenta uma revisão de pesquisas acadêmicas recentes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

revelando como os conceitos gramscianos vêm sendo aplicados em temas como formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas transformadoras, demonstrando a vitalidade e atualidade da teoria gramsciana no contexto brasileiro contemporâneo. Por fim, são apresentadas considerações sobre a atualidade e os desafios da perspectiva gramsciana diante das demandas educacionais do século XXI.

Antonio Gramsci: trajetória, pensamento e vozes que ecoam na educação atual

Antonio Gramsci (1891–1937) foi filósofo, escritor, teórico político, jornalista, crítico literário, linguista, historiador, político e tradutor italiano. Cofundador do Partido Comunista da Itália, adepto do marxismo, foi considerado uma ameaça à segurança nacional, pois se opunha ao governo fascista de Benito Mussolini. Por isso, foi acusado de conspiração e encarcerado em 1926. Entre 1929 e 1935, escreveu os *Cadernos do Cárcere* (*Quaderni del Carcere*), sua obra mais importante. Gramsci morreu na prisão em 1937, em decorrência de problemas de saúde advindos dos maus-tratos aos quais foi submetido.

Desenvolveu inúmeras teorias, buscando compreender as relações de poder na sociedade capitalista e a influência da cultura na manutenção da dominação de classe. Seu trabalho influenciou muitos teóricos e pesquisadores da educação que pensam a escola como espaço de disputa cultural e política.

Entre suas ideias, destacam-se a filosofia da práxis, que é a base sobre a qual se erguem os principais conceitos educacionais de Gramsci. Para ele, a práxis é a síntese entre teoria e prática, em uma relação dialética orientada para a superação das contradições sociais. É a partir disso que formula conceitos como hegemonia cultural, que revela a construção do consenso político e simbólico por meio da cultura; o papel do intelectual orgânico, fundamental para mediar a cultura popular e a erudita na formação crítica dos sujeitos; e a proposta da escola unitária, que busca superar a fragmentação entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação omnilateral e emancipadora.

Para ampliar e problematizar esses conceitos, é importante estabelecer um diálogo com outros pensadores, como Pierre Bourdieu, sociólogo francês, cujos pensamentos complementam e tensionam a perspectiva gramsciana. Suas ideias sobre o campo educacional, o capital cultural e a violência simbólica também evidenciam os mecanismos de reprodução de desigualdades na escola.

No Brasil, a perspectiva se alinha principalmente aos pensamentos de Paulo Freire, que, em sua teoria de pedagogia crítica, defende a importância de se formarem sujeitos capazes de transformar a realidade social por meio da educação. E as ideias da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, alinhadas ao pensamento de Gramsci, compreendem a educação como prática social, vinculada à luta de classes, destacando o papel da escola na formação omnilateral do ser humano na superação das desigualdades sociais.

Objetivamos compreender como a teoria gramsciana pode contribuir para fundamentar práticas pedagógicas que superem perspectivas que resumem a educação ao assujeitamento a práticas mecanicistas, promovendo uma educação em que os sujeitos sejam autônomos e críticos.

Entre a hegemonia e a resistência: a filosofia da práxis de Gramsci e seus desdobramentos para a educação contemporânea

Em tempos de ascensão do fascismo, diante de uma reforma que tentava vincular a educação ao sistema produtivo, Gramsci defendia uma escola unitária, que superasse a dicotomia entre a educação intelectual e a formação prática. Para ele, o acesso a um desenvolvimento integral era direito de todos. Amorim e Rocha (2023, p. 239) salientam que, para Gramsci:

[...] a ampliação da intelectualidade das massas trabalhadoras, e, por isso, a escola secundária tradicional deveria ser modernizada e universalizada, não apenas substituída por escolas populares medíocres, subalternas e com vistas à iniciação profissional.

Ao defender essa ampliação, criticou fortemente a reforma do governo da época e propôs uma escola unitária em oposição à escola dualista, que separava saberes e privilegiava o acesso à formação intelectual apenas às elites.

Gramsci dedicou-se a compreender as diversas formas de hegemonia exercidas pela burguesia, com o objetivo de delinear caminhos possíveis para a constituição de uma hegemonia das classes subalternas, tanto na Itália quanto em escala global (Sobral; Ribeiro, 2020). Para o filósofo, a hegemonia consistia na capacidade de uma classe dominante de exercer influência, por meio principalmente da cultura, da educação e da política, sobre as demais classes, que passam a aceitar que seus próprios interesses estão subordinados ao interesse geral.

Se Gramsci revelou os mecanismos de dominação cultural, Bourdieu avançou na compreensão de como a escola materializa essa hegemonia. Ao estudar a instituição educacional, o sociólogo demonstrou que ela não é neutra, mas reproduz desigualdades sociais ao valorizar o capital cultural dominante (Bourdieu, 1998). Nesse contexto, crianças e jovens oriundos das classes favorecidas, por já dominarem esse repertório, têm mais facilidade de adaptação ao ambiente escolar e mais chances de sucesso. Em contrapartida, estudantes das classes populares enfrentam uma cultura escolar distante de suas vivências, o que dificulta a aprendizagem e contribui para sua exclusão simbólica e social. Nesse processo, atua a chamada violência simbólica, por meio da qual normas e valores de uma classe se impõem como universais, legitimando a dominação e perpetuando a hegemonia.

Embora Gramsci enfatize a construção consciente de contra-hegemonias por meio da ação política e do papel do intelectual orgânico, Bourdieu destaca as dimensões estruturais e simbólicas da dominação, muitas vezes internalizadas sem contestação. O diálogo entre ambos amplia a compreensão das barreiras à transformação social pela educação ao evidenciar que práticas pedagógicas críticas precisam considerar os diferentes capitais culturais presentes na diversidade social. Essa articulação fundamenta propostas educativas comprometidas

com o enfrentamento das desigualdades e com a formação de sujeitos capazes de resistir às formas sutis de dominação (Bourdieu, 1998).

Pierre Bourdieu oferece importantes contribuições para compreender os mecanismos sutis que reproduzem as desigualdades sociais no sistema educacional. Diferentemente de Gramsci, que teve uma ligação orgânica com a classe trabalhadora a partir de seu vínculo com o Partido Comunista, Bourdieu não se vinculou a uma classe, mas passou a defender públicos atacados pelo Estado.

No final dos anos 1990, ao perceber que a esfera pública — onde os intelectuais tradicionais poderiam expressar suas verdades — estava cada vez mais distorcida pela mídia, Bourdieu adotou uma postura ofensiva, chegando ao ponto de apoiar abertamente públicos que estavam sob ataque do Estado. A defesa da autonomia das atividades intelectuais e acadêmicas o levou a se tornar uma das figuras públicas mais proeminentes da França, embora permanecesse, ainda assim, bastante próximo do modelo do intelectual tradicional (Burawoy, 2011, p. 5, tradução nossa).

Enquanto Gramsci define a hegemonia como uma ação equilibrada entre força e consentimento, Bourdieu amplia essa análise ao enfatizar a dimensão inconsciente e incorporada da dominação cultural, que ele denomina dominação simbólica (Burawoy, 2011).

A distinção entre hegemonia e dominação simbólica nos permite compreender diferentes dimensões do poder cultural na educação. Essa dupla perspectiva é fundamental para pensar práticas pedagógicas que não só denunciem as desigualdades, mas que também promovam a formação crítica capaz de desnaturalizar as estruturas de poder e abrir espaço para a resistência e transformação social.

Nesse horizonte de crítica e transformação, o pensamento de Paulo Freire ganha destaque ao dialogar com Gramsci e aprofundar a relação entre educação, consciência e liberdade. Para Freire, o educando é o sujeito

principal no processo educativo e deve ser orientado a se perceber como ser pensante e crítico, que atua ativamente na sociedade em que está inserido. As concepções freireanas, tais como as de Gramsci, apontam para a necessidade de se promover uma educação que valorize a autonomia e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na transformação social (Freire, 1987, 1996).

Nesse sentido, o conceito gramsciano de intelectual orgânico encontra ressonância no pensamento de Freire, especialmente ao considerar o papel do professor como um mediador cultural que articula saberes populares e acadêmicos. Para Gramsci, esse sujeito emerge das classes menos favorecidas como agente que propõe uma contra-hegemonia e medeia os processos culturais relacionados aos saberes populares e eruditos. É o que vemos hoje nas propostas que consideram a história e vivência dos estudantes como riqueza cultural, não somente o saber passado de professor a aluno.

Nos escritos de Gramsci, o papel do intelectual é destacado como agente público responsável pela disseminação de ideologias e pela educação num contexto de luta política pela emancipação humana (Silva, 2019). Ao atuar como representante dos interesses da comunidade a qual representa, comprometido com sua realidade, promove a consciência coletiva e a mobilização em prol da transformação social. Essa perspectiva coaduna-se com as ideias de Freire, que afirma ser necessário educar, relacionando a escola e a vida.

[...] assim como Freire defende a ideia de que o educador seja educado de maneira a acreditar na educação como prática da liberdade, Gramsci atribui à formação intelectual e moral dos intelectuais um papel significativo para que exerçam sua ação “pedagógica”, tendo ao fundo e à frente a liberdade como utopia a ser atingida (Mesquida, 2012, p. 40).

Desse modo, a escola deixa de ser um espaço apenas de reprodução de saberes e passa a ser um local de resistência e construção da contra-hegemonia. Esse é o ideal da “escola unitária” em oposição ao modelo

neoliberal e tecnicista, constituindo-se como um espaço aberto à participação ativa de sujeitos que questionem e desafiem os valores e práticas hegemônicas, construindo novas formas de viver e entender a sociedade.

Nessa perspectiva de educação como prática crítica e transformadora, destacam-se também as contribuições de Dermeval Saviani, que aprofunda essa compreensão ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica. Sua teoria dialoga com Gramsci e Freire ao propor uma pedagogia que articula a formação integral do sujeito com a luta contra as desigualdades sociais, reforçando a escola como espaço político e cultural de transformação social. Saviani (2006, p. 34) afirma que:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Saviani enfatiza que a educação deve fomentar a consciência histórica e social dos educandos, relacionando o conhecimento ao trabalho e à transformação social, propiciando, assim, a construção de uma educação omnilateral e emancipatória. Ressalta ainda que, “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 2006, p. 34), reafirmando o caráter político da educação.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção gramsciana de escola unitária, que não pode ser entendida isoladamente, mas, sim, como um sistema integrado que deve superar a fragmentação e a divisão social. Assim, a pedagogia histórico-crítica de Saviani pode ser vista como uma “tradução” contemporânea da escola unitária gramsciana, reafirmando o compromisso com a educação pública, democrática e transformadora.

Amorim e Rocha (2023, p. 244-245) apontam que:

[...] Gramsci (2001) demonstrou que não é possível estudar a escola de forma isolada, sem compreender as relações em que ela está inserida. Segundo ele, no processo educativo, tudo está conectado, coordenado. Assim, a falta de compreensão de qualquer um dos elementos que o compõem o torna desagregado. Para a construção da escola unitária, vista aqui como o contraponto radical e profundo da escola dualista, é importante compreender como os diversos sujeitos que compõem a instituição interagem entre si, formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

Pesquisadores afirmam que as ideias de Gramsci de escola unitária são a base do que temos hoje no Brasil: uma escola dividida em tempos específicos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Corroborando a articulação entre as concepções de Paulo Freire e Saviani — ambas orientadas por uma perspectiva de educação crítica e emancipatória —, Gramsci contribui com o conceito de filosofia da práxis, que compreende a indissociabilidade entre teoria e prática.

Para Freire (1987), a práxis consiste em um processo dialógico no qual a ação e a reflexão se entrelaçam, possibilitando que os educandos desenvolvam uma consciência crítica acerca da sua realidade social e atuem como agentes de transformação dessa realidade. Para ele, “a práxis implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 93), destacando que essa articulação entre agir e pensar é simultânea e indissociável, orientada para a libertação dos oprimidos e a superação das injustiças sociais. A pedagogia proposta por Freire, alicerçada no diálogo e na conscientização, considera a práxis um ato ético e político que envolve a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na luta pela justiça social.

Ao dialogar com Gramsci, amplia-se a compreensão da filosofia da práxis como fundamento não apenas para uma pedagogia crítica, mas para uma educação inserida numa luta social mais ampla em que a construção da hegemonia cultural se dá pela escola e pela formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, Gramsci oferece um referencial essencial ao enfatizar a práxis como condição imprescindível para a transformação educativa e social. Ele propunha que fossem deixados de lado os elementos dogmáticos transmitidos na educação tradicional, valorizando saberes que formam os sujeitos com uma visão mais ampla do mundo a sua volta.

Dessa forma, a práxis gramsciana se torna uma base sólida para repensar a educação enquanto espaço de emancipação, resistência e construção coletiva de novos sentidos sociais.

Contribuições do pensamento gramsciano à pesquisa em educação no Brasil

As ideias de Gramsci começaram a aparecer nas pesquisas em educação na segunda metade da década de 1970 (Saviani, 2005; Simionatto, 2011; Gomes, 2014), mais precisamente no terceiro período histórico dos estudos em educação (1965–1985), quando as pesquisas já eram realizadas no interior dos Programas de Pós-Graduação e buscavam alternativas para as análises das realidades nas definições de suas especificidades e na renovação das temáticas e referenciais teóricos e epistemológicos.

O tom das análises sobre a educação no Brasil, naquele momento, era a crítica à política educacional oficial do regime militar, que foi sendo construída sob a influência do pensamento francês e de nomes como Bourdieu e Passeron, outros mais influenciados pelo pensamento de Max Weber e Émile Durkheim, assim como Althusser e a dupla Baudelot e Establet (Franco; Goldberg, 1976).

Diante desse cenário, emergiram iniciativas voltadas à inovação e à reestruturação das investigações científicas. À época, a área educacional ainda carecia de consolidação, dependendo da contribuição de

pesquisadores de outras áreas que, embora atuassem no âmbito da educação, mantinham abordagens alinhadas às suas formações originais. Visando a superar essa fragmentação e consolidar a produção acadêmica no setor, implementaram-se programas de pós-graduação específicos, dedicados ao fortalecimento da pesquisa em educação. Foi nesse cenário que, em 1976, criou-se o PPGE-UFSCar, marco fundamental para a delimitação desse campo de estudos, que passou a orientar as investigações desde sua concepção até sua conclusão no interior da própria área.

Gouveia (1976, p. 77-78) analisou a produção do campo e constatou que, naquele momento, os temas “[...] mais frequentes são os que se incluem nas categorias ‘Avaliação de currículos ou programas’, ‘Construção de instrumentos de avaliação ou pesquisa’ e ‘características de estudantes ou do ambiente de que provém’”. A autora expôs que havia observado um avanço nas pesquisas sobre os estudantes e suas origens, já que a maioria das investigações tratava da influência das características psicológicas e sociais sobre a aprendizagem e os níveis de escolaridade. Para ela, a relevância teórica desses estudos representava um avanço, já que em períodos anteriores “[...] a maioria das pesquisas desse tipo se limitava a simples ‘caracterizações’, no máximo acompanhadas de conjecturas sobre possíveis relações com os resultados escolares” (Gouveia, 1976, p. 78).

Concebe-se que estudos sobre política educacional, inteiramente ausentes material examinado, talvez sejam evitados, principalmente por pesquisadores que se candidatam a apoio governamental, mas é provável que fatores de outra ordem expliquem em parte essa ausência, bem como a carência apontada em relação àquela categoria (‘Análises organizacionais’). No que se refere particularmente à escola como organização social, uma hipótese é a de que a formação acadêmica dos sociólogos brasileiros, acentuadamente orientada para análises em nível macroscópico, os leve a considerar tal cogitação irrelevante em face dos problemas mais abrangentes que os absorvem [...]

Porém, talvez mais séria ainda seja a situação no que respeita a estudos sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas político administrativos e o funcionamento dos sistemas político administrativos federais, estaduais e municipais [...] (Gouveia, 1976, p. 79).

Diante disso, evidencia-se a importância de analisar as interações entre instituição escolar e contexto social como eixo central dos estudos educacionais, uma vez que as investigações sobre políticas públicas na área encontravam-se restritas, seja pela interferência de fatores políticos externos, seja pelos interesses individuais dos acadêmicos de manter relações favoráveis com agências governamentais e instituições financiadoras.

Nesse período de estruturação da educação enquanto área de conhecimento autônoma, ressaltou-se a relevância da produção científica, discutindo-se perspectivas para modernizar e solidificar as abordagens então vigentes no exame de questões como o papel da escola e as diretrizes políticas do setor. Era necessário aprofundar o debate acerca das conexões entre ensino e comunidade, da configuração das redes de ensino e dos programas educativos. Contudo, tal empreendimento demandava capacidades que transcendiam o domínio metodológico dos estudiosos.

As ideias de Gramsci serviram de fundamento para pensar a educação e a escola de modo alternativo às concepções teóricas presentes no debate sobre as relações entre escola e sociedade. Gramsci, um marxista, “[...] atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas” (Freitag, 1986, p. 37). Segundo a autora (1986, p. 37-38), “os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar o problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação [...]”. As ideias gramscianas, como apresentadas pela autora, emergiram como uma alternativa teórica para pensar a educação em uma perspectiva emancipatória e transformadora.

Desse modo, as ideias de Gramsci passaram a integrar o conjunto de referenciais teóricos empregado nas pesquisas em educação no final da década de 1970. Porém, a ampliação desse conjunto não se deu sem implicações, já que Gramsci foi um intelectual que pensou a realidade situada temporal e geograficamente. Sendo assim, suas ideias e concepções não podiam ser simplesmente transpostas para a realidade brasileira do final do século XX, pois ele era um pensador estrangeiro cujas teorizações não se aplicavam a nossa realidade de modo simples e mecânico.

As primeiras pesquisas no campo da educação sobre Gramsci foram defendidas na primeira metade da década de 1980. Naquele momento, o léxico gramsciano e suas categorias já faziam parte do arcabouço teórico da pesquisa em educação, incorporação que, ao longo dessa década, intensificou-se. Essa apropriação serviu de aporte para a pesquisa em educação, ampliando as perspectivas de análise de temas relacionados à escola e às relações entre educação e sociedade.

Gadotti (1995) fez uma análise ampla do marxismo ao tratar da relação entre hegemonia e educação e expôs a contribuição gramsciana para a constituição de uma concepção dialética da educação. Para o autor, Gramsci “[...] deu um passo decisivo na compreensão da dialética da educação e da cultura” (Gadotti, 1995, p. 60). Também afirmou que “[...] foi Gramsci quem melhor definiu a estratégia pedagógica socialista no interior da sociedade burguesa, partindo da análise da subdivisão interna do Estado burguês” (Gadotti, 1995, p. 62). Ao analisar a questão escolar, o autor destacou que as concepções gramscianas de Estado e hegemonia permitiam avançar para além das formulações althusserianas sobre a escola.

Assim, através da crítica da educação burguesa que o desenvolvimento da dialética permitiu, surge uma concepção de educação emancipatória. A burguesia, tendo necessidade da escola para e gerar um senso **comum** favorável a ela, acaba fornecendo, dialeticamente, os instrumentos para minar-se a si própria, ampliando sua própria contradição. A escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capi-

talistas. A escola torna-se instrumento de luta da classe oprimida e o lugar de uma contra-hegemonia. Para o fortalecimento das organizações contra-hegemônicas a escola desempenha um papel fundamental, já que é no seio da sociedade civil que, no contexto do capitalismo, trava-se prioritariamente a luta política (Gadotti, 1995, p. 75).

As reflexões colocam em destaque o debate em curso no campo da educação sobre a dualidade inerente às ações da escola inserida em uma sociedade de classes que buscava a universalização do ensino escolar. Percorrendo um caminho semelhante, Saviani (2005, p. 86-87) afirma que:

[...] Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil, a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar a hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas as historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa.

Os conceitos gramscianos — como Estado, hegemonia, escola unitária, bloco histórico e intelectuais orgânicos — foram assimiladas por Saviani e Gadotti em suas teorizações, demonstrando como o pensamento do autor italiano foi incorporado pelo campo educacional brasileiro. Essa recepção crítica, que marcou especialmente os anos 1980, visava menos à formação de especialistas e mais à construção de um marco teórico capaz de responder aos desafios educacionais do contexto nacional.

A influência de Gramsci nesse período permitiu repensar a instituição escolar como espaço de transformação social. Sua obra tornou-se

referência fundamental para concepções pedagógicas comprometidas com mudanças estruturais, oferecendo instrumentos analíticos para compreender as dinâmicas políticas, econômicas e culturais do século XX e seus desdobramentos nos processos revolucionários.

Com o fim da ditadura militar, mais precisamente em 1985, inicia-se um novo período para a pesquisa em educação no Brasil, que se estende até os dias atuais. Nesse contexto, Goergen (1986) traça um panorama das pesquisas na área, ressaltando a continuidade das discussões sobre sua identidade epistemológica. O estudo revela tanto tensões quanto convergências no campo, marcado pela dualidade entre a busca de reconhecimento acadêmico e a fragmentação dos objetos de estudo, além da falta de articulação entre os trabalhos.

O autor também enfatiza o surgimento de espaços de interlocução entre academia e gestores públicos, indicando progressos na institucionalização da área. Contudo, persistiram desafios quanto ao *status* científico da produção educacional, frequentemente marginalizada frente a outras ciências. Goergen sugere que essa marginalização decorreria da indefinição quanto aos métodos e objetos próprios da educação enquanto campo de conhecimento.

Goergen (1986) evidencia a continuidade da subordinação do campo educacional às demais áreas do conhecimento, quando o esperado seria uma relação de diálogo e interdisciplinaridade. O autor chama atenção para a permanente indefinição quanto à especificidade epistemológica da educação — questão já debatida desde os anos 1980 —, cuja ausência de consenso mantinha vigente um sincretismo teórico que, por sua vez, resultava na negligência quanto aos procedimentos metodológicos adequados.

Nessa perspectiva, Marli André (2001) questiona o tema polêmico entre “fazer ciência ou política de intervenção”. Para a autora, que se fundamenta na experiência de pesquisa norte-americana, os estudos brasileiros sobre educação das décadas de 1960 e 1970 “[...] se centravam na análise das variáveis de um contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam, sobretudo, o processo [...]” (André, 2001, p. 53).

Gatti (2001) compreende que a consolidação dos cursos de pós-graduação, a partir da segunda metade da década de 1970, amplia as temáticas de estudo, iniciativa que acompanha o aprimoramento metodológico em determinadas áreas da pesquisa que passaram a empregar métodos quantitativos e qualitativos mais sofisticados. Sem mencionar Gramsci, ela destacou que a pesquisa empregava “[...] no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos. Mas, nesse período, ainda predominaram os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e a operacionalização de variáveis de mensuração [...]” (Gatti, 2001, p. 67).

Desse modo, a assimilação das ideias gramscianas no campo educacional relaciona-se diretamente a uma abordagem investigativa que articula o trabalho acadêmico a um projeto de sociedade transformador, fundamentado em uma visão revolucionária de transformação da realidade. A permanência desse paradigma analítico entre diversos estudiosos revela sua relevância contínua, explicando por que o pensamento de Gramsci se consolidou como referência teórica essencial nas pesquisas educacionais desde os anos 1990.

O pensamento gramsciano em pesquisas acadêmicas da UFES (2014–2024)

Esta seção apresenta uma revisão de teses e dissertações defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Para tanto, foram consultadas produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizando trabalhos publicados entre 2014 e 2024. O objetivo é identificar como os conceitos de Gramsci vêm sendo apropriados no campo da educação, com ênfase em abordagens teóricas, temas investigados e contribuições para a compreensão das práticas escolares e das políticas educacionais. A UFES foi escolhida como *lócus* da investigação por sua expressiva produção acadêmica na área da educação crítica e pela presença de grupos de pesquisa que dialogam com o marxismo e a pedagogia histórico-crítica.

Foram encontrados 15 trabalhos, porém optamos por priorizar pesquisas que adotaram os conceitos centrais do pensamento gramsciano — como hegemonia, intelectual orgânico, filosofia da práxis e escola unitária — enquanto eixos estruturantes de suas análises. Outro critério foi focar em estudos que aplicam a teoria gramsciana a problemas concretos do campo educacional, especialmente naqueles relacionados à formação docente, políticas públicas de educação e práticas pedagógicas transformadoras. Assim, restaram seis trabalhos, que analisaremos brevemente a seguir.

No campo de formação de intelectuais orgânicos e mediação cultural, destacam-se investigações que tematizam a formação de intelectuais orgânicos, cujo papel pressupõe a interlocução entre saberes populares e institucionais, efetivando práticas pedagógicas críticas e transformadoras. O estudo de Souza (2019), intitulado *Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce*, demonstra como a formação de professores do campo materializa o conceito de intelectual orgânico ao articular saberes locais com o conhecimento sistematizado, resistindo à hegemonia cultural urbana. A noção gramsciana de hegemonia é mobilizada para explicar os conflitos entre o projeto educacional dominante e as culturas campesinas, enquanto a escola unitária aparece como horizonte para superar a fragmentação entre saber popular e erudito.

O trabalho de Sobrinho (2022), *Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas*, demonstra como a formação de educadores do campo realiza o ideal gramsciano de escola unitária, integrando dimensões produtivas, culturais e políticas. Os egressos, como intelectuais orgânicos, medeiam saberes acadêmicos e comunitários, materializando a práxis transformadora ao vincularem ensino e luta social. A pesquisa ainda evidencia tensões entre o currículo crítico e a estrutura disciplinar hegemônica.

O estudo de Ferreira (2023), *O comitê de Educação do Campo do Espírito Santo: sujeito coletivo de direito constituído na práxis*, amplia o conceito de intelectual orgânico para o plano coletivo, mostrando como

o Comitê de Educação do Campo atua como sujeito político que constrói contra-hegemonias frente ao fechamento de escolas rurais. A noção gramsciana de sociedade civil é central para entender sua atuação como espaço de resistência que pressiona o Estado, articulando educação e movimentos sociais na defesa de direitos.

Em outra vertente, tratando da hegemonia cultural, resistências e contra-hegemonia, as pesquisas salientam o conceito de hegemonia cultural, analisando como os processos de dominação e resistência se manifestam em diferentes práticas e políticas educacionais, evidenciando tensões entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. A pesquisa de Zen (2016), intitulada *Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no Ifes*, aponta a filosofia da práxis como eixo estruturante da formação técnica, na qual o diálogo crítico problematiza as relações capitalistas no espaço escolar. O estudo coaduna-se aos conceitos de Gramsci quando evidencia a escola como espaço de contra-hegemonia, ao questionar a educação meramente instrumental, e mostra como a integração entre reflexão e ação (práxis) permite aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, conforme a concepção de consciência de classe.

Já Colombo (2024), em *Trajetoórias de pessoas com deficiência visual nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação*, explicita o mecanismo de hegemonia cultural que naturaliza desigualdades, apontando as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência visual, muitas vezes tratados como incapazes. O trabalho ressignifica o intelectual orgânico ao destacar como os próprios sujeitos, ao superarem obstáculos, tornam-se agentes de transformação institucional, desafiando a dominação criticada por Gramsci.

Por fim, Ferrari (2023), em sua dissertação *O papel político-institucional, as ações e as contribuições da secretaria de articulação com os sistemas de ensino (SASE) na instituição do sistema nacional de educação e na regulamentação do regime de colaboração (2011-2016)*, desvela como a atuação de grupos privados na política educacional configura uma hegemonia em sentido reverso, na qual o Estado absorve interesses

do mercado sob o discurso da colaboração. O conceito gramsciano de Estado Ampliado é chave para entender a permeabilidade entre sociedade política e civil na implementação de políticas, revelando contradições entre o projeto público e a lógica neoliberal.

A convergência entre os estudos enfatiza a centralidade da práxis como articulação entre teoria e prática na promoção da transformação social. Contudo, emergem desafios significativos, como a tensão entre um currículo crítico e as estruturas disciplinares hegemônicas, ou as dificuldades impostas pela influência neoliberal nas políticas educacionais. Assim, as pesquisas realizadas na UFES demonstram a atualidade e potencial fecundo do pensamento gramsciano para fundamentar práticas pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a justiça social, reafirmando a escola como espaço estratégico de resistência e transformação

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas permitem compreender a amplitude e a profundidade do pensamento de Antonio Gramsci e sua contribuição para a educação, especialmente no contexto brasileiro. A apropriação de suas ideias, no Brasil, teve início em meados da década de 1970, intensificando-se ao longo dos anos 1980 e consolidando-se como referência fundamental nos estudos sobre a relação entre escola, Estado e sociedade.

Mesmo com a ascensão de paradigmas pós-modernos e pós-críticos nas décadas seguintes, a obra de Gramsci permaneceu como um importante referencial teórico para pesquisadores comprometidos com uma perspectiva crítica e transformadora da educação. Conceitos como hegemonia, intelectual orgânico, sociedade civil, Estado Ampliado e escola unitária continuam a oferecer subsídios teórico-práticos para repensar a escola como espaço de formação omnilateral e de construção de uma contra-hegemonia capaz de enfrentar as desigualdades sociais e os projetos de educação alinhados ao neoliberalismo.

A partir da filosofia da práxis gramsciana, compreendida como a articulação entre teoria e prática voltada à transformação social, é possível defender uma pedagogia crítica que ultrapassa a lógica tecnicista e

fragmentada, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados.

Frente aos desafios educacionais do século XXI — marcados por retrocessos democráticos, desvalorização do magistério e aprofundamento das desigualdades — a atualidade do pensamento de Gramsci se reafirma. Seu legado convoca educadores, pesquisadores e gestores a assumirem um papel ativo na luta por uma educação pública, democrática e emancipatória, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

AMORIM, Gilberto J. de; ROCHA, João A. A Pedagogia Política de Antonio Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 8, n. 12, p. 234-252, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14823>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BURAWOY, Michael. III: Cultural domination: Gramsci meets Bourdieu. **University of California**, Berkeley, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://burawoy.berkeley.edu/Bourdieu/4.Gramsci.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

COLOMBO, Laís Perpetuo. **Trajетórias de pessoas com deficiência visual nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação**. 2024. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/3d2dd27b-ab9e-4e28-a374-539c766468a6/content>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERRARI, Lorrainy. **O papel político-institucional, as ações e as contribuições da secretaria de articulação com os sistemas de ensino (SASE) na instituição do sistema nacional de educação e na regulamentação do regime de colaboração (2011-2016)**. 2023. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=20755>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERREIRA, Maria G. Melim. **O comitê de Educação do Campo do Espírito Santo: sujeito coletivo de direito constituído na práxis**. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_17537_Tese%20Final%20Maria%20Geovana%20Melim%20Ferreira.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 16, p. 74–80, 1976. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1792>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9 ed. São Paulo, 1995.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65–81, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: Eduem, 2014.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01–18, 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1967>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 74–79, 1976. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1765>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1921– 1926)**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MESQUIDA, P. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 32–41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639926>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci na Educação Brasileira. In: RAGAZZINI, Dário. **Teoria da personalidade na sociedade de massa**: a contribuição de Gramsci. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-25.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Deisi Rosálio. A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci. In: BOTO, C. (ed.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 141-170. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-08.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos do GPOSSHE**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 90-106, 2020. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i2.3361. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/3361>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SOBRINHO, Eliana de Deus. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo**: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16614 DISSERTA%C7%C3O%20-%20Texto%20Final%20%281%29.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOUZA, Adriano Ramos de. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/a075588d-a92a-486c-b1c1-f4fa7197c442/content>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ZEN, Eliesér Toretta. **Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do Proeja no Ifes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_10811_merged.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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



Esta obra coletiva, gestada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFES, reúne dez capítulos que articulam rigor teórico e sensibilidade prática para pensar os desafios educacionais do nosso tempo. Os autores dialogam com pensadores fundamentais — Ecléa Bosi, Peter Burke, Achille Mbembe, Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Moisey Pistrak, Yrjö Engeström, Theodor Adorno, Norberto Bobbio e Antonio Gramsci — para iluminar questões urgentes: da memória e do enraizamento à educação afroreferenciada; da gestão democrática à autonomia pedagógica; da potência das imagens infantis à organização coletiva dos estudantes.

Resultado de um percurso formativo, cada capítulo é uma reflexão engajada que parte de conceitos sociológicos, históricos e filosóficos para interrogar a escola, a formação docente, as políticas públicas e as práticas cotidianas. Entre vozes e silêncios, entre teoria e experiência, este volume se apresenta como uma ferramenta para professores, pesquisadores, gestores e todos que acreditam numa educação crítica, dialógica e transformadora.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia

