



CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE CLASSES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA

Luci Mara Bertoni | Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Régis Henrique dos Reis Silva (Org.)

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE CLASSES:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA

Luci Mara Bertoni
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Régis Henrique dos Reis Silva
(Orgs.)

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE CLASSES:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2024.

C5741 – BERTONI, Luci Mara; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Ciência, educação e lutas de classes: desafios e perspectivas de resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-055-0

DOI -10.29388/978-65-6070-055-0-0

1. Ciência 2. Luta de Classes 3. Educação I. Luci Mara Bertoni; Luciana Cristina Salvatti Coutinho; Régis Henrique dos Reis Silva. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370

Editores

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
 Carlos Lucena - UFU - Brasil
 José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
 José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil
 Anderson Bretas - IFIM - Brasil
 Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
 Carlos Lucena - UFU - Brasil
 Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
 Gilson César Fagiani - Uniube - Brasil
 Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
 Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
 Fabiane Santana Previtali - UFU - Brasil
 Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
 Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
 João dos Reis Silva Júnior - UFSCar - Brasil
 José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
 José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
 Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
 Livia Diana Rocha Magalhães - UFSB - Brasil
 Marcelo Cactano Parreira da Silva - UFU - Brasil
 Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
 Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
 Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
 Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
 Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
 Robson Luiz de França - UFU, Brasil
 Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
 Valdemar Sguissardi - UFSCar - (Apos) - Brasil
 Valéria Lucília Forti - UERJ - Brasil
 Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina
 Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
 Alexander Steffanell - Lee University - EUA
 Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
 Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
 Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
 Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala
 Carolina Cnsorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
 Christian Cwik - Universität Graz - Austria
 Christian Hauser - Universidad de Talca - Chile
 Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
 Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
 Elsa Capron - Université de Nîmes / Univ. de la Réunion - France
 Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA
 Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
 José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
 Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
 Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
 Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
 Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
 Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
 Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
 José Jesus Borjón Nieto - El Colegio de Vera Cruz - México
 José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
 Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
 Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
 Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
 Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
 Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
 Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
 Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
 Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
 Roberto Gonzáles Aranas - Universidad del Norte - Colômbia
 Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
 Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
 Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
 Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
 Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
 Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
 Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
 Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
 Yoel Cordovi Núñez - Instituto de Historia de Cuba v Cuba - Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
Luci Mara Bertoni - Luciana Cristina Salvatti Coutinho - Régis Henrique dos Reis Silva	
JOSÉ LUÍS SANFELICE: UM INTELLECTUAL DA CLASSE TRABALHADORA E A RESISTÊNCIA POR UMA UNIVERSIDADE ALEGRE	14
Rodrigo Sarruge Molina - Sônia Aparecida Siquelli	
MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: CRISE, BARBÁRIE E TRANSIÇÃO	28
José Claudinei Lombardi	
CRISE DAS CIÊNCIAS HUMANAS OU DAS CIÊNCIAS SOCIAIS?	50
Maria Ciavatta	
ESCOLA E DEMOCRACIA: DAS ORIGENS AO MOMENTO ATUAL	64
Dermeval Saviani	
FASCISMO Y EDUCACIÓN: LA DEPURACIÓN Y REPRESIÓN DEL PROFESORADO SECUNDARIO EN LA ESPAÑA FRANQUISTA COMO PARADIGMA	77
Juan Mainer Baqué	
SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	95
Paulino José Orso	
TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DITATORIAIS: TEMAS E ABORDAGENS	104
Livia Diana Rocha Magalhães - Gilneide de Oliveira Padre Lima - Marta Loula Dourado Viana	
MEMÓRIA E CONFLITOS SOCIAIS EM TERRAS INDÍGENAS: AS NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA E A RESISTÊNCIA DOS KRENAK À DITADURA MILITAR NO BRASIL	119
José Alves Dias - Ludimila Krenak	
ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA E RESISTÊNCIA: POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL	131
Larissa Lacerda Menendez	

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL	144
Ana Palmira Bittencourt Casimiro - Camila Nunes Duarte Silveira	
Maria Cleidiana Oliveira de Almeida	
MERCANTILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO: O TRABALHO DO- CENTE EM PAUTA	157
Fábio Mansano de Mello - Marisa Oliveira Santos - William Kennedy do Amaral Souza	
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO E PROFIS- SÃO DOCENTE	170
Luciana Cristina Salvatti Coutinho	
A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA BAHIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS	182
Luciana Canário Mendes - Estácio Moreira da Silva - Clauber Teixeira da Silva	
AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	193
Régis Henrique dos Reis Silva	
POLÍTICAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	207
José Geraldo Silveira Bueno	
INFÂNCIAS, CRIANÇA E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIAS..	221
Isabel Cristina de Jesus Brandão - Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	
NOVOS MEIOS TECNOLÓGICOS DA COMUNICAÇÃO, GÊNERO E A FUNÇÃO IDEOLOGICAMENTE REGRESSIVA DA MÍDIA	234
Rita Maria Radl Philipp	
ALCOOLISMO FEMININO, MEMÓRIAS E REPRESENTA- ÇÕES SOCIAIS	252
Luci Mara Bertoni	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E IMPRENSA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE A LUTA DE CLASSES	263
Maria Isabel Moura Nascimento - Claudia Maria Petchak Zanlorenzi - Maria Cristina Gomes Machado	

REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA UNIVERSIDAD: “NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER QUÍMICA”	276
---	-----

Héctor Santiago Odetti - Lucio Marcelo Einseinack

SOBRE AUTORAS E AUTORES	289
-------------------------	-----

APRESENTAÇÃO*

Há tempos, intelectuais como István Mészáros (2011), Wolfgang Streeck (2018) e outros têm chamado a atenção para a profunda crise sistêmica do modo de produção do Capital, caracterizada pela deterioração de seus aspectos econômicos, políticos, sociais e ambientais, que em função de uma racionalidade liberal atua para salvaguardar os mecanismos de acumulação capitalista de uma pequena parcela da população em detrimento da maior parte da humanidade.

Conforme dados de janeiro de 2023 da Oxfam (Comitê Oxford para Alívio da Fome), na última década, o 1% mais rico da população global ficou com cerca de metade de toda a riqueza produzida no mundo. E, pela primeira vez em 30 anos, a riqueza e a pobreza extremas cresceram simultaneamente.

Entre 2020 e 2022, essa fatia de 1% mais ricos do mundo ficou com quase 2/3 de toda riqueza produzida no período: aproximadamente US\$ 42 trilhões. Isso equivale, segundo a Oxfam, a seis vezes mais do que o total arrecadado por 90% da população global (7 bilhões de pessoas) no mesmo período. Cada bilionário ganhou cerca de US\$ 1,7 milhão para cada dólar obtido por uma pessoa que está entre os 90% mais pobres do mundo.

No Brasil, o 1% mais rico do país tem quase metade da riqueza da nação (48,7%), segundo o Credit Suisse (2023). Conforme os dados da instituição financeira, os 3.390 indivíduos mais ricos do Brasil (0,0016%) detêm 16% de toda a riqueza do país, mais do que 182 milhões de brasileiros (85% da população).

Consequentemente, esses níveis aviltantes de desigualdade tornam-se objetos de disputas explicativas, lutas ideológicas com sérias consequências, por isso, os seus mecanismos de produção precisam ser dissimulados, ocultados, e como nos ensinou Carlos Nelson Coutinho, em seu livro *O estruturalismo e a miséria da razão* (2010), reeditado pela Expressão Popular, em tempos de crise a cultura burguesa retoma o irracionalismo em suas variadas versões da corrente agnóstica, em outros termos,

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.8-13

empobrece a Razão que associa, unifica e reforça os mitos irracionalistas, tais como: o fundamentalismo religioso, o terrorismo estatal, a xenofobia, o totalitarismo, o nacionalismo, o fascismo, a eugenia racial, social e de gênero, o anticientifismo e o anti-intelectualismo.

Tudo isso em função da manutenção de uma lógica capitalista de produção e organização social que há muito tempo vem dando sinais da sua profundidade (econômica, social, humanitária e civilizatória), e com isso, produzindo uma realidade preocupante, marcada pela fome e pela violência em várias dimensões.

É nesse contexto, que no ano de 2022, o Museu Pedagógico da Uesb, em parceria com o Histedbr, organizou e preparou a realização do XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr/Unicamp, propositalmente, intitulados “CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE CLASSES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA”, realizados entre os dias 25 e 28 de outubro de 2022, em Vitória da Conquista – Bahia, às vésperas do segundo turno das eleições presidenciais do Brasil, que colocou para o país dois projetos bem distintos de poder, de um lado um projeto autoritário que objetivava a continuidade do aprofundamento da barbárie no Brasil, representado pelo então candidato à reeleição Jair Messias Bolsonaro, e do outro lado, o projeto de “frente ampla” objetivado na manutenção da democracia burguesa com suas contradições, representado pelo então candidato Luiz Inácio “Lula” da Silva.

O evento contou com ampla e rica programação abarcando atividades culturais, homenagens, conferências, mesas redondas, lançamento de livros, reuniões científicas, exposições, exibição de documentário e comunicações científicas distribuídas em 32 (trinta e dois) Colóquios Temáticos. No conjunto de atividades e análises realizadas, destacaram-se a diversidade de temas e abordagens teórico-metodológicas. Essa pluralidade temática e de posições, contudo, teve um eixo comum expresso no tema geral intitulado “Ciência, Educação e Lutas de Classes: Desafios e Perspectivas de Resistência”, objetivando refletir, problematizar e debater a situação atual da sociedade humana que, em sua maior capacidade de produção material (de produtos e serviços; científica, tecnológica, biotecnológica...), não dá conta de responder às demandas

sociais de seu tempo. O intuito foi discutir, de forma explícita, visível e propositiva, a vulnerabilidade política, econômica, científica e educacional que afeta a humanidade em suas diversas esferas, colocando no centro do debate a mundialização da crise econômica, política, ambiental e humanitária que assola a sociedade contemporânea, cuja produção e circulação mercantil de amplo alcance tecnológico contrasta com a profunda miséria que grassa o planeta, consolidando desigualdades sociais nos seus mais diversos rincões.

Assim sendo, o conjunto das reflexões e debates ocorridos nos colóquios (nacional e internacional) do Museu Pedagógico da Uesb e seminários (nacional e internacional do Histedbr) estão parcialmente representados neste livro/coletânea que reúne 20 textos que buscaram contribuir para a análise e questionamento acerca da sociedade contemporânea tal qual versado nos colóquios temáticos e nas mesas oferecidas durante o evento, que reuniu pesquisadores(as) de diversas áreas, de distintas perspectivas teórico-filosóficas e políticas, a discutir grandes questões políticas, educacionais, sociais e culturais desencadeadas nos últimos anos em todo o mundo e que têm impactado não apenas a reorganização dos Estados e dos governos, mas a própria configuração do trabalho, em geral, e a produção do conhecimento científico, em específico.

Essa obra inicia com o texto escrito por Sônia Aparecida Siquelli e Rodrigo Sarruge Molina, intitulado *José Luís Sanfelice: um intelectual da classe trabalhadora e a resistência por uma Universidade alegre*, que foi base de uma homenagem prestada ao saudoso mestre Prof. Dr. José Luís Sanfelice, que nos deixou em 2021 em decorrência de seu falecimento. Destacam os autores que Sanfelice foi “intelectual militante [que] nos deixou um grande legado de competência profissional e humana”.

Os quatro capítulos seguintes abordam temáticas no seio da crise estrutural e conjuntural que vive a humanidade em diferentes formações sociais na atualidade. José Claudinei Lombardi nos brinda com reflexões sobre a crise vigente do modo de produção capitalista, baseando-se na obra **O mundo de ponta cabeça** do historiador inglês Christopher Hill. Afirmar Lombardi que é preciso inverter esse mundo de ponta cabeça, analisando as crises do modo de produção capitalista que, na atualidade, vive um processo de transição em que se vislumbra possibilidades de se

construir um outro modo de produzir a existência humana. Nessa luta, a educação deve se articular à transformação social e, para isso, ancorar-se em uma concepção pedagógica que se comprometa na formação crítica e revolucionária, tal qual a Pedagogia Histórico-crítica. Essa crise societária em curso se expressa também nas Ciências Humanas, como bem analisa Maria Ciavatta em seu texto *Crise das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais?*. Segundo a autora, uma situação de crise significa um profundo desequilíbrio que indica mudanças estruturais em desenvolvimento e, do ponto de vista epistemológico, essa crise das Ciências representa um questionamento sobre os paradigmas explicativos da vida social. Dermeval Saviani, retomando reflexões socializadas por ele em outros momentos, atualiza-as na conjuntura atual em que está em xeque o próprio Estado Democrático de Direito e o princípio de soberania popular. Dado que a universalização da escola está intimamente ligada à formação do cidadão apto a assumir seu papel político em sociedades democráticas, estando em crise a própria democracia, a escola passa a ser alvo de ataques. Nesse contexto, conclui Saviani, “é necessária uma forte mobilização na criação de espaços autônomos de organização socioeconômica como germes da nova sociedade que queremos construir”. Dando continuidade ao debate sobre expressões históricas da crise atual do capitalismo, Juan Mainer Baqué apresenta o capítulo *Fascismo y Educación: la depuración y represión del profesorado secundario en la España Franquista como Paradigma*, em que analisa a repressão de professores como expressão de um fascismo que continua presente nas memórias individuais e coletivas. Nesse contexto, alerta o autor, é importante compreender o papel das ditaduras e fascismos históricos nos diferentes sistemas educacionais a fim de construir uma resistência ativa.

Os próximos quinze capítulos abordam temáticas múltiplas a partir de perspectivas diferenciadas, inserindo-as no escopo da temática geral do evento como pode ser percebido pelos títulos dos textos.

Assim temos Paulino José Orso que apresenta o capítulo *Sociedade, Educação e Transformação Social*. Livia Diana Rocha Magalhães, Gilneide Padre e Marta Loula Dourado Viana que assinam, coletivamente, o texto *Trajetórias, resistência e políticas educacionais em contextos ditatoriais: temas e abordagens*. O capítulo intitulado *Memória e conflitos sociais em terras indígenas: as narrativas de violência e a resistência dos Krenak à ditadura militar no Brasil* é de

autoria de José Alves Dias e Ludimila Krenak. Na mesma temática, Larissa Lacerda Menendez aborda a *Arte indígena contemporânea e resistência: povos originários do Brasil*. Com base em um estudo historiográfico, Ana Palmira Bittencourt Casimiro, Camila Nunes Duarte Silveira e Maria Cleidiana Oliveira de Almeida escrevem sobre os *Fundamentos da educação no Brasil colonial*.

Os dois capítulos seguintes focalizam os sujeitos professores. Um deles é de autoria de Fábio Mansano de Mello, Marisa Oliveira Santos e William Kennedy do Amaral Souza com o título *Mercantilização e precarização: o trabalho docente em pauta*. No outro, Luciana Cristina Salvatti Coutinho intenta refletir sobre os *Desafios contemporâneos da formação e profissão docente*.

Em seguida, com base em um mapeamento documental inicial, Luciana Canário Mendes, Estácio Moreira da Silva e Clauber Teixeira da Silva buscam analisar o processo de implantação e expansão de escolas cívico-militares no Brasil, enfatizando o estado da Bahia.

Na sequência, observamos dois capítulos que nos brindam com reflexões densas e relevantes sobre Educação Especial: Régis Henrique dos Reis Silva é o autor do texto *As determinações históricas das tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil* e José Geraldo Silveira Bueno assina *Políticas e pesquisa em educação especial: algumas considerações críticas*.

Os últimos cinco capítulos que compõem essa Coletânea tratam de temas que perpassam a Infância, Gênero, Imprensa e ensino de Ciências Naturais na Universidade. Apresentamos, a seguir, os títulos e os autores desses textos: *Infâncias, criança e movimentos de resistências* é de autoria de Isabel Cristina de Jesus Brandão em parceria com Ligia Maria Leão de Aquino; *Novos meios tecnológicos da comunicação, gênero e a função ideologicamente regressiva da mídia* é escrito por Rita Maria Radl Philipp; O texto intitulado *Alcoolismo feminino, memórias e representações sociais* é assinado por Luci Mara Bertoni; *História da educação e imprensa: desafios e perspectivas frente a luta de classes* é de autoria coletiva, redigido por Maria Isabel Moura Nascimento, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi e Maria Cristina Gomes Machado; e, por fim, Héctor Santiago Odetti e Lucio Marcelo Einseinack são os autores de *Reflexiones en relación con la enseñanza de las ciencias naturales en la universidad: "nuevas formas de enseñar y aprender química"*.

Desejamos que a leitura desta Coletânea, com uma pluralidade de temas, abordagens e autores, nacionais e internacionais, que enfrentaram o desafio de socializar análises articuladas aos desafios históricos que a humanidade enfrenta na atualidade, possa inspirar trabalhadores e trabalhadoras ao engajamento na luta por uma sociedade justa, fraterna e humana, superando a condição social precária em que parte significativa das pessoas são instadas a viver na sociedade moderna.

Luci Mara Bertoni
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Régis Henrique dos Reis Silva

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010. 286 p. (Debates & Perspectivas).

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 155 p. (Mundo do trabalho).

O 1% MAIS RICO DO MUNDO EMBOLSOU QUASE DUAS VEZES A RIQUEZA OBTIDA PELO RESTO DO MUNDO NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS. Oxfam Brasil, São Paulo, 16 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/o-1-mais-rico-do-mundo-embolsou-quase-duas-vezes-a-riqueza-obtida-pelo-resto-do-mundo-nos-ultimos-dois-anos/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático: lições Adorno em Frankfurt**, 2012. Tradução de Teresa Martinho Toldy, Marian Toldy, Luiz Felipe Osório. São Paulo, SP: Boitempo, c2018. 235 p.

JOSÉ LUÍS SANFELICE: UM INTELECTUAL DA CLASSE TRABALHADORA E A RESISTÊNCIA POR UMA UNIVERSIDADE ALEGRE^{*1}

Rodrigo Sarruge Molina
Sônia Aparecida Siquelli

Introdução

Uma expressão muito usada pelo professor e orientador José Luís Sanfelice era de que em cada feito, em cada circunstância de nossa história, sempre há o envolvimento de inúmeras e infinitas pessoas, assim o texto que construímos em diálogo e parceria há presente memórias variadas de acontecimentos com os mais variados ex-alunos e colegas, dos diálogos ocorridos nos debates calorosos das aulas, dos encontros, em eventos, regados sempre de discussões teóricas às compreensões possíveis de cada um no espaço da formação do educador e pesquisador, junto ao seu mestre. Este texto apresentado, ora em formato de narrativa e ora em formato descritivo, almeja evidenciar como a trajetória acadêmica e as relações com intelectuais da educação também compõem a formação de novos educadores e pesquisadores em Educação.

Segundo sua cronologia publicada na obra organizada por Chianello e Siquelli (2021), Sanfelice nasceu em 1949 na cidade de São José do Rio Preto, no interior paulista, filho de imigrantes de origem italiana, trabalhadores que buscavam seu lugar ao sol em terras sul-americanas.

Iniciou sua formação escolar no primário em uma escola pública na cidade natal e foi para o Seminário cursar o ginásio de 1961 a 1967 no Instituto de Educação “Monsenhon Gonçalves”, quanto a esta formação afirmava, que era uma educação tradicional e impositiva, calcada nos valores de hábitos rigorosos. Ainda assim, Sanfelice ressalta os benefícios

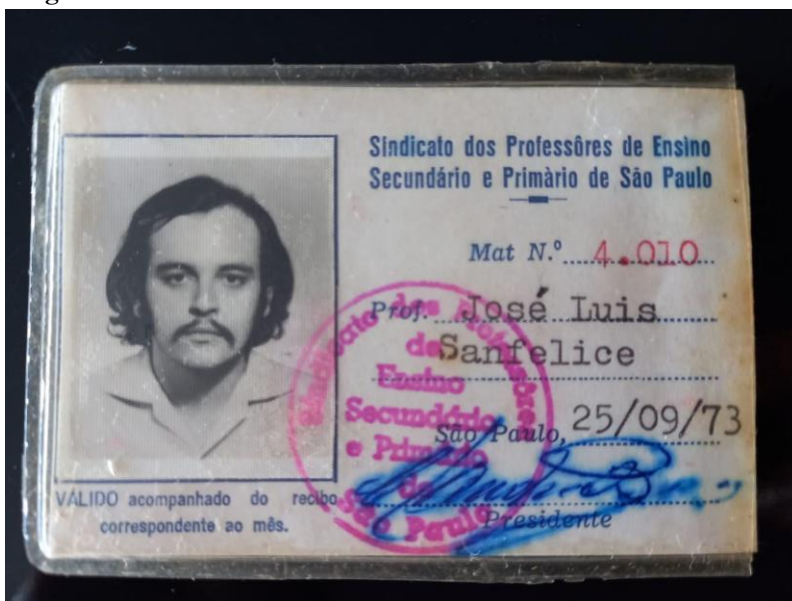
* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.14-27

¹ Esse texto foi publicado originalmente na revista HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 35- ago. /out. 2022 Doi 10.5281/zenodo.6476207

desta educação para sua vida, pois a vida em comunidade era enriquecedora e a disciplina aos estudos garantiram sua bagagem cultural erudita. Por fim, Sanfelice também destacava nessa educação no seminário o importante benefício da conquista de uma autonomia na organização de sua vida pessoal, pautada no planejamento.

Segundo sua cronologia, 1968, um ano emblemático para vida política e social no Brasil, Sanfelice ingressa em Filosofia na PUC/Campinas, mas conclui o curso de bacharel e licenciado na PUC/SP em 1971, devido crise institucional sofrida pela PUC/Campinas naquele momento. Mestre e Doutor em Educação pela PUC/SP no final da década de 1970 tem várias experiências de docência em instituições públicas e privadas, durante e após o período de estudo.

Figura 1. Carteirinha de sindicalizado em 1973.



Fonte: "Arquivo pessoal da Família Sanfelice".

Em 1981, inicia sua carreira docente na Universidade Estadual de Campinas, onde exerceu muitas experiências de sala de aula, à coordenação, à direção da Faculdade de Educação e orientação de teses e dissertações, até os anos 2012, ocasião de sua aposentadoria e, mesmo assim, permaneceu como professor colaborador até sua morte em 2021.

Sua vida foi profícua no meio acadêmico, entre ensino/sala de aula; extensão/coordenação de convênios entre universidades e pesquisa/orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ousou lutar, ousou sonhar e ousou viver

Em entrevistas concedidas ao longo de sua vida, quatro delas publicadas em (Chianello; Siquelli, 2021, p. 35-100) percebe-se o movimento histórico realizado entre as experiências de Sanfelice em sociedade e a produção de seu conhecimento. Da década de 40 do século XX, seguido do período da ditadura civil-militar, período que demonstrou ousadia ao trazer à tona o estudo sobre o Movimento Estudantil e a resistência da juventude ao sistema opressor.

Escrever sobre a juventude marcou um período de sua produção, principalmente na perspectiva de resistência à sociedade capitalista no movimento de globalização aos movimentos sociais.

[...] ele nunca se esquivou das lutas políticas e ideológicas, se recusava a ficar em cima do muro, como foi sua incansável denúncia contra o golpe de 1964 e o de 2016, movimentos reacionários que realizaram enormes retrocessos sociais, especialmente para os trabalhadores. Essa conexão com as classes populares sempre esteve presente em sua vida. Uma fidelidade de origem, dos extratos operários e camponeses de onde sua família veio e nunca esqueceu ou ousou esconder. Essa origem de classe dialogava com seu rigor científico - teórico e metodológico do marxismo - sua lente analítica e seu compromisso com a luta pela superação da barbárie capitalista por meio da construção do socialismo. O rigor teórico mesclado com sua simplicidade franciscana era fascinante, visto que era um dos principais intelectuais de sua área, o que ele nunca deixou subir à cabeça. Era acolhedor, e muitas vezes procurava ajudar e resolver os problemas dos alunos como se fossem seus “filhos”. Nos momentos mais críticos, sejam acadêmicos, políticos ou pessoais, Sanfelice não deixava a gente sucumbir a qualquer desânimo e irracionalismo. Era aquele tipo de professor que ajudava a gente a compreender a realidade, especialmente quando percebia que estávamos perdidos nas nuvens. Nesse momento de precipitação espacial, ele nos chamava e mostrava o caminho para voltarmos a colocar os nossos pés no chão. Tinha uma grande habilidade em diagnosticar

os “desvios na rota”, como eram os delírios idealistas ou as “paixões novidadeiras”. Nosso mestre tinha o antídoto contra esses entorpecentes, mas nunca impunha sua posição, apenas recomendava ou sugeria as melhores estradas. Embora marxista, nunca impunha sua lente aos orientandos, mas advertia: “Quer ser liberal? Então seja fiel aos aspectos teóricos e metodológicos do liberalismo”. E aqui me leva a uma das contradições de nossas convivências, pois suas posições eram complexas ao mesmo tempo que sutis, pois ao mesmo tempo que incentivava nossa permanência na universidade, visando nossa formação e disputa pela hegemonia educacional, também nos alertava para a complexidade da vida que não se esgotava nas misérias e vaidades acadêmicas. Para além de disputas de micro poder e de vaidades acadêmicas, em seu memorial de livre docência, confessa que foi na universidade que mais observou com clareza as lutas ideológicas e partidárias, onde a tese não brinca com a antítese, mas quer eliminá-la. Era sem dúvida uma figura paternal e pode ser que isso tenha relação com sua formação de seminarista da igreja católica, quando ficou anos internado para estudos preparatórios para o sacerdócio no interior paulista. Pode-se dizer que ele mesclava um comportamento que unia suas origens revolucionárias católicas franciscanas e socialistas de amor e igualdade. Isso era evidente quando estávamos nos corredores da Unicamp ou nos eventos acadêmicos, pois sempre era parado por ex-alunos e ex-colegas que sempre demonstraram muito carinho e agradecimento. Até mesmo nos momentos mais complicados e difíceis como diretor, professor ou coordenador, ele se mostrava calmo e sereno. Nunca se desequilibrava e mesmo quando precisava usar sua autoridade era sensível e compreensível com o próximo. No lugar de punir ou humilhar os discentes, ajudava todos a se reerguer e se tornarem melhores sujeitos. Foi também um “subversivo”, evidentemente que pensando no lado positivo do termo, pois foi um combatente contra à ditadura. E aqui cabe um parêntese, pois ele fazia questão de afirmar que não foi somente um regime militar ou ditadura militar, mais uma ditadura alicerçada em uma aliança civil-militar, onde burgueses e militares se uniram por meio de uma ditadura para implantar um projeto capitalista autoritário e antipopular. Sanfelice, propunha uma solução socialista e democrática em oposição à “ditadura do grande capital” e por isso, foi perseguido e caçado, especialmente no meio acadêmico. Esteve ligado ao partidão (PCB) na década de 1980 em uma célula de professores da PUC em São Paulo e por ser estudioso do marxismo na educação foi marginalizado de diversos espaços acadêmicos nacionais da História da Educação e também foi caçado na Universidade do Estado do Mato Grosso, sua primeira experiência docente no ensino superior. Isso mostra que Sanfelice nunca se esquivou da luta, como podemos ver sua

atuação no interior do movimento estudantil. Segundo suas memórias, auxiliou na resistência, quando abrigou em seu quarto, alguns dirigentes da UNE que eram perseguidos pela ditadura ou quando instruiu os estudantes com técnicas contra a repressão, visto que quando jovem estava dentro do exercício para serviço militar obrigatório. Nessa ocasião, confessou que tinha medo de ser preso, mas seguiu em frente e não se acovardou. Até mesmo dentro da Faculdade de Educação e da Unicamp, como diretor ou professor, ele teve que aguentar muitos ataques, mesmo tendo sido uma das pessoas que mais se doou para aquela instituição pública paulista. E tudo isso mostra que Sanfelice foi e não foi acadêmico. Era acadêmico no sentido de ser um grande intelectual, sério, rigoroso e fiel aos seus preceitos teóricos e metodológicos na área da História da Educação. Sempre trabalhava e buscava aperfeiçoar e auxiliar na luta pela libertação da classe trabalhadora por meio da ciência marxista. Produzia muitos artigos, livros, orientava seus alunos com dedicação e nunca se deixou seduzir pelo atual produtivismo acadêmico, a concorrência, o individualismo e autopromoção das vaidades que contaminam e dominam a universidade contemporânea. Nesse quesito, era acadêmico e antiacadêmico, pois foi um intelectual transgressor, acadêmico rigoroso na ciência e na docência, mas crítico ao sistema. Sua simplicidade franciscana e resistência ao produtivismo contrastavam com a presença de um professor conhecido, admirado e referência na área de estudos da Educação. Como “filhos” de Sanfelice, hoje somos órfãos. Mas não somente ex-alunos, ex-colegas e ex-amigos, nosso mestre também fará falta para o planeta, pois seres com integridade, honestidade, caráter e princípios igualitários são cada vez mais difíceis de serem encontrados em tempos de neofascismo, individualismo e perversidade capitalista. Na Universidade sentiremos falta de sua presença e convicções, pois demonstrava como não tergiversar e se pactuar com os esquemas obscuros da atual universidade brasileira. Infelizmente, em decorrência da pandemia, não pudemos chorar juntos a perda do nosso amigo e mestre, o que tornou aquele momento mais triste que o normal. Mas crises como essas nos trazem mais forças e é assim que ele gostaria de nos encontrar, com forças e união. Acredito que a nós caberá agora manter viva sua memória e sermos coerentes com seus ensinamentos, como foram suas aulas e conselhos nos espaços formais dos nossos grupos de estudos e pesquisas do HISTEDBR, nas Atividades Programadas de Pesquisas (APP), nas suas disciplinas na graduação e pós-graduação, nas suas orientações particulares e coletivas, nas suas palestras e também em seus diversos escritos e vídeos. Os aprendizados com Sanfelice também foram ricos nos espaços informais, fosse na famosa e extinta “cantina da portuguesa” na FE ou mesmo nas pescarias, lócus de silêncio e

reflexão. Para aqueles que frequentavam a Unicamp, ficará na memória aquela lembrança do último andar do prédio da FE, quando desanimados com nosso país e a universidade sempre encontrávamos aquela fresta de luz no fim do corredor do bloco F. Muitas vezes, para nós, aquela claridade funcionava como uma luz no fim do túnel... (Molina, 2021, p.10)

Figura 2. Fotografia de 2012. Arquivo Particular do autor. A foto retrata a homenagem que os alunos e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp prepararam para Sanfelice, no momento de sua aposentadoria na FE/Unicamp. De pé, da esquerda para a direita estão os ex-alunos Lalo Minto, Rodrigo Molina, Bernardo Ribeiro, Eraldo Batista, professor José Sanfelice, ex-alunas Azilde Andreotti, Fabiana Rodrigues e a ex-funcionária Cleonice Pardim. Agachadas, da esquerda para a direita, estão as ex-alunas Talita Bordignon, Mirian Porfírio, Caroline Florido e o ex-livreiro da FE, Luiz Toledo.



Fonte: Arquivo Particular do autor.

Sanfelice e a ditadura: resistência e perseguição

A ditadura foi objeto de pesquisa do Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP em 1985. Sanfelice investigou o papel da União Nacional dos Estudantes-UNE, na vida nacional e na educação brasileira. Das diversas faces que este movimento tomou ao longo da década de 60 do século XX, ao tomar posições políticas antagônicas ao sistema ditatorial que se apresentava, “[...] apesar das inúmeras divergências internas...” (Sanfelice, 1996, p. 12).

Após o golpe de 1964 e os 21 anos de ditadura, sua interpretação continuou destacando essa aliança entre empresários civis (nacionais e internacionais) e forças armadas, a UNE perturbava os golpistas porque tinha um projeto que questionava os projetos econômicos e sociais hegemônicos da burguesia nacional e do imperialismo. Nas universidades, discutia-se a construção de uma educação popular, onde o ensino, a pesquisa e extensão estivessem a serviço dos interesses do povo brasileiro (Sanfelice, 1996). “[...]princípios e reivindicações que questionavam os projetos econômicos e sociais”, principalmente da burguesia nacional e do imperialismo. (SANFELICE, 2008, p. 73). Nas universidades, pretendia-se construir um espaço de ensino e pesquisa que atendesse aos interesses do povo brasileiro, “ligar a reforma universitária às outras reivindicações populares pelas reformas de base” (idem, p. 48).

No livro fica claro que a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi um dos principais focos de resistência ao regime ditatorial. Valendo-se de fontes primárias e bibliográficas e com rigor teórico-metodológico, o estudo revelou a riqueza de ideologias que permeavam o movimento estudantil da época, concentradas na UNE e originárias da contraditória história brasileira. Sanfelice destacou especialmente o combate da UNE contra a ditadura, seus momentos de radicalização, desorganização, reorganização, ação popular, guerrilha e clandestinidade.

Destaca-se em sua análise os acontecimentos em torno da reforma universitária em 1961, a UNE volante, a UNE à esquerda, os passos do movimento estudantil pós-64, as reações e resistências ao movimento de 1964, a radicalização da UNE, as teses da UNE permeadas de um referencial teórico marxista, anti-imperialista e aliado aos camponeses e operários.

Sanfelice (1996) também narrou episódios marcantes como o XXX Congresso da UNE em Ibiúna-SP, quando as tentativas de organização da entidade clandestina foram golpeadas pela feroz repressão militar, culminando em uma grande desarticulação e divisão do movimento estudantil. No entanto, Sanfelice (1996) revelou que apesar da perseguição, a UNE continuou atuando na clandestinidade lutando contra a ditadura e aliada dos movimentos de trabalhadores da cidade e do campo e alguns setores da igreja. “Agitaram”, “Denunciaram”, “Lutaram” em fim, resistiram.

Hoje, quando muito se discute os 60 anos do golpe de 1964 e observamos o “ressurgimento” de movimentos golpistas que exigem a volta dos militares ao poder, o livro de Sanfelice constitui uma leitura obrigatória na nossa instrução e organização.

Sanfelice: sobre questão do público e do estatal

Conforme nossos estudos e orientações, uma das principais questões levantadas foram acerca da diferença entre público e estatal, ou seja, existe um entendimento errôneo de que nossas universidades são instituições públicas a serviço do povo, mas na realidade, são estatais a serviço da burguesia.

De acordo com (Sanfelice, 2005, p. 101), durante a História do Brasil, “o Estado traçou políticas educacionais quando as necessidades objetivas do modo de produção capitalista aqui implantado assim o exigiram, em suas diferentes conjunturas” ou “observa-se o constante socorro que o Estado faz às ‘mazelas’ do capital” e da burguesia local e internacional, em detrimento da marginalização das políticas sociais e dos direitos dos trabalhadores (idem, p. 94). Na ditadura civil-militar, a educação agrônômica e as ciências agrárias no geral, atuaram no fomento das necessidades das bases materiais e das relações sociais para manter o fundamento da ordem capitalista no campo e na cidade: a propriedade privada dos meios de produção e a concentração da riqueza, o capital.

Em suma, embora a universidade seja pública em sua denominação jurídica, ela não é do povo e, portanto, não é pública. Na realidade ela é estatal, ou seja, em nossa sociedade é controlada pelo Estado capitalista por meio de sua classe dominante, a burguesia (Sanfelice, 2005, p. 91). Pelo apreço que Sanfelice tinha pela escola pública, pela universidade democratizada, não se eximiu de experiências em espaços privados de educação, quando a necessidade materializada no curso histórico da vida, o chamou. Pode parecer contraditório, ou é mesmo, estas experiências vividas ao longo de sua vida profissional, marcaram contradições vividas, mas ao ocupar espaços privados de instituições educacionais, jamais se despiu de seus valores de uma educação democratizada, o que pode ser confirmado

pelos seus pares de tempos diferenciados, vivenciados em instituições diferentes, conforme sua cronologia apresentada por Chianello e Siquelli (2021).

Sanfelice: o marxismo nos estudos das instituições escolares

Uma das maiores contribuições de José Luís Sanfelice para a área da Educação foram seus estudos e pesquisas acerca da teoria e metodologia do materialismo histórico-dialético para o campo educacional, especialmente na linha de pesquisas de História das Instituições Escolares no Brasil.

Para Sanfelice, o estudo da história das instituições escolares é fundamental para a compreensão da educação, pois, as histórias das escolas é a própria história da educação, - “[...] e não uma mera subdivisão dela” (Sanfelice et. al, 2016, p. 28). O olhar do historiador sobre uma instituição escolar é profundo e multifacetado. Ele busca entender as origens, o desenvolvimento ao longo do tempo e as mudanças arquitetônicas pelas quais a escola passou. Além disso, investiga a identidade dos sujeitos que a habitaram, as práticas pedagógicas realizadas e até mesmo a evolução do mobiliário escolar. No entanto, o cerne da questão é ainda mais profundo: o que exatamente essa instituição singular instituiu? Qual foi o impacto dela em si mesma, nos seus sujeitos e na sociedade em que está inserida? Essas são perguntas essenciais para compreender o sentido da educação proporcionada por essa escola. Afinal, a história da educação não é apenas sobre datas e eventos, mas também sobre as transformações culturais, sociais e individuais que ocorreram ao longo desse percurso. Além disso, é importante considerar que a escola não é apenas um espaço físico, mas também um ambiente de construção de conhecimento, valores e identidades, influenciando profundamente a vida de educandos, educadores, funcionários e comunidade. Portanto, ao mergulhar nesse contexto, o historiador desvenda não apenas os tijolos e a arquitetura, mas também os significados e as trajetórias que moldaram essa instituição singular. (Sanfelice, 2016).

Segundo os estudos de Sanfelice (2009), as instituições escolares possuem relações com múltiplas outras instituições, orgânicas e dinâmicas

inter-relações, obedecendo a uma hierarquia rígida, portanto, essas pesquisas devem compreender as origens das instituições escolares, seus projetos pedagógicos, os regulamentos internos, a disposição arquitetônica, os funcionários, os diplomados, a(s) classe(s) social(ais) beneficiada(s), e os aspectos gerais da sociedade desse recorte histórico, como são, por exemplo, as relações dessa escola com os meios materiais de produção (economia), a política, a cultura, ou seja, em uma acepção marxista, os fatores da superestrutura.

De acordo com Sanfelice: “[...] se produz um trabalho historiográfico das Instituições Escolares para interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade” (Sanfelice, 2006 p. 24). No entanto, o exercício mais árduo do ofício do historiador é aquele de realizar as relações entre o singular com o geral, pois as instituições escolares são disputadas internamente e externamente por objetivos de variadas ordens contraditórias, como a religião, a cultura, a ideologia e sobretudo, a economia-política.

Homenagens ao pai, amigo e mestre Sanfelice

Após o falecimento do professor Sanfelice diversas homenagens oficiais ocorreram e é importante registrar algumas delas nesse artigo a título de documentação, embora pela limitação de páginas desse texto não seja possível registrar tudo. As homenagens realizadas por instituições oficiais do Estado brasileiro foram variadas. A começar pela decretação de luto oficial por três dias pela Universidade Estadual de Campinas por meio da portaria (FE 001/2021).

Outras instituições também se somaram a Unicamp e realizaram registros oficiais, como foi o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) a APASE - Sindicato de Supervisores de Ensino de SP, a Associação dos docentes da Unicamp (ADUNICAMP), Universidade Federal de Rondônia por meio (PPGE/UNIR); a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e o Colóquio ‘José Luís Sanfelice’: Educador e Intelectual, realizado em 02 e 03/12/21, em

formato remoto, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco-USF, em Itatiba-SP.

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), no dia 1 de dezembro de 2022, na Unicamp, batizou sua sala oficial dentro do Prédio da Faculdade de Educação com o nome “José Luís Sanfelice”. Esses pesquisadores também estiveram reunidos em Vitória da Conquista na Bahia em evento organizado pelo Museu Pedagógico e realizaram diversas saudações e homenagens ao mestre.

Para além das homenagens oficiais, realizamos uma síntese de todos os depoimentos espontâneos encontrados na página pessoal de Sanfelice no *Facebook*². Foram computadas cerca de uma centena de depoimentos.

Essas fontes demonstram gratidão pela sua generosidade, ternura e doçura. Era um amigo que mostrava a paixão pela vida, a fé e a esperança na construção de um novo mundo que exigia paciência, racionalidade e compreensão da realidade pelas vias da objetividade.

Nunca vacilou ou se esquivou de seu posicionamento de classe pela defesa dos interesses dos trabalhadores, seja em seus escritos ou quando acolhia perseguidos políticos, fosse em tempos de ditadura ou em contextos neoliberais.

Sempre estava atento à conjuntura política e a consciência ideológica dos aspectos que aparentemente se apresentam como “neutros” e por isso suas práticas educativas, acadêmicas e científicas estavam direcionadas para a emancipação intelectual e material dos filhos dos trabalhadores nas escolas por meio da inegociável defesa do socialismo e o método científico dessa emancipação: o materialismo histórico e dialético.

Embora marxista de excelência, sempre demonstrou enorme respeito por quem fazia pesquisa séria, independente da corrente teórica ou crenças religiosas, desde que estivessem defendendo o público, popular e a classe trabalhadora.

²FACEBOOK. Página pessoal do professor José Luís Sanfelice. Disponível em: www.facebook.com/jl.sanfelice. Acesso em: agosto 2024.

Considerações finais

À guisa de concluir esta produção, da abordagem do convívio com o professor, com o pesquisador, ao conjunto de narrativas de dois professores que no processo de aprendizagem do ofício de pesquisador, se permitiram socializar e se fazerem entender na completude da formação inacabada, sempre em construção, com a contribuição deste que foi da docência ao amigo, ao parceiro de pesquisa, ao companheiro de luta pela educação pública, ao intelectual, professor J. L. Sanfelice, que para além de todos os ensinamentos aqui apresentados e os tantos mais, que não foi possível abordar, nos ensinou a humanização pela educação escolar/acadêmica, fazendo ciência humana, formando professores e pesquisadores e acima de tudo sendo felizes na trajetória forjada por cada um de nós.

Esse intelectual militante nos deixou um grande legado de competência profissional e humana. Essa herança está presente em seus diversos livros, artigos, entrevistas, aulas e centenas de dissertações e teses que orientou, formando uma geração de educadores, professores e cientistas que trabalham nas diferentes regiões do Brasil.

Foi um dos intelectuais que fundaram e articularam o grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR, realizando e organizando diversas conferências, palestras, projetos, pesquisas e publicações em parceria com Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi, companheiros de toda uma vida e amizade fraterna.

É fato que seu legado é imenso. Suas sementes foram bem plantadas e colhidas. Agora cabe a nós continuar essa plantação e semear novas sementes. Que as ideias revolucionárias, provocadoras e críticas de seus textos continuem a ressoar em nossas vidas! Portanto, pedimos licença aos leitores para finalizar esse texto acadêmico e memorialístico com uma poesia sobre nosso grande mestre:

ENCANTAR-SE

Encantou-se o professor, com toda sua bagagem de conhecimento
para nossa formação.

Encantou-se o orientador, que humildemente nos ensinou, sem
pretensão nenhuma, o respeito à visão de mundo de cada um.

Encantou-se o amigo, o ser humano e, neste rodopio, a consciência

do espaço encantado em nossa existência.
Um movimento contraditório, de alegria e de dor, que nos leva
para dentro de nós mesmos. Um silêncio, próprio dos encantados,
Presente!
Uma certeza! A importância de sermos felizes!
Sanfelice, Encantado Amigo, muita Gratidão.
Sônia Aparecida Siquelli
(Inverno de 2021)
(Chianello; Siquelli, 2021, p. 450)

Referências

- ANPED. Nota de pesar pelo falecimento de José Luis Sanfelice. **ANPED**, , 2 abril 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-pelo-falecimento-de-jose-luis-sanfelice-fe-unicamp-gt-02-anped>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- APASE. Nota de Falecimento. **APASE**, , . Disponível em: <https://sindicatoapase.org.br/?p=3572>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- CHIANELLO, L.C. de O.; SIQUELLI, S.A. **Da Filosofia à História da Educação**: textos de José Luís Sanfelice. São Carlos: Pedro & João, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/site/da-filosofia-a-historia-da-educacao-textos-de-jose-luis-sanfelice/>. Acesso em: 25 mar. 22.
- FE (Faculdade de Educação) – UNICAMP. Luto Oficial em memória do professor José Luis Sanfelice. Portaria FE 001/2021. **FE, Faculdade de Educação – UNICAMP**. Disponível em: www.fe.unicamp.br/noticias/luto-oficial-em-memoria-do-professor-jose-luis-sanfelice. Acesso em: 20 ago. 2023.
- HISTEDBR. Sanfelice se foi. **HISTEDBR**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/sanfelice-se-foi>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- MOLINA, R. S. Manuscrito escrito para o Colóquio “José Luís Sanfelice: Educador e Intelectual”. Arquivo do autor – Vitória, Espírito Santo. Redigido em 03 de dezembro de 2021.
- IVA, Fernando. Adunicamp lamenta a perda do Prof. José Luiz Sanfelice (FE/Unicamp). Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Campinas (ADUNICAMP). Publicado em 1 de abril de 2021. Disponível

em: <https://www.adunicamp.org.br/noticias/adunicamp-lamenta-a-perda-do-prof-jose-luiz-sanfelice-fe-unicamp/>. Acesso em: 30 ago. 2023

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Editora Alínea, 1996.

SANFELICE, J. L. Da escola pública estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2005, p. 89.

SANFELICE, J.L. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006. ISSN: 1676-2584 27

SANFELICE, J. L. História e Historiográfica de Instituições Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, v.9, p. 192-200, set. 2009.

SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. M.; PENTEADO, A. E. A. (Org.). **Histórias De Instituições Escolares: Teoria E Prática**. Bragança Paulista: Margem Da Palavra, 2016.

UFSCar. Nota de pesar. **UFSCar**. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/news/nota-de-pesar-prof-sanfelice-unicamp>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: CRISE, BARBÁRIE E TRANSIÇÃO^{*1}

José Claudinei Lombardi

Introdução

O tema deste capítulo com certeza varia conforme a análise teórica do capitalismo adotada, inclusive quanto ao entendimento da crise estrutural desse modo de produzir a vida material, social e cultural, bem como das sucessivas crises conjunturais ao longo da história, particularmente da profunda crise da formação social brasileira, com sucessivos golpes de Estado, com a extrema-direita nazifascista ainda buscando meios para continuidade do reincidente golpismo das elites, com sustentação dos aparelhos do Estado-nação (burguês), cujo desfecho é imprevisível e no qual tudo pode acontecer.

É essa situação que me leva a perguntar: é possível vislumbrar perspectivas econômicas, políticas, sociais, educacionais e científicas sob o capitalismo? Meu entendimento é que não há, sob o capital, nenhuma perspectiva, pois sua razão de ser (sua racionalidade) é dominada por uma irracionalidade destrutiva!

A exposição está dividida em cinco partes: 1. O mundo de ponta cabeça; 2. Invertendo o mundo de ponta cabeça, ou colocando as coisas no devido lugar; 3. Modo de produção capitalista e suas crises estruturais; 4. A transição como transformação estrutural do Modo de Produção Capitalista: crise, transição e barbárie; 5. Transição e educação: a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação crítica e revolucionária.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.28-49

¹ O presente capítulo junta os textos de duas palestras: 1. da fala na mesa-redonda de encerramento do evento- “Mundo de Ponta-Cabeça? Perspectivas Políticas, Sociais, Educacionais e Científicas”, ocorrida em 29/09/2017, no XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, UESB, Vitória da Conquista - BA, de 26 a 29 de setembro de 2017; 2. na mesa-redonda de encerramento, com o tema “Crise, transição e barbárie: fim do mundo ou transformação”, ocorrida no dia 28/10/2023, no XIV Colóquio Nacional & VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico; XII Seminário Nacional & II Internacional do HISTEDBR, tendo como tema geral “Ciência, educação e luta de classes: desafios e perspectivas de resistência”, na UESB, Vitória da Conquista - BA, de 25 a 28 de outubro de 2023.

1. O mundo de ponta cabeça

Este - **O mundo de ponta cabeça** - é o título da principal obra do historiador inglês Christopher Hill, sobre as ideologias na Revolução Inglesa de 1640, no qual Hill (1987) mudou o foco de análise, do embate entre as classes dominantes, para as camadas populares, da aristocracia para o povo, vendo uma possibilidade de as massas populares ganharem a hegemonia do movimento revolucionário de 1640². Na “Apresentação” à obra, Renato Janine Ribeiro registra que Hill inovou ao introduzir as classes populares na análise da Revolução Inglesa de 1640. Sendo um historiador marxista, Hill não reconhece apenas a existência de um conflito de classes entre a burguesia ascendente e a aristocracia em declínio, mas de oprimidos que construíram um discurso próprio e que lutaram contra a dominação de classe (Ribeiro *in* Hill, 1987, p. 16).

A classe hegemônica nas revoluções inglesas, principalmente na Revolução Industrial, foi a burguesia, por um lado, com a industrialização e, por outro, a proletarianização das massas populares, mas no processo histórico, as massas populares não ficaram passivas, mas empreenderam uma luta contra hegemônica, com ideias radicais que fermentavam intensamente a formação social inglesa. Ao contrário da historiografia liberal, Hill (1987) entende que, conforme a Revolução se “aburguesou”, os movimentos radicais de origem popular antagonizavam cada vez mais o regime. Contrariando a explicação de que a revolução se realizou por consenso, Hill entende que os grupos marginalizados formaram movimentos radicais – Diggers, Ranters, Quakers, e outros – que desencadearam, por vezes, reações muito violentas. Fazendo analogia com a função social da loucura que algumas datas promoviam - como a Terça-Feira de Carnaval, o Dia de Todos os Loucos etc. havia “[...] a ideia de que o mundo pudesse ser invertido de modo permanente: a ideia de que o mundo onírico do País de Cocanha ou o reino do céu pudesse ser atingido na terra, aqui, agora.” (Hill, 1987, p. 34). Para Hill havia nesses radicais anônimos a antevisão de algo que ainda não tinha se realizado: daí o

² A historiografia que trata do período faz uma análise acurada da importância da obra de Christopher Hill, para o entendimento da construção da liberdade no âmbito de uma revolução que também era religiosa, como nos artigos “A reinvenção popular do sagrado no contexto da Reforma”, de Antero Luiz Amadeu (2014); ou no artigo “Christopher Hill: uma visão sobre a liberdade”, de Caroline Oliveira Jung (2006) - para referenciar apenas dois em língua portuguesa.

mundo de ponta-cabeça (idem, p. 366). É esse o sentido da frase cunhada por Christopher Hill e que as ideias radicais das lutas por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e coletiva indicavam. O mundo de ponta cabeça é aquele que ainda não se realizou. É uma utopia!

2. Invertendo o mundo de ponta cabeça, ou colocando as coisas no devido lugar

Christopher Hill, ao colocar ideias radicais ou revolucionárias que não se realizaram no seu tempo, afirmou que estas ideias desafiam o tempo e nos colocam diante da mesma situação, pois movimentos com ideias radicais e revolucionárias continuam ocorrendo, apesar das ideias dominantes serem as da classe dominante, parecendo que o mundo continua de ponta cabeça. O historiador inglês sabia que o mundo das ideias, em si mesmo, não passa de um mundo invertido, tal qual ocorre numa câmara escura das antigas máquinas fotográficas. Foi esse entendimento de Marx e Engels sobre Hegel e a esquerda hegeliana n' *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2007), registrando que os ideólogos alemães consideravam as ideias, as representações, os pensamentos como os autênticos grilhões dos homens; por isso, para os filósofos alemães, era necessário combater as ideias dominantes, interpretar o mundo existente de outra maneira, condição a revolução social (idem, p. 84). Ao contrário desses, entretanto, a produção das ideias, das representações e da consciência, já desde o princípio aparece como entrelaçadas com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real (Idem, pp. 93-94). Para Marx e Engels os idealistas analisavam invertidamente o mundo e, por isso, era preciso inverter o modo de entender e de agir sobre o mundo, partindo não do que os homens dizem, imaginam e representam, mas partir dos homens reais de carne e osso, de seu processo de vida real (idem, p. 94).

Não é possível transformar o mundo existente com fundamento em ideias, radicais ou não. E foi exatamente essa a crítica de Marx ao hegelianismo, no Posfácio à segunda edição de sua *magnum opus*, *O Capital*: para Hegel a ideia é o criador do real, que é apenas sua manifestação externa; para Marx, ao contrário, o ideal nada mais é que a realidade material, transposta para a cabeça dos homens e por eles interpretado:

“Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.” (Marx, 1982, p. 17). Disso decorre que, com Marx, não é o mundo que está de ponta cabeça... é a análise idealista que o coloca dessa maneira. Da mesma forma que não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se pode analisar a história dos homens pela consciência ou representação que fazem de si próprios; ao contrário é preciso analisar essa consciência a partir do modo como os homens produzem sua existência, pelas contradições materiais realmente existentes, pelo conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. Revolucionar o velho para o novo modo de produção, assim, somente ocorre quando todas suas forças produtivas forem plenamente desenvolvidas e, estas, transformarem as velhas por novas e superiores relações de produção.

Nesse sentido, não se pode esquecer que a análise histórica empreendida por Christopher Hill, analisava o longo processo de transição do velho modo de produção feudal para o novo capitalismo. As forças produtivas revolucionaram a produção agrícola, transformando o artesanato em manufatura, expulsando uma grande massa de camponeses da terra. Nesse processo, a massa de camponeses foi colocada na mais absoluta miséria, buscando refúgio na religião, sendo “[...] a miséria religiosa, de um lado, a expressão da miséria real e, de outro, o protesto contra ela [...]”, pois “[...] a religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito [...]”, conforme analisou Marx na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (Marx, 1844). Por isso, as ideias radicais se expressavam em formulações religiosas, servindo como um poderoso anestésico - como “o ópio do povo” - pois a miséria que se alastrava liberando camponeses para a escravidão do trabalho fabril, chamado de “trabalho livre”, se dava numa inversão também ideológica do que ocorria com o trabalhador. A barbárie social foi profunda nessa transição, gerando saídas religiosas como um soluço dos oprimidos.

Estamos hoje em situação diferente da enunciada por Hill? O que as crises indicam? Será que estamos num processo de transição do modo de produção capitalista para uma nova e superior sociedade? Como as lutas de classes e frações de classe se expressam nas estruturas da

sociedade em transição? Na atualidade a expressão religiosa da luta de classes foi superada ou ao contrário à religião ainda é o “coração de um mundo sem coração”?

3. Modo de produção capitalista e suas crises

A categoria modo de produção, tal como definida por Marx no Prefácio da *Contribuição à crítica da economia política* e outros escritos, é central na análise teórica marxiana, expressando que a determinação das diversas dimensões da totalidade histórico-social, é o modo como a humanidade produz as condições materiais, sociais, ideológicas de sua existência (Marx, 1859), uma formulação que já abordei, em vários textos, principalmente na tese de livre-docência (Lombardi, 2010a). Sobre o modo de produção capitalista, esse verbete no *Dicionário do pensamento marxista* (Bottomore, 1988) é suficiente para delinear suas características: é o modo de produção em que o capital, nas suas diferentes formas, é a relação dominante e determinante, seja como meio de produção, na forma de dinheiro ou crédito, na forma de maquinaria física, prédios e instalações ou até mesmo forma de estoques de bens, matérias primas e mercadorias; sob qualquer forma que o capital assume, sua característica fundamental é que a propriedade privada do capital esteja nas mãos da classe burguesa, excluindo-se o restante da população. As principais características do capitalismo são: a) produção de bens que, como mercadorias, se destinam à venda e não para uso próprio; b) o mercado como espaço para a compra e venda de mercadorias, matérias primas, máquinas, havendo também um mercado onde a força de trabalho é comprada e vendida, em troca de salários, estabelecendo relações de trabalho características em relação a outros modos de produção (como o escravismo, a servidão); c) o uso do dinheiro como mediação predominante (cada vez mais universal) das trocas; d) o capitalista, ou seu gerente, é quem controla o processo de produção (bem como o conjunto das relações societárias); e) controle das decisões financeiras pelo capitalista, de modo que seja possível a utilização dos recursos de outras pessoas para financiar a acumulação; f) a concorrência entre capitais como força que opera para a acumulação de capital, forçando o capitalista a adotar novas técnicas, máquinas e práticas que reduzam custos, ampliando ainda mais a acumulação.

Com relação ao processo histórico de transformação do capitalismo, uma rápida síntese de suas principais etapas, ajuda a entender as crises, bem como o alcance e profundidade que a transição deste novo modo de produção. Novamente recorro ao verbete “capitalismo”, do *Dicionário do Pensamento Marxista* que sintetiza as três fases da história do desenvolvimento capitalista: **fase do capitalismo mercantil** e que, aproximadamente, vai do século XV ao século XVIII; a fase seguinte de domínio do **capitalismo industrial**, iniciada com a revolução produtiva graças à introdução de máquinas movidas por energia não humana. Foi um período de crescimento rápido e de progresso técnico, constituída por empresas de propriedade individual, reduzida participação do Estado na produção e forte concorrência. A terceira e última fase é a do **capitalismo dos monopólios**, ou capitalismo financeiro, ou imperialismo, iniciada no final do século XIX e vigente até os dias atuais, possível com o advento da Segunda Revolução Industrial, quando os processos industriais de grandes bases e escala foram possíveis (Bottomore, 1988).

Ainda que a ideologia burguesa busque eternizar as características do capitalismo industrial, desde o final da década de 1830, a fase de crescimento deu lugar a uma recessão econômica que, do setor têxtil, se expandiu para toda a economia. Após uma série de crises setoriais, ocorreu a primeira grande crise estrutural, com a quebra de inúmeras empresas (por volta dos anos da década de 1870). Era o início dos ciclos econômicos, com suas fases de produção febril, saturação e estagnação, ou períodos de prosperidade, superprodução, crise e estagnação, demarcados por crises mais ou menos profundas, como Marx caracterizou no livro primeiro d’*O Capital*, com o surgimento da concentração e centralização de capital em grandes empresas e do mercado de ações, com “[...] o jogo da Bolsa e a moderna bancocracia.” (Marx, 1982, p. 734 e p. 873). Foi nessas condições que o capital financeiro se formou, decorrência da fusão do capital bancário com o industrial, tornando-se hegemônico sobre os demais. Desde então, as crises se transformaram em importante instrumento de acumulação financeira, pela transferência de recursos do Estado, através dos bancos nacionais, para a recuperação econômica de empresas e monopólios, num colossal processo de concentração e centralização de capital, de forças produtivas, de meios de produção, de

fontes de matéria-prima e de riquezas nas mãos de poucos capitalistas (Marx, 1982).

Estou usando o conceito de crise em seu sentido etimológico³ (Bottomore, 1988), reportando-me à Marx que entendeu a crise como o colapso dos princípios básicos que regem o funcionamento de um determinado modo de produção - ou de determinada formação social - sendo importante a distinção entre as crises gerais e as parciais (Bottomore, 1988). De modo estrito, a teoria marxiana das crises, n’*O Capital*, decorre da análise das contradições inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, particularmente da tendência geral do desenvolvimento econômico e que resulta do uso intensivo de capital e da incorporação dos conhecimentos científicos nos processos produtivos, como tratado no capítulo sobre a maquinaria e a grande indústria, no livro primeiro d’*O Capital* (Marx, 1982), onde fica explicitado que o desenvolvimento inevitavelmente produz ciclos – de produção febril, saturação e estagnação – ou períodos de prosperidade, superprodução, crise e estagnação – onde as crises são mais ou menos profundas (Marx, 1982). Em casos de crise, para garantir a supremacia industrial, foi essencial o sistema de crédito público, isto é: da dívida pública, alavanca fundamental para a acumulação de capital (Marx, 1982), ou ainda para salvar uma economia em crise, tal como hoje, quando o Estado é acionado para injetar recursos públicos, cobrindo os prejuízos do capital e criando as condições necessárias à lucratividade, restando aos pagadores de impostos, qual seja: os trabalhadores, cobrir o rombo financeiro do Estado, de forma que “A única parte da assim chamada riqueza nacional que realmente entra na posse coletiva dos povos modernos é — sua dívida de Estado.” (Marx, 1982, p. 872). Foi justamente através do endividamento do Estado que, após a primeira grande crise estrutural do modo de produção capitalista, ocorrida entre 1860 e 1890, foram criadas “[...] as sociedades por ações, o comércio com títulos negociáveis de toda espécie, a agiotagem. Em uma palavra: o jogo da Bolsa e a moderna bancocracia” (Marx, 1982, p. 873). Com isso, as crises se transformaram em

³ Lat. crise < Gr. Krisiss. Alteração, desequilíbrio repentino; estado de dúvida e incerteza; tensão, conflito (Cunha, 1986). Manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio; Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das ideias; Tensão, conflito; Transição entre uma época de prosperidade e outra de transição; situação de um governo que encontra dificuldades muito graves em se manter no poder; Situação grave nos acontecimentos da vida social, etc. (Ferreira, [s.d.]).

grandes instrumentos de acumulação financeira, graças à ação dos mecanismos de transferência de recursos do Estado para a recuperação econômica de empresas e até mesmo setores inteiros da economia (idem, *ibidem*).

Criou-se desde então, um círculo vicioso, no qual a cada crise amplia-se a dívida do Estado para cobrir o rombo privado; para isso, é necessária a ampliação das receitas do Estado, através do aumento de impostos que, no regime fiscal moderno, conduz à super tributação dos trabalhadores, transformada em princípio econômico do Estado moderno (Marx, 1982).

Sobre as crises já publiquei alguns textos⁴, sendo preciso registrar que se trata de um tema polêmico, sobre o qual há rica produção⁵. Mesmo reconhecendo que há grande polêmica sobre as crises, inclusive quanto a sua ocorrência e datação, entendo que foram três profundas crises estruturais, com revoluções nas forças produtivas e que conduziram à reorganização das relações de produção, de distribuição e de troca.

A Primeira Grande Crise, foi de Superprodução, sendo também chamada de Grande Depressão, ocorrida entre 1873 e 1896, resultado do descompasso entre a superprodução de bens manufaturados e a redução do poder aquisitivo dos trabalhadores, com o achatamento salarial, levando à redução no consumo. A quebra de empresas levou à concentração de capitais, à formação de poderosos carteis, trustes e sociedades anônimas, à ascensão das grandes indústrias e monopólios que, controlando as fontes de matérias primas, a produção e o mercado internacional, tornaram viável o aumento da produção industrial e a industrialização pelo mundo. Em consequência, a acumulação possibilitou o enriquecimento de poucos capitalistas industriais e o empobrecimento de grande parcela da população, notadamente da classe trabalhadora. A esse conjunto de transformações correspondeu um colossal desenvolvimento das forças produtivas, identificado como uma **primeira fase da segunda revolução industrial**, com a diversificação e ampliação dos meios de transporte - ampliação da malha das estradas de ferro e o uso dos navios a vapor -, na produção de aço com o forno Siemens-Martin. Um clássico de Lênin (2011) sobre o período foi **Imperialismo**,

⁴ Uma síntese desses escritos é a que segue: Lombardi, 2010b.

⁵ Sugiro a leitura de Fontes (2017).

Fase superior do capitalismo, no estabeleceu a principal categoria para a análise do período que se abriu desde então - imperialismo - caracterizado pela hegemonia crescente do capital financeiro, pelos monopólios e pela disputa entre impérios econômicos que, até os dias atuais, uma marca característica da concorrência entre países capitalistas, delineando a divisão internacional entre as economias nacionais. Recomendo a leitura da apresentação de Plínio de Arruda Sampaio Júnior (2011), à edição digital desta obra. Atenção: foi nesse período que ocorreu a Revolução Russa, inaugurando a série de revoluções ao longo do século XX.

A Segunda Grande Crise teve seu ponto culminante no crash da bolsa de Nova York, eclodida em 1929 e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão, causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do PIB (Produto Interno Bruto) da maioria dos países, com quebra brutal na produção industrial e implosão no mercado das ações - com a queda de 33% do seu valor. A crise no mercado de capitais arrastou as economias dos países vinculados à economia dos Estados Unidos, com a amplidão e universalização da crise, decorrência da mundialização das relações econômicas e do elevado grau de interdependência da economia capitalista. No sistema financeiro, muitas instituições bancárias foram falindo, num efeito dominó que, dos Estados Unidos atingiram praticamente todos os países. Novamente, a salvação dos grandes bancos deu-se através dos governos nacionais. Com a crise, ampliou-se a luta de classes, com a burguesia, passando de classe revolucionária a uma classe reacionária, inclusive apoiando abertamente regimes autoritários, sob a justificativa de que eram essenciais para a garantia da ordem, o que explica o apoio dessa classe ao **fascismo** na Itália e ao **nazismo** na Alemanha, arrastando as massas nesse processo. A crise foi estancada com o acionamento da máquina de guerra, esse poderoso mecanismo de crescimento da produção, também forjando as justificativas ideológicas para a coesão do “povo”, para o combate aos inimigos. A Segunda Guerra Mundial (1939-45) desempenhou exemplarmente esse papel. Não é exagero afirmar que o mundo capitalista somente sobreviveu por decorrência das duas grandes guerras mundiais e as profundas transformações que provocou, resultado do espetacular desenvolvimento

das forças produtivas da **segunda revolução industrial**, bem como do equilíbrio nas relações econômicas e políticas internacionais, sob a égide da Guerra Fria. A segunda revolução industrial introduziu o uso de novas fontes de energia, sobretudo a eletricidade e o petróleo, a substituição do ferro pelo aço, nos desenvolvimentos na química, nas comunicações e no transporte. Essa revolução industrial ganhou fôlego a partir dos anos 1950, com a introdução de máquinas cada vez mais modernas, o uso massivo de novos meios de transporte (trens, ônibus, caminhões e automóveis) e comunicação (primeiro do rádio, depois a televisão). Não se pode deixar de citar as inovações que rapidamente transformaram o mundo: a bomba atômica e a energia nuclear, o desenvolvimento da eletrônica e o uso da informática.

A Terceira Grande Crise, ainda atual, promoveu um Crash Financeiro Global, e a qual me debrucei na pesquisa para a tese de livre-docência (Lombardi, 2010a), levando à publicação de síntese sobre essa crise (Lombardi, 2010b). Merece registro que também o grupo de pesquisa Histedbr se debruçou sobre a crise e a educação, na XII Jornada, realizada no Maranhão, com o tema "A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira", da qual foi publicado um livro com as conferências proferidas (Lombardi, 2016). Como ainda estamos na terceira crise, isso possibilita vivenciar as suas contradições, mas sem clara compreensão do que está se passando no conjunto das relações societárias. Por um lado, a ideologia liberal buscando naturalizar as rápidas transformações, também promovendo uma retomada de reacionárias pautas morais e culturais, além da aparente eterna possibilidade de um golpe de Estado para a garantia da lei e da ordem; por outro lado, transformações em todos os níveis estão ocorrendo de maneira muito rápida, com ampliação da miséria e da marginalidade, sendo visível a rápida incorporação das tecnologias no cotidiano - notadamente resultantes da microeletrônica e da informática. *Pari passu* ao questionamento teórico e prático das normas e padrões sociais e morais, implicando na defesa da moral e dos costumes tradicionais, retrocesso que se dá concomitante à ampliação da religiosidade conservadora, de pautas conservadoras dos costumes e da defesa do autoritarismo ditatorial.

Muitas contradições convivem neste breve período histórico, deixando evidente a profundidade da crise contemporânea, afetando os

pilares estruturadores da civilização, produzida com o modo de produção capitalista. É preciso registrar que com essa terceira e profunda crise, estamos em novo ciclo de desenvolvimento das forças produtivas, chamado de **Terceira Revolução Industrial** (que para alguns trata-se de uma quarta revolução industrial), mudando a base energética com a utilização da energia atômica e outras fontes de energia renováveis, como a solar e eólica, a introdução de complexo de máquinas cada vez mais avançadas graças ao uso da microeletrônica, da informática e da robótica. Uma revolução tecnológica que tem sido usada para fins bélicos, num ciclo de crescentes guerras, mas que também é rapidamente incorporada à organização do trabalho na indústria, na produção agropecuária, aos serviços (como nos bancos e outros serviços) e à vida cotidiana. Também a educação tem sido transformada, em termos da organização do trabalho pedagógico, com a revolução científica e tecnológica, com a introdução da EaD (Educação à Distância) e suas consequentes alterações na organização institucional, nos cursos, no trabalho docente e na formação discente, inclusive com a substituição do trabalho vivo e presencial dos professores, por trabalho morto resultante do aproveitamento (e multiplicação) de videoaulas e textos que vão sendo incorporados às plataformas educacionais. Também na educação é visível a transformação física e material de todo o aparato e instrumental resultante da microeletrônica, da computação, informação e comunicação.

4. A transição como transformação estrutural do Modo de Produção Capitalista: crise, transição e barbárie

Hora de colocar em relevo o processo de transformação histórica do modo de produção capitalista para um novo modo de produção - que a tradição revolucionária denominou de comunista, passando pelo socialismo, como transição para a construção do novo modo de produção. em termos teóricos, é muito difícil separar essa discussão daquela realizada sobre a transição do feudalismo ao capitalismo⁶. Não há como esgotar um assunto como esse, pois além de ser um processo ainda em curso, é extremamente complexo, não sendo tarefa individual, mas exigindo um

⁶ Uma consulta ao verbete “Transição do feudalismo para o capitalismo”, de autoria de Robert J. Holton, ajuda a situar as principais controvérsias sobre o tema (Bottomore, 1988).

amplo projeto de pesquisa e de análise histórica, como a empreendida pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1995 e 1998) e sua análise das diferentes “eras” do capitalismo; ou então a do marxista húngaro István Mészáros, particularmente em sua obra *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição* (2011).

Apesar dos esforços desses gigantes do pensamento marxista contemporâneo, ainda é uma tarefa aberta. Certamente que, antes deles, os principais clássicos do marxismo empreenderam análises históricas e conjunturais tematizando a transição, a começar por Marx e Engels; depois deles praticamente todos os clássicos marxistas adentraram no debate sobre a transição do capitalismo ao novo modo de produção⁷. Nos limites deste texto, é básico recolocar as análises de Marx sobre a transformação estrutural do capitalismo para um novo modo de produção, buscando situar a importância lógica e histórica do conceito dialético de transição⁸. Para Hector Benoit (2005) a transição é tratada por Marx e Engels em três sentidos: no primeiro sentido, “transição” significa o modo como se caminha do modo de produção capitalista à tomada revolucionária do poder de Estado pelo proletariado; o segundo sentido, é que “transição” designa o período após a tomada do poder, se desenvolvendo por um longo período, do socialismo ao comunismo; o terceiro, é o entendimento da “transição” como o período de passagem de um todo e qualquer modo de produção para outro. No capítulo XXIV, item 7, do livro primeiro d'*O capital*, Marx faz uma síntese lapidar da tendência histórica da acumulação capitalista, iniciando pela origem histórica da acumulação primitiva do capital, delineando os traços gerais da transição do feudalismo ao capitalismo: a transformação dos servos em assalariados, dos meios de produção em propriedade privada (Marx, 1982). Essa transição se completa com a aniquilação do velho modo de produção feudal, pois esse modo de produção [...] tem de ser destruído e é destruído, num processo de transformação dialética que põe em ação poderosas contradições:

⁷ Uma primeira aproximação às controvérsias sobre o tema da “Transição ao socialismo” pode ser feita pela leitura desse verbete, de autoria de Milton Fisk, no Dicionário do Pensamento Marxista, anteriormente referenciado (Bottomore, 1988).

⁸ Essa incursão foi empreendida por Hector Benoit, em texto de comunicação no 4o. Colóquio Marx e Engels, realizado pelo CEMARX, Unicamp, de 8 a 11 de novembro de 2005, no IFCH Unicamp. Ver: BENOIT, Hector. **O Conceito de Transição ou Receitas do Futuro?**. 2005.

O que tem de ser expropriado agora não é mais aquele trabalhador independente, e sim o capitalista que explora muitos trabalhadores. Essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista, pela centralização dos capitais. Cada capitalista elimina muitos outros capitalistas (Marx, 1982, p. 881).

Com isso, Marx traçou o fio-condutor lógico-histórico da transição, articulando as contradições do que observava na realidade concreta, para um nível teórico em que não perdeu as contradições que a dialética possibilita - no qual a realidade se apresenta em seu encadeamento lógico, como concreto pensado.

Seguindo o fio-condutor traçado por Marx, é possível analisar esse processo, buscando apreender as transformações estruturais dos principais pilares da sociedade burguesa - e que estão ruindo um-a-um nesse processo. Analisar a transição em processo, implica considerar que o capitalismo não é eterno, mas que ele também não se autodestrói, no sentido de que como não existe autorregulação, também não há auto revolução sob o capital (Lombardi, 2016). As contradições levam às transformações e, para as sociedades humanas, manifestam-se na luta entre as classes sociais. Nessa direção, foi que movimentos revolucionários e nacionalistas, em ondas sucessivas, ocorreram desde o final do século XIX e ao longo do século XX (Lombardi; Lima, 2020a), como a Comuna de Paris - instalando o primeiro governo proletário da história ; depois o parto se deu em outubro de 1917, na Rússia, alçando ao governo o Partido Bolchevique, com o revolucionário Lênin - codinome de Vladimir Ilitch Ulianov - à frente. Assim como a revolução burguesa culminou sua longa transição no final do século XVIII, a revolução proletária teve longa gestação (do final do século XVIII ao início do século XX) acompanhando o curso das lutas de classe, com a Revolução Russa, em 1917. Entendo que a Revolução Russa teve o mesmo papel que a Revolução Francesa para demarcar o fim do antigo regime e a vitória política da nova classe revolucionária: a burguesia revolucionária e que demarcou início do Estado burguês - com a Revolução Francesa; com a Revolução Russa foi a classe trabalhadora que se colocou como classe revolucionária, pondo fim ao Estado burguês, alçando os trabalhadores no controle do poder do Estado Socialista Soviético (Lombardi, 2020), no que acompanho Eric Hobsbawm, em seu *A Era dos Extremos* (1995).

Apesar da Revolução Russa ter sido emblemática da tomada do poder de Estado numa formação social e ter se expandido para uma vasta região mundial, mas implodindo em dezembro de 1991, vemos que o capitalismo tem superado as várias crises, mantendo as condições para a acumulação de capital para uma pequena minoria de financistas multimilionários, aprofundando o fosso da disparidade social. Nesse contraditório processo, é observável o desmonte dos pilares fundamentais do modo de produção capitalista, notadamente a crescente ampliação da miséria e da marginalidade, e o significativo avanço da barbárie que capilarmente vai permeando as estruturas, a organização e o cotidiano da vida social ao longo do século XX/XXI (Lombardi, 2006). Não há dúvidas do desmonte dos pilares do edifício burguês, a começar pela concepção burguesa de propriedade privada, que sendo individual e transferível com a venda, como qualquer mercadoria, impregnou todos os bens e todas as coisas de sua forma. Hoje prevalece apenas a **forma** da propriedade privada, sustentada juridicamente nas leis constituintes dos Estados-Nação modernos e numa ideologia que impregnou mentes e corações do princípio de que “o que é seu é seu, o que é meu é meu”. A transformação mais brutal está sendo na organização da produção, com as grandes empresas, já sob o controle de acionistas - que controlam ações de grandes corporações internacionais - cujo interesse está apenas na acumulação resultante do jogo do valor das ações. As empresas estão há muito, controladas e gestadas por trabalhadores remunerados para tanto. Também a organização social vai ficando cada vez mais alterada, com a transformação qualitativa da burguesia e suas frações de classe, com o crescimento dos que vivem da renda do capital acionário e financeiro; mas também a classe trabalhadora (e suas variadas frações de classe) tem redução quantitativa e transformação qualitativa, resultado da reorganização produtiva propiciada pelo acelerado desenvolvimento das forças produtivas e da automação da produção; amplia-se, ainda, a classe média, resultado do crescimento das mais variadas formas de prestação de serviços; porém a ampliação quantitativa mais vertiginosa, é da população marginal (o clássico lumpesinato), excluída do mercado de trabalho, inclusive de sua condição histórica de exército de reserva.

A organização societária está numa complexidade que exige análises mais precisas, notadamente do avanço da barbárie que avança

entre nós. Remeto às análises de Eric Hobsbawm - em sua obra *a Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991* (1995) – tratando a barbárie no interior do processo de transformação histórica do capitalismo. Para o autor, este período tem como característica o domínio e a disputa entre impérios, um “século de guerras religiosas”, um período que tem na “[...] intolerância sua principal característica” (Hobsbawm, 1995, p. 14), com “confrontos religiosos ou ideológicos... [que] erguem barricadas no caminho do historiador.” (Hobsbawm, 1995, p. 14-15). Hobsbawm está correto ao caracterizar a amplitude e profundidade da crise instaurada no final dos anos 1960 e 1970, à medida em que esta foi se aprofundando nas décadas de 1980, passando toda a década de 1990 e transpondo os portais do milênio, atravessa as duas primeiras década do século XXI como uma aguda crise econômica, social, política, cultural e ambiental... enfim uma profunda crise da civilização moderna: “[...] este século nos ensinou e continua a ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis... ao que nossos ancestrais do século XIX teriam chamado padrões de barbarismo. [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 22). Hobsbawm tratou de modo mais específico sobre a barbárie em texto da conferência proferida para a Anistia Internacional, em 1994, em Oxford, “Barbárie: manual do usuário”, já com o título fazendo referência à situação em que todos aprendiam a conhecer e a viver numa sociedade crescentemente incivilizada - e que consta como capítulo da obra *Sobre História* (Hobsbawm, 1998).

O fato é que a barbárie avança em todos os quadrantes do planeta, notadamente na periferia das grandes cidades e metrópoles, na aparência de guerra entre gangues e grupos que disputam áreas de influência e controle territorial, nas quais proliferam e avançam as formas mais diversas de uma “economia informal”, principalmente capitaneadas pelo tráfico de drogas e armas, e pelo roubo. Caracterizadas como atividades marginais, informais ou qualquer que seja a denominação, são elas que crescem a um ritmo vertiginoso, com organização empresarial e alta lucratividade; são essas organizações paraestatais que propiciam a precária sobrevivência de importantes contingentes populacionais periféricos, marginais à estrutura econômica, social e política tradicional – notadamente expressa pela ausência da representação e atuação do Estado, mas que na ausência deste (do Estado), é cumprida pelas chamadas

“organizações criminosas” e milícias que cumprem alguns dos papéis do Estado - da segurança à alguma renda resultante de trabalhos para os negócios com as drogas ou nas milícias, cada vez melhor treinadas e armadas, geralmente resultantes da articulação do crime organizado com as forças policiais e políticas.

Esse resultado do desemprego em massa, tem levado à ampliação do lumpesinato - e não o exército industrial de reserva - provocando efeitos inusitados, notadamente nos países da periferia capitalista, transformando homens, mulheres e crianças em trabalhadores “informais”, como nos pequenos negócios (indústrias domésticas, pequenos comércios, serviços os mais diversos) e nos negócios marginais, como o das drogas e das armas, um “mercado” em ampliação. A precarização e a uberização do trabalho, controlado por plataformas e aplicativos para os contemporâneos produtos de comunicação (celulares e smartphones), avançam entre as formas da informalidade do trabalhador (Antunes, 2023)⁹. Está correto István Mészáros (2002; 2005) ao afirmar que não há saída sob o capitalismo, pois este é um sistema destrutivo; não apenas porque sua racionalidade, sendo o lucro, é de uma irracionalidade destrutiva da natureza e do meio ambiente, mas principalmente porque destrói o ser humano e uma perspectiva civilizatória, colocando crescentemente massas humanas na marginalidade, na mais absoluta miséria e carência dos meios básicos necessários à vida e, enfim, à barbárie.

Apesar das previsões apocalípticas, enunciadas a todo momento, partilho do entendimento que “[...] a humanidade coloca sempre a si mesma apenas as tarefas que pode resolver”, pois no entendimento de Marx, “a própria tarefa só aparece onde já existem, ou pelo menos estão no processo de se formar, as condições materiais da sua resolução”, como registrou no Prefácio à Contribuição à crítica da economia política (Marx, 1859).

⁹ Para os que querem aprofundar as análises, sugiro a leitura de duas obras de Ricardo Antunes (2018, 2020).

5. Transição e educação: a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação crítica e revolucionária - algumas considerações finais

Tenho me perguntado se não há, na atualidade, nenhuma força ou classe social que, sob os escombros do velho modo de produção, reverta a barbárie em andamento, redirecionando a humanidade no caminho da construção de uma nova e superior civilização? Essa questão, assim enunciei na introdução do presente texto: é possível vislumbrar perspectivas econômicas, políticas, sociais, educacionais e científicas sob o capitalismo? E me antecipei, registrando que no meu entendimento não há, sob o capital, nenhuma perspectiva de saída, pois sua razão de ser (sua racionalidade) é dominada por uma irracionalidade destrutiva! (Mészáros, 2002). Sob o capital não há como resolver a contradição do capital que conduz à concentração de renda e à apropriação privada da riqueza, graças à massiva utilização de robôs e máquinas (isto é, do desenvolvimento das forças produtivas), gerando a redução de trabalhadores e, assim, produzindo uma colossal massa de trabalhadores fora do mercado de trabalho formal, sem garantir a própria sobrevivência dos seus. Parte dessa massa de população marginalizada, é colocada numa condição de trabalho precarizado - os “uberizados”. A acumulação de riqueza, de um lado está produzindo, do outro lado da estrutura social, a marginalidade econômica e social, a fome e a miséria, a destruição ambiental e as mudanças climáticas. O capital recria as condições para a acumulação de mais capital, gerando mais crises e ampliando a barbárie e a destruição das condições de existência de organismos vivos no planeta Terra, colocando um grifo na afirmativa de Hobsbawm (1995, p. 562) de que “[...] nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem que mudar [...] Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser um prolongamento do passado ou do presente.”.

Também Mészáros, fazendo a defesa de uma perspectiva histórica que não renunciou de entender como o mundo veio a ser o que é hoje, e muito menos de propor uma alternativa revolucionária para um futuro melhor, registrou que é necessário, para que isso ocorra, que a superação da lógica do capital seja acompanhada da construção de uma “educação para além do capital”, como aponta Mészáros (2005, p. 71), arrematando

que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...]” (Mészáros, 2005, p. 76).

Certamente que também considero que a contribuição da educação é fundamental, sendo preciso abrir ainda mais o debate, a organização e a formação das massas que vivem do trabalho, mantendo acesa a perspectiva de construção revolucionária de uma nova sociedade, mais justa e igualitária. É com esse projeto que, como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para uma vida social que vá além do capital e que possibilite a todos o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, numa perspectiva de uma escola única, integral e voltada à formação *omnilateral* dos educandos; que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, universalizada em todos os seus ciclos e centrada nos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. (Lombardi; Saviani, 2005; e Lombardi; Bezerra Neto, 2020b).

Nessa direção, entre nós, quem primeiro contribuiu com suas reflexões foi Dermeval Saviani (1987) que, desde a publicação de *Escola e Democracia*, tem tratado do problema da marginalidade, a partir do qual analisa a educação e propõe uma teoria pedagógica contra hegemônica, crítica e emancipatória. Analisando cada uma das teorias pedagógicas, Saviani (1987, p. 24) conclui que “[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.”, e Saviani (1987, p. 25) conclui pela necessidade de uma teoria pedagógica crítica, mas que não fosse reprodutivista, superando tanto o poder ilusório, característico das teorias não-críticas, como a impotência, presente nas teorias crítico-reprodutivistas, colocando “[...] nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” (Saviani, 1987, p. 25).

Nessa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁰, a educação cumpre um importante papel, ainda que não determinante, mas fundamental e central: a formação de seres humanos críticos e engajados na construção de uma nova e mais avançada sociedade humana. E volto a insistir que, para isso, é necessário mantermos acesa a chama da utopia de construção de um mundo fraterno, igualitário e coletivista. Para avançar na luta, não podemos manter nossas práticas divisionistas, mas é preciso buscar a construção de unidade política tática, possibilitando hasteamos a bandeira de um projeto estratégico que vislumbre a emancipação de toda humanidade das muitas cadeias que nos asfixiam até a morte. Para tanto, como educadores voltados à formação dos filhos da classe trabalhadora, é de fundamental importância uma escola pública, gratuita, laica e competente, centrada na transmissão dos conteúdos historicamente produzidos. Essa não é, nem pode ser a escola burguesa, hegemônica, mas uma escola que tenha por objetivo a formação crítica e emancipadora.

Referências

AMADEU, A. L. A reinvenção popular do sagrado no contexto da Reforma. **Estudos de Religião**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 28, n. 1, p. 12-30, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/4389>. Acesso em: 14 maio 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, Lisboa, v. viii, n. 248, p. 512-532, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2023248.04>. Acesso em: 14 maio 2023.

BENOIT, H. **O conceito de transição ou receitas do futuro?**. 2005. Disponível em: <https://transicao.org/negacaodanegacao/producoes->

¹⁰ Cuja sistematização resultou no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações* (Saviani, 1991).

teoricas/o-conceito-de-transicao-ou-receitas-do-futuro/. Acesso em: 19 mar. 2024

BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, [s/d].

FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. *Serviço Social & Sociedade*, (130), São Paulo: Cortez Editora, 2017, 409–425.
<https://doi.org/10.1590/0101-6628.116>

JUNG, C. O. Christopher Hill: uma visão sobre a liberdade. **Biblos - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação C. Carreiros**, São Lourenço do Sul, RS, v. 19, p. 55-60, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/254/66>. Acesso em: 14 maio 2023.

HILL, C. **O mundo de ponta-cabeça**: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBSBAWM, E. J. E. **A Era dos Extremos**: o breve Século XX - 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. J. E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LENIN, V. I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: FE/Unicamp, 2011. Disponível em:
<https://www.editoranavegando.com/imperialismo-fase-superior#:~:text=Imperialismo%3A%20Etapa%20superior%20do%20capitalismo>. Acesso em: 19 out. 2022.

LOMBARDI, J.C.. Barbárie ou Revolução: notas sobre a conjuntura política brasileira. *REVISTA EDUCAÇÃO & CIDADANIA*, volume 5, número 2, jul/dez 2006, pp. 81-92. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/481481287/LOMBARDI-JOSE-CLAUDINEI>.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010a. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, 2010a.- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010a.

LOMBARDI, J. C. Crise capitalista: breves apontamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 27- 47, 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9603>. Acesso em: 27 abr. 2024.

LOMBARDI, J. C. Crise do capitalismo e educação - Algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2016. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-1> . Acesso em: 14 maio 2023.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2005.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (org.) **Educação e revolução**: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando, 2020a.

LOMBARDI, J. C.; BEZERRA NETO, L. Educação e revolução: as revoluções dos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma pedagogia comunista. In: LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (org.). **Educação e revolução**: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando, 2020b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX K. **Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. : , 1844. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/introducao-a-critica-da-filosofia-do-direito-de.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. v. I. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982

MARX, K. **Prefácio** - Contribuição à crítica da economia política. : , 1859. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIBEIRO, R. J. Apresentação. *In*: HILL, C. **O mundo de ponta-cabeça**: Ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. Apresentação: Por que voltar a Lênin? Imperialismo, Barbárie e Revolução. *In*: LENIN, V. I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Campinas: FE/Unicamp, 2011.
Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/imperialismo-fase-superior#:~:text=Imperialismo%3A%20Etapa%20superior%20do%20capitalismo>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

CRISE DAS CIÊNCIAS HUMANAS OU DAS CIÊNCIAS SOCIAIS?*

Maria Ciavatta

Introdução

De qual das crises se trata? Começo pelas palavras do tema. Na filosofia, a palavra crise deriva do grego *krisis* que significa escolha, seleção, decisão. Em sentido geral, uma situação de crise significa mudança no curso de um processo, um profundo estado de desequilíbrio ou conflito que sinaliza mudança que ainda não se concretizou. Do ponto de vista político, diz respeito ao Estado, às suas autoridades e instituições. Em sentido moral, costumam ser conflitos de valores éticos ou religiosos tradicionais que não postos em destaque ou desafiados. Do ponto de vista econômico, é um desequilíbrio entre produção e consumo, por falta ou por excesso de bens, de recursos materiais ou financeiros (com base em Japiassu; Marcondes, 1996). Do ponto de vista epistemológico, a crise das ciências é uma crise de paradigmas explicativos do mundo em que vivemos.

1. Ciências Humanas ou Ciências Sociais?

Outra expressão que chama a atenção e demanda entendimento preliminar é Ciências Humanas. São as ciências que estudam os seres humanos. As ciências humanas têm um significado na metafísica que é, o sentido aristotélico, o que está além da física, o mundo da matéria, o que o transcende. Na classificação do CNPq que nos organiza como pesquisadores, as Ciências Humanas e as Ciências Sociais Aplicadas estudam o ser humano em sociedade, de diversos pontos de vista. Na Tabela de Áreas do Conhecimento, do CNPq, as Ciências Humanas incluem Filosofia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política e Educação. As Ciências Sociais Aplicadas incluem

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.50-63

Direito, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Demografia, Ciência da Informação, Museologia, Comunicação, Serviço Social, Economia Doméstica e Desenho Industrial.¹

Esta distinção tem finalidades práticas e organizacionais, mas não dá conta da distinção do que é humano e o que é social, porque, as ciências sociais não serão humanas? E as Ciências Humanas, não serão do homem em sociedade? Ou serão de homens e mulheres metafísicos, transcendententes? As religiões dizem que sim, que lidam com a transcendência à via material (exceto religiões protestantes que estimulam a conquista da riqueza...).

No polo oposto da concepção metafísica, do ser humano individual, como gênero humano, está a concepção do ser humano como ser social. Assim ensina Marx (1980 e outras) em sua obra; assim ensina Lukács (Lukács, 2010), além de outros filósofos que têm implícita esta concepção que admite a transcendência de obras humanas (a arte, a ciência, a abnegação, a solidariedade...), mas vêem os seres humanos a partir de sua relação com a sociedade, com a natureza, a partir do trabalho. É uma humanidade social pela forma como nós seres humanos nos produzimos, produzimos bens, conhecimentos e nos relacionamos.

Cabe ainda uma breve explicitação sobre de que ciência falamos. Na acepção clássica, é “[...] um saber metódico e rigoroso.”; em sentido mais moderno, “[...] é um conjunto de aquisições intelectuais.”, mas, em ambos os sentidos, sua finalidade “[...] é propor uma explicação racional e objetiva da realidade.” (Japiassu, 1996, p. 43). Disto concluímos que a diferença básica entre as duas denominações, ciências humanas e ciências sociais, está na concepção de homem e de sociedade, em que a concepção de ser humano como indivíduo metafísico, abstrato, transcendente, não se sustenta. Homens e mulheres somos o que somos porque existimos com os outros e como parte da natureza; com eles geramos novas vidas, a arte, a cultura, os valores, as ciências e todos os saberes que lhes são inerentes.

Quando pergunto, de que crise se trata, assumo a crise ética, social, das relações com a natureza, na vida material, imaterial (científica, intelectual, emocional, moral, religiosa) e política, de convivência, social,

¹ Disponível em:

<https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>, p. 15-21. Acesso em: 12 ago. 2024.

por excelência. Vivemos, sim, em escala planetária, nacional, regional e local a crise da situação grave em os acontecimentos da vida social estão em processo acelerado de disputa do sentido da transformação em curso.

A crise das ciências reflete a instabilidade das relações sociais e políticas que vivemos. Em 2022, com o agravante da pandemia, a Margareth Dalcom, uma autoridade da Fiocruz, em recente entrevista (Collucci, 2022, p. B3) disse “[...] ter ficado surpresa com a eleição de parlamentares que, durante a pandemia, agiram contra o conhecimento científico”.

São ciências humanas ou sociais e da natureza que estudam o desmatamento de nossas florestas e a invasão de terras indígenas que vivem a cultura da preservação as matas e dos rios; estudam o mal-estar das guerras, da migração de grandes contingentes humanos que perdem seus lugares, seus bens e afetos de origem para enfrentar um desconhecido permeado de hostilidade, de rejeição, principalmente pelos países ricos, europeus, sem lembrar seu passado de colonizadores?

2. O trabalho no epicentro da crise mundial²

Este texto foi elaborado em tempos sombrios, quando emergiu, na liderança governamental e em grupos sociais no país, o que Hanna Arendt (1983) chamou de a banalização do mal. Foram tempos de apreensão com a emergência de conflitos em vários níveis (de amigos, de familiares), de liberação da fabricação e de armas no Brasil, de violência, aumento das manifestações de racismo, de desrespeito aos valores da convivência democrática. Falamos de 2022, último ano do governo Jair Bolsonaro, sintonizado com a direita política que se tornou mais visível no Brasil e em outros países.

Nas palavras do ex-ministro Celso Amorim (Maretti, 2020), o mundo enfrenta grandes crises: a crise climática, a pandêmica e a militar com a Guerra da Ucrânia e da Rússia, à qual, em 2024, acrescentamos o massacre de Gaza, a ferocidade de Israel e a mortandade de palestinos e

² Algumas questões desta seção constam de CIAVATTA, M. **A EPT, o trabalho e as metamorfoses do capital** (Versão preliminar). UFF: 2022. Outras têm por base a Apresentação do Seminário de Estudos do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz), junho/2022.

judeus e a ameaça nuclear. Amorim destaca que vivemos um processo de mutação na geopolítica mundial, da polarização nos Estados Unidos, para a multipolarização, com os Estados Unidos, Rússia e China. O que converge com as análises de José Luiz Fiori (2022).

Está em curso o embate das mudanças tecnológicas e das transformações produtivas com a inserção de novas e avançadas tecnologias que reduzem os postos de trabalho, selecionando os quadros de trabalhadores mais qualificados. Aos trabalhadores simples, de menor qualificação, destinam o dito trabalho “autônomo”, o sujeito auto empreendedor, a conformação a uma vida incerta sem as garantias da regulamentação das relações de trabalho. Cresce o desemprego, senão as muitas formas de trabalho precarizado, a pobreza, a fome, as migrações de milhões de pessoas, vítimas do autoritarismo e da concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Um estudo da ONU (2019) aponta o aumento da população de migrantes internacionais. “O número de migrantes internacionais alcançou 272 milhões de pessoas em 2019, um aumento de 51 milhões desde 2010. Atualmente, elas e eles somam 3,5% da população global, comparado com 2,8% em 2000, de acordo com novas estimativas divulgadas pela Organização das Nações Unidas [...]”.

Desde o início, o atual governante (em 2022, Jair Bolsonaro) buscou brechas na Constituição Federal para a destruição dos coletivos, denegrindo as instituições, asfixiando-as pelo corte de recursos, liberando e estimulando o uso de armas pela população, em clubes de tiro, como divertimento e meio de negócios; foi leniente, com ameaças de morte e invasão de áreas das populações indígenas e ribeirinhas que habitam, secularmente, terras invadidas pelo garimpo ilegal, com o custo de vidas.

Em 2022, comemoramos os 200 anos da (In)dependência com o usual tom triunfalista patriótico. Não obstante as transformações havidas desde o ano 1822, nossas elites sempre cultivaram a dependência econômica e política; espelham-se nos modelos europeu e americano, sem termos a mesma institucionalidade democrática, isto é, instituições que assegurem os direitos sociais, mesmo em situação de crises e disputas políticas.

Além disso, os níveis de desigualdade social e econômica, de preconceito e restrições étnico-raciais, de gênero, expressam-se no colonialismo remanescente a serviço do capital. Embora metamorfoseados, são processos históricos de exploração e acumulação capitalista e suas ideologias de legitimação da cultura, da política, da economia, da pretensa superioridade humana dos povos colonizadores. Primeiro, segundo os padrões colonizadores dos europeus; depois, acrescidos dos padrões produtivos e consumistas dos Estados Unidos.

Em 1992, rememoramos o que a Espanha queria que fosse a celebração dos 400 anos da chegada dos espanhóis. Os cientistas sociais, os historiadores da América Latina, retificaram que não havia o que celebrar, mas rememorar a história para não esquecer do genocídio de nossas populações. Tratava-se de desmistificar o ar festivo da espoliação e escravização que foi a dominação europeia no continente sul-americano.

Tzvetan Todorov (1987), escreveu um livro esclarecedor sobre a chegada de Colombo e de Hernán Cortez à América, relatada por Frei Bartolomé de las Casas, sobre a relação de desigualdade e assimetria que existiu desde o início, entre o colonizador e o colonizado. Diziam os espanhóis: ser humano é ser igual aos europeus (língua, costumes, religião, vestimentas etc.); os indígenas não parecem seres humanos; se são humanos, são bárbaros inferiores, o que justifica a pilhagem, a servidão, a escravização. Todorov (1987) chamou de “[...] a questão do outro.”, o reconhecimento do outro como ser humano, na sua complexa e particular humanidade.

A ganância de todos os colonizadores aproveitou-se de nossos recursos naturais, de nossa mão de obra tornada barata, de nossas expressões culturais e capacidade de trabalho. Aproveita até hoje, como mostra a teoria da dependência (Marini, 2000). Nossa inserção nos países capitalistas impõe uma superexploração do trabalho assalariado, aumento da extração da mais-valia relativa, com base na transformação das bases tecnológicas da produção; desvalorização da força de trabalho e sua redução a salários de sobrevivência; e redução da formação dos trabalhadores, destinados ao trabalho simples, já que o trabalho especializado, complexo em ciência e tecnologia, é feito nos países avançados.

Marcio Pochmann em seu livro sobre *A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial* (2022, p. 11-12), apresenta as características da nova dependência do país. Com o fim da Ditadura (1964-1985), a redemocratização teve a disputa de dois projetos. O primeiro, igualitário “com o reforço da soberania nacional assentado no crescimento econômico e a inclusão social”; e o segundo, que prevaleceu, “associado à globalização neoliberal, desigualitário por natureza e sem comprometimento com a democracia”. Completa o autor:

Assim, a nova dependência externa brasileira se fortaleceu, sobretudo com o ingresso passivo e subordinado à globalização neoliberal nos anos 1990. [...] O esvaziamento da autonomia nacional para o estabelecimento de um ciclo produtivo decorreria do fim da industrialização considerada a coluna vertebral do desenvolvimento de qualquer nação, e da degradação geral dos mecanismos de financiamento a médio e longo prazo da economia e do sistema nacional de inovação tecnológica.

Com o Golpe político midiático empresarial de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, a ascensão à Presidência do governo ilegítimo de Michel Temer, a aprovação do Teto de Gastos, as reformas trabalhista e educacional e o governo neoliberal de direita de Jair Bolsonaro, em 2018, consolidou-se a opção da nova dependência no Brasil.

À semelhança dos EUA, cresceu no país a radicalização da direita política que cultiva a destruição das instâncias coletivas de pensamento, de decisão e de ação. Opera pela violência, pelas *fake news*, pelo negacionismo como prática de adoecimento e morte, pelo ocultamento da malversação de recursos subtraídos às políticas sociais (saúde, educação, saneamento, água, trabalho, previdência, seguridade).

Os trabalhadores vivenciam hoje o desmonte da institucionalidade trabalhista expressa na desregulamentação das relações de trabalho, promovida pela contrarreforma trabalhista do governo Michel Temer. Com o desemprego gerado pelo fechamento de empresas durante a pandemia, a restrição de investimentos produtivos pelo governo Bolsonaro e as novas tecnologias que reduzem sempre mais os postos de trabalho, vivemos um momento de desemprego e, de modo particular, o empobrecimento da população de baixa renda.

Pelo intenso processo de ideologização do trabalho precarizado, procedeu-se à exaltação da autonomia no empreendedorismo, o trabalho por conta própria (Viecelli, 2021), deixando os trabalhadores em situação de desamparo quanto à proteção social à saúde; contra acidentes do trabalho, previdência, assistência social. A isto, soma-se a insuficiência de fiscalização trabalhista que caiu pela metade no (des)governo Bolsonaro (Resende; Brant, 2020).

Tiago Cavalcanti (2021, p. 127), procurador do trabalho escravo em São Paulo, fala dos trabalhadores sub-humanos sob as condições de trabalho do mundo capitalista. Esta seria a “escravidão contemporânea” que, “[...] de forma semelhante ao passado, a escravidão dos dias atuais também denota uma forma de apropriação do ser humano que lhe nega a condição própria de humanidade e viola, com isso, sua dignidade ontológica.”. A ordem capitalista e seu reverso, a (des)ordem na conquista de padrões de vida humanizados, é o que se oferece aos jovens de baixa renda, a exemplo dos entregadores (Fotografia 1).

Fotografia 1 – “Entregadores de aplicativos delivery durante manifestação por melhores condições de trabalho, em frente ao Estádio do Pacaembu (SP)”



Fonte: BIGATTI, F. “Entregadores de aplicativos delivery durante manifestação por melhores condições de trabalho, em frente ao Estádio do Pacaembu (SP)”. **Folha de São Paulo**, 9 abril 2021, p. A 26.

Nos anos 2020 e 2021, foram sucessivas as matérias jornalísticas destacando que as vagas que se criavam eram para empregos temporários. Em 2020, previa-se a criação de 1,9 milhão de empregos temporários, uma

alta de 20%, sem a menor chance de efetivação (Nalin, 2020). Outros jornalistas destacam que “[...] desemprego afeta mais pretos do que brancos e pardos na pandemia.”; a juventude e as mulheres foram os grupos mais atingidos na pandemia com o desemprego (Garcia, 2020); crescem o desamparo familiar e o trabalho infantil. “Estudo estima que 5,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos estejam nessa situação no Brasil.” (Gavras, 2022, p. A12).

O breve painel que traçamos com matérias publicadas pela grande imprensa evidenciam a gravidade dos fatos e a tendência governamental até 2022, foi agravá-los pela ausência de políticas públicas sociais que ajudem a população brasileira atravessar este período difícil da vida no planeta onde são reais a crise climática, de alimentação, de violência descontrolada pela ausência do Estado ou por sua intervenção armada nas guerras, desconhecendo ou reprimindo atos de contestação.

Desarticulados os sindicatos pela contrarreforma trabalhista de 2017, dispersos, os trabalhadores (des)sindicalizados pelo desemprego e perda de poder dos sindicatos, são poucos os sinais de resistência, no âmbito do trabalho, identificamos resistências apenas por parte dos entregadores que não contam com laços de trabalho, sob contestação das empresas de aplicativos (André, 2021, p. 19).

Ricardo Antunes (2018, p. 119-120) analisa que

[...] em plena era da *informatização do trabalho* no mundo maquinal-digital vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela informalização do trabalho (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados / subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado. (grifos do autor).

Dados recentes (Almeida, 2022, p. 22) informam que, “[...] historicamente, o Brasil mantém 40% de sua mão de obra na informalidade. Atualmente, são 39,3 milhões trabalhando sem carteira assinada ou por conta própria, sem direito a seguro-desemprego, previdência social e nem licença médica remunerada.”.

3. Crise das ciências sociais ou crise de civilização?

Vivemos um período no Brasil de tanta inquietação diante das transformações em curso. As ciências sociais buscar acompanhar as crises e interpretar os acontecimentos. Às vésperas da conclusão das mais importantes eleições presidenciais da história do país, o Presidente da República, candidato à reeleição em 2022, de forma aberta, afrontava, a Constituição, as leis, o sistema eleitoral, os poderes constituídos e a nós cidadãos, sem nenhum pudor e sem civilidade. Contestava a ordem democrática, defendia a ditadura e seus torturadores, destruiu políticas sociais e de desenvolvimento científico e tecnológico, privou, sob o eufemismo de contingenciamento, as universidades e os institutos federais de recursos orçamentários destinados à sua manutenção.

Intensificou a destruição das florestas, à revelia de protestos e ameaças de sanções econômicas de outros países. Desativou órgãos de fiscalização e, tacitamente, legitimou a grilagem de terras, a invasão de territórios demarcados e o massacre dos povos indígenas. Manteve políticas econômico-financeiras esvaziando os cofres públicos com benesses eleitoreiras para as populações mais empobrecidas.

Abrigou e difundiu *fake news*, defendeu e incentivou o uso de armas fora dos aparatos de segurança do Estado, legitimando a violência, o racismo, o machismo, a xenofobia, a lgbtfobia e abraçou a mercantilização e politização de religiões evangélicas. *Deus e o diabo na terra do sol*, o dramático filme de Glauber Rocha (1964), poderia ser uma paráfrase da situação de descaso, autoritarismo, injustiça, violência que estamos vivendo no país.

Antes de uma crise das ciências, seria uma crise de civilização que é dada à análise e compreensão pelas ciências humanas e sociais? O termo civilização tem uma longa história de interpretação cultural e política nas ciências sociais. Sem pretender abarcar toda a complexidade epistemológica e histórica do termo, trazemos à reflexão alguns de seus sentidos.

No final do Século XX, reuniu-se no Rio de Janeiro, um grande evento internacional com renomados nomes da filosofia, da história, da ciência política, da economia, da antropologia, da sociologia e relações internacionais. O Seminário *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI* visava discutir o processo civilizatório em curso e seus

desafios aos movimentos sociais. Estavam em foco as relações mundiais e o lugar da América Latina; os problemas globais, o meio ambiente, as contradições do sistema capitalista, o liberalismo e a valorização da diversidade e da pluralidade.

Mas o que é o processo civilizatório e suas crises? Vamos regatar alguns aspectos da questão a partir do sociólogo Norbert Elias, do sociólogo e filósofo Herbert Marcuse e do filósofo István Mészáros.

Elias (1993; 1994) contesta o valor da civilização como progresso, relativiza o termo remetendo-o aos costumes, à cultura de cada época. Centra sua reflexão nos costumes, nos sentimentos, nas relações entre indivíduos e grupos sociais. Tem uma visão histórica, ao longo dos séculos no Ocidente europeu. O desenvolvimento de suas ideias se aproxima do conceito de civilidade entendida como costumes, hábitos que se transformam ao longo do tempo, com a transformação da vida e da cultura dos povos.

Janine Ribeiro (1994, p. 9-11) na apresentação dos livros, destaca que Elias está sempre atento à “teoria: o desenvolvimento dos modos de conduta, a ‘civilização dos costumes’, o adestramento ou condicionamento dos seres humanos, e “[...] uma responsabilidade enorme vai pesando sobre o homem à medida que ele se civiliza.” porque seria obtida pelo controle e outras imposições, rituais etc.

No “Prefácio Político, 1966”, do livro *Eros & Civilização*, Marcuse (1981, p. 13) deixa clara as ideias importantes de sua obra, a crítica à sociedade industrial:

Como a sociedade afluenta depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo do supérfluo, dos novos inventos, obsolescência planejada e dos meios de destruição, os indivíduos têm de adaptar-se a esses requisitos de um modo que excede os caminhos tradicionais.

Para Marcuse (1981, p. 25), a “[...] união da liberdade e servidão tornou-se ‘natural’ e um veículo do progresso.”, o que o autor contesta (MARCUSE, 1981, p. 14): “[...] pobreza e exploração foram produtos da liberdade econômica; repetidamente, povos foram libertados em todo o mundo por seus amos e senhores, e a nova liberdade dessas gentes

redundou em submissão não ao império da lei, mas ao império da lei dos outros.”.

Marcuse escreveu nos anos 1960, ainda no Estado de Bem-estar europeu, época das revoltas estudantis, tempo das revoluções contra o colonialismo. Mas a profundidade da premonição de seu pensamento é válida para a análise dos dias de hoje. Seus pontos de apoio são a análise marxista da realidade social e conceitos freudianos (Marcuse, 1981, p. 23, grifo do autor):

O protesto dos jovens continuará porque é uma necessidade biológica. “Por natureza”, a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a Morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o “atalho para a morte”, embora controlando os meios de alongar esse percurso [...] Hoje, a luta pela vida, a luta por Eros é a luta *política*.

Mészáros (2003), no livro *Socialismo ou barbárie*, analisa a crise estrutural do capital e o poder imperial dos Estados Unidos no presente, que é de pouco mais de 20 anos atrás – do final da escrita em 1999 ao Prefácio em 2002. Mészáros reitera o dilema posto por Rosa de Luxemburgo que traduzimos pela civilização capitalista da “produção destrutiva” como definiu o autor, diante do aforisma liberal da “destruição criativa”. Estaríamos na terceira fase que, “potencialmente a mais mortal, do imperialismo hegemônico global que corresponde à profunda crise estrutural do capital no plano militar e político, não nos deixa espaço para tranquilidade ou certeza”.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho perguntando de que crise se trata. Vimos que o sentido de crise é de mudanças em curso, estado de desequilíbrio ou conflito que ainda não se concretizou, com o desequilíbrio econômico entre produção e consumo, por falta ou por excesso de bens, de recursos materiais ou financeiros, por violência, guerras e regressão nos regimes democráticos, a exemplo do Brasil sob o governo Bolsonaro.

Argumentamos que a distinção ciências humanas e ciências sociais tem base em uma visão metafísica, a primeira, e na dialética materialista, a

segunda, porque concebe o ser humano como um ser social. O segundo tópico é o trabalho, epicentro da crise mundial. Por ele, os seres humanos produzem sua própria sobrevivência atuando na natureza.

No último tópico, crise das ciências sociais ou crise de civilização, buscamos autores de referência sobre os processos civilizatórios. contestam o valor da civilização como progresso, analisando as novas formas de opressão e servidão em nome da liberdade. Estamos na fase do imperialismo hegemônico global que responde pela profunda crise estrutural do capital no plano militar e político.

Referências

ALMEIDA, C. Política para incluir informais. **O Globo**, Economia, 7 ago. 2022.

ANDRÉ, E. Empresas de aplicativos respondem a críticas de entregador. **Folha de São Paulo**, Mercado, 17 mar. 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da escravidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1943.

BIGATTI, F. Entregadores de aplicativos delivery durante manifestação por melhores condições de trabalho, em frente ao Estádio do Pacaembu (SP). **Folha de São Paulo**, Folhapress, 9 abr. 2021.

BLUM, B. Automatização do trabalho é história da erosão da classe média. [Entrevista concedida a] Daniel Sussekind. **Folha de São Paulo**, Mercado, 26 set. 2020.

BRIGATTI, F. CPI em SP mira suposta campanha para desmobilizar atos contra o iFood. **Folha de São Paulo**, Mercado, 09 abr. 2022.

CAVALCANTI, T. M. Humanidade perdida: trabalhadores sub-humanos. In: CAVALCANTI, T. M. **Sub-humanos**: o capitalismo e a escravidão. São Paulo: Boitempo, 2021, p.127.

COLLUCCI, C. Desmemória em relação à Covid é perigosa, diz a médica. [Entrevista concedida a] Margareth Dalcolmo. **Folha de São Paulo**, Saúde, 18 out. 2022.

DEUS e o diabo na terra do sol. (Filme). Direção de Glauber Rocha. Produção de Luiz Augusto Mendes et al. Distribuidora Copacabana Filmes, 1964.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FIORI, J. L. Guerra da Ucrânia – conjuntura e sistema. **TV 247**, 18 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/guerra-da-ucrania-a-conjuntura-e-o-sistema>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GARCIA, D. Desemprego afeta mais pretos do que brancos e pardos na pandemia. **Folha de São Paulo**, Mercado, 29 ago. 2020.

GAVRAS, D. Trabalho infantil no Brasil pode ser 7 vezes maior do que apontam as pesquisas. **Folha de São Paulo**, Mercado, 13 abril 2022.

JAPIASSU, H; MARCONCES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARCUSE, H. Prefácio político, 1966. *In*: MARCUSE, H. **Eros & Civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981, p.25 e 14.

MARETTI, E. Celso Amorim: vivemos a mais grave crise desde a Segunda Guerra. **Opera Mundi**., São Paulo, 21 mar. 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63672/celso-amorim-vivemos-a-mais-grave-crise-desde-a-segunda-guerra>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MARINI. R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI**. Socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NALIN, C. Há vagas, mas para temporários. **O Globo**, Economia, 27 dez. 2020.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais. **Notícias – Local**, 19 set. 2019. Disponível em: <https://brazil.ion.int/pt->

br/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20migrantes%20inter. Acesso em: 9 out. 2022.

POCHMANN, M. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideias e Letras, 2022.

RESENDE, T.; BRANT, D. Verba par fiscalizações trabalhistas cai pela metade no governo Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. Mercado, 21 set. 2020.

RIBEIRO, R. J. Apresentação a Norbert Elias. In: ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 9-12.

TODOROV, T. **La Conquista de América**. La cuestión del otro. México: Siglo Veinteuno, 1987.

VIECELI, L. Em um ano, 661 mil migraram para trabalho por conta própria. **Folha de São Paulo**, Mercado, 2 jul. 2021.

ESCOLA E DEMOCRACIA: DAS ORIGENS AO MOMENTO ATUAL*

Dermeval Saviani

Considerando o contexto traumático em que a classe dominante brasileira lançou nosso país nos últimos nove anos, com a disrupção da ordem pública e a quebra da institucionalidade democrática, tenho sido chamado, com certa frequência, a tratar da relação entre escola e democracia. Nessa condição resulta inevitável que eu tenha de reiterar determinados aspectos já abordados em situações anteriores. Procurarei fazê-lo, porém, de forma a não me tornar excessivamente repetitivo.

1. Origem e significado da democracia

Como destaquei em outro momento (Saviani, 2017), a discussão sobre o significado da democracia remonta à Grécia Antiga, sendo que encontramos em Platão e Aristóteles uma abordagem ampla das formas de governo entre as quais figura a democracia. Mas para ambos a forma preferível era a aristocracia não passando, a democracia, de uma forma corrompida de governo. Com efeito, Aristóteles entendia que havia três formas de governo identificando como formas puras ou boas, a monarquia, cuja forma deturpada é a tirania; a aristocracia, que pode degenerar em oligarquia; e o que ele chama de “República propriamente dita”, cuja forma degenerada é a democracia (Aristóteles, 2001, p. 62).

Passo por alto a Idade Média porque aí não aparece, propriamente, a democracia, embora haja referência à soberania popular. É, pois, na época moderna, com o advento da sociedade burguesa, que a democracia acabou por ser instituída como a forma dominante e generalizada de governo.

Do ponto de vista teórico identificamos duas formas de entendimento da democracia moderna: a democracia representativa que teve no filósofo empirista John Locke seu principal proponente; e a

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.64-76

democracia direta, cujo principal porta-voz foi o filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau. Conforme a primeira vertente cabe ao povo eleger representantes aos quais delega o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros. Portanto, na vigência da democracia representativa o povo não exerce diretamente o poder político. Já no caso da segunda vertente, a democracia direta, cabe aos próprios cidadãos, no exercício da soberania popular, exercer o poder legislativo. Mas foi a primeira vertente, a democracia representativa, que se tornou hegemônica sendo adotada praticamente por todos os estados liberais contemporâneos por meio de eleições periódicas realizadas na vigência do sufrágio universal.

2. Democracia, o regime político dominante na sociedade moderna e a generalização da escola

Vejamos, então, como funciona a democracia representativa. Objetivamente, essa forma política implica a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes. Norberto Bobbio considera que na teoria política contemporânea, tendo como referência os países de tradição democrático-liberal, a tendência dominante é esgotar a definição de democracia numa lista mais ou menos extensa de regras do jogo ou de “procedimentos universais”. Explicitando essa característica formal da democracia, Bobbio enuncia, no verbete “democracia” do *Dicionário de Política (1999)*, um elenco de nove regras que vão desde a exigência de que tanto os órgãos legislativos como executivos sejam eleitos pelo povo, passando pela garantia de igualdade e liberdade de cada cidadão no exercício do voto sem qualquer tipo de distinção e chegando à garantia dos direitos das minorias, inclusive o direito de se tornar maioria em paridade de condições.

Em suma, a democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular, o que significa que, nesse regime, o soberano não é mais o rei, mas passa a ser o próprio povo, cabendo-lhe escolher livremente os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade”, pois se atribui à escola a tarefa

de redimir a humanidade tanto da ignorância, miséria moral, como da opressão, miséria política. E para cumprir esse objetivo desencadeou-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino. Seu papel fundamental será, consequentemente, transformar os súditos em cidadãos. Eis aí: transformar as pessoas do povo de sujeitos submissos, conformados, passivos (os súditos) em sujeitos ativos, críticos, transformadores (os cidadãos). É assim que na sociedade moderna a educação assume uma função explicitamente política. E a escola desempenha papel importante na vida democrática.

3. O caráter contraditório da democracia liberal burguesa

A sociedade moderna se constituiu a partir do desenvolvimento do modo de produção feudal, predominante na Idade Média, passando de uma economia de subsistência para uma economia de mercado com a generalização das trocas.

A consolidação dessa nova forma de sociedade ocorreu, sob o aspecto econômico, com o surgimento da grande indústria propiciado pela Revolução Industrial que se desenvolveu entre 1780 e 1840; e, sob o aspecto político, a partir da Revolução Francesa e se consumou com a derrubada da Comuna de Paris. Nessa nova situação a burguesia se torna não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. E o signo da hegemonia consiste em que sua visão de mundo, o liberalismo, transformou-se em senso comum, ou seja, a ideologia burguesa passou a ser compartilhada pelo conjunto da sociedade.

Consequentemente a burguesia proclamou-se campeã das liberdades e vem espalhando aos quatro ventos essa condição. Teria libertado o trabalho instituindo o assalariamento; teria instituído a liberdade de iniciativa e de empreendimento; liberdade de comércio; liberdade de ir e vir; liberdade de pensamento e de expressão; liberdade de religião e assim por diante.

No entanto, o que constatamos é que a burguesia, essa classe social campeã das liberdades foi capaz de restaurar, nas áreas de colonização, um regime escravista muito mais cruel do que o escravismo clássico próprio do Modo de Produção Antigo.

De fato, o regime do trabalho assalariado, em sua origem, pôde ser instituído apenas na Europa onde a terra já estava toda ela previamente apropriada na qual se vinculavam os servos que, por viverem numa terra da qual não eram proprietários, estavam obrigados a servir aos senhores, os donos da terra produzindo o que era necessário tanto para a sua própria sobrevivência como a dos senhores detendo, para isso, a posse definitiva dos instrumentos de trabalho. Assim, para instituir o trabalho assalariado, no âmbito da revolução burguesa procedeu-se ao rompimento do vínculo dos servos com a terra transformando-os em trabalhadores livres. E Marx observa que, nesse processo, os servos se tornaram livres em dois sentidos. Num primeiro sentido eles foram libertados da dependência dos senhores ficando desobrigados de os servir; esse foi o sentido positivo. Num segundo sentido eles foram despojados de seu meio de trabalho, a terra, e de seus instrumentos de trabalho; e este foi o sentido negativo da dita libertação dos servos. Com isso eles foram reduzidos à posse apenas de sua própria força de trabalho ficando obrigados a trabalhar com a matéria prima e os instrumentos de trabalho concentrados na forma de capital sob a propriedade dos burgueses. Instituiu-se, então, a liberdade de comércio, ou seja, o sistema das trocas com a generalização dos contratos jurídico-formais de compra e venda começando pelo contrato de compra e venda entre o capitalista e o trabalhador, pelo qual o trabalhador, proprietário da força de trabalho, vende sua força de trabalho ao capitalista que lhe paga um salário que corresponde ao valor da força de trabalho. Com essa compra o capitalista adquire o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador é capaz de produzir, colocando os respectivos produtos para serem adquiridos no mercado mediante novos contratos de compra e venda.

Imbuída desse ímpeto comercial a burguesia dos vários países europeus lançou-se à conquista de novos mercados mediante o processo de colonização. E é nesse contexto que se constatou a inviabilidade do trabalho assalariado. Marx analisa esse processo no último capítulo do Livro I d' *O Capital*, denominado “Teoria Moderna da Colonização”, no qual se reporta a Wakefield, colonizador inglês que criou na Austrália, em 1834, e na Nova Zelândia, em 1837, associações para encorajar a imigração. Nesse capítulo, Marx (1968, p.885) mostra que Wakefield conta, com tristeza, que um cavaleiro chamado Peel

[...] levou víveres e meios de produção no valor de 50.000 libras esterlinas da Inglaterra para Swan River, na Austrália Ocidental. Peel foi prudente a ponto de levar consigo, além disso, 3.000 pessoas da classe trabalhadora, homens, mulheres e crianças. Chegado ao lugar de destino ficou Peel sem um criado para fazer sua cama ou trazer-lhe água do rio.

E Marx ironiza, acrescentando: “Infeliz Peel, que previu tudo, menos trazer as relações de produção da Inglaterra para Swan River!” (Marx, 1968, p. 885). De fato, nas relações sociais vigentes na Europa com a ausência de terras disponíveis, o assalariamento era possível. Mas nas terras livres das áreas recém colonizadas obviamente por que os trabalhadores iriam se sujeitar a trabalhar para os capitalistas em lugar de ocupar um pedaço de terra e trabalhar para si mesmos?

Diante dessa desilusão com o fracasso de Peel, Wakefield idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho assalariado nas colônias. Sua proposta foi comentada por Marx (1968, p. 892) da seguinte forma: “[...] o governo fixaria para as terras virgens um preço artificial, independente da lei da oferta e da procura. O imigrante teria de trabalhar longo tempo como assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e transformar-se num lavrador independente.”. E foi esse o procedimento que se implantou no Brasil com a Lei de Terras de 1850.

Como já observara Azeredo Coutinho, bispo e economista brasileiro plenamente integrado na expansão do império português, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí, a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão. E os intelectuais orgânicos da burguesia, entre eles o mencionado bispo Azeredo Coutinho, assumiram e defenderam a adoção da escravidão. Assim, a burguesia autoproclamada campeã das liberdades não teve nenhum pudor em adotar a escravidão nas ditas “plantations”. E o fez com alto grau de atrocidade como vem sendo evidenciado pela história da escravidão no Brasil.

Além da atrocidade que marcou o trato com os escravos submetidos a castigos físicos equiparados aos mais bárbaros métodos de tortura, a própria Abolição foi seguida de um tratamento aos ex-escravos

marcado por requinte de perversidade, pois os então libertos foram deixados à própria sorte sendo, inclusive, criada uma legislação punitiva da vadiagem na medida em que eles ficaram sem a possibilidade de realizar qualquer trabalho. Veja-se o Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890, que promulgou o Código Penal, Livro III, Capítulo XIII, que trata “Dos vadios e capoeiras”. Notem que, ao introduzir no próprio título do capítulo os “capoeiras” deixa-se claro que os alvos preferenciais desse capítulo eram os negros, ex-escravos.

Mas vejamos! Antes da abolição não eram eles, os escravos, que produziam a riqueza do país representada predominantemente pelo café? Não eram os escravos que trabalhavam nas fazendas de café? Então, por que ao avizinhar-se a inevitabilidade da abolição, procurou-se encontrar outros trabalhadores para os substituir no trabalho das fazendas encontrando a solução com as levas de imigrantes que vieram para o Brasil provenientes dos países em crise na Europa, especialmente da Itália? Por que não foram mantidos os próprios ex-escravos que continuariam realizando o trabalho nas fazendas sob o regime assalariado? Aliás, as condições às quais foram submetidos os imigrantes nas fazendas de café constituíam, de fato, uma espécie de escravidão disfarçada. Com efeito, os trabalhadores, além de serem admitidos já com o passivo dos custos de sua viagem para o Brasil eram submetidos a um contrato de trabalho escorchante, uma vez que trabalhavam diariamente de sol a sol e recebiam o salário no final do ano tendo que se abastecer no armazém da própria fazenda. Diante disso não era raro acontecer que, ao serem feitas as contas, o feitor constatar que o valor correspondente ao salário devido ao trabalhador era menor do que o montante do consumo que ele devia ao armazém da fazenda. Portanto, ele não tinha nada a receber ficando, ao contrário, ainda com um saldo devedor. Digo isso com conhecimento de causa já que meus pais eram descendentes de imigrantes italianos que aqui vieram para substituir a mão-de-obra nas fazendas de café do interior paulista. Meu avô paterno chegou com seu pai, aos seis anos de idade em 1888, exatamente o ano da abolição da escravidão. Meu pai e minha mãe se casaram em 1929 e continuaram trabalhando nas fazendas de café passando de uma à outra em diferentes municípios como Itapira, Santo Antônio de Posse, Amparo. Meu pai era sanfoneiro e tocava em bailes de fim de semana para ganhar um dinheirinho que guardava para pagar o armazém no final do ano.

Minha mãe procurava criar galinhas, mas não era para nós. Era para vender e, assim, ganhar alguns trocados também para pagar o armazém no final do ano. Mas, mesmo assim, a situação ficou tão difícil que se tornou impossível permanecer no campo. Em consequência, em outubro de 1948 meu pai colocou a família no trem e se mudou para São Paulo onde passou a trabalhar como operário nas fábricas da capital, assim como os filhos mais velhos.

Constata-se, pois, que nosso país, além de não efetivar uma reforma agrária, sequer aproveitou a abundante mão-de-obra liberta da escravidão que poderia continuar trabalhando no mesmo regime com o qual foram admitidos os imigrantes.

4. A estrutura da sociedade burguesa moderna

Mas, então, como compreender esse paradoxo de uma classe social festejada como a campeã das liberdades sendo capaz de instituir um regime de escravidão, além do mais, marcado por grande crueldade?

Em resposta a essa indagação retomo, aqui, a abordagem que fiz em outras oportunidades considerando que a razão explicativa desse fenômeno deve ser buscada na própria estrutura da sociedade burguesa que, ao deslocar o eixo do processo produtivo do consumo para a troca, converteu-se numa imensa engrenagem produtora de mercadorias.

Conforme esclarece Marx (1968, p. 81), as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “[...] já possuem a consistência de formas naturais da vida social.” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. O caráter misterioso da mercadoria se liga à opacidade das relações próprias da sociedade capitalista, o que resulta na contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, os primeiros mascarando os segundos.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é a marca distintiva da ideologia liberal, uma vez que o modo de produção capitalista introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades

escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, na realidade e na concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria.

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo. Com efeito, a força de trabalho coincide com o próprio trabalhador, sendo constituída pelas “[...] forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.” (Marx, 1968, p. 202). A força de trabalho não é, pois, um bem que o trabalhador possui e do qual pode dispor transferindo-o a outro e permanecendo integralmente ele mesmo, como ocorre com os bens que adquirimos e dos quais podemos nos desfazer sem afetar nossa integridade pessoal. A força de trabalho constitui o próprio corpo do trabalhador. Portanto, ao vendê-la ele está vendendo a si mesmo, o que significa que ele se converte em agente da própria escravidão. Eis porque, do ponto de vista de sua condição de sobrevivência, a situação do proletário é pior do que a do escravo e do servo. Com efeito, o escravo, sendo propriedade do senhor, este estava obrigado a mantê-lo garantindo sua vida. O servo, por sua vez, tinha assegurada sua permanência na terra em que vivia com a posse inalienável de seus instrumentos de trabalho. Já ao proletário lhe foram arrebatadas todas as suas posses ficando reduzido à pura força de trabalho tendo, de seu, apenas o próprio corpo. Por isso, se ele ficar sem trabalho, desempregado, ele não pode sobreviver. Já o capitalista, enquanto dono dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho pode dispor deles e os transferir para outros permanecendo ele mesmo em sua integridade. Se ficar muito endividado pode renunciar a seus bens e

continuar vivo inteiramente podendo se dedicar a determinadas tarefas para se manter. Mas o trabalhador, ao vender sua força de trabalho se aliena perdendo-se inteiramente. Compreendemos, então, por que a democracia liberal-burguesa se reduz ao seu aspecto formal, o que implica que os cidadãos são iguais e livres apenas aparentemente, de direito e idealmente e não essencialmente, de fato e realmente.

5. A democracia no contexto brasileiro atual

A crise brasileira atual remonta às chamadas “jornadas de junho de 2013”, deflagradas em mais de 500 cidades do país levantando bandeiras como tarifa zero nos transportes públicos, fim da violência policial, maior investimento em serviços públicos, especialmente em saúde e educação, reivindicações trabalhistas, entre outras. Configurava-se, assim, como uma grande mobilização popular que, entretanto, foi violentamente reprimida pelas forças policiais, acabando por ser hegemonizada por entidades conservadoras e reacionárias como o MBL (Movimento Brasil Livre) e “Estudantes pela liberdade”, fortemente financiados por recursos externos. Tinha início, no Brasil, a “guerra híbrida” deflagrada pelos Estados Unidos.

Com a “guerra híbrida” a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente onde os Estados Unidos têm interesses econômicos ou estratégicos. Daí as mobilizações ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia, assim como na Síria, Rússia e Ucrânia. Na América do Sul os alvos imediatos foram o Brasil e a Venezuela, dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador.

Em entrevista à TV 247¹, Pepe Escobar considerou que o Brasil alcançou protagonismo internacional atingindo o auge com o chanceler Celso Amorim nos dois primeiros governos Lula. Esse protagonismo que, pela articulação dos chamados BRICS, romperia o domínio unipolar americano, pôs em movimento a estratégia da “guerra híbrida” na qual “o fator

¹ Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/347245/Pepe-Escobar-o-Brasil-é-alvo-de-uma-guerra-híbrida.htm>. Acesso em: 9 out. 2018.

militar não é o mais importante, mas a junção de fatores judiciais, midiáticos, parlamentares, políticos e empresariais” seguidos de longa investigação criminal, tarefa que, no caso do Brasil, vinha sendo cumprida pela Lava Jato. O golpe começou a ser construído a partir da espionagem realizada pela NSA, a Agência de Segurança Americana, contra Dilma e a Petrobrás. Consumado o golpe, o Brasil voltou à condição de subserviência aos Estados Unidos entregando nossas riquezas sem qualquer contrapartida. Na vigência do governo Bolsonaro nosso país desmoralizou-se perante o mundo, perdendo totalmente o protagonismo internacional que vinha exercendo ao longo dos governos Lula e Dilma.

O fato é que, como resultado do golpe, instalou-se um governo ao arrepio do Estado Democrático de Direito que atingiu seu paroxismo com a legitimação dessa situação pela eleição de Bolsonaro instalando, no país, um governo de ultradireita. Em consequência passamos a testemunhar um grau tão grande de arbítrio num verdadeiro Estado de Exceção. Daí a necessidade da observância estrita das normas fixadas pela democracia formal que, embora insuficiente, é necessária enquanto um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos, pois é nesse âmbito que ocorre a luta dos trabalhadores pela mudança da correlação de forças políticas visando o atendimento de seus direitos e tensionando a organização social vigente em direção à sua transformação estrutural.

Fica claro, porém, que, se a democracia formal é necessária, ela é insuficiente, pois deve evoluir na direção de sua transformação em democracia real.

6. Escola e democracia na relação entre educação e política

A posição antidemocrática do governo Bolsonaro diante da educação pode ser aferida pelo sinal emblemático representado pelo Movimento “Escola sem Partido”. A esse movimento se contrapõe à pedagogia histórico-crítica, cujo entendimento sobre as relações entre escola e democracia é aquele que está expresso no capítulo quarto do livro *Escola e democracia* (Saviani, 2021), denominado “Onze teses sobre educação e política”.

Para a pedagogia histórico-crítica na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a “escola sem partido” se origina de partidos situados à direita do espectro político sendo, pois a escola dos partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades dominantes no mundo de hoje. E com isso, chego ao momento final de minha exposição.

7. Conclusão

Por fim, destaco que, além de ampliarmos a mobilização na luta especificamente política e pelo atendimento às reivindicações dos trabalhadores, é necessária uma forte mobilização na criação de espaços autônomos de organização socioeconômica como germes da nova sociedade que queremos construir. Essa mobilização é necessária porque, além da superexploração própria do assalariamento, nas condições atuais sob a hegemonia do “neoliberalismo” a própria regulamentação do processo de trabalho é posta à margem buscando-se transformar o trabalhador em empresário de si próprio. Na medida em que o trabalhador se assume como empresário de si mesmo ele se liberta do trabalho assalariado, pois deixa formalmente de vender sua força de trabalho ao capitalista. E, nesse mesmo ato, ele liberta o capitalista da necessidade de comprar sua força de trabalho sem deixar, porém, de contar com essa

mesma força que passa a ser obtida numa relação de troca com outro suposto “empresário”, livrando-se da pecha de explorador da força de trabalho.

De fato, ao transformar-se em empresário de si próprio o trabalhador passa a operar com vantagens ainda maiores para o capitalista, o que nos permite compreender porque são os capitalistas que acenam com essa possibilidade e vêm induzindo os trabalhadores a se transformarem em empresários de si mesmos. E isso configura uma situação que ocorre para cada trabalhador individualmente considerado, pressupondo a condição de seu auto isolamento, vale dizer, sua desvinculação da classe trabalhadora e de suas entidades representativas. No entanto, se os trabalhadores passarem a assumir o empresariamento de forma coletiva como estratégia para abolir o trabalho assalariado, poderíamos inverter a situação colocando transitoriamente os capitalistas na dependência dos trabalhadores, pois sem eles o capital não terá mais-valia para incorporar chegando, no limite, à superação do capitalismo e dos capitalistas. Estaria sendo reeditada, obviamente em condições totalmente novas, o processo da ascensão da burguesia que se tornou classe economicamente dominante antes de se tornar politicamente dominante, o que levou reis e senhores feudais à dependência da burguesia, antes de se consumar a revolução burguesa. Por esse caminho seria resolvido o problema da constituição da base econômica para dar sustentação à revolução proletária.

É, portanto, fundamental que as ações dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas. A forma resoluta com que os militantes do MST arregimentam grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem germens da sociedade socialista e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas. Mas além do meio rural, isso deve ser feito também no meio urbano com as atividades industriais, comerciais e financeiras, como já está ocorrendo com o ingresso do MST no mercado financeiro; com os armazéns do campo do MST em várias cidades do país; e com a iniciativa das organizações sindicais que criaram a *IndústriaALL Brasil* visando, pela ação

autônoma dos trabalhadores, reverter a desindustrialização. Mas é preciso capitalizar tais iniciativas conferindo-lhes um caráter orgânico na direção da transformação revolucionária da sociedade.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BOBBIO, N. Democracia. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. v. 1. 12. ed. Brasília: EdUnB, 1999. p. 319-329.

COUTINHO, J.J. da Cunha de Azeredo. Obras econômicas (1794-1804). São Paulo, Nacional, 1966.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAVIANI, D. Democracia, Educação e Emancipação Humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Florianópolis, n.3, v. 21, p. 653-662, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 44. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

FASCISMO Y EDUCACIÓN: LA DEPURACIÓN Y REPRESIÓN DEL PROFESORADO SECUNDARIO EN LA ESPAÑA FRANQUISTA COMO PARADIGMA*

Juan Mainer Baqué

Para la historia nada de lo que una vez aconteció debe darse por perdido.
(Walter Benjamin)

La abundancia de sufrimiento real no tolera el olvido.
(T. Adorno)

El asunto que traemos a estas páginas nos interpela sobre nuestros pasados traumáticos recientes pero, ante todo, lo hace sobre nuestro propio presente; en un momento en el que el espectro de nuevos *postfascismos* ha dejado de ser un mal sueño para convertirse en una pesadilla real para nuestras débiles democracias liberales y burguesas... Un presente en el que las cicatrices de la dictadura franquista siguen aún vivas y abiertas, no sólo entre quienes poseen (poseemos) aún memoria directa de aquel pasado, sino entre quienes han recibido por transmisión generacional (como posmemoria) noticia de aquello. Y es que hay pasados que no terminan nunca de pasar y las consecuencias del franquismo en España siguen teniendo una presencia muy importante tanto en las conciencias individuales como en las colectivas.

Reflexiones como las que se plantean en este VII Coloquio Internacional del Museo Pedagógico-UESB, son urgentes e imprescindibles en coyunturas políticas como la actual en las que vemos desplegadas, con una eficacia estremecedora, infames operaciones de blanqueamiento y apolo-gía del franquismo, del fascismo italiano, del integralismo luso o de las no menos criminales dictaduras del subcontinente iberoamericano. En este sentido, es asimismo acuciante llamar la atención de los jóvenes educadores e investigadores sobre el hecho de que este blanqueamiento de las más diversas formas de fascismo opera también, en muchos casos, con la connivencia y colaboración de académicos y en particular de no pocos histo-

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.77-94

riadores que, por ejemplo en España, se han aplicado a reescribir la historia, iniciando una seria y preocupante ruptura revisionista en el interior de la historiografía al dictado de una derecha política netamente antidemocrática. Este es un problema muy serio que es preciso combatir con conocimiento científico y riguroso pero también con memoria y compromiso ético y político con los valores democráticos y antipatriarcales.

Teoría y práctica del exterminio: depuración y represión del professorado secundario

Conviene no olvidar que el hecho fundacional y legitimador que marcó el devenir de la dictadura franquista durante toda su existencia (y más allá) fue la victoria de Franco en la guerra de 1936-1939, desatada como consecuencia del fracaso parcial del golpe militar contra la Segunda República (1931-36). Una sublevación militar, que, como sabemos muy bien, venía preparándose desde el mismo día de la proclamación de aquel período democrático. La guerra, en fin, llegó después de un golpe orquestado minuciosamente, apoyado internacionalmente por Alemania, Italia, Estado Vaticano y Portugal y financiado con esplendidez por un amplio entramado corporativo. Así, primero fue la rebelión militar, el trasvase a la península ibérica del ejército colonial de África, sin el cual poco hubieran podido hacer los militares rebeldes peninsulares y la aplicación de un plan represivo que produjo en pocos meses un exterminio de proporciones desconocidas en nuestro país.

Con razón, el franquismo fue la única de las dictaduras europeas de naturaleza fascista surgida (y nutrida) de un largo conflicto armado, civil e internacional. Al final, ni paz, ni piedad, ni perdón; la disyuntiva estuvo clara desde un principio: quienes no aceptaran la *Victoria* o se mostraran pasivos e indiferentes ante ella, bien habían de emprender la ruta del exilio, bien habían de asumir los riesgos de vivir bajo un permanente estado de sospecha y persistente hostigamiento. Y es que si algo caracterizó la peculiar modalidad de fascismo español, fue la existencia, ab initio, de un propósito deliberadamente aniquilador frente al enemigo, al resistente o al simple desafecto. La violencia, la represión y la violación sistemática de los derechos humanos fueron elementos no sólo centrales sino consustanciales de la dictadura franquista. Su punto de mira fue netamente

interclasista pues se trataba de destruir las bases y componentes de aquella alianza antioligárquica y liberal-socialista que había alumbrado la democracia republicana en 1931, de ahí que entre sus principales destinatarios y objetivos a abatir, además del movimiento obrero — socialista y anarquista— y las incipientes organizaciones de mujeres feministas, se encontraran las clases medias acomodadas, urbanas y librepensadoras, de quienes, en cierta medida, se habían surtido los cuerpos del profesorado, muy en particular los de segunda enseñanza.

En efecto, el carácter netamente exterminador del complejo sistema de violencia y represión franquista fue mucho más allá de 1939 y de los 100.000 fusilamientos extrajudiciales cometidos durante la contienda. Lo prueban sobradamente las, al menos 50.000 víctimas mortales contabilizadas entre 1939 y 1950, especialmente durante el llamado trienio del terror (1947-49), o las numerosas muertes, acaso no suficientemente contabilizadas todavía, en el interior de cárceles y centros de detención, de presos *liberados* que murieron en sus casas o en los 300 campos de concentración extendidos por toda España (en funcionamiento hasta 1947); por no hablar de la represión sexual y reproductiva específica, ejercida sobre las mujeres *rojas* (que incluyó la práctica sistemática de robos de niños y adopciones irregulares en las cárceles específicamente femeninas), de los batallones de trabajo forzado y esclavo, de los tribunales dictaminadores de responsabilidades políticas contraídas desde 1934..., o de la práctica sistemática de la tortura por parte de la policía política (Brigada Político Social), etc., etc.

La existencia de un marco jurídico-normativo represor y aberrante, reiteradamente remozado entre 1936 y 1975¹, como mínimo, permitió construir y mantener a pleno rendimiento una suerte de naturalizado estado de excepción de 40 años, que se sustentó sobre la praxis concertada de tres grandes burocracias estatales: Ejército y fuerzas de orden público; Iglesia y Falange. Afirmar el carácter genocida (y terrorista) del franquismo

¹ El grotesco muestrario de normas (con rango de ley) incluye desde la Ley de Responsabilidades Políticas (1939), vigente hasta 1966, o la Ley para la Represión de la Masonería y el Comunismo (1940), hasta la Ley de Represión del Bandidaje y el Terrorismo (1947), que dio cobertura a la guerra sucia contra el *maquis* (resistencia guerrillera antifranquista que se prologó hasta 1951), la Ley de Orden Público (1959) y consiguiente creación del Tribunal de Orden Público (1963). Un estudio reciente, imprescindible para conocer la genealogía, fuentes inspiradoras —una suerte de delirante conjunción entre la Inquisición y el derecho penal nazi— así como la racionalidad instrumental que informó la justicia del exterminio franquista, en Espinosa Maestre y otros (2022).

permite contemplar, por un lado, las múltiples y persistentes facetas y formas de violencia, física y simbólica, ejercida por el gigantesco aparato represivo de aquel régimen, y, por otro, tomar en consideración la importancia y durabilidad del exterminio cultural como uno de los aspectos relevantes y casi privativos de las políticas depurativas y profilácticas que los fascismos ibéricos (también el italiano) practicaron con especial denuedo y pericia sobre el profesorado de los diferentes cuerpos docentes.² No en vano los procesos de desinfección ideológica del conjunto de los cuerpos que conformaban la administración del Estado, de naturaleza plenamente extrapenal y antijurídica, fueron para el franquismo una fórmula particular de exterminio global que, sin necesidad de recurrir a la violencia física, procuraron un férreo, eficiente y duradero control social y político del régimen sobre la sociedad española³.

Salvo raras excepciones como la judicatura, la depuración afectó a todas las personas y todos los cuerpos de la administración central y local.⁴ Estamos hablando de un procedimiento administrativo obligatorio y universal aunque, de facto, no se aplicó de la misma manera a todo el mundo ni a todos los cuerpos de la función pública. Para empezar, existió un claro diferencial sexual y de clase y, por otra parte, nunca fue igual el trato dispensado a determinados cuerpos de elite, a cuyos miembros se les suponía cierta sintonía ideológica con los vencedores, que a otros inferiores cuya dotación se nutría de vástagos de clases populares sin estudios de bachillerato (verbi gratia, el Magisterio primario). Tampoco fue ajena a estas disparidades en su aplicación la trascendencia y perentoriedad del servicio que algunos cuerpos prestaban —esto marcó la

² Las investigaciones sobre la depuración docente han experimentado avances notables desde finales de los 90, aunque si particularizamos en cada cuerpo profesional todavía presentan un balance desigual (Zúñiga; Gil, 2019); existen estudios de conjunto para el cuerpo de catedráticos universitarios, de segunda enseñanza e inspectores de primera enseñanza, pero todavía faltan investigaciones que lo permitan para el magisterio primario o el profesorado normalista. Para la segunda enseñanza tienen interés, entre otros, los trabajos de Ibáñez Tarín (2020) y Poveda Sanz (2014) por incorporar nuevas e imprescindibles perspectivas —la comparatista con otras dictaduras y la feminista, más allá de la consabida variable de género, respectivamente— que contribuyen a problematizar y enriquecer los análisis sobre el objeto de estudio que nos ocupa.

³ Sobre el concepto de represión y sobre la depuración dos textos clásicos: González Calleja (2006) y Reig Tapia (1995). Uno más reciente sobre la categoría de *exterminio* en Marco Carretero (2015).

⁴ En términos globales, la tasa de castigo (la relación entre la totalidad de los efectivos existentes y los finalmente sometidos a algún tipo de sanción) se situó en torno al 30%. Sobre la *limpieza* del funcionariado en general, sigue siendo una buena introducción el estudio colectivo dirigido por Cuesta Bustillo (2009).

diferencia en el caso de ferroviarios, funcionarios de prisiones o encargados de correos y telégrafos; también, por supuesto, en el de los jueces o ingenieros de montes y minas, cuya colaboración experta no dejaba ser estratégica también para el Nuevo Estado—.

En todo caso, acabó por imponerse una suerte de economía política de la punición pues, en última instancia y por intenso que fuera el prurito de limpieza, era primordial para la dictadura preservar el funcionamiento de la maquinaria estatal y sus instituciones aunque ello entrañara el riesgo de dejar indemne algún *retoño de cizaña* por fumar. La depuración de las distintas categorías de profesorado, frente a tópicos muy extendidos, ofrece ejemplos de ello muy evidentes y su ejecutoria se proyectó en la figura de una especie de pirámide invertida: a mayor número de efectivos depurables, menores fueron las tasas de castigo. Esta misma combinación de pragmatismo y vesánica eficiencia motivó la duración de las sanciones y la pervivencia de diferentes formas de estigma y oprobio que pesaron sobre los imputados y sus allegados, sin duda fue el rasgo más característico de un procedimiento represivo que tuvo un marcado carácter intimidatorio y preventivo y cuyas nefandas consecuencias (políticas, sociales y a menudo económicas) se mantuvieron muchos años después del fin de las circunstancias que, supuestamente, habrían motivado el profiláctico proceso de purga. El procedimiento depurativo funcionó a pleno rendimiento entre 1936 y 1943 y no se declaró extinguido hasta el decreto de 10 noviembre de 1966; norma esta última que resultó ser pura filfa pues todavía en 1973 algunos expedientes se mantuvieron abiertos (Zúñiga; Grana; Sanchidrián, 2010).

Tal y como se ha puesto recientemente de manifiesto (Ibáñez Tarín, 2020) en un ensayo que contempla el proceso de depuración docente del profesorado secundario —un objeto de estudio transnacional—, la segunda enseñanza tuvo una función altamente estratégica en aras de garantizar la subsistencia de sus respectivos regímenes políticos, en tres dictaduras (la salazarista, la fascista y la franquista) que compartieron proyectos de nacionalización de masas muy semejantes. Y ello en una doble dimensión: primero, por tratarse de los estudios donde tradicionalmente se habían construido y reproducido los consensos fundamentales que otorgaban estabilidad y legitimidad al statu quo (patriarcal y capitalista) y, segundo, por su probada eficacia como

espacio donde se socializaban y ahorraban las futuras clases rectoras y elites profesionales. Así las cosas, tanto la selección como el control social y político sobre el profesorado de segunda enseñanza se convirtió para las tres dictaduras en una auténtica prioridad en aras de garantizar su futuro, estabilidad y supervivencia.

En este contexto, la envergadura de la represión franquista sobre el colectivo docente y en particular sobre el profesorado de segunda enseñanza, respondió a un proyecto claro, preciso y sistemático, en absoluto fruto de la improvisación. El campo de la educación y la enseñanza fue donde la furia depuradora se hizo más patente. Aquel atropello formaba parte de un plan superior de nacionalización y fascistización de las clases medias de la cultura y de adoctrinamiento ideológico de las futuras elites del Estado en los principios providencialistas del integrismo católico. A tales fines, había que garantizar la adhesión incondicional al régimen del personal de la instrucción pública. De ahí que la depuración buscara, como la propia legislación represiva reconoció sin dobleces, fines punitivos pero también otros de carácter estrictamente intimidatorio y profiláctico. Con esta impudicia se dirigía el infausto monárquico y miembro de Acción Española, José María Pemán, a la sazón presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, a los miembros designados para integrar las Comisiones Depuradoras de cada provincia:

El carácter de la depuración que hoy se persigue no es sólo punitivo, sino también preventivo. Es preciso garantizar a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones y que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España. [...] Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente, los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada “Libre de Enseñanza”, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas. Si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace más de un siglo de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal, mientras se reservaban los castigos para las masas víctimas de sus engaños. (Circular a los vocales de las Comisiones depuradoras.

Burgos, 7 de diciembre de 1936. BOE de 10 de diciembre, 62, p. 360).⁵

En un estado de excepción como el que se pergeñó al calor de la sublevación militar, todas y todos eran potencialmente culpables; a nadie cabía presuponerle la inocencia, que, en todo caso, habría que demostrar ante una suerte de tribunal administrativo sin garantía procesal de ninguna especie, creada al efecto y denominada Comisión Depuradora. Las hubo de cuatro tipos: *A*, centrada en la purga del personal universitario; *B*, destinada al profesorado de las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos; *C*, para docentes de Institutos, Escuelas Normales, de Comercio, de Artes y Oficios, de Trabajo, Inspectores de Primera Enseñanza y, en general, a todos los que dependieran de Instrucción Pública que no estuviesen incluidos en las demás; y, por último, la *D*, encargada exclusivamente del Magisterio primario⁶. Todos los funcionarios de Instrucción Pública escalafonados, en teoría sin excepciones, quedaban suspendidos de empleo provisionalmente y estaban obligados a solicitar expresamente el reingreso mediante instancia dirigida a la comisión provincial correspondiente detallando cargos desempeñados, sindicatos o partidos a los que se hubiera pertenecido en los últimos seis años, actuación desde el 18 de julio y nombres de personas que pudiesen avalar lo dicho. Se trataba de expiar una culpa colectiva de todos los cuerpos docentes, en razón de su historia y comportamiento:

El fenómeno depurador fue una cirugía bestial, si bien, más allá de sus efectos cuantitativos, tuvo mucho de medida profiláctica porque se convirtió en una auténtica lección magistral impartida a unas corporaciones habituadas a dar lecciones. El mensaje quedó inscrito en el código genético de cada corporación docente (Fernández, 2019, p. 175).

⁵ En esta circular, así como en numerosas órdenes y decretos de semejante jaez dictados entre 1936 y 1937 - el primero fue el decreto nº 66 de 8 de noviembre de 1936 (BOE del 11) -, se contienen las piezas clave de la arquitectura y de la maquinaria que permitió la puesta en funcionamiento del macroproceso de purga docente, inspirado directamente en procedimientos inquisitoriales. Con todo, fue en la Ley de 10 de febrero de 1939, emitida por la Jefatura del Estado (BOE, 1939), cuando terminó de perpetrarse el contrafuero que nos ocupa hasta el más mínimo detalle.

⁶ Las comisiones depuradoras empezaron a funcionar al final del verano de 1936. A excepción de la Comisión *A*, centralizada y con sede en Madrid, las demás eran provinciales, constituidas por cinco miembros, nombrados por el Gobernador Civil a propuesta del Rector de la Universidad (oídas, claro está, las oligarquías locales).

A los docentes, no se les condenaba y sancionaba sólo por lo que pudieran haber hecho (o dejado de hacer), sino por lo que eran, pensaban, y representaban —en el caso de ellas, además, por lo que se habían atrevido a ser—; casi siempre las ideas, expresadas públicamente o no, constituían per se causa y materia más que suficiente para incriminar al o a la sospechosa, pero no sólo... En el caso de las profesoras depuradas y sancionadas, más allá de su posicionamiento ideológico e incluso de aspectos referidos a su conducta y moralidad, su propia condición sexual ya era, en sí misma, considerada motivo de agravio y culpa. Y ello se manifestó tanto en la naturaleza de las denuncias y cargos que se les imputaron como en el tipo de las sanciones a las que hubieron de someterse —por ejemplo la prohibición expresa de ocupar de por vida cargos directivos en los Institutos— y el persistente estigma y señalamiento social al que quedaron sometidas de por vida (en sus centros de trabajo, en las relaciones familiares y con su entorno social). Lo cierto y verdad es que los procesos de depuración docente trajeron consigo en muchas ocasiones la abrupta y definitiva cancelación de brillantes carreras profesionales para una mayoría de mujeres —singularmente para las catedráticas de segunda enseñanza— incluso aunque no llegaran a sufrir ningún tipo de sanción; algo que no puede afirmarse, en modo alguno, de sus colegas varones, incluso tras padecer algún tipo de sanción.⁷ En todo caso, el brutal reforzamiento del patriarcado más coactivo que legítimo y alentó la dictadura cercenó los derechos civiles y políticos conquistados durante la República y el 51% de la población se vio irremisiblemente abocado al ámbito privado del hogar y al rol de esposa y madre. Una tendencia que, por otra parte, se generalizó en toda Europa tras el final de la segunda guerra mundial y que afectó de manera muy especial a la desmovilización de las mujeres antifascistas, perdedoras por partida doble.

Tanto ellas como ellos fueron objeto de denuncias, con frecuencia verbales, de compañeros de claustro, personas de *orden*, curas párrocos, alcaldes, fuerzas del orden..., en las que anidaban con facilidad antiguos enfrentamientos, envidias o meros deseos de venganza. La inseguridad

⁷ Acaso un enfoque de la depuración docente informado desde la teoría crítica feminista —no androcéntrica—, debería contemplar a las mujeres represaliadas como sujeto específico en el interior de cada nivel y categoría profesional, atendiendo, a un tiempo, la heterogeneidad de su presencia, *habitus* y actitudes políticas y la integración de su casuística en el conjunto de la represión franquista y en relación con otros posibles repertorios de acción colectiva.

jurídica era absoluta y el procedimiento que se seguía a partir de los arbitrarios e inclementes pliegos de cargos que redactaban las citadas comisiones constituyeron una auténtica pesadilla para las y los investigados. Además, en un tiempo no superior a diez días, habían de responder por escrito pergeñando una suerte de humillante autodefensa en la que con frecuencia se veían obligados a recurrir a cualquier argucia, por vergonzosa y delirante que fuese, para intentar salvar la vida y el sustento, aun a costa de perder la dignidad. En este sentido, la lectura de la documentación que atesoran los expedientes de depuración constituye una experiencia por demás amarga y desasosegante al tiempo que muestra la faz más ruin y mezquina de la condición humana.

Llama la atención la alta tasa de punición que padeció buena parte del profesorado de segunda enseñanza y en particular el cuerpo de catedráticos⁸, si se repara en el hecho de que estos formaban parte de una elite de funcionarios de extracción burguesa, en términos generales biempensante y de orden, tanto en el plano político e ideológico como, por supuesto, en el pedagógico. A este respecto, cabe citar la fuerte resistencia que la corporación interpuso frente a las políticas educativas reformistas republicanas —verbi gratia el laicismo, la coeducación o las restricciones sobre el uso de libros de texto en las aulas— así como al modelo propugnado de escuela unificada. Desde su condición de funcionarios altamente cualificados, aquella suerte de subversión del orden y de los valores tradicionales que pareció llegar de la mano de la democracia republicana, del protagonismo de las masas en la vida y en la historia, les condujo a muchos a una encrucijada difícil y amenazadora cuyos términos quedaron bien recogidos en los escritos y actitudes vitales de la intelectualidad mesocrática de aquellas décadas. Ciertamente es que algunos evolucionaron desde el regeneracionismo y el reformismo para recalar en un sincero republicanismo, con clara vocación antioligárquica, incluso en una temperada fórmula liberal-socialista; pero también los hubo que desde posiciones monárquicas, católicas y antidemocráticas terminaron subsumidos en la lógica del reaccionarismo, el autoritarismo y el

⁸ A la altura de 1936 cabría hablar de un contingente de 2.445 docentes de segunda enseñanza en toda España. Una gama de categorías docentes, diferenciadas, fuertemente jerárquizadas y aún muy masculizadas (un 87% de profesores frente un 13% de profesoras; un diferencial que retrocede conforme nos acercamos a los niveles inferiores del colectivo y se agranda en los más altos). Ver cuadro adjunto.

solucionismo fascista y antiliberal. Pero, más allá de este espectro nítidamente reconocible —destinado a nutrir posteriormente la nómina de víctimas y verdugos—, lo que prevaleció en la mayoría de institutos fue una amplia *zona gris* de docentes —observadores indecisos y a la expectativa, paralizados o incapaces de elegir su campo— a quienes el golpe militar y el posterior desencadenamiento de las hostilidades les inclinó, en la mayoría de casos, a aceptar e incluso justificar como inevitable la lógica exterminadora, cuando no a colaborar abiertamente con ella.⁹

Lo cierto y verdad es que esta actitud irresoluta y expectante, frecuente en muchos de los vástagos de las clases medias urbanas de la cultura tibiamente comprometidos con el régimen republicano y sus políticas (educativas o no), contrastó con las onerosas sanciones que sufrió el cuerpo de catedráticos de bachillerato que, como es sabido, venía nutriéndose entre las elitistas cohortes con formación universitaria. Una (relativa) paradoja que, en el fondo, no hace sino reforzar la tesis de que el exterminio franquista —y la cirugía depurativa muy en particular— tuvieron mucho de combate cultural e ideológico y que el conflicto entre clases sociales, aunque en muchos aspectos fuera determinante, no fue el único escenario en que se dirimió aquel capital episodio, expresión concreta y tangible de la cruenta guerra civil europea, que fue el reñidero español. La siguiente tabla nos da cuenta de la magnitud del desmoche practicado sobre los efectivos de los distintos cuerpos docentes:

⁹ El concepto de *zona gris* fue ideado por Primo Levi para referirse a ese espacio difuso que separa y al tiempo une a patronos y siervos en el orden concentracionario y lo utilizó para comprender que la racionalidad de la víctima también puede llegar a ponerse al servicio de la lógica exterminadora del victimario desdibujando las fronteras entre una y otro. Enzo Traverso (2009, pp., 11-25 y 61-90) retoma esta categoría en sus análisis sobre el fascismo y más recientemente la citada Ibáñez Tarín la ha utilizado para desentrañar la lógica subyacente del proceso depurador docente. En este caso, la *zona gris* define ese relevante grupo de docentes que renunciaron a mantener el innegociable imperativo ético de combatir a los verdugos, fuera por miedo a la represión, rechazo a la violencia u oportunismo (o por un compendio de los tres) y terminaron por adaptarse, humillándose al lado de los victimarios en el bando vencedor.

Tabla 1 - La depuración del profesorado en España (1936-1943)

CUERPOS DOCENTES	EFFECTIVOS EN 1936	% SANCION¹⁰	% EXPULSIÓN
Magisterio Primera Enseñanza	52.000	25,6% (36,22% / 16,92%)	9,89%
Profesorado Segunda Enseñanza	2.445	27,48% (28,49% / 20,5%)	13,4%
Catedráticos-as 2ª Enseñanza	699	36,43% (37,18 / 31,25%)	18,47%
Encargados-as de Curso	810	28% (29,43% / 22,61%)	
Auxiliares	257	18,7% (18,85% / 15,38%)	
Especiales	±61	18% (18,86% / 12,5%)	
Ayudantes	±371	14% (15,25% / 7,93%)	
Inspectore-as Primera Enseñanza	377	37,5%	18,46%
Profesorado Escuelas Normales	±1200	21,13%	No hay datos
Catedráticos de Universidad	600	32,21%	23,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de Baldó Lacomba (2011), Poveda Sanz (2014), Cuesta Fernández (2019), Martín y Grana (2019) y Escalafones de Catedráticos de 2ª Enseñanza de 1934 y 1940.

De los datos precedentes, como venimos anunciando, nos interesa destacar la elevada punición que pesó sobre el profesorado secundario, especialmente para las y los integrantes del cuerpo de Catedráticos con un nivel de castigo sólo superado por el cuerpo de Inspección de primera enseñanza. También fue relevante para la categoría de los Encargados de Curso —el grupo que contaba con el profesorado más joven (entre 25 y 30 años), con mayor porcentaje de mujeres (20,74% del total) y que había sido reclutado entre los cursillistas de 1933 y 1936 e incorporado a los

¹⁰ Siempre que se disponga de datos, se hace constar entre paréntesis, a continuación del porcentaje total de personal sancionado, el tanto por ciento de varones y mujeres sancionadas. En el caso de la universidad la tasa de sanción pudo superar el 42% si se contempla la totalidad de las categorías docentes y no docentes en presencia.

institutos en los dos últimos cursos del periodo republicano—. Por último, resulta también muy llamativo el elevado número de catedráticas sancionadas (diez de un total de treinta y dos: un 31,25%), así como de las encargadas de curso (un 22,61%). Unos datos que, en mi opinión, requieren matizar y cuestionar la creencia generalizada y repetida una y otra vez, acerca de que el profesorado femenino en su conjunto padeció un menor grado de sanción que los hombres en los procesos depurativos. Obviamente fue así para el magisterio primario, pero desde luego no para el caso de las catedráticas que hubieron de pagar muy cara su destacada presencia en el espacio público, así como sus osadas y trabajosas trayectorias personales, intelectuales y profesionales, labradas siempre a contracorriente de la dominación patriarcal absolutamente hegemónica tanto dentro como fuera del espacio académico.

En definitiva, el desmoche sufrido por el profesorado de bachillerato fue ciertamente atroz; casi nada volvió a ser como antes. Para la corporación de catedráticos la depuración fue sin duda factor de aceleración de un proceso de desestabilización del orden corporativo que había empezado a operarse por motivos y en condiciones harto diferentes en los años 20 y que realmente no llegó a culminar hasta los años sesenta del siglo XX. El trauma causado por la profunda purga de más de un tercio de sus integrantes y la expulsión definitiva de dos de cada diez escalafonados, revolucionó considerablemente ese proceso desestabilizador obligando al bando vencedor a recomponer casi de arriba abajo, entre 1936 y 1946, el viejo Escalafón del cuerpo recurriendo a modalidades de recambio excepcionales a través de la selección patriótica de una parte sustancial de los aspirantes; sin duda, la página más oscura en la historia de la corporación¹¹.

Ahora bien, es cierto que una parte del profesorado secundario español —como le había ocurrido al portugués o al italiano durante los años 20 y 30—, experimentó en propia carne y acaso de forma irreversible la caída de su torre de marfil, traducida en onerosa y humillante

¹¹ En términos generales, la normalización del acceso a las diferentes categorías docentes mediante las tradicionales oposiciones se reestableció a partir de 1946; empero, esta normalización fue muy relativa en una dictadura que siguió considerando la figura del *excombatiente* —quintaesencia de la masculinidad rampante— como un sujeto colectivo (y político) prevalente en la función pública a guisa de recuerdo permanente de la Victoria y de la violencia sobre los vencidos. Una dictadura que mantuvo hasta el final la exigencia de jurar fidelidad absoluta a los principios y leyes fundamentales del Movimiento Nacional a todos sus funcionarios y que, además, practicó un control férreo sobre el nombramiento de tribunales de oposición, al menos hasta los años sesenta.

reconfiguración de su prestigio social y profesional. En este sentido, el triunfo del fascismo no tardó en mostrar a los pocos supervivientes del sueño republicano su faz más siniestra: de ser apóstoles de la razón y mensajeros de la ilustración pasaron a convertirse en meros instrumentos al servicio de la nacionalización de las clases medias siguiendo los principios del totalcatolicismo imperante.¹² Pero tampoco conviene olvidar, que ni las presuntas mutaciones republicanas —tal como explicamos—, ni el postrer delirio nacionalcatólico franquista de guerra y posguerra, lograron acabar con la pétrea estructura del vetusto cuerpo de catedráticos como institución. Es obvio que el franquismo le imprimió un giro aún más conservador (muy particularmente en el aspecto religioso) alentando además un comportamiento colectivo medroso y sumiso con el poder, pero las reglas —tácitas y explícitas— del campo profesional, elitista, sexista y clasista, permanecieron vigentes, incluso dentro de una versión abiertamente retardataria como la que favoreció el plan de bachillerato de 1938 y su política de cesión de una parte importante de la enseñanza media a manos de la Iglesia católica, en pago por los servicios prestados a la Causa. Por tanto, hubo cambios pero no quiebra de los arquetipos seculares del campo profesional. El ethos gremial será reapropiado por los nuevos aspirantes, la mayoría curtidos en méritos de guerra, al tiempo que los efectivos humanos supervivientes del pasado que, ubicados en la *zona gris*, se salvaron de la represión más extrema, se resignaron a reproducir su vida profesional adaptándose a la terrible situación política de la época.

Franquismo, educación y modernización capitalista

Entonces, ¿de qué sirve decir la verdad sobre el fascismo que se condena si no se dice nada contra el capitalismo que lo origina? Una

¹² Las ditirámicas calificaciones otorgadas al profesorado secundario durante el primer tercio del siglo XX, han sido rescatadas por el historiador portugués Antonio Novoa para ejemplificar la (desmedida) consideración social del profesor en el Portugal de la I República y más recientemente utilizadas en sus trabajos por Margarita Ibáñez Tarín. En nuestra opinión (Cuesta; Mainer, 2015), la desestabilización y consecuente crisis del campo profesional de los catedráticos de bachillerato no fue tanto el producto de la derrota de la razón o de la recurrente y siempre socorrida ruptura de la tradición liberal, cuanto de factores estructurales, ligados al desarrollo del capitalismo, que operaron en el contexto de la crisis del bachillerato elitista y la transición a la educación de masas que en España tuvo lugar en los años sesenta y que llevaron al colapso definitivo al viejo cuerpo profesional.

verdad de este género no reporta ninguna utilidad práctica (Brecht, 1934).

¿Qué ocurre con los sistemas educativos durante las dictaduras de corte fascista? ¿qué tipo de mutaciones y cambios experimenta la institución escolar en el curso de las dictaduras fascistas? ¿hasta dónde llegó la ruptura y el corte radical con el pasado y hasta qué punto se puede hablar, empero, de una cierta continuidad institucional? En definitiva, ¿fue ciertamente el franquismo una anomalía en el proceso evolutivo de la educación española?

Es evidente que el fascismo español —totalcatolicismo— fue junto al luso, entre otras razones por su extensión en el tiempo, una anomalía en el contexto del desarrollo del capitalismo europeo. El fascismo, no lo olvidemos, fue un modo especial de dominación, de represión sistemática, que únicamente cobra sentido en el marco de la formación social capitalista y que se origina en el periodo de la llamada guerra civil europea (esa era de las catástrofes que se despliega entre 1914 y 1945); se trata de una forma excepcional de ejercicio del poder, que constituye una suerte de sobrecarga en las formas de dominación tradicionales que existen en las democracias liberales.

Analizada en detalle y en términos de excepcionalidad, la educación bajo el franquismo se caracterizó por una nada subestimable distorsión del curso *natural* de las cosas: más allá de la profunda cirugía practicada a los cuerpos docentes ya referida, la ruptura radical que supusieron las políticas educativas del franquismo respecto a las de la Segunda República —laicismo, escuela coeducativa, escuela única y activa— nos sitúa ante una escuela convertida en inaudito espacio de socialización totalitaria donde se ejerció una violencia física y simbólica sin tasa sobre la infancia y la juventud, muy especialmente sobre las hijas y los hijos de las clases trabajadoras derrotadas en la guerra... La violencia practicada en la institución escolar —así como en internados, hospicios, residencias de huérfanos, maternidades, regentadas en gran parte por la Iglesia—, es uno de los temas clave y no suficientemente conocido.

Pero la auténtica verdad del franquismo y de los fascismos educativos no se encuentra únicamente buceando en su abyecta especificidad, sino en la medida en que elevamos la vista y aplicamos nuestra mirada telescópica para comprender mejor el origen y el sentido de tanto sufrimiento humano como desataron... Y eso ocurre cuando contemplamos, en las coordenadas de la larga duración, el devenir de los

sistemas nacionales de enseñanza propios de la era del capitalismo, del centro y de la periferia, alejándonos de esa mirada complaciente, panglosiana, desproblematizada e ingénuamente idealista con la que solemos aproximarnos al hecho educativo y a los procesos de extensión de los procesos de escolarización.

Para ello, bien podemos acudir a dos herramientas o categorías heurísticas que nos permiten modelizar las dos grandes y sucesivas etapas que todos ellos atraviesan de forma sucesiva: el modo de educación tradicional elitista —una enseñanza para las elites, fundamentalmente masculinas, con un fuerte sesgo de clase, sexo y etnia, y organizada conforme a lógicas de dominación tradicional— y el modo de educación tecnocrático de masas —una enseñanza para todas y todos conforme a formas de dominación racional-burocráticas, progresivamente homologadas por las instituciones mundiales del imperialismo capitalista—. A partir de ahí, el reto de la historiografía consiste en pensar e investigar cómo opera el tránsito entre los dos modos de educación a partir del final de la Segunda Guerra Mundial para los países centrales del capitalismo y de los denominados procesos de descolonización para la periferia del sistema. Y es precisamente en este marco en el que la dictadura franquista (1939-1975) y las políticas educativas que desplegó entre 1953 (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media) y 1970 (Ley General de Educación), jugó un papel determinante que, obviamente, nos conduce a considerar hasta qué punto algunas dictaduras totalitarias del siglo XX se constituyeron en instrumentos eficaces al servicio de procesos de modernización capitalista. Una función problemática, compleja y solo en apariencia contradictoria cuyo análisis, además, nos puede permitir identificar e interpretar los problemas de nuestro presente y orientar mejor nuestras luchas contra los postfascismos que hoy nos acechan.

Vistas así las cosas, la dictadura franquista no impidió en absoluto sino que propició y garantizó incluso jurídicamente el despliegue del modo de educación tecnocrático de masas en España, en el marco del llamado desarrollismo económico y del fortalecimiento del Estado capitalista moderno... El tránsito entre los modos de educación por tanto no se vio interrumpido ni por la existencia del totalcatolicismo ni por los casi quince años de larga postguerra —a fin de cuentas una prolongación de la guerra por otros medios—, miseria, hambre y aislamiento internacional al que fue sometido el régimen de Franco hasta casi mediados los 50; fecha en que, en plena guerra fría y de la mano del amigo *yanki*, ingresó en los selectos

clubes de la gobernanza mundial —UNESCO, FMI, BM y la OCDE—. Acaso no fue algo muy distinto a lo acontecido durante las dictaduras iberoamericanas de los sesenta y los setenta...

Termino estas atropelladas reflexiones con un aviso para docentes, historiadores y resto de navegantes y amigos del pensamiento crítico. Sigue siendo muy importante analizar el papel que las dictaduras y los fascismos históricos arrojaron sobre sus sistemas educativos para estar en condiciones de, aprendiendo del pasado, afrontar la resistencia activa contra las nuevas formas de postfascismo que hoy se nos cuelan sin resistencia alguna de la mano de la vulgata neoliberal... Nuestras universidades y nuestras escuelas e institutos llevan ya un tiempo tragando con las competencias educativas, con los planes de mejora y con los criterios de calidad educativa (*New Public Management*), con la cultura de la evaluación (*Audit culture*) y de la rendición de cuentas (*accountability*), con la empleabilidad y la responsabilidad social corporativa (RSC), o, más recientemente, con todo un desasosegante despliegue de fórmulas diversas de negacionismo científico que emergen de la mano de delirantes políticas identitarias —ora religiosas, ora transgeneristas...— por no hablar del reforzamiento de la misoginia y de la reacción patriarcal —patriarcados de consentimiento— que se encierra tras el mito de la libre elección y de la cacotopía transhumanista. Es urgente conceptualizar bien y actuar en consecuencia: acaso el neoliberalismo de hoy no sea sino un troyano bien pertrechado de las sociedades postfascistas que están por venir y que en buena medida ya son.

Referências

BALDÓ, M. Represión franquista del profesorado universitario.

Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, La Universidad Carlos III de Madrid, n. 14, p. 31-51, 2011.

BRECHT, B. Las cinco dificultades para decir la verdad. **Boletín informativo del Seminario de Derecho Político de la Universidad de Salamanca**. Fascículo 2, p. 207-214, 1963.

CUESTA, J. (coord.). **La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)**. Madrid: Fundación Largo Caballero, 2009.

CUESTA, R. Cirugía de cuerpos y almas. Totalcatolicismo y educación franquista. In: ESTEBAN, L.; ETURA, D.; TOMASONI, M. (coords.). **La alargada sombra del franquismo**. Mecanismos de pervivencia y huellas de la dictadura. Granada: Comares, 2019, p.171-192.

CUESTA, R.; BAQUÉ, M. J. Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto. **Historia y Memoria de la Educación**, UNED de Madrid. n. 1, p. 351-393, 2015.

ESPINOSA, F.; VIÑAS, Á.; PORTILA, G. **Castigar a los rojos**. Acedo Colunga, el gran arquitecto de la represión franquista. Barcelona: Crítica, 2022.

GONZÁLEZ, E. Sobre el concepto de represión. **Hispania Nova**, n. 6, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/915/91500622.pdf>.

IBÁÑEZ, M. **Apóstoles de la razón**. La represión política en educación. Madrid: Catarata, 2020.

MARCO, J. El eclipse de los conceptos. Sobre el debate de la violencia rebelde/franquista. **Historia Actual Online**, Edita Asociación de Historia Actual (España), v. 38, n. 3, p. 163-176, 2015.

MARTÍN, F.; GIL, GRANA. I. Una visión global de la depuración franquista del profesorado: semejanzas y peculiaridades. **Revista de Estudios Regionales**, Universidades de Andalucía. 114, p. 71-89, 2019.

MARTÍN, F.; GIL, GRANA. I; SANCHIDRIÁN. C. La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico. **Historia de la Educación**, Madrid, v. 29, p. 241-258, 2010.

POVEDA, M. **Mujeres y Segunda Enseñanza en Madrid (1931-1939)**, 2014. Tesis (Doctorado en) - Universidad Complutense, Tesis de doctorado en Educación. El lugar es Madrid, fecha exacta se desconoce., 2014. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/25017/1/T35287.pdf>.

REIG, A. La depuración “intelectual” del nuevo estado franquista. **Revista de Estudios Políticos** (nueva época), Madrid, v. 88, p. 175-198, 1995.

TRAVERSO, E. **A sangre y fuego.** De la guerra civil europea (1914-1945). Valencia: PUV, 2009.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL*

Paulino José Orso

Em geral, não nos preocupamos em discutir sobre a escola nem sobre a sociedade, sua forma de organização e funcionamento. Estamos tão habituados a elas que praticamente as naturalizamos, como se sempre tivessem existido e existido da mesma forma como se encontram. Nascermos, crescemos, vamos à escola e passamos por diferentes níveis de escolarização, adentramos ao mercado de trabalho... como se tudo fosse natural. Além disso, em geral, também não discutimos sobre a necessidade de a educação adotar uma determinada teoria pedagógica e sobre as possibilidades e as necessidades de se realizar uma prática pedagógica transformadora.

Entretanto, como a educação se constitui num ato social, inere à sociabilidade humana, não podemos deixar de discutir acerca da relação entre a sociedade, a educação e a transformação social, ou então, sobre como a educação se articula e se relaciona com a sociedade. Não dá para pensar nem discutir educação sem considerar a sociedade, nem esta sem aquela. Todavia, precisamos analisá-las concretamente, com base nas relações concretamente existentes.

Ademais, a vida em sociedade pressupõe a educação, o que supõe a discussão acerca de como viver e conviver. Sem isso, a sociabilidade seria impossível. Prevaleceria o individualismo, as lutas fratricidas, o império dos mais fortes e a guerra de todos contra todos. Daí a necessidade da definição e do estabelecimento de regras, leis, regulação, enfim, de educação. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação se constitui na preparação para a vida social, ou então, na forma como a sociedade, por seus diferentes meios, por suas diversas formas, prepara e educa os indivíduos para viverem nela mesma.

Ao longo da história da educação brasileira tivemos diferentes teorias pedagógicas, dentre elas, a educação tradicional, o escolanovismo

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.95-103

e o tecnicismo, denominadas por Dermeval Saviani como teorias não-críticas. Em função disso, neste capítulo, nos propomos a analisar como as diferentes as teorias pedagógicas e ou as diferentes pedagogias entendem a relação entre a educação, a sociedade e a transformação social.

Na educação tradicional os papéis educacionais eram claramente definidos. O professor era/é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem. Ele era/é autoridade, aquele que sabia/sabe. Ao aluno restava/resta uma atitude inerte e passiva. Cabia/cabe fazer e se comportar de acordo com as ordens do professor e as exigências da escola para transitar da condição de súdito a cidadão. “A escola era considerada como antídoto à ignorância.” (Saviani, 1983, p. 10). Nessa condição, o “[...] ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia.” (Saviani, 2022, p. 17).

Na escola nova, invertem-se os vetores. Ao invés de uma atitude passiva, “[...] essa teoria preconiza que as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente.” (Idem, p. 100). Ou seja, os alunos passaram a ocupar posição central. Cabe a eles praticamente decidir o que e como aprender. Ao professor, resta organizar, facilitar, orientar e estimular o processo de ensino e aprendizagem. Quer dizer, nesta perspectiva, o eixo se desloca

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-dieretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma

O tecnicismo, por sua vez, faz a crítica tanto da educação tradicional como da escola nova. Contudo, também não se propõe a transformar a sociedade. Muito ao contrário, está comprometido com a preservação e perpetuação do *status quo*. Defende que o centro da educação não deve estar nem no professor nem no aluno. Ao invés disso, deve estar no processo, nos meios, nas técnicas entendidos como neutros. Assim,

atribui a alguns “especialistas” a tarefa de elaborar os materiais pedagógicos, purificá-los de seus elementos políticos e ideológicos, ficando a cargo dos professores e alunos apenas a responsabilidade de aplicá-los e executá-los conforme as instruções previamente definidas e programadas.

Nessa perspectiva, durante a vigência do tecnicismo, na ditadura (1964-1985), os livros eram produzidos na forma de estudos dirigidos: Estudo dirigido de matemática, estudo dirigido de língua portuguesa, estudo dirigido de ciências, estudo dirigido de história, estudo dirigido de geografia etc. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e profundidade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1983, p. 17).

Como nos diz Saviani (1983, p. 16-17):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, a relação interpessoal, e intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Em consequência disso, “[...] do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” (Saviani, 1983, p. 18).

Em contraposição a essas teorias, que, registre-se, aparentemente, não se preocupavam com os determinantes sociais, no final dos anos de 1960 e início de 1970, surgiram as teorias que faziam a crítica a essas teorias e à sociedade existente. A Teoria do sistema de ensino entendido como violência simbólica (parte do pressuposto de que, por meio da escola e dos professores, a sociedade repassa aos alunos os valores, a cultura e a ideologia dominante, e, exerce uma espécie de violência simbólica sobre os alunos, reforçando a violência material exercida pelo poder econômico,

reproduzindo as diferenças sociais e a sociedade existente); a Teoria da escola entendida como aparelho ideológico do Estado (defende que toda ideologia se radica em práticas materiais e que a classe dominante se utiliza do estado e dos seus aparatos ideológicos, burocráticos e repressivos para manter a ordem existente e reproduzir a sociedade); e a Teoria da escola dualista (parte do pressuposto de que, assim como a sociedade é dividida em classes, sendo determinada socialmente, a escola também se divide numa escola para ricos e outra para pobres, reproduzindo as condições materiais existentes) (Saviani, 1983).

De acordo com Saviani, as teorias não-críticas, supostamente neutras, desconsideram os determinantes sociais no ato educativo e as teorias crítico-reprodutivistas buscam explicar a problemática educacional a partir dos determinantes objetivos, entendendo que eles condicionam o fenômeno educativo.

Conforme aponta o autor,

[...] a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2011, p. 79).

Todavia, como essas “teorias da educação” desprezam as contradições sociais, defendem que, como a escola é determinada socialmente, não pode ir muito além de fazer a crítica das condições existentes, ou seja, não pode transformar a sociedade.

Todavia, diferentemente dessas teorias, nesse contexto, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, tendo à frente Paulo Freire, é criada a “Pedagogia da Libertação”, que, ao alfabetizar, concomitantemente, buscava estimular a formação da consciência crítica, a luta contra a pobreza e a libertação. Entretanto, logo após o golpe civil, militar, midiático, imperialista e empresarial, em setembro de 1964, Freire é exilado e se interrompe esse projeto de alfabetização crítica (Freire, 1979; 2019). Em seu lugar, no dia 15 de dezembro de 1967, o governo ditatorial

instituiu e impôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), esvaziando todo o caráter crítico e substituiu por uma proposta de educação formalista, reacionária, disciplinadora, conservadora, moralista, descontextualizada, desenraizada, a-histórica e “esvaziada de conteúdo”, ou seja, instituiu uma educação pobre para pobres, voltada para a submissão e a disciplinarização, adequadas aos interesses da classe dominante.

Além de Paulo Freire, entre os anos de 1970 e 1990, Maurício Tragtenberg se destacou como principal expoente da Pedagogia Libertária, luta contra o autoritarismo e a ditadura militar, defende a autonomia dos alunos, a desburocratização das relações e a autogestão como meio de emancipação social.

No período autoritário, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, também tivemos o ensaio de outra pedagogia crítica, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, protagonizada por José Carlos Libâneo, que tecia críticas à pedagogia da libertação, julgava que ela secundava os conhecimentos historicamente acumulados¹ (Libâneo, 2011).

É nesse contexto, em meio a uma profunda crise política, econômica, social e educacional, de inquietação e de mobilização, que muitas lideranças sociais, sindicais, estudantis, religiosas, políticas e educacionais, num período de forte ebulição social, de lutas por mudanças que, no final da década de 1970, em 1979, expressando o sentimento, o espírito e as necessidades de uma época, o professor Dermeval Saviani inicia as primeiras elaborações acerca da Pedagogia Histórico-Crítica.

No momento em que Saviani começa a elaborar a PHC, observa o que ocorre ao seu redor, analisa o passado e mira o futuro. Pensa na educação até então existente, na relação entre a educação, a sociedade e a transformação social, verifica a quem a educação serve e a que ela se presta, e percebe a necessidade de construção de uma nova educação, não apenas diferente das existentes, mas sim, oposta, contra hegemônica e comprometida com os trabalhadores, com a transformação social, com a superação da sociedade de classe e com a emancipação humana.

¹ Para mais informações, conferir: ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In: ORSO, P. J. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica: a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 1914.

Não bastava, portanto, criar mais uma teoria pedagógica, tratava-se de produzir uma teoria pedagógica diferente, como dissemos, contra hegemônica, que considerasse os efetivos determinantes sociais, que se propusesse a superar as pedagogias existentes, que possibilitasse aos alunos o acesso aos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos mais elaborados e que instrumentalizasse a classe trabalhadora para a luta pela transformação social e a construção de uma nova humanidade.

Consequentemente, uma teoria pedagógica com dessa natureza, ao invés de considerar a sociedade como determinante absoluto, não

[...] ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2011, p. 80).

Nessa perspectiva, de modo um tanto redundante, pode-se afirmar que a pedagogia histórico-crítica se contrapõe às pedagogias existentes, marcadas pelas concepções crítico-mecanicista e crítico-a-histórica, e afirma uma pedagogia histórico-crítica, comprometida com a transformação social.

Nas palavras de Saviani (2011, p. 79),

[...] essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, Saviani inaugura uma teoria pedagógica materialista histórica-dialética, que, partindo da prática social existente, por meio do trabalho pedagógico, objetiva a construção de uma nova prática social, na qual, o aluno/ser humano possa desenvolver todas as suas potencialidades, isto é, humanizar-se.

Por fim, nessa mesma perspectiva, também surge a Pedagogia dos Complexos, adotada pelo Movimento Sem Terra (MST). Trata-se de uma proposta pedagógica que se referencia nos complexos de estudo, tendo

como principal referência o educador russo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940).

Assim como a PHC, essa pedagogia se propõe a construir uma nova escola tendo como categoria central o trabalho, entendido como princípio educativo. Entende que o trabalho tem um valor pedagógico e heurístico, que, por meio do envolvimento dos alunos nas atividades que realizam, permite a auto-organização dos educandos, estimule a sua participação nos processos decisórios coletivos, articule a teoria e a prática numa práxis revolucionária, e potencialize a transformação da realidade. Não só seguindo mais ou menos na mesma perspectiva da pedagogia da libertação de Paulo Freire, mas, de certo modo, adotando-a como sua principal referência teórica, o MST procura estimular nos educandos a compreensão da realidade, a formação da consciência crítica e a luta pela transformação social.

Como se pode perceber, portanto, temos diferentes teorias pedagógicas. Cada uma delas parte de determinada concepção de homem e sociedade e, em consequência disso, defende uma concepção de educação.

No primeiro grupo, que envolve as pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas, temos como resultado a conservação e a reprodução da ordem social vigente, ou seja, do modo de produção capitalista. Em contraposição a isso, tanto a pedagogia libertária, como a pedagogia da libertação, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do movimento estão comprometidas com a superação da sociedade de classes e a transformação social.

Nesse sentido, a PHC entende que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2011, p. 13).

E assim sendo, cabe à educação, “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (Saviani, 2011, p. 13).

Daí é indispensável a discussão acerca da relação entre a educação e a sociedade, de tal modo que o trabalho pedagógico não se transforme numa prática contrária aos interesses dos próprios trabalhadores da

educação, e, conseqüentemente, dos alunos, que em sua maioria, também são filhos de trabalhadores. É inconcebível que os trabalhadores, que são responsáveis pela produção de toda a riqueza social, que apropriada pelos que não produzem, isto é, pela classe dominante, atuem contra si mesmos, ou seja, reproduzam a ordem social existente.

Neste sentido,

Como a educação se constitui na preparação para a vida social, sendo a sociedade, uma sociedade de classes, é indispensável que a escola e os professores proporcionem os conhecimentos e as condições para que os alunos conheçam efetivamente a realidade e, portanto, para que se reconheçam como trabalhadores. É desnecessário dizer que, caso não o façam, não só não estarão cumprindo com sua obrigação de ensinar a verdade, como estarão alienando, e deixando de efetivamente prepará-los para a vida superior (Orso, 2021, p. 12).

Em consequência disso, sendo a pedagogia histórico-crítica, uma teoria efetiva e explicitamente comprometida com os trabalhadores, não cabe aos trabalhadores da educação, alternativa senão compreendê-la, assumi-la, difundi-la e encará-la em sua prática pedagógica cotidiana, transformando-a na sua teoria pedagógica.

Enfim, a partir do exposto, considerando que a educação não é neutra, defendemos não apenas que os educadores discutam acerca da relação entre a educação, a sociedade e a transformação social, mas também se posicionem e estabeleçam uma prática pedagógica unitária e coerente, comprometida com a superação das condições existentes; defendemos que a educação seja realizada com base em uma sólida teoria pedagógica, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que articule tudo e todos os envolvidos no processo educacional, numa perspectiva emancipadora.

Referências

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. *In*: ORSO, P. J. *et al.* **Pedagogia histórico-Crítica: a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, 1914.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando, 2020.

ORSO, P. J. A transição do capitalismo ao novo modo de produção e a educação dos trabalhadores: a implementação da pedagogia histórico-crítica e formação para uma nova sociedade. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-15, 2021b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1765>. Acesso em: 09 maio 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2013, p. 17.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, D. A.; MARRACH, S. A. (org.). **Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas**. São Paulo: EdUnesp, 2001.

TRAGTENBERG, M. **Teoria e ação libertárias**. São Paulo: EdUnesp, 2018.

TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DITATORIAIS: TEMAS E ABORDAGENS*

Lívia Diana Rocha Magalhães
Gilneide de Oliveira Padre Lima
Marta Loula Dourado Viana

Introdução

Sabemos que, particularmente, entre os anos 2019 e 2022, no Brasil, passamos a viver uma atmosfera política tenebrosa marcada pela nostalgia de um passado ditatorial, na qual estruturas políticas e comunicacionais de várias naturezas foram orquestradas para revitalizar memórias coletivas sustentadas em marcos sociais conservadores e antidemocráticos em diversos âmbitos da vida política. Contrapondo-se a esse contexto, realizamos o Colóquio Temático “Memória e História: trajetórias sociais e resistência em contextos ditatoriais e autoritários”, apresentado no evento conjunto intitulado XIV Colóquio Nacional/VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico e XII Seminário Nacional/II Seminário Internacional do Histedbr e realizado em outubro de 2022. O evento propôs reunir pesquisadores(as) tanto do nosso grupo de pesquisa¹, como de outros que estivessem implicados e pudessem contribuir com o estudo e o debate sobre processos autoritários, ditaduras, resistência e transição democrática em âmbito público, social, educacional, no contexto brasileiro ou em outros. Agora, nossa intenção é realizar um breve balanço dos trabalhos e das abordagens que foram apresentadas no colóquio.

A maioria dos trabalhos (13) apresentados no colóquio discutiram temáticas diretamente relacionadas a contextos ditatoriais ou a processos de redemocratização no Brasil. Outros dois, versaram sobre outros países: Angola (1) e Cuba (1). Podemos destacar quatro eixos centrais de

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.104-118

¹ História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais – GHEMPE.

discussão: Memória e Educação; Memórias traumáticas, desaparecimento político, anistia; Movimento social (15+2) e Políticas Públicas; e História da Educação.

1. Os debates que se apoiam na memória social

As reflexões e análises que são apresentadas nos trabalhos que compõem este item nos remetem, inicialmente, a pesquisas sobre a memória social construída dentro da escola e da universidade no Brasil, mas também em Angola. Elas evidenciam discursos internalizados e constitutivos de memórias coletivas resultantes de políticas educacionais, de disciplinamento ideológico e de marcas da repressão estatal condicionadas por passados ditatoriais. Tratam também da construção de memórias dinâmicas que envolvem a destituição do sentido de um dado passado, como é o caso de Cuba. Em geral e em suas especificidades, os trabalhos se apoiam nas concepções de “marcos sociais” e de “memória coletiva” de Halbwachs (2004; 2006), em Jelin (2002) quando tratam das lutas de significados pela memória e em Ricoeur (2007) nas abordagens sobre disputas de memória.

1.1. Memória e Educação

Os textos intitulados *A linguagem cívica: um marco da memória educacional*, *Reforma do Ensino Médio: a negação da memória do debate sobre o 2º Grau (1980-1990)* e *Memórias em disputa: a ditadura militar em espaços digitais* apresentam um debate teórico sobre o passado da ideologia nacionalista, sobre políticas de educação e sobre a reprodução dessa memória no tempo presente.

No primeiro trabalho, *A linguagem cívica: um marco da memória educacional*, Alves (2022) discute as políticas nacionalistas no Brasil e a constituição de uma memória social aprendida e transmitida socialmente.

Diante desse objetivo, afirma a autora:

[...] escolas, como a Getúlio Vargas, que se organizam e se consolidam durante o Estado Novo, transitam por anos democráticos e se recompõem durante o regime ditatorial de 1964, continuarão modulando a realidade de uma sociedade, de uma escola, por meio de

uma memória apreendida, considerando o forte apelo dessas políticas mediante o uso, sobretudo, de recursos linguísticos de caráter ideológico; recursos que se tornam quadros de referências para as memórias individuais, sociais e coletivas vividas e recebidas, mantidas em suas modificações por meio de discursos e linguagens comuns que se perpetuam ao longo do tempo (Alves, 2022, p. 369).

A linguagem cívica, patriótica e religiosa (marcos sociais) foi identificada nas entrevistas com ex-alunos e ex-docentes que frequentaram a Escola Getúlio Vargas entre os anos de 1967 e 1971, e também entre professoras que tiveram suas trajetórias registradas na instituição durante as décadas de 60, 70 e 80 do século passado. Vale ressaltar o cuidado da autora em considerar o espaço arquitetônico escolar, como também as entrelinhas da própria linguagem sobre esse lugar nas narrativas e nos documentos estudados, uma vez que “[...] a linguagem não está manifesta somente no que é dito ou no que foi escrito.” (Alves, 2022, p. 370). Embora a autora analise a linguagem cívica, patriótica e religiosa a partir de um recorte histórico amplo, ela conclui enfatizando que, mesmo com as mudanças políticas ao longo dos anos, “[...] as memórias e as ideologias construídas e apropriadas na época de inauguração da Escola atravessam seus marcos temporais, movimentam-se, sobretudo, por meio da linguagem e estruturam um modelo pedagógico para manter-se e perdurar.” (Alves, 2022, p. 371).

Em outra pesquisa, Mendes e Magalhães (2022) trabalham o tema a *Reforma do Ensino Médio: a negação da memória do debate sobre o 2º Grau (1980-1990)* tomando como base a recente Lei nº 13.415/2017, que foi imposta de maneira autoritária pelo governo de Michael Temer, após o golpe de 2016, desconsiderando os debates sobre o Ensino Médio brasileiro desenvolvidos a partir do contexto de redemocratização política. As autoras se apropriaram desse debate teórico-histórico sobre o Ensino Médio por meio da análise da produção intelectual de pesquisadores e pesquisadoras que atuaram na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos 1980, em especial, nos grupos de trabalho (GT) Educação de 2º Grau e Trabalho e Educação. Foi observado que, para se contrapor à reprodução das desigualdades da sociedade de classes no acesso e na formação do então ensino de 2º grau, por um lado por meio da profissionalização estreita imposta pela lei nº

5.692/1971 e, por outro, pela educação de caráter geral descolada do princípio educativo, os intelectuais da ANPED construíram a defesa da concepção de uma educação politécnica, na qual fosse propiciado ao estudante “[...] conhecer o projeto de sociedade humanamente, dominar as tecnologias em sua área de atividade, conhecer métodos concretos da produção e sua relação com a sociedade” (Anped, 1988, p. 40).

A educação politécnica seria uma forma de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. No entanto, contrariando o avanço discursivo em torno da formação no nível médio desenvolvido por intelectuais da ANPED, a atual

[...] contrarreforma do ensino médio reitera o passado autoritário, recompondo, com novas determinações, a concepção reducionista, fragmentária, tecnicista e pragmática para a formação dos estudantes da Educação Básica”. Dessa forma, as autoras classificam como urgente a recuperação “da memória do debate sobre o 2º Grau, estabelecido nas décadas de 1980 e 1990, para contrapor a política educacional autoritária e excludente em andamento (Mendes; Magalhães, 2022, p. 2271).

Por sua vez, no texto intitulado *Memórias em disputa: a ditadura militar em espaços digitais*, de Santana e Magalhães (2022), as autoras trazem uma discussão sobre o artigo “Ditadura Militar no Brasil ou Regime Militar? Entenda definitivamente como foi o Golpe de 64” (Brasil Paralelo, 2021), produzido pela empresa Brasil Paralelo. A escolha do material da Brasil Paralelo se deu pelo crescimento do grupo na internet e por sua ampla produção. Também motivou a escolha o fato de o grupo pretender oferecer ao público uma experiência de “entretenimento e educação” (Brasil Paralelo, 2021). Elas concluem que o material produzido pelo grupo se apoia

[...] na contraposição à produção historiográfica acadêmica como elemento basilar para sua autolegitimação. E, ao difundir uma releitura que busca justificar o golpe de 1964 e a ditadura militar, evidencia os usos político-ideológicos da história e da memória para um projeto de sociedade que, de algum modo, se identifica com esse passado recente (Santana; Magalhães, 2022, p. 1848).

A discussão realizada pelas autoras dentro dos estudos sobre a história da memória da ditadura militar difundida por meio da internet facilita o entendimento da importância do debate sobre o uso do recurso tecnológico para a disputa do ensino de história, especialmente para fins ideológicos-políticos.

1.2. Memórias traumáticas, desaparecimentos político e políticas de memória

Um segundo grupo de trabalhos apresentou as temáticas memória, traumas, desaparecimentos políticos, políticas de memória, entre outras abordagens correlacionais no contexto brasileiro. É o caso dos textos *Mulheres que perderam seus entes queridos: memória traumática e adoecimentos*, *Das lutas ao luto inconcluso: a trajetória social de Dinaelza Santana Coqueiro uma militante baiana que enfrentou a ditadura militar*, *A UNE no contexto da anistia: uma memória construída contra a ditadura militar* e *Permanência no poder antes e durante o processo de redemocratização: uma primeira aproximação da trajetória de José Sarney*.

Gumes (2022), no texto *Mulheres que perderam seus entes queridos: memória traumática e adoecimentos*, conclui que as dores e os sofrimentos vividos pelas mulheres que entrevistou, todos familiares de vítimas da ditadura militar, têm consequências na saúde delas no momento presente. Foram entrevistadas irmãs e filha de mortos e desaparecidos políticos. Para a autora, “[...] as atrocidades vividas estão incrustadas em seus seres, reverberando em forma de dores, ansiedade, adoecimentos, intranquilidades.” (Gumes, 2022, p. 1931). Os sofrimentos, as dores físicas e emocionais continuam afetando a vida dessas pessoas ainda nos dias atuais, depois de quase sessenta anos do golpe militar. Em seu relato de entrevista, a autora revela:

Percebemos que a carga emocional que permeia a narrativa das nossas entrevistadas perdura. A todo momento das entrevistas detectamos a voz embargada, uma respiração mais profunda, entrecortada com um suspiro, lágrimas, às vezes contidas, outras vezes não. Há a expressão do sofrimento. A memória da dor é constante, contínua e repercute de forma profunda na percepção subjetiva do sofrimento (Gumes, 2022, p. 1930).

Cavalcanti Junior e Lima (2022) também discutem o sofrimento dos familiares de mortos e desaparecidos políticos a partir das lentes das investigações que cada um realizou. A trajetória social de Dinaelza Coqueiro é apresentada no texto intitulado *Das lutas ao luto inconcluso: a trajetória social de Dinaelza Santana Coqueiro, uma militante baiana que enfrentou a Ditadura Militar*. Depois de esboçar de forma sucinta a trajetória da militante e a obstinada luta de seus familiares pelo seu corpo insepulto, os autores concluem que:

Dinaelza Coqueiro produziu e produz múltiplas memórias: mulher, militante, estudante, filha, irmã, dentre outras. As suas memórias ultrapassam o espaço privado, familiar e alcançam o espaço público, da memória da nação. Isso porque os seus familiares, como demais familiares dos mortos e desaparecidos políticos, impulsionados pelo dever de memória, travam diuturnamente a luta por verdade e justiça; e o fazem por meio da rememoração da sua vida, luta, morte e desaparecimento. Assim, buscar o corpo insepulto significa recuperação de memória. Memória enquanto processo de reconstrução, a partir do momento presente, de um passado violento e traumático (Cavalcanti Junior; Lima, 2022, p. 945).

Destacando a importância das ações de mulheres no processo de luta política e seu protagonismo frente à repressão que cerceava o país entre 1964 e 1985, o autor e a autora consideram que “[...] trazer Dinaelza Santana Coqueiro ao debate desse Colóquio é também contribuir para que sua trajetória e seus atos não sejam esquecidos.” (Cavalcanti; Lima, 2022, p. 946). E mais, evidenciam que debates dessa natureza contribuem com a luta dos familiares e lançam luzes sobre esse obscuro período da história do Brasil.

Falando de estudantes que enfrentaram a ditadura militar, Oliveira e Magalhães (2022) nos brindam com o texto *UNE no contexto da anistia: uma memória construída contra a ditadura militar*. Partindo de análise documental, evidenciam o lugar de resistência ocupado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) na luta pela anistia ampla, geral e irrestrita e também pela garantia do direito de anistia política aos estudantes pelo

decreto nº 477/1969². As autoras realizam a análise de documentos produzidos pela UNE entre os anos 1975 e 1979, que estão sob a guarda do Arquivo Nacional, e do volume 1 do livro “Anistia”, do senador Teotônio Vilela (1917-1983). Elas concluem, concordando com Jelin (2002), que, no campo da educação, a luta pela anistia se constitui numa arena de disputa de memórias. Nesse embate, a UNE, enquanto instituição de resistência, imprimiu a sua luta na memória da nação.

No trabalho de Santos e Magalhães (2022) é discutida a transição da ditadura militar e o início da redemocratização do Brasil, por meio da trajetória política de José Sarney. Com o título *Permanência no poder antes e durante o processo de redemocratização: uma primeira aproximação da trajetória de José Sarney*, o trabalho destaca que

[...] a longa trajetória política de José Sarney (de 1954 a 2013), incluindo sua condição de presidente da república (1985 a 1990), demonstra como a sua representação ao longo do tempo se ancora nas estruturas de poder, gerando a possibilidade de sua continuidade na vida política por muitos períodos, seja no período ditatorial ou democrático, com base no lugar político que sempre ocupou, conforme os recursos e condições oferecidas pelos marcos sociais de sua referência familiar, político-regional conservadora etc (Santos; Magalhães, 2022, p. 2487)

O autor e a autora deixam entrever que compreender a trajetória de José Sarney possibilita, de certo modo, pensar as múltiplas faces do processo de conciliação política que se unificam no processo de redemocratização do Brasil.

1.3. Ditadura e pós-ditadura em contextos específicos de outros países

Os dois trabalhos a seguir tratam dos contextos de Angola e Cuba e são intitulados, respectivamente, *O papel dos 15+2 na redemocratização angolana (2011-2019): memórias de lutas de um movimento social* e *Memoria social*

² Esse Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, ficou conhecido como “AI-5 das Universidades”, constituindo-se num dos instrumentos mais repressivos produzidos pelo regime militar, que tinha como principal objetivo reprimir a organização política dos estudantes.

y políticas públicas de atención a la mujer grávida: antes y después del triunfo de la revolución cubana.

O contexto da guerra civil angolana é apresentado no trabalho *O papel dos 15+2 na redemocratização angolana (2011-2019): memórias de lutas de um movimento social*, de autoria de Miguel e Magalhães (2022, p. 2225), com o objetivo de “[...] compreender a dinâmica da democratização angolana conduzida a partir dos movimentos sociais emergentes a partir do ano de 2011.”. Os autores chamam atenção para o fato de que “[...] a história de Angola é considerada inacabada e bastante contraditória.” (Miguel; Magalhães, 20022, p. 2225) em função de influências político-partidárias e de clichês ideológicos adotados por diferentes autores sociais, que fazem com que emerja diferentes versões: uma história do vencedor que se contrapõe às memórias dos marginalizados (Miguel; Magalhães, 2022, p. 2225).

Para eles, a pesquisa que está sendo desenvolvida tem permitido, por meio da articulação dialética entre memória e história, compreender o papel do movimento social 15+2.

Por meio do texto *Memoria social y políticas públicas de atención a la mujer grávida: antes y después del triunfo de la revolución cubana*, as autoras Pérez, Magalhães e García (2022) discutem a importância e as restrições sociais das políticas públicas de atenção às mulheres grávidas e aos recém-nascidos durante os governos ditatoriais de Batista (1940-1944- e 1952-1958). Discutem também o amplo acesso a essas e a outras políticas de saúde, desde o processo da revolução Cubana até os dias atuais.

Em síntese, a maioria dos trabalhos apresentados nos dois itens anteriores discute resultados de pesquisas sobre memória e políticas tomando como referência os conceitos de “quadros sociais da memória” e “memória coletiva” (Halbwachs, 2004; 2006) que envolvem a vida material e/ou simbólica na nossa ou em outras sociedades. Dentre outras abordagens, nos trabalhos são destacados os processos histórico-educacionais que dão sentido a políticas conservadoras e nacionalistas na escola; como essas políticas reverberam ideologicamente por meio dos usos da tecnologia em sua ampla gama de manifestações. Os textos também situam a inibição e o controle dos conflitos e das lutas sociais por meio da violência extrema, as políticas de memória e sua incapacidade de dar respostas e de enfrentar a relação passado-presente; assim como a

instauração de hegemonias políticas que transitam entre a ditadura e a redemocratização.

2. Os debates que se apoiam na História e na História da Educação em contextos ditatoriais

No texto *O caráter autoritário e conservador da Constituição de 1946: a educação na encruzilhada*, a autora Viana (2022) teve por objetivo analisar a defesa da educação pública, gratuita, universal e laica no debate constitucional de 1946, marcado pela participação do Partido Comunista do Brasil (PCB), representado por quinze parlamentares eleitos no processo de redemocratização política, bem como, contraditoriamente, pelo contexto autoritário e conservador da política nacional do governo Dutra.

A bancada comunista³ votou contra o projeto de constituição por conta da falta de separação completa entre o Estado e a Igreja, pela oferta do ensino religioso e pela falta da garantia do ensino gratuito. O ensino religioso foi instituído com predominância exclusiva da influência católica. Além disso, na Constituição de 1946, os níveis e as modalidades do ensino foram fatiados, fragmentados entre os estados brasileiros, acompanhando os interesses políticos e privados das classes dominantes nas diferentes regiões do país. A lei também não especificava a competência da oferta e nem a garantia de recursos, apenas afirmava que os recursos proviriam do respectivo Fundo Nacional, quando das deficiências locais. Desse modo, a universalização e a democratização do acesso ao ensino pela classe trabalhadora foram desprezadas pela lei e o caráter dualista da educação ofertada pelo Estado permaneceu.

Diante do intenso debate constitucional caracterizado pelo retrocesso democrático, por perseguições políticas, pela cassação dos mandatos dos parlamentares do PCB e pelo recuo no campo educacional, a autora conclui que o

³ Foram eleitos os pecebistas Jorge Amado, Marighella, Maurício Grabóis, João Amazonas, Francisco Gomes, Agostinho Dias de Oliveira, Alcêdo de Moraes Coutinho, Gregório Lourenço Bezerra, Abílio Fernandes, Claudino José da Silva, Henrique Cordeiro, Gervásio Gomes de Azevedo, José Maria Crispim e Oswaldo Pacheco da Silva. E Luís Carlos Prestes para o Senado. Seus mandatos foram cassados em 1947.

[...] período de efervescência democrática, entre os anos 1945-1947, caracterizou-se como intolerante. O violento silêncio imposto aos pecebistas, bem como as inúmeras tentativas de neutralizá-los obtiveram sucesso. As massas populares e classe trabalhadora conquistaram a escola primária estatal e pública que foi possível diante da conjuntura política de 1946. A institucionalização da escola primária na Constituição de 1946 não foi a concessão de um direito para o povo e sim uma forma de controlar a formação dos trabalhadores com um ensino limitado, dosado, mercantilizado e sem atenção merecida (Viana, 2022, p. 2062).

O texto intitulado *O movimento de educação de base em Sergipe (1961-1970)* apresentado por Gomes e Ferronato salienta a importância do Movimento de Educação de Base (MEB) para a História da Educação de Sergipe e do Nordeste, com fontes referentes ao movimento de educação encontradas no acervo do Centro de Memória Viva do MEB/Goiás. O autor e a autora destacam que, no final de 1950, Sergipe possuía cerca de 850.000 cidadãos, dos quais 70% não sabiam ler nem escrever. Destacam também que não havia escolas para a alfabetização de jovens e adultos. Diante da ausência de políticas educacionais realizadas pelo Estado e do número expressivo de analfabetos, a Igreja Católica criou as escolas radiofônicas. Em Sergipe, por exemplo, houve a criação da Rádio Cultura de Sergipe, em 1959, que, de modo geral, teve o objetivo de alfabetizar e, ao mesmo tempo, evangelizar. Citando Fávero (1983), é enfatizado que o MEB apresentou dois momentos: um, entre os anos de 1962 e 1963, caracterizado pela ruptura ideológica com a Igreja Católica, no qual o movimento assume características mais progressistas fundamentadas na Cultura Popular, baseando-se na cultura do povo, formada pelo povo e para o povo. Os autores destacam ainda que foi a partir dessa perspectiva que Paulo Freire se dedicou à construção da Pedagogia do Oprimido. O outro momento é marcado pelo Golpe Militar, em 1964, e pela dificuldade financeira enfrentada pelo MEB, pois o repasse de dinheiro do Governo Federal para a Coordenação do MEB Nacional era menor do que o esperado. Nesse momento, o MEB precisou seguir novos caminhos ideológicos. Houve maior envolvimento dos bispos e foi criada a Cartilha de Mutirão, com um caráter menos politizador e mais voltado às raízes de evangelização.

Apesar das contradições do Movimento de Educação de Base entre as perspectivas mais politizadas e a evangelização nos diferentes contextos históricos e políticos, “[...] as aulas transmitidas através da Rádio Cultura alfabetizaram e deram oportunidade a milhares de sergipanos finalizarem seus estudos.” (Gomes; Ferronato, 2022, p. 2217). Para além disso, “[...] o MEB também usufruiu e disseminou a Cultura Popular num período de inconsistência, política e econômica, do Brasil, onde foi possível ampliar a base eleitoral e desenvolver a criticidade de milhares de pessoas que aprenderam a questionar e a lutar por sua liberdade.” (Gomes; Ferronato, 2022, p. 2218).

As autoras Pereira, Moraes e Abrunhosa (2022) apresentaram o texto *Educação no Distrito Federal: desmonte, repressão e resistência (1964-1985)*, que se dividia em dois momentos históricos para fins comparativos. O primeiro momento antecede o golpe de 1964, é caracterizado pela política desenvolvimentista e de pela construção de uma educação democrática fundamentada nas concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Além disso, “[...] a experiência de Brasília deveria servir de piloto para irradiar a proposta de Paulo Freire para o restante do país.” (Pereira; Moraes; Abrunhosa, 2022, p. 1146). O segundo momento se refere ao período após o golpe de 1964, que resultou na mais extensa das ditaduras militares da América Latina e que causou um forte impacto à incipiente construção da educação democrática.

Nas palavras conclusivas das autoras:

A educação básica foi sendo, gradativamente, descaracterizada em suas bases teóricas e seu funcionamento. O caráter eminentemente democrático da proposta, centrada no aluno, integrando as várias áreas do conhecimento e da prática humanas, e acontecendo de forma integral, em tempo e espaço, que visava a formação do homem em todas as dimensões, foi dando lugar à concepção de educação de caráter tecnicista e conteudista (Pereira; Moraes; Abrunhosa, 2022, p. 1148).

Desse modo, as autoras destacam o caráter nefasto da Ditadura Militar para a educação do Distrito Federal, com a descaracterização da proposta inovadora de educação que vinha sendo implementada.

Os trabalhos apresentados, sem perder o fio condutor da relação entre História e História da Educação, colocam em evidência o significado

das concepções de educação, principalmente, em tempos de reconstrução democrática ou de seu condicionamento e controle ditatorial.

A título de conclusão

Os trabalhos desenvolvidos e apresentados pelas pesquisadoras e pelos pesquisadores que participaram do colóquio temático anunciado envolvem discussões fundamentais vinculadas a processos autoritários, à repressão política, a memórias de violações de direitos, mas também a outras instâncias que envolvem as lutas pelas políticas de memória no Brasil. Um primeiro eixo reúne trabalhos focados na ênfase da dimensão social e coletiva de memórias educacionais e políticas de um passado que se translada ao presente e trabalhos que colocam em evidência que ainda há uma grande demanda por justiça. O segundo eixo apresenta trabalhos que se preocupam com memórias associadas a situações de resistências, ao autoritarismo político em Angola e à experiência histórica de Cuba, no que se refere ao redimensionamento de uma de suas políticas de saúde. O terceiro eixo nos instiga a pensar a especificidade de projetos educacionais emancipatórios que, em tempos autoritários e ditatoriais, passam a ser destituídos de sentido.

Foram apresentados estudos sobre temas políticos, educacionais, sociais; sobre violência, conflitos e resistência que envolvem estados autoritários em contraposição à estados de direito, cujos passados ainda estamos estudando. Trabalhos que foram apresentados num momento em que o ataque ao Estado Democrático Brasileiro se fazia evidente. Destarte, ficou claro que, apesar das circunstâncias adversas, os grupos de pesquisa e pesquisadores no campo da Memória e da História da Educação que analisam processos autoritários e ditatoriais continuaram desenvolvendo seus trabalhos, evidenciando que processos autoritários e ditatoriais não podem parar de ser desvelados. Ditadura nunca mais!

Referências

ALVES, T. M. A linguagem cívica: um marco da memória educacional. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL,

2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2-3, abr./set., 1988.

BRASIL PARALELO. **Ditadura Militar no Brasil ou Regime Militar?** Entenda definitivamente como foi o Golpe de 64. **Brasil Paralelo** 26 jul. 2021. Disponível em:

<https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/ditadura-militar-no-brasil>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAVALCANTI JR., A. A.; LIMA, G. de O. P. Das lutas ao luto inconcluso: a trajetória social de Dinaelza Santana Coqueiro uma militante baiana que enfrentou a ditadura militar. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 942-947.

FÁVERO, O. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GOMES, B.; FERRONATO C. O movimento de educação de base em Sergipe (1961-1970). *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 213-219.

GUMES, G. C. F. Mulheres que perderam seus entes queridos: memória traumática e adoecimentos. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 932-936.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

MENDES, S. R.; MAGALHÃES, L. D. R. Reforma do Ensino Médio: a negação da memória do debate sobre o 2º Grau (1980-1990) *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022, p. 2667-2671.

MIGUEL, O. A.; MAGALHÃES, L. D. R. O papel dos 15+2 na redemocratização angolana (2011-2019): memórias de lutas de um movimento social. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 2225-2229.

OLIVEIRA, I. V. A.; MAGALHÃES, L. D. R. A UNE no contexto da anistia: uma memória construída contra a ditadura militar. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 561-565.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R.; ABRUNHOSA, A. Educação no Distrito Federal: desmonte, repressão e resistência (1964-1985). *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista. **Anais [...]** Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 143-149.

PÉREZ, B. B.; MAGALHÃES, L. D. R.; GARCÍA, J. J. P. Memoria social y políticas públicas de atención a la mujer grávida: antes y después del triunfo de la revolución cubana. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.;

INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista.
Anais [...] Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 1805-1808.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SANTOS, A. R. dos; MAGALHÃES, L. D. R. Permanência no poder antes e durante o processo de redemocratização: uma primeira aproximação da trajetória de José Sarney. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista.
Anais [...] Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 2485-2489.

SANTANA, E. S.; MAGALHÃES, L. D. R. Memórias em disputa: a ditadura militar em espaços digitais. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista.
Anais [...] Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 1845-1849.

VIANA, M. L. D. O caráter autoritário e conservador da Constituição de 1946: a educação na encruzilhada. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 14.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, 7.; SEMINÁRIO NACIONAL, 2.; INTERNACIONAL DO HISTEDBR, 2., 2022, Vitória da Conquista.
Anais [...] Vitória da Conquista: UESB, 2022. p. 62-67.

MEMÓRIA E CONFLITOS SOCIAIS EM TERRAS INDÍGENAS: AS NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA E A RESISTÊNCIA DOS KRENAK À DITADURA MILITAR NO BRASIL *

José Alves Dias
Ludimila Krenak

Introdução

Os Krenak, inicialmente denominados de Botocudos pelos colonizadores portugueses, têm um histórico de migrações forçadas, tentativas de extermínio e descaracterização de sua cultura¹. As aldeias Krenak situam-se no município de Resplendor, em Minas Gerais, em um território correspondente a pouco mais de 4 mil hectares, reconhecido oficialmente e homologado em 2001.

Durante a ditadura militar existiu nesse território o reformatório Krenak, onde ocorreram as prisões ilegais de indígenas que, posteriormente, foram removidos à força para a Fazenda Guarani, localizada no município de Carmésia, Minas Gerais. No dia 05 de novembro de 2015, aconteceu, também em Minas Gerais, um crime ambiental de grandes proporções, em que uma barragem com rejeitos de minérios da empresa SAMARCO Mineração S.A, que é uma sociedade entre a empresa brasileira Vale S.A e a anglo-australiana BHP Billiton; foram 62 milhões de metros cúbicos de lama que destruiu casas e vidas por onde passou e chegou ao Rio doce, o grandioso e sagrado *Watu* para os Krenak.

Este texto foi escrito por uma mulher, indígena, professora, e um historiador dos movimentos sociais e da ditadura militar no Brasil. Ambos têm em comum as atuações docentes focadas em inclusão, equidade social e combate ao racismo étnico. A narrativa é feita na terceira pessoa, que

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.119-130

¹ São conhecidos também por Aimorés, nomeação dada pelos Tupi, e por Grén ou Krén, sua autodenominação. O nome Krenak é o do líder do grupo que comandou a cisão dos Gutkrák do rio Pancas, no Espírito Santo, no início do século XX (Isa, 1998, n.p.).

representa a síntese dos diálogos entre a autora e o autor. O fio condutor será a memória de Ludimila Krenak, ancorada em seus ancestrais, parentes contemporâneos e vários outros protagonistas que aparecerão no percurso. Integram-se a essas memórias outros relatos obtidos por José Dias em pesquisas anteriores acerca do período ditatorial, sobretudo no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014).

O historiador pretende analisar, também, como os fatos descritos anteriormente deixaram marcas profundas nas diversas gerações dessa etnia. Contudo, busca observar que as lembranças denotam, especialmente, permanências em seus hábitos e costumes que não foram arrancados pelos colonizadores europeus, nem pelas mineradoras e nem pelos golpistas de 1964. Essas memórias são quadros sociais organizados pela experiência coletiva de luta, referenciados na língua, no território e nos laços afetivos. A compreensão de tais elementos está ancorada em Maurice Halbwachs (1990; 2004) e intercambiados com outras interpretações que acrescentam a esse autor os elementos constitutivos de uma sociedade estratificada, na qual as lutas de classes não podem ser ignoradas. Disso deriva que memória e classes sociais estão interrelacionadas, ainda que Halbwachs não afirme isso, considerando que

As classes sociais são agrupamentos hierarquizados por excelência, que possuem uma consciência coletiva específica, apresentam graus distintos de participação no ideal comum da sociedade em que estão integradas e nas atividades que lhes correspondem, são diferenciadas pelo nível das suas necessidades, e portanto pelo gênero de vida que lhes é próprio, assim como pela matéria em que incide o seu trabalho, a sua atividade econômica, e bem assim pela intensidade da sua memória histórica tradicional (Gurvitch, 1982, p. 149).

As classes sociais só existem em antagonismos reais, e os conflitos agrários são, em distintos modos de produção, uma motivação prevacente de disputas. A ocupação dos territórios dos povos tradicionais na América Portuguesa está na matriz dos eventos históricos descritos acima, tais como: as migrações forçadas, as extrações de substâncias minerais com produção de rejeitos em alta escala e a apropriação indevida das terras indígenas.

As novas gerações dos Krenak têm diante de si os desafios de: manter a unidade do território sagrado, preservar a língua, compartilhar as memórias, combater os desmatamentos e afastar as mineradoras que poluem as nascentes e/ou afluentes do *Watu*. Adicionalmente, têm que lidar com o preconceito étnico de outras populações que vivem nos arredores das aldeias, dos municípios e nos próprios núcleos urbanos. Aqui, Ludimila Krenak conta sua história e de seu povo que é um pouco de tudo isso.

As experiências compartilhadas

Durante os preparativos para o “XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr/UNICAMP”, iniciaram-se os primeiros contatos, bastante relevantes, entre um historiador e uma liderança da Aldeia Bakã, do povo Krenak. Os diálogos sobre os povos originários, necessários para o reconhecimento da importância dessa etnia, tiveram como objetivo ampliar o conhecimento do público sobre os dilemas, individuais e coletivos, dos habitantes das áreas constituídas pela Fazenda Guarani, territórios Krenak e Krenak de Sete Salões, assim como, pelas terras Krenrehé e Vanuire.

A presença de uma professora indígena no evento, para narrar os acontecimentos e descrever suas memórias, foi algo intencional, em respeito à autonomia, à autodeterminação e ao protagonismo dos povos indígenas. Para os mais jovens, a tradição oral e a observação direta dos conhecimentos, repassados pelos anciões e anciãs, ou ainda, vivenciados durante uma longa caminhada de lutas, é o ponto de inflexão e retomada da trajetória desde a época dos primeiros contatos com a colonização lusitana, no século XVI.

Na escola onde a autora atuou como docente, a 12 km da aldeia, tinha aproximadamente 60 (sessenta) alunos indígenas, e houve um esforço coletivo pela educação intercultural e a manutenção da memória do povo Krenak. Em virtude das diversas experiências ruins no passado, sofrendo discriminação étnica e racial, a professora tem sido militante na preservação das memórias e no resguardo da integridade física e mental das crianças e dos adolescentes do seu povo.

Cabe ressaltar aqui a participação dos autores na “II Jornada de Combate ao Racismo no Ensino superior: estudantes indígenas e afrodescendentes”, que evidenciou uma questão recorrente no Brasil. Na ocasião, durante a roda de conversa “Desafios na formação e na prática docente em terras indígenas e quilombos”, a autora registrou as suas memórias sobre a escola e a universidade, recordando-se de como as famílias de posseiros ignoravam a longa trajetória de ocupação dos Krenak naquele território e da maneira pela qual as crianças indígenas eram constrangidas. No curso de pedagogia, a indiferença e o silenciamento de sua condição étnica foi, também, uma experiência muito difícil para a autora.

As seções a seguir tratam, portanto, do limiar entre a memória individual e a coletiva e, embora entre elas exista uma fronteira indivisível, são passíveis de serem mobilizadas, concomitantemente, para descrever a violência e a resistência dos Krenak à ditadura militar no Brasil. Parte-se, também, da concepção de quadros sociais da memória que se organizam em função das tradições comuns a um grupo, como a língua Borun, características dos povos nativos das margens do *Watu*. A escola aparece, na mesma medida, como uma moldura composta pelos indivíduos portadores das memórias que desenham esses quadros sociais.

Memórias e quadros sociais: a língua Borun

As principais referências teóricas utilizadas são as memórias coletivas e os quadros sociais, previamente existentes, tais como a linguagem, como evidenciado em Maurice Halbwachs (1952; 1990; 2004). Conforme o autor supracitado,

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (Halbwachs, 1990, p. 25).

A citação acima é, certamente, a mais conhecida do capítulo inicial da obra do sociólogo francês, traduzida do original, em meados do século XX, pela Editora Vértice ou Editora Revista dos Tribunais, e amplamente

difundida no Brasil. Sua alusão recorrente, em debates sobre a memória, deve-se à profundidade com a qual Maurice Halbwachs tratou mudanças que as memórias produzem nas relações com os grupos com os quais as pessoas se envolvem. Por sua vez, os quadros de referência são imprescindíveis para a subsistência das lembranças de um determinado grupo que, de outra forma, poderiam perder-se no tempo ou tornarem-se difusas ao ponto de desaparecerem.

Halbwachs afirmou que alguns aspectos da vida cotidiana se constituem como quadros sociais relevantes para mobilizar as memórias, entre eles, a linguagem é um elemento de coesão identitária. Os Krenak foram e ainda continuam sendo proibidos de se expressarem no Borun, do grupo linguístico Macro-Jê, inclusive nas cerimônias religiosas tradicionais.

Durante a roda de conversa acima referida, a autora deste texto narrou que, na escola, ela e sua prima não podiam conversar na língua Borun, porque os professores chamavam a atenção, pensando que fossem xingamentos. Travestidos de ignorância, esses comportamentos, mais comuns do que se imagina, demonstram as tentativas de subordinação dos povos indígenas à cultura dominante, em função das tradições coloniais.

Uma parte desse percurso dos Krenak, que com muita luta e disposição mantêm a língua Borun falada entre a população de seu território (Isa, 1998), deu-se entre 1969 e 1972, com a criação e o funcionamento do Reformatório Agrícola Krenak, para o qual foram levados indígenas de várias etnias, considerados rebeldes ou por outras acusações, como o alcoolismo e a vadiagem. Falar na língua, também, era motivo para punição com castigos físicos, trabalhos forçados e torturas.

A partir de 1972, a continuidade das violências da ditadura militar, perpetradas contra os indígenas, teve prosseguimento na Fazenda Guarani, no município de Carmésia (MG). Os confinamentos referidos aqui tinham a intenção de manter os grandes latifúndios da região, visto que os povos indígenas estavam em luta pela retomada de seus territórios, assim como, evitavam a agregação das aldeias e das famílias Krenak que insistiam em manter sua língua, seus hábitos e seus costumes de forma sistemática e duradoura.

Contudo, a insistência em fazer desaparecer a língua dos botocudos, alcunha atribuída pelos portugueses aos grupos que usavam

botoques auriculares e labiais, não é recente. Nas primeiras décadas da ocupação colonial, Pero Magalhães Gandavo, em carta endereçada ao príncipe português e cardeal Dom Henrique, ressaltou que:

Chamam-se aimorés, a língua deles é diferente dos outros índios, ninguém os entende, são eles tão altos e tão largos de corpo que quase parecem gigantes; são mui alvos, não têm parecer dos outros índios na terra nem têm casas nem povoações onde morem, vivem entre os matos como brutos animais; são mui forçosos em extremo, trazem uns arcos mui compridos e grossos conforme a suas forças e as frechas da mesma maneira (Gandavo, 2008, p. 41).

De acordo com o verbete Krekak, do site povos indígenas no Brasil, mantido pelo Instituto Socioambiental (ISA), após o confinamento da Fazenda Guarani, em 1980, alguns indígenas ficaram no local, outros foram para Posto Indígena Vanuíre (SP), outros, ainda, para a cidade de Colatina (ES) e para Conselheiro Pena (MG), e os demais:

[...] optaram por retornar à área do PI Krenak. Contudo, o retorno desejado não era tão fácil. Toda a área indígena estava em mãos dos antigos arrendatários, inclusive a antiga sede administrativa do Posto Indígena, que a RURALMINAS, órgão estadual responsável pela administração das questões de terras em Minas Gerais, repassara ao Patronato São Vicente de Paula da cidade de Resplendor, que ali instalou um orfanato. Para completar o quadro de dificuldades, o estado de Minas Gerais havia distribuído títulos de propriedade aos arrendatários, alterando seu status e seus direitos e fortalecendo sua luta pelo afastamento definitivo dos índios (Isa, 1998, n.p.).

Nesse quadro adverso, afirma a autora do verbete, Maria Hilda Baqueiro Paraíso²:

[...] 26 dos 49 Krenak que haviam sido levados para a Fazenda Guarani retornaram, em 1980, às terras do rio Doce, instalando-se por conta própria, em pequena parcela da área, nas ruínas da antiga sede abandonada pelo Patronato São Vicente de Paula e no antigo Reformatório, perfazendo um total de 68,25 hectares (Isa, 1998).

² Várias informações do verbete são oriundas de PARAÍSO, M. H. B. Os botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/SMCSP, 1992. p. 413-30.

A memória da autora perfaz, dessa forma, o percurso que Maurice Halbwachs (1990) fez sobre as lembranças que atravessam a infância e permanecem, ressignificadas, no adulto:

Mas isso se aplica também aquela lembrança que evoca Blondel, que é ao mesmo tempo e lembrança de criança e uma lembrança de adulto, pois a criança se encontrou pela primeira vez numa situação de adulto. Criança, todos os seus pensamentos estavam à medida de uma criança. Habitado a julgar objetos exteriores por meio de noções que devia a seus pais, seu assombro e seu medo vinham da dificuldade que experimentava para reintegrar o que via agora em seu pequeno mundo. Adulto, vinha a sê-lo no sentido que não estando os seus mais seu alcance, encontrava-se diante de objetos que lhe eram novos e inquietantes, mas que não eram, pelo menos na mesma intensidade, para uma pessoa adulta (Halbwachs, 1990, p. 41).

O sentimento de desamparo social de uma criança indígena demonstrado na rememoração dos anos escolares, retornou na professora, dedicada a evitar que outras pessoas da aldeia fossem discriminadas por seu pertencimento étnico. Os parentes, que são todos os povos indígenas, e a ancestralidade, que não se resume à geração anterior, formavam o universo da autora que conhecia o passado de esbulho continuado de seus territórios, de migrações forçadas dos Krén e de violações de direitos humanos.

A autora, muitas vezes deparou-se com questionamentos sobre coisas que lhe pareciam absurdas, ainda mais vindo de pessoas que viviam tão próximo das aldeias indígenas. Elas questionavam se os povos originários viviam nus, se moravam em ocas, sobre o que comiam. Ao refletir sobre essa má informação no município, a professora decidiu trabalhar fora da comunidade, mudar essa visão das pessoas não indígenas, principalmente das crianças.

O seu principal desafio era demonstrar na escola que o indígena não é somente aquele ser primitivo que tem de permanecer daquele modo, do contrário ele deixará de ser indígena. O mundo precisa entender que o indígena é um ser evoluído, que ele pode viver da forma que ele quiser e não da forma que os outros julgam ou acham que ele tem que ser.

Desde agosto de 2018, a docente ministra aulas nos distritos e na sede do município de Resplendor e sempre usa como foco essa desconstrução dos estereótipos dos povos indígenas, mostrando aos alunos que são povos com diversidades. Em janeiro de 2023, recebeu um convite institucional da prefeitura dessa cidade para assumir a direção da Escola Municipal de Independência, que possui hoje mais alunos indígenas do que a escola estadual que se localiza dentro da comunidade, e a partir daí, ela tornou-se a primeira diretora indígena do município de Resplendor/MG.

Essa trajetória como professora e pedagoga tem sido vista como um momento histórico de suma importância para a representatividade do povo Krenak, na luta para consolidação de uma educação de qualidade, na qual funcionários e discentes respeitem as diversidades culturais e religiosas, sem discriminação ou manifestações de preconceitos. Esse tem sido o sonho acalentado.

Retomando Halbwachs (1952, p. 50), “[...] você pode ouvir um idioma estrangeiro, sendo falado ao seu redor, por um longo tempo, mas se não tiver nem o desejo nem a necessidade de aprendê-lo, não prestará atenção a ele.”³. O pressuposto do autor aplica-se, sem maiores adaptações, ao contexto indígena Krenak, ou seja, se as pessoas próximas não ouvirem a língua Borun, não irão reconhecer a sua legitimidade existencial e, sobretudo, o direito de pertencimento dos Krén, destinando-lhes o lugar social de Botocudos, como dito outrora por Pero Magalhães Gandavo.

O reconhecimento da escola como uma moldura do quadro social da memória e, no seu interior, a língua falada pelos Krenak permitem resgatar várias gerações de antepassados que a docente de Resplendor quer manter no seu grupo. Isso porque “[...] observamos o que o tempo e o espaço se tornam nos sonhos.”, diz Halbwachs (1952, p. 43). Não por acaso, diz ele: “[...] o tempo e o espaço se tornam as estruturas que mantêm em contato e em acordo os pensamentos de homens separados pela distância e que querem regular seus movimentos e suas vidas.” (Halbwachs, 1952, p. 43)⁴.

³ Tradução livre do original em francês: On peut entendre longtemps parler autour de soi une langue étrangère on n'a ni le désir, ni le besoin de l'apprendre, on n'y fera pas attention.

⁴ Tradução livre do original em francês: On s'en aperçoit déjà, lorsqu'on observe ce que deviennent en rêve le temps et l'espace, c'est-à-dire les cadres qui maintiennent en contact et en accord les

O ato de lembrar, de forma recorrente, o lugar no qual vivemos experiências marcantes associa-se às lembranças de um tempo da nossa existência. A reconstituição de cada sequência é como virar a página do álbum de fotos e se deparar com um passado que espreita a cada esquina. Os dias de uma criança na escola associados às limitações, aos medos e às diversas formas de discriminação e de racismo foram inquietantes. Tudo isso, amalgamado com a angústia sobre seu próprio futuro, e a apreensão com as demais *cunhã-antã*⁵ e os outros *kunumim*⁶ influenciaram na decisão de Ludimila Krenak de ser professora. A docente constitui-se, inclusive, das memórias de seus antepassados, de fatos não contemporâneos à sua vida, muito anteriores às suas próprias lembranças. O seu povo Krenak sempre viveu às margens do *Watu*, e ele é a base cultural, o ser sagrado que fornece a água para saciar a sede e refrescar nos dias quentes. Quando perene e limpo, o rio fornecia *Bok Nhauít* (muito peixe), e as caças, principalmente, eram realizadas às margens do *Watu*, onde se colhiam, concomitantemente, as ervas medicinais com que eram realizados os rituais religiosos, como o batismo das crianças.

Ludimila tem duas filhas que nasceram após o rompimento da barragem; uma nasceu em junho de 2018, a outra em julho de 2021, ambas não foram batizadas conforme a tradição Krenak. Isso significa tristeza e incerteza do futuro, pois as crianças estão crescendo sem viverem tudo que os antepassados deixaram, estão crescendo sem saberem qual a importância de *Watu* para os Krenak. Sem a convivência das crianças com o rio é mais difícil elas criarem um vínculo afetivo e comunitário, e esse direito as empresas não reconhecem, porque ignoram o verdadeiro significado afetivo que os povos tradicionais têm com a natureza. Em 2023, completaram oito anos que os modos de vida foram totalmente modificados pela contaminação do *Watu*, e nenhuma providência ou punição efetiva foi aplicada.

Em 2019, iniciaram as lutas no exterior contra as empresas responsáveis, pois os Krenak viam nesse dispositivo alguma oportunidade de reparo aos danos causados. Uma ação judicial foi movida na Inglaterra e, em julho de 2023, Ludimila representou a cacique Elzilene, da Aldeia

pensées d'hommes séparés par la distance, et qui veulent régler leurs mouvements et leurs déplacements sur ceux des autres membres de leur groupe.

⁵ Termo original em Tupi que significa mulher jovem.

⁶ Termo original em Tupi que significa criança indígena, do sexo masculino.

Bakã, em Londres, onde aconteceu uma audiência na qual a BHP Billiton solicitou à corte inglesa a inclusão da Vale S.A na responsabilidade potencial da ação ⁷.

A viagem a Londres teve, particularmente, o objetivo de obter o reconhecimento da ação e o apoio do povo britânico e, por isso, foram realizadas manifestações nas ruas e nos tribunais com a esperança de que a corte daquele país reconheça a legitimidade do processo e estabeleça uma punição fora do Brasil, visto que não há resultados nos fóruns locais.

Fatos semelhantes ocorreram com o Reformatório Krenak e a Fazenda Guarani, conforme descrito em Correa (2000) e em Laurita Maria Félix, Euclides Krenak, Dejanira Krenak e cacique Nêgo no documentário *Guerras Sem Fim* (2023). O título não é mera coincidência, e o fato deste texto iniciar-se com a resistência dos Botocudos e concluir com o relato de uma mulher indígena sobre a luta do seu povo na Inglaterra, também não o é. Os Krenak já travaram grandes lutas no passado e continuam resistindo no presente, visto que seus referenciais de memória são robustos o suficiente para enfrentar a monarquia portuguesa colonial, a corrupção e os desvios de finalidade da FUNAI, as violências da ditadura militar e as expropriações de seus territórios pelas corporações mineradoras internacionais.

Os encarregados e mandantes dos castigos físicos, dos trabalhos forçados e das torturas nas duas instituições vigentes nas terras Krenak, durante a ditadura militar, não foram punidos, assim como os responsáveis pelo rompimento da barragem de Fundão, no século subsequente. Um lapso de 43 (quarenta e três) anos separam os dois eventos que guardam entre si muitas semelhanças, inclusive a resiliência dos Krenak que voltaram, ocuparam e conseguiram a homologação de suas terras, por decreto, em 2001. A língua Borun, todavia, tem sido mantida somente pelas mulheres das gerações anteriores e recuperada nas escolas multiculturais. Daí a importância da autora, como educadora e indígena, concluir o curso de Pedagogia na Faculdade ALFA UNIPAC, em Aimorés – MG, retornar às suas terras e se dispor a lecionar com foco na

⁷ BHP Billiton é uma mineradora e petrolífera anglo-australiana multinacional sediada em Melbourne, Austrália. Por sua vez, a Vale S.A. é uma mineradora multinacional que extrai minério de ferro e outros tipos minerais, em várias regiões do Brasil. A mineradora anglo-australiana solicitou que, em caso de condenação na Justiça do Reino Unido, a Vale S.A, também, fosse responsabilizada com cinquenta por cento das indenizações.

diversidade étnica, no respeito às tradições indígenas e na preservação dos quadros sociais que referenciam seu povo e sua cultura.

Conclusão

Analisar as memórias dos Krenak é reconhecer a legitimidade de suas narrativas ancestrais acerca dos aldeamentos, das restrições de acesso aos seus territórios e dos processos judiciais em conjunturas de disputas agrárias no Brasil. No ínterim entre a colonização portuguesa e a contaminação do rio *Watu*, com rejeitos de minério, há um percurso de violências contra os Krenak, incluindo as atrocidades cometidas no Reformatório e na Fazenda Guarani. Contudo: a sua existência pujante; a língua Borun, ainda preservada; o discurso de Ailton Krenak (2019), na Assembleia Constituinte, em 1987; a luta pela identificação, pela declaração e pela homologação de seu território; a vitalidade de sua juventude expressa na experiência narrada por Ludimila Krenak são aspectos que dinamizam as esperanças em tempos mais amenos.

Se ainda não há punição prevista para os crimes cometidos contra os Krenak, espera-se, no mínimo, o reconhecimento da sua importância na conformação da sociedade nacional, o respeito por suas lideranças ancestrais e contemporâneas, o direito à sua existência e à preservação das suas memórias. Tudo isso não será possível, por exemplo, se as crianças indígenas continuarem sendo constrangidas nas escolas e nas universidades por seu pertencimento étnico, ou se os crimes cometidos tiverem que ser denunciados a tribunais internacionais ou de outros países, porque somos interditados quando exigimos punição para os culpados.

Referências

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014.

CORRÊA, J. G. S. **A ordem a se preservar**: a gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2000.

GANDAVO, P. de M. **Tratado da Terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GUERRA SEM FIM - Resistência e Luta do Povo Krenak. Roteiro e Direção: Vitor Blotta e Fabrício Bonni. Produção: Unnova. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DfkGVfkJpAM>. Acesso em: 29 set. 2023.

GURVITCH, G. **As classes sociais**. São Paulo: Global, 1982.

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1952.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Anthropos, 2004.

ISA (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL). **Verbete Krenak**. 1998. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak#Retorno.C3.A0terra>. Acesso em: 29 ago. 2023.

KRENAK, A. Discurso de Ailton Krenak, em 04 set. 1987, na Assembleia Constituinte. **GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 421-422, 2019.

ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA E RESISTÊNCIA: POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL*

Larissa Lacerda Menendez

Este capítulo é resultado da reflexão proposta na mesa temática XIV Colóquio Nacional/VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico e XII Seminário Nacional/II Internacional do HISTEDBR, realizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, no período de 25 a 28 de outubro de 2022, em missão de trabalho custeada pelo Projeto Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia¹.

O problema a ser analisado constitui em refletir sobre a importância das artes indígenas e sua visibilidade enquanto um dos modos de resistência dos povos originários do Brasil. A que resistem e como resistem estas populações?

As ideias aqui apresentadas são resultado parcial do mapeamento de artes indígenas realizadas em projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão, sendo que no desenvolvimento de tal pesquisa estão presentes alunos de graduação e pós-graduação, que participam com projetos de ensino e pesquisa vinculados à temática indígena.

Um problema que se coloca para a realização deste trabalho é que a temática das artes indígenas abrange produções coletivas contemporâneas – a saber, produzidas nas aldeias, na atualidade – e produções individuais, de artistas indígenas que circulam no meio artístico e museus, como Amatinawã Trumai, Jaider Eisbell, Feliciano Lana, entre outros.

Assim, abordar a temática indígena no campo das Artes Visuais implica, necessariamente três aspectos principais: a classificação dos artefatos de acordo com a taxonomia presente em estudos anteriores; a abordagem da produção coletiva em suas diferentes modalidades, caso da cestaria e da cerâmica; e a abordagem das produções de artistas indígenas.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.131-143

¹ Este projeto inclui parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Dentro deste projeto realiza-se o mapeamento da Arte Indígena Contemporânea, marcada pela visibilidade de curadores, exposições e artistas indígenas como Sandra Benites (a primeira mulher Guarani a ser curadora do Museu de Arte de São Paulo), Denilson Baniwa (artista e curador da exposição “Re-Antropofagia”, na Universidade Federal Fluminense em 2019), Naine Terena (curadora da exposição “Véxoa: nós sabemos”, na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2020), Jaider Esbell (artista e curador da exposição “Moquém Surari”, no Museu de Arte Moderna de São Paulo em 2021), isso para citar apenas alguns exemplos.

Percebemos em discursos de artistas e curadores desse segmento artístico a relação que a arte indígena tem enquanto resistência cultural, constituindo-se como território de disputa de memórias perante uma cruel sociedade brasileira, que historicamente se opõe às populações originárias, perpetuando ainda hoje a negação de seus modos de vida, inviabilizando sua existência, para além da violência empregada pela disputa de terras.

Neste contexto as artes indígenas se constituem como formas de resistência por apresentar memórias e símbolos muitas vezes relacionados às suas tradições ancestrais e nos casos da arte indígena contemporânea, fazendo uso de técnicas oriundas da tradição europeia, retratando um viés da história a partir de sua própria perspectiva e vivência.

No campo das Artes Visuais, as produções indígenas foram oficialmente reconhecidas a partir da implementação da lei nº 11645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino, sobretudo por meio das disciplinas de Letras, História e Artes Visuais. Essa lei está contextualizada no campo das políticas de educação étnica-racial para combate ao racismo e às desigualdades sociais.

Atualmente, no Brasil, há 305 etnias, falantes de 274 línguas indígenas de diferentes troncos linguísticos. Tais grupos populacionais, embora protegidos por lei, especialmente na Constituição Federal, vivem em contextos de embates territoriais com os não-indígenas que, muitas vezes, resultam em violência e morte de lideranças.

Diante de um cenário desenhado com brutal hostilidade é possível perceber que, no decorrer da história do Brasil, os povos originários foram

pouco a pouco perdendo seu lugar de relevância, tornando-se comunidades que estavam à margem da sociedade civil, embora, fossem cidadãos de direito como todos os outros.

Apesar dos estudos antropológicos a respeito das artes na investigação da tradição e criatividade indígenas, a maioria das análises não considera os processos de criação, como se o fato de que possam deter a tradição assegure por si mesmo o sucesso de seu uso por todos os indivíduos. Entretanto, Boas (2014) destacou a existência de virtuosos na confecção de objetos, como o escultor Haida Charles Edensaw. Ruth Bunzel, discípula de Boas, tratou da interação entre tradição e criatividade nas artes indígenas e Raymond Firth foi o pioneiro a reconhecer a autoria dos artistas indígenas (Price, 2000). Deste modo, a produção de diversos artistas indígenas tem sido veiculada em espaços institucionais oficialmente reconhecidos no circuito das artes visuais (Menendez, 2009).

A tese de doutorado de Lúcia Hussak Van Velthem (1995) intitulada *O Belo é a Fera: a estética da produção e da predação entre os Wayana* analisa a cestaria dos Wayana, povo indígena que vive no Pará e revela o profundo significado entre a cestaria e a cosmologia de suas tradições. Em estudos mais recentes (2014), a autora demonstra que os desenhos dos trançados e o próprio arumã, como matéria prima, são intimamente associados às práticas rituais e narrativas míticas. Destaca-se também a interpretação do significado dessas artes por Lúcia Van Velthen e diversas contribuições a respeito dos grafismos indígenas por pesquisadores da área de Antropologia.

Vidal (1992) organizou o “Grafismo Indígena”, livro que apresenta um panorama sobre importantes pesquisas realizadas na década de 1980. Mais recentemente podemos destacar a coletânea *Quimeras em diálogo*, organizada por Lagrou e Severi (2013) com as mais novas análises sobre as produções indígenas. Nesta obra, os artigos organizados abordam as relações dos grafismos presentes em tecidos, bordados e pinturas indígenas, sob a perspectiva de uma Antropologia da Percepção, cujo objetivo é investigar o estatuto e agência da imagem em sua relação com o universo cognitivo com o qual opera. A partir da constatação de que os grafismos indígenas são caracterizados por um minimalismo figurativo, que é muito característico destas artes, os autores examinam a relação entre as imagens mentais e a representação dos seres mitológicos.

Os artistas e suas obras

A ideia da resistência presente nos discursos dos artistas sobre sua obra pode ser compreendida como uma forma da arte por trazer a memória dos povos originários e afirmar seus modos de vida a partir das linguagens em diversos campos das artes. Constatamos que o mercado artístico faz a curadoria de obras que trazem suportes já conhecidos e consagrados pela arte ocidental. Outras produções indígenas de arte plumária, pintura corporal, cerâmica, raramente são apresentadas no cenário da arte indígena contemporânea pelas grandes instituições que as fomentam.

Mais abaixo citaremos exemplos de várias produções indígenas que podemos denominar como trabalhos que se apropriam de suportes usados nas artes ocidentais, mormente de origem europeia, e que a partir dessas técnicas expressam memórias e histórias que tangem a luta das populações indígenas pelo direito à vida e a territórios.

Apresentaremos obras que usam técnicas de pintura sobre papel, pintura sobre tecido, vídeo performance, instalações e nessa seleção podemos destacar que os artistas conectaram suas produções não apenas com as suas memórias coletivas e ancestrais como também conectaram a arte indígena a um dos modos de resistir e de luta política das populações indígenas brasileiras.

Sem aprofundar tanto nossa análise, podemos sugerir que o mercado de artes por um lado difunde a obra de artistas indígenas que tratam de tradições ancestrais, de críticas ao período colonial, mas por outro evita difundir obras que apontem para os problemas enfrentados atualmente pelos povos originários. Mais adiante, na conclusão, retornaremos a este problema.

As obras aqui citadas, enfim, relacionam diretamente questões políticas enfrentadas pelos povos indígenas na atualidade.

Feliciano Lana

Em primeiro plano destacaremos a obra do artista indígena Feliciano Lana, do clã Desana Kehiriporã, do alto Rio Negro, falecido em 2020 em meio à pandemia de COVID-19. Lana nasceu na comunidade de

São João Batista do Rio Tiquié e, na década de 1980, sua obra foi difundida pelo missionário Casemiro Beksta e pela antropóloga Berta Ribeiro; hoje é referenciado por Daiara Tukano, Denilson Baniwa – dois artistas indígenas brasileiros de visibilidade internacional no campo das Artes Visuais – como precursora da arte indígena contemporânea.

A arte dita assim apenas contemporânea, sem anunciar sua própria raiz, é na verdade tributária de uma tradição bastante específica, de ascendência moderna, ocidental, metropolitana, europeia, branca, colonial. Assim, a ideia de uma “arte contemporânea indígena” implicitamente sugere que a arte (ocidental) contemporânea se tornaria também indígena ao englobar, ao trazer para dentro de si mesma inclusive as produções de artistas indígenas. E não é disso que se trata, estamos diante de formas distintas de se pensar e de se fazer arte, a indígena e ocidental. Suas práticas e sistemas estão hoje em diálogo, mas não se confundem nem se reduzem uma à outra. Falamos então da arte indígena contemporânea, e não de uma vertente particular de arte contemporânea que seria indígena. Arte indígena contemporânea e não arte contemporânea indígena. Percebem a diferença? (Berbet, 2021, p. 22).

A obra de Feliciano iniciou-se com os seus desenhos de “O começo antes do começo”, no final da década de setenta e depois desdobrou-se numa série de outros trabalhos que foram catalogados, expostos e adquiridos em diversos países. Sua obra de 2019, a última produzida antes de seu falecimento, foi exposta recentemente no museu etnológico de Berlim no catálogo, organizado por Thiago Oliveira e Andreia Schultz, intitulado *A história dos brancos no alto rio Negro*.

Nessas obras, Feliciano Lana ilustra pela primeira vez alguns episódios e acontecimentos praticados contra as comunidades indígenas. Por exemplo, a presença do Serviço de Proteção ao Índio - SPI dentro da terra indígena. As ilustrações mostram um funcionário liderando a exploração da borracha e punindo as populações das comunidades as quais, pelo contrário, deveria proteger. Noutra ilustração há a seguinte legenda: “Chegou aqui o padre, engravidou a menina, então a comunidade ficou contra ele, contra o padre”. Nesta vemos o padre e uma mulher grávida.

O artista, assim, a partir de sua técnica de guache e aquarela sobre papel entrecruza sua memória pessoal com a memória coletiva do seu

grupo, trazendo dados importantes para alguns silenciamentos que ocorreram durante a Ditadura Militar em relação aos povos indígenas. Revela também os abusos cometidos pelo SPI que foram escandalosamente expostos no Relatório Figueiredo. Em seu trabalho de 1985, feito sob encomenda para a antropóloga Berta Ribeiro, **A história verdadeira ou a realidade atual**, retratará a expulsão de vários indígenas da Serra da Traíra, onde ocorria a exploração de garimpo na região. Nos episódios Feliciano retrata a Vila Bittencourt populosa, habitada por diversas pessoas do rio Negro, expulsando garimpeiros invasores. No segundo episódio, o artista retratou a casa dos moradores queimadas pela polícia federal para que uma mineradora chamada Paranapanema pudesse explorar o território.

Aqui não realizaremos um cotejamento entre os registros oficiais deste acontecimento, ou de narrativas não-indígenas do Estado brasileiro justificando tal ato, pois nosso objetivo é somente dar visibilidade a fatos ocultados, reprimidos, silenciados de uma memória individual e coletiva, que puderam, em décadas posteriores, transparecer nas obras de Feliciano Lana.

Relacionando a obra do artista com o conceito de arte indígena contemporânea (visto que este é aclamado enquanto um de seus precursores) podemos destacar que sua produção causa impacto na sociedade não-indígena pelo uso de materiais consagrados pela arte ocidental (papel, aquarela etc.), pela linguagem do desenho que representa figuras humanas e, concomitantemente, revela a memória silenciada do povo Desana: a criação da humanidade ilustrada em detalhes pela Avó do Universo e as atrocidades cometidas pelos não-indígenas em diferentes períodos históricos.

Em seu trabalho “Contas de vidro, enfeites de branco e potes de malária”, de 1988, publicado no livro *Pacificando o branco*, Feliciano retrata o corpo de um homem coberto de feridas provocadas pela evolução da varíola. O texto aponta para uma reorganização das tradições narrativas de memória coletiva que associam então as miçangas trazidas pelos invasores da terra indígena enquanto prováveis transmissores de doenças como malária e varíola, cujas epidemias dizimaram populações indígenas. A semelhança entre o formato esférico da miçanga e as feridas de varíola retratadas por Lana evidenciam de que modo a memória coletiva

reorganizou, reelaborou e atualizou suas narrativas consoante os acontecimentos históricos.

Jader Esbell

Outro artista indígena que também se destaca pela forma como sua arte trata da resistência é Jaider Esbell, que militou pela causa indígena. Em sua obra *It was Amazon*, de 2016, o artista representa em preto e branco a floresta destruída, árvores cortadas, numa paisagem desoladora que reflete a relação que o capitalismo desenvolve com os recursos naturais prejudicando o equilíbrio ecológico.

Depois, em 2017, a obra **Entidades** foi exposta na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte e se constituía numa estrutura em que duas serpentes coloridas iluminadas se tocavam em cima do Viaduto Santa Tereza, sendo posteriormente exibida na 34ª Bienal de São Paulo, no Parque do Ibirapuera, entre outros locais.

Jaider Esbell em suas *lives* expunha as questões cruciais da luta pela terra. No campo das Artes Visuais reivindicou que mais artistas indígenas participassem da 34ª Bienal, de 2021 e, ao mesmo tempo, fez a curadoria da Exposição *Moquéem Surarí: arte indígena contemporânea*, de 2021, revelada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, com participação de mais de vinte artistas indígenas, demarcando um acontecimento inédito nesse museu.

O artista, falecido em 2021, no auge de sua carreira, teve sua obra *Transmakunaímí: o buraco é mais embaixo* mostrada na 59ª Exposição Internacional de Arte da Bienal de Veneza, em 2022. Seus trabalhos alcançaram um valor considerável no mercado de artes, entretanto, na obra exposta na referida Bienal de Veneza, a crítica direta ao capitalismo e aos problemas do desmatamento dão lugar a uma crítica da apropriação pelo movimento modernista brasileiro, da mitologia do povo Macuxi, cuja entidade Makunaíma é evocada por Esbell como seu avô ancestral.

Outros artistas

Zahy Guajara, por exemplo, em sua videoinstalação intitulada *Akin-ê R-Existo*, exibida no Museu de Arte de São Paulo em 2021 e, em

seguida disposta *online*, conta em língua tenetehar a história de seu povo (Guajajara, Tenetehara), seu território e sobre as violências sofridas pelas populações originárias na região maranhense, em que suas lideranças sofrem atentados frequentes por invasores em busca de exploração de madeira e por terra voltada para pasto de gado, resultando assim num dos maiores índices de assassinatos de indígenas do Brasil.

Nesse contexto podemos destacar ainda a performance registrada em fotografia a respeito dos caixões que foram colocados no largo da Esplanada do Ministério no 14º Acampamento Terra Livre, em 2017, retratando o genocídio dos povos indígenas e o descaso das autoridades a respeito da situação indígena:

Um gigantesco cortejo fúnebre tomou conta da Esplanada dos Ministérios por volta das 15h. Os manifestantes saíram do acampamento onde estão, ao lado do Teatro de Nacional de Brasília, levando os caixões e um banner com a expressão “Demarcação Já”. Eles seguiram tranquilamente até o Congresso (APIB, 2017).

O 14º Acampamento Terra Livre foi considerado a maior mobilização indígena dos últimos anos (aproximadamente três mil pessoas), e embora o protesto tenha sido pacífico, foi reprimido pelas autoridades policiais (Figura 1):

Figura 1 - Os caixões do 14º Acampamento Terra Livre



Fonte: APIB, 2023.

Aqui também destacamos a obra de Denilson Baniwa chamada *Ekúkwe* (A terra envenenada e com odor de morte), de 2018, em que o artista retrata numa pintura sobre tela um avião borrifando diversas palavras sobre uma plantação e acima vemos os crânios. O tema da obra, extremamente atual, evoca a luta pela demarcação da terra, pois faz referência ao uso de agrotóxicos e ao agronegócio. Em 2023, com a tramitação do Projeto de Lei 490, o do Marco Temporal das Terras Indígenas², o conflito entre os interesses dos povos originários e do agronegócio expõe ainda mais a vulnerabilidade dos direitos conquistados pelos povos indígenas.

Um novo olhar

Zulma Palermo (2012) em seu artigo *Mirar para compreender* interroga, a partir da exibição de diversas imagens de produções tradicionais indígenas, como estas são vistas e de que modo integram o campo cultural latino-americano. Em seu texto há também exemplos artísticos de artes consideradas menores, caso da tecelagem e cerâmica, denominadas como sendo artesanatos.

Esta autora demonstra que as imagens e produções apresentadas em seu artigo têm igual valor estético entre si e são reconhecidas como obra de arte. De fato, constatamos que a força simbólica dessas produções é indubitável, porém não se encaixa ao cânone ocidental, levando-nos a questionar uma ideia de arte universal e a pensar que os processos de fazer da América Latina talvez tragam reflexões diferentes daqueles da Europa. Assim, a definição de resistência relacionada a estas produções se apresenta:

Hacerlas visibles es un acto decolonial de re-existencia desde el momento en que se intenta poner en juego dos estrategias en un mismo proceso: dejar en evidencia la imposición epistémica de la colonialidad desarticulando la universalidad asumida por la modernidad occidental y, simultáneamente, avanzar en su

² O PL490 determina que as terras indígenas devem se restringir à área ocupada pelos povos na data da promulgação da Constituição Federal de 1988.

deslegitimación postulando la validez de otras formas de conocer y de ver, por fuera de la ratio cartesiana (Palermo, 2012, p. 234).³

Palermo continua e destaca que as artes produzidas pelos povos originários são formas de expressões centradas na sensibilidade e produzem efeitos diversos em cada um dos observadores, pois não são obras culturalmente naturalizadas como expressões artísticas. Ela se refere à história do processo civilizatório desde a Conquista e Colonização que inseriu essas produções num tipo de cartografia em que as poéticas se definem a partir do olhar do colonizador de um lugar de produção ou função, gerando uma diferença colonial no instante em que as culturas geradoras de cânones não conseguem incorporar outras referências estéticas em suas narrativas de arte universal.

Aqui a falta colonial identifica grupos, gentes, populações que são sempre apontados pelos colonizadores como exóticos, através de uma diferença mais marcante, visando por meio dela classificá-los e, desta maneira, inferiorizá-los:

En efecto: si dejamos de lado las especulaciones relacionadas con la definición del arte en su relación con la artesanía y nos localizamos en el valor económico y en el movimiento comercial fuertemente incentivado por la producción internacionalizada del turismo, quienes resultan encontrarse siempre en situación de inferioridad son los productores de los objetos “artesanales”, sin acceso a las redes del mercado, sin alternativas para incorporarse autónomamente a sus exigencias (Palermo, 2012, p. 231).⁴

Assim a autora destaca que as produções artísticas indígenas são um ato decolonial de resistência porque colocam em jogo estratégias de um mesmo processo. Desarticulam uma suposta universalidade assumida na modernidade ocidental e validam outros modos de conhecer e ver que

³ Torná-las visíveis é um ato decolonial de reexistência, desde o momento em que se pretende colocar em jogo duas estratégias em um mesmo processo: deixar evidente a imposição epistêmica da colonialidade, desarticulando a universalidade assumida pela modernidade ocidental e, simultaneamente, avançar sua deslegitimação postulando a validade de outras formas de conhecer, ver, por fora da razão cartesiana. Tradução nossa.

⁴ Com efeito: se deixamos de lado as especulações relacionadas com a definição de arte em sua relação com o artesanato e nos focamos no valor econômico e no movimento comercial fortemente incentivado pela produção internacionalizada do turismo, quem se encontra sempre em situação de inferioridade são os produtores dos objetos “artesanais”, sem acesso às redes de mercado, sem alternativas para incorporar-se autonomamente às suas exigências. Tradução nossa.

não se relacionam nem podem ser compreendidos a partir de paradigmas cartesianos de compreensão do mundo.

Conclusão

Em 2023, na cidade de São Paulo destacaram-se inúmeras exposições de artes indígenas. Como exemplo podemos citar *Histórias indígenas* no Museu de Arte de São Paulo que apresentou obras do Movimento de Artistas Huni-Kuin, Carmézia Emiliano, entre outros. Na Pinacoteca do Estado de São Paulo, a exposição da instalação de Denilson Baniwa, intitulada *Maloca Panapaná* e a presença de obras de artistas como Jaider Esbell, Kaya Agari, na Feira de Artes de São Paulo demonstra que as artes indígenas estão inseridas no mercado em reparação à dívida histórica de uma história da arte que nunca considerou as produções indígenas enquanto tal. Na próxima bienal a presença destes artistas também está garantida.

Em contraste com a visibilidade e valorização das culturas indígenas, as populações enfrentam a ameaça de terem a demarcação de seus territórios revogadas pelo projeto de lei do Marco Temporal.

Observamos, contrariamente ao que foi exposto neste artigo, que as obras exibidas nessas grandes instituições raramente trazem em seus temas referências explícitas às ameaças às quais estão submetidos os povos indígenas. A este respeito podemos observar um outro fenômeno que é justamente a inserção das produções indígenas no mercado das artes. A negociação com curadores é uma questão enfrentada por qualquer artista que pleiteie se inserir nas instituições que fomentam as artes visuais no Brasil e no exterior.

Goldstein (2021) expôs esta dificuldade, comparando a inserção dos povos aborígenes australianos no mercado artístico com a situação recente das artes indígenas no Brasil. Denilson Baniwa em sua obra exposta na Pinacoteca do Estado de São Paulo afirmou que a instalação construída não poderia se tornar mercadoria passível de ser comprada e incorporada ao espaço da Pinacoteca. A estrutura construída em local estratégico fazia com que o som emitido em qualquer uma das atividades propostas no espaço ecoasse pelos diversos corredores da instituição.

Dayara Tukano, no ano de 2023, ecoou sua voz pelos corredores dizendo “Não ao Marco Temporal”.

Ainda não temos dados suficientes para concluir de que modo essas obras e manifestações de artistas indígenas poderão impactar em sua luta política. Esperamos que agora que seus nomes e produções estão catalogadas nos principais meios de criação, produção e difusão da história da arte do nosso país nós possamos educar as futuras gerações para a criação de um Brasil em que as existências indígenas sejam possíveis.

Referências

APIB (ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL) Disponível em: <https://apiboficial.org/2017/04/25/protesto-pacifico-de-povos-indigenas-e-atacado-pela-policia-na-frente-do-congresso/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BERBERT, P.; ESBELL, J. *et al.* **Moquém Surarî**. Arte indígena contemporânea. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

BOAS, F. **Arte Primitiva**. Trad. Fábio Ribeiro. Coleção Antropologia. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINATO, D. Re-Antropofagia: a retomada territorial da arte. **MODOS - Revista de História da Arte**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 276-84, set. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4224>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GELL, A. **Arte e agência**. Trad. Jamille Pinheiro. Coleção Argonautas. São Paulo: UBU, 2018.

GOLDSTEIN, I. Diálogos, pontes e redes. *In*: CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO “VÉXOA: NÓS SABEMOS”, , 2021, São Paulo. [...] São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2021.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

LAGROU, E.; SEVERI, C. **Quimeras em diálogo**: grafismo e figuração nas artes indígenas. Coleção Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2013.

MENENDEZ, L. **Iconografias do invisível**: a arte de Feliciano e Luís Lana. São Paulo: Annablume, 2009.

OLIVEIRA, T; SCHOLZ, A. Feliciano Lana, Sibé. *In*: CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO: A HISTÓRIA DOS BRANCOS, , 2022, Berlim. [...] Berlim: 2022.

PALERMO, Z. Mirar para comprender: artesanía y re-existencia. **Otros Logos - Revista de Estudios Críticos**, Argentina, n. 3, dez-2012.P223-236.

PRICE, S. **Arte primitiva em centros civilizados**. Trad. Inês Alfano. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2000.

RIBEIRO, B. **A civilização da palha**. 1980. (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 1980.

RIBEIRO, B. **Arte indígena e linguagem visual**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

VELTHEM, L. H. v. **O Belo é a fera**: a estética da produção e da predação entre os Wayana. 1995. (Tese em Antropologia) - Programa de Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 1995.

VIDAL, L. (org.). **Grafismo indígena**. Local Studio Nobel. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 1992.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL*

Ana Palmira Bittencourt Casimiro
Camila Nunes Duarte Silveira
Maria Cleidiana Oliveira de Almeida

Razões da Educação no Brasil Colônia

Como já existem muitas pesquisas e publicações sobre a economia, a política, a sociedade, a cultura, a educação e a evangelização no período colonial brasileiro, debruçamo-nos sobre vasto material coletado e revisitamos os pensamentos fundadores sobre o assunto. Tais publicações indicam que o Brasil iniciou sua formação com elementos nativos, portugueses e africanos, e estabeleceu, aqui, uma sociedade dividida em classes, na qual a participação da Igreja Católica foi fundamental.

Desde a Antiguidade, passando pelo mundo medieval até a Modernidade, a Igreja disseminou um enorme cabedal teológico, que sofreu variações qualitativas e quantitativas onde quer que se instaurou. Nas diversas etapas da Idade Média, os teólogos continuaram a interpretar as Escrituras nas suas fontes (conhecimentos patrísticos) e fizeram releituras dos textos sagrados, mediante as interpretações dos primeiros padres.

No início do século XVI, com a divisão dos cristãos em protestantes e católicos, a fundação das ordens religiosas modernas, e as disposições do Concílio de Trento (1545-1563), os conteúdos escolásticos foram, mais uma vez, reformados, mediante a Segunda Escolástica, devido aos novos desafios da modernidade e, também, como uma tentativa de responder às dificuldades da colonização moderna e da evangelização nas terras recém-conquistadas. Foram quase três séculos de educação colonial, com fases cronológicas correlacionadas com acontecimentos referentes à expansão do Reino Português.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.144-156

Nesses três séculos, os fenômenos educacionais ocorridos no Brasil sofreram modificações paulatinas (Casimiro, 2002). Em vista disso, podemos caracterizar a educação na Colônia por alguns aspectos complementares: a) uma ordem cronológica segundo os séculos coloniais; b) modelos diferenciados de educação, conforme a escala social e gênero dos educandos, ou seja, brancos, negros, mestiços, índios, mulheres, conventuais, dentre outras variantes; c) de acordo com os agentes educacionais, sendo eles jesuítas, franciscanos, oratorianos e outras ordens, escolas paroquiais, escolas conventuais, conventos femininos, educação de órfãos, escolas de ABC, dentre outras categorias. Todas essas modalidades tinham uma conotação eminentemente religiosa (Casimiro, 2002).

Tal educação impregnou a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, doutrinando e castigando – em nome da fé – indistintamente e vigilantemente; isso, por sua senda, fez com que essa sociedade adquirisse características próprias, assim como as necessidades sociais e culturais da Igreja e do Estado. Segundo as constituições religiosas, os clérigos só poderiam usar ‘cores honestas’ e tonsura nos cabelos. O clero pertencia à nobreza do espírito. Com isso, as desigualdades eram vistas como uma coisa normal (Fragoso, 2000). Pequena parcela de brancos comparecia às escolas e colégios; e alguns fidalgos completavam os seus estudos no Reino. Para a parcela maior da população, os não brancos, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante e a catequese. Instituiu, também, instrumentos de controle, disciplinas e castigos, partindo do pressuposto de que a fonte de tudo era Deus e de que o direito divino deveria subordinar o direito humano (Casimiro, 2002). A prática religiosa era obrigatória e o não cumprimento dos mandamentos de Deus e da Igreja eram passíveis de castigos, cujos graus variavam mediante as faltas e o lugar social do faltoso.

A Companhia de Jesus foi a primeira a ser encarregada oficialmente da missão de transformar os indígenas em súditos da Coroa lusa, mediante a conversão (Almeida; Maria, 2020). Depois, carmelitas, beneditinos, mercedários e franciscanos também passaram a ser agentes ativos da Educação no Brasil. Porém, mais ativa e importante do que as demais

ordens esteve sempre a Companhia de Jesus, com uma organização escolar mais 'eficiente', com colégios e missões espalhados por todo o Brasil, até quando foram expulsos, em 1759.

Outras ordens religiosas foram também evangelizadoras, sendo que os franciscanos atuaram ativamente na educação missionária, na educação de primeiras letras, e na formação dos quadros da Ordem. Mas, sem dúvida, foi a Companhia de Jesus a principal protagonista da educação colonial. O ensino informal coadunava um significativo reforço da evangelização nos sermões, pinturas, obras de talha, novenas, ofícios divinos, procissões, e, maiormente, na obrigatoriedade de se cumprir os mandamentos de Deus e da Igreja.

Nos séculos XVI e XVII, três aspectos foram decisivos para um novo direcionamento pedagógico, os quais adaptaram novas formas pedagógicas e intensificaram a docência e a evangelização, com ênfase nos países ibéricos. Esses aspectos foram: a) a cisão da Igreja em protestantismo e catolicismo; b) o Concílio de Trento; e c) a instituição da Companhia de Jesus, cujos membros vão cumprir o papel mais significativo na pedagogia. Outros fatores de peso foram: a crescente centralização romana da Igreja Católica; uma consequente concentração de poderes eclesiásticos no papado; e uma organização eclesiástico-administrativa cada vez mais eficaz. Essas mudanças foram o ponto de partida para o direcionamento da moral e da doutrina católica no mundo cristão.

Franciscanos na Educação do Brasil Colonial

Gerações de franciscanos ilustres contribuíram para o conhecimento científico e teológico, mediante a especulação filosófica e científica. Além disso, orientaram a ação franciscana na história, clarificaram e atualizaram a 'forma de vida' franciscana e, ainda, conciliaram o ideal de São Francisco com as normas da Igreja Católica:

Os conventos franciscanos nos quais havia estudos filosóficos e teológicos se tornaram espaços de erudição e de sociabilidade intelectual, sendo que em Pernambuco, temos notícias de que no século XVIII havia nos conventos franciscanos, carmelitas, jesuítas, e oratorianos momentos de intensa atividade intelectual através dos

alunos que apresentavam e defendiam suas Conclusões/Sentenças a partir de Tomás de Aquino ou de Duns Escoto [...] podemos supor que se tratava de *disputationes* (debates) em torno de temas teológicos ou filosóficos em voga em Portugal e no Brasil. Entre os franciscanos, a doutrina de Duns Escoto consolidava a formação dos frades da Província de Santo Antônio do Brasil (Almeida, Marcos, 2020, p. 22, grifo do autor).

O autor evidencia com clareza a qualidade dos estudos teológicos franciscanos e pressupõe a qualidade do ensino e da evangelização destinados aos educandos coloniais. Entretanto, os franciscanos preconizavam e valorizavam uma prática cotidiana, que caminhava par e passo com os estudos teológicos:

O que contou a favor dos habitantes brasílicos foi a prática do dia a dia, em condições quase sempre adversas, que exigiam a criação de novas formas de domínios. O Brasil foi um país construído por “homens práticos”, isto é, homens que aprenderam com a experiência, com a prática. Nisto, os *brasílicos* se aproximam do pensamento escotista, pois olhando a partir do Brasil, os letrados da América portuguesa vão sistematizando e acomodando as mestiçagens ocorridas na sua formação histórica (Almeida, Marcos, 2020, p. 26, grifo do autor).

Os franciscanos se agruparam na Custódia de Portugal, dividida, mais tarde, em tendências de frades observantes e conventuais, sendo que os últimos foram, aos poucos, sendo reduzidos à observância (Ribeiro, 1946). A Província Franciscana portuguesa foi dividida em várias, dentre as quais, a Província de Santo Antônio dos Capuchos, a que veio para o Brasil. Os frades vieram pela primeira vez na esquadra cabralina e a primeira missa foi rezada pelo franciscano Henrique Soares de Coimbra. Décadas depois fundaram, em Olinda, a primeira custódia franciscana no Brasil (Ilha, 1975; Jaboatão, 1858). Ao saber, o Bispo Diocesano e a Câmara da Bahia dirigiram ao Custódio um pedido para fundar um convento na Bahia, o que aconteceu em 1587 (Jaboatão, 1858).

Fragoso (1994, p. 39) declara que “[...] a presença missionária franciscana no Brasil se inseriu historicamente na caminhada conjunta com a Igreja e, de modo mais específico, no contexto da presença evangelizadora dos religiosos”. Não é possível, portanto, dissociar a ação

franciscana da Igreja à qual estava vinculada, tal como pontua Fragoso (1994, p. 43):

A missão evangelizadora franciscana não procedia primariamente de um projeto dos institutos franciscanos, mas sim de um projeto da Corte Régia, em que os franciscanos eram inseridos", mas, acerca da espiritualidade, "os filhos de São Francisco de Assis, embora dentro do seu horizonte temporal, não tiveram como fonte de inspiração de sua ação missionária o projeto colonial, mas sim o próprio Evangelho e a espiritualidade de São Francisco.

Nas regiões onde se estabeleceram, além da catequese dos indígenas, do culto divino, sacramentos, catecismo e outras práticas de piedade, os frades ministravam, ainda, o ensino elementar e instrumental, consoante uma metodologia eminentemente franciscana, com a prática costumeira, peculiar à Ordem, desenvolvida com adaptações e de acordo com os interesses da cultura recém-instalada (Willeke, 1974). Os Estatutos da Província de Santo Antônio do Brasil (1709) tratam da admissão na ordem, dos estudos, da penitência, do culto e da liturgia, da divisão do trabalho, das questões morais, da obediência, das transgressões, dos castigos e da pobreza.

A educação missionária aplicou-se à resolução dos problemas que iam se impondo pelas circunstâncias e a eles ia respondendo com ações práticas. Destarte, as ações dos franciscanos que tiveram êxito foram sendo utilizadas e inseridas em outras regiões (Iglésias, 2010). Esgotado o período colonial, os franciscanos, bem como as demais ordens e o clero diocesano, foram perdendo cada vez mais a situação privilegiada do transcurso colonial. Na virada do século XIX para o século XX, com o fechamento dos seminários era eminente o fechamento das casas franciscanas. Com o advento da República e o cancelamento das proibições, chegaram frades da Alemanha para “restaurar” a vida religiosa franciscana. Depois disso, novas levas de franciscanos alemães continuaram a migrar para o Brasil e assumiram a revitalização da Ordem.

Jesuítas na Educação do Brasil Colonial

No início do século XVI, o Ocidente iniciou uma cisão religiosa que rachou o cristianismo entre católicos e protestantes, mas levou a um florescimento da literatura religiosa no plano da Filosofia, da Teologia e

na produção pedagógico-religiosa. Nesse cenário, se o campo maior onde se exercitavam as hostes católicas foram as assembleias do Concílio de Trento, os mais aguerridos paladinos foram, sem dúvida, os religiosos da Companhia de Jesus (Casimiro, 2002).

Os padres da Companhia de Jesus se diferenciavam das demais ordens por possuir, além dos votos de pobreza, castidade e obediência, um quarto voto: obediência absoluta ao papa. Além do mais, a) Introduziram um período de duração maior na formação dos seus quadros, impondo um noviciado de dois anos e “retardando” notavelmente a profissão; b) Organizaram-se hierarquicamente em graus, e, nesse espaço, só a um número reduzido de professores era concedido o direito de ‘quatro votos’; c) Centralizaram-se na autoridade de um ‘Geral’, que nomeava diretamente os provinciais, os reitores e boa parte dos superiores; d) Exercitavam a obediência, um dos distintivos dos jesuítas, não só no que diz respeito ao quarto voto, mas obediência como exercício constante de virtude; e) Facilitaram as suas finalidades específicas, como, por exemplo: não ter hábito próprio (com o objetivo de se adaptarem melhor aos hábitos locais); abandono da prática tradicional do coro (possibilitando mais liberdade de tempo para os estudos e para o trabalho apostólico); f) Estabeleceram o firme propósito de recusarem dignidades eclesiásticas, a não ser em casos extremos por ordem expressa do papa, a quem estavam vinculados pelo quarto voto (García-Villoslada *et al.*, 1960).

Em 1540, Santo Inácio de Loyola redigiu as **Constituições da Companhia de Jesus**. Essa tarefa começou em 1547 e foi concluída em 1551, sob aprovação da 1ª Congregação Geral da Ordem (Klein, 1997). As **Constituições**, fundamentadas nos **Exercícios Espirituais** (também elaborados pessoalmente por Loyola), tratam da educação escolar e das instituições educativas na sua parte IV, intitulada “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que permanecerem na Companhia”. Assim, a pedagogia jesuítica foi fecundada nos Exercícios Espirituais, em conformidade com a parte IV das Constituições, e normatizada e posta em prática segundo a orientação da *Ratio* (Klein, 1997). Conforme Toledo (2001), a *Ratio Studiorum* pode ser considerada como o núcleo da prática pedagógica na Modernidade.

Nas aldeias e cidades emergentes, os jesuítas estabeleceram colégios que, além do ensinamento cristão, instruíam os filhos dos colonos

que almejavam assumir lideranças políticas ou mesmo ingressar nas ordens religiosas. Nos colégios, ocorria uma catequese mais tradicional, reforçada pelas prescrições das constituições religiosas.

A catequese impôs aos jesuítas novas estratégias de atuação que facilitassem a conversão dos indígenas. Ao perceber a diversidade de etnias e culturas indígenas, os jesuítas adotaram vários recursos que pudessem auxiliar no mister da catequese (Almeida, Maria, 2020). Com o domínio da língua tupi e de outros dialetos aprendidos, os padres ampliaram as experiências catequéticas com técnicas e métodos diversificados, como peças teatrais, procissões, músicas e danças que passaram a integrar o quadro pedagógico com uma catequese que foi se tornando muito mais atraente aos ameríndios e que não poupava esforços na tentativa de seduzi-los para a vida cristã (Lustosa, 1977).

Muitos jesuítas redigiram e publicaram catecismos os quais saíam do prelo sob os mais diversos nomes, com o propósito evangelizador de ensinamentos cristãos. As cartilhas e manuais escolares destinavam-se aos ensinamentos e à aprendizagem das primeiras letras, da aritmética e, acima de tudo, da religião católica. No século XVIII, era comum a publicação de manuais com conteúdos de primeiras letras e conhecimentos rudimentares do Evangelho. É, nesse contexto, importante lembrar que a catequese e os catecismos não foram os únicos nem principais meios para fazer a educação cristã e a instrução religiosa, uma vez que:

Antes de haver catecismos manuscritos (e, mais tarde, impressos), a educação cristã era feita: pela vida cristã em família, pelo próprio meio comunitário e social, pelas celebrações litúrgicas, pela celebração das festas religiosas, pelas pinturas e esculturas das igrejas, pela própria arte arquitetônica das catedrais e das igrejas, pelo canto sacro, quer o gregoriano para as comunidades conventuais, quer o polifônico para as igrejas e catedrais, quer o simples e popular para as missas dominicais e devoções, et. (Almeida, Maria, 2020, p. 59).

Outras formas de aprendizagens colaboraram para a educação e para a consolidação da cultura colonial: sermonário, música, arquitetura, artes plásticas. Publicações variadas sobre a História da Arte no Brasil analisam, meticulosamente, as diversas modalidades de linguagens artísticas.

Dessa maneira, o consenso é o de que a arte barroca latina foi um movimento artístico eminentemente religioso e contra reformista que expressava um modo coerente de sentir, de educar e de evangelizar (Casimiro, 2002).

Como explicar ao indígena sobre a Santíssima Trindade, a paixão de Cristo e a Ressurreição? Como suscitar nos colonos a importância dos dogmas e a obrigatoriedade do culto? Ao contrário dos protestantes, o suporte verbal, visual e auditivo dos católicos foram elementos proselitistas importantes na educação e na evangelização. Para prender os fiéis, conjugavam-se diversos elementos: velas, incenso, cores, formas; além das palavras, cantos, e ladainhas que deveriam capturar a atenção dos fiéis.

No campo visual, abundam pinturas ilusionistas, talhas movimentadas, interiores dourados, cujos temas evocavam cristos mortos, crucificados e sofrendores; madonas de olhos revirados, penças de anjinhos redondos e arcanjos alados, com botas e espadas pontiagudas; todos vestidos com roupas suntuosas, em acordo com a contradição e a ambiguidade barrocas. Ao lado dessas figuras, em situação de desvantagem, também se faziam presentes cenas do inferno, da perdição e do fogo eterno.

Eles, os Jesuítas, foram, assim, incansáveis na produção teatral trabalhada nos colégios da Companhia de Jesus em Portugal, com “[...] diálogos e autos, comédias, entremeses e invenções, comemorações religiosas e divertimentos tradicionais de origens remotas, danças, folias e chacotas” (Miranda, 2020, p. 66), que seguiam o calendário religioso.

É pois à luz deste contexto que devemos abordar o teatro de José de Anchieta: como fruto da tradição teatral portuguesa e ibérica que embarcou com as naus dos navegadores e que se adaptou criativamente (diríamos ‘jesuiticamente’) às características sócio-culturais dos actores e dos ouvintes a quem se dirigia (índios e reinóis) [...] Assim, músicas e cantares gentílicos faziam parte dos seus autos, juntamente com danças e coreografias em que os actores dançavam enfeitados com plumagens de várias cores sobre o corpo nu (Miranda, 2020, p. 66).

Ao chegar em terras brasileiras, José de Anchieta tratou rapidamente de aprender a língua nativa e, antes de 1556, já tinha redigido

a Gramática da língua mais usada na costa do Brasil, tornada obrigatória em 1560 por Luis da Grã, e, também, posta como instrumento facilitador da aprendizagem da língua nativa para os missionários. O teatro anchietano foi, desse modo, a estratégia mais bem empregada como forma de mover, comover e converter a alma indígena. Foi um instrumento dinâmico de propagação da doutrina católica para inserir o gentio no mundo cristão. Os valores nativos precisavam ser expostos como práticas maliciosas, e, contra elas, os jesuítas deveriam lutar. Luta pela conversão do indígena, homem carente de um conhecimento de mundo cristão e, por causa dessa carência, justificavam-se as inúmeras práticas de servilismo, dentre elas, a escravização amparada nas prerrogativas de uma “justa guerra” (Silveira, 2020).

Florescimento e consolidação da Educação no Brasil Colônia

A diferença fundamental entre a sociedade portuguesa e a sociedade brasileira foi exatamente a existência da mão de obra escrava em quantidade e a precisão de subordiná-la sem conflitos. Além da superioridade bélica dos portugueses, o conhecimento pedagógico e o poder simbólico da Igreja Católica, com o auxílio dos seus conhecimentos artísticos (arquitetura, pintura, talha, escultura, música, literatura, oratória e teatro), impregnavam o espaço reinol e colonial.

Na estratégia de dominação dos colonos e indígenas, os religiosos, inteligentemente, se apropriaram de saberes diversos, acumulados durante a longa caminhada do cristianismo. Observamos, nos escritores coloniais, um trânsito de ideias da religião à filosofia; da filosofia ao direito natural e deste ao direito positivo. Ou seja, da verdade revelada à verdade filosófica. Em outras palavras, a razão filosófica e o direito natural e positivo justificavam a dominação e a escravização. Os teólogos utilizaram conteúdos extraídos do Direito, da Moral e da Fé, e preconizaram, para o senhor, atitudes religiosas e cristãs no trato com os escravos e, para o escravo, uma sistematização de todo um corpo doutrinário/catequético com base nas normas do Concílio de Trento.

Alguns desses conteúdos escritos e/ou declamados no melhor estilo barroco discorriam sobre as Virtudes, a Lei Hebraica, os

Mandamentos de Deus e da Igreja, os pecados, as Obras de Misericórdia, os Sacramentos, as Orações. Sermões escritos ou no altar se referiam aos pecados próprios da “raça de Cam”, considerados como os piores defeitos da raça negra, como a ociosidade, a insolência, a maldade e as desordens – que atentavam contra o bom encaminhamento da empresa colonial – e outros, que muito deveriam incomodar a moral daquela época, como vícios, impudicícia, libidinagem, falta de vergonha, incontinência, adultério, lascívia, prostituição, pecados de natureza inquestionavelmente sexual (Casimiro, 2002).

Os discursos coloniais discorriam sobre bons e maus exemplos da mais variada sorte, ameaças e medos de castigos materiais e espirituais. Podemos vislumbrar essas ameaças nos sermões, coloridos com diversas tonalidades que vão desde as acusações, comparações, exemplos, advertências, admoestações, até chegar aos conselhos e exortações persuasões. Nessa pedagogia, o senhor era o sujeito que deveria exercer o papel de agente (educador) da educação do escravo (o educando). Quando, nos sermões, os teólogos jesuítas (Antônio Vieira, Antonil, Jorge Benci, dentre outros) admoestavam ou alertavam os senhores para a responsabilidade que teriam na condução dos seus escravos, e destacavam que a transgressão daquelas normas e preceitos religiosos poderia levá-los à perdição da alma e que os pecados cometidos pelos escravos, que não fossem bem doutrinados, levariam tanto à perda da alma do escravo quanto à perda da alma do senhor, como responsável.

A teologia que embasou a educação colonial se fez presente no campo educacional, no campo religioso e direcionou a moral, a ética, os costumes, os direitos e os deveres do homem colonial. Tal pedagogia impregnava a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, que doutrinava e que castigava – em nome da fé – vigilante noite e dia, e da qual, todos eram, ao mesmo tempo, mestres e alunos.

Em quase três séculos de colonização, o Estado Português e a Igreja atuaram conjuntamente no “mandamento” de “dilatar a Fé e o Império”. Nessa longa duração, um pensamento teológico de inspiração bíblica, patrística e escolástica serviu de fundamentação tanto para obras filosóficas, teológicas e morais quanto para os manuais de catequeses e cartilhas adotadas em Portugal e na Colônia brasileira. Dilatar a Fé era um compromisso da Igreja, mas era, também, um dever do Reino. Dilatar o

Império era um objetivo conquistador do Reino, ao mesmo passo que, inteiramente, era do interesse da Igreja.

Alguns religiosos, como os capuchinhos, denunciaram o instituto da escravidão, mas, a maior parte deles justificaram legalmente a escravidão. Encontramos exemplos em sermões, reflexões morais e nos manuais doutrinários, autorizados pela própria Igreja.

O ocaso da pedagogia religiosa colonial, com predomínio da atuação jesuítica, se deu com a expulsão dos jesuítas no período pombalino. Mas, mesmo quando terminaram as relações coloniais, com a vinda de D. João VI, com a Independência do Brasil e, mais tarde, com a Proclamação da República – muitos dos seus traços permaneceram.

Referências

ALMEIDA, Marcos A de. Herança dos Pensadores Franciscanos na Formação da Sociedade Brasileira. *In: Educação e Religião: história e memória da pedagogia Cristã no Brasil*. Curitiba: CRV, 2020. p. 13-30.

ALMEIDA, Maria C. O. de. Os Catecismos Cristãos: uma memória tecida pela Fé. *In: Educação e Religião: história e memória da pedagogia Cristã no Brasil*. Curitiba: CRV, 2020. p. 47-62.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar. Razão de Estudos e Razão Política: Um estudo sobre a Ratio Studiorum. *In: Encontro de Pesquisadores de Educação Jesuítica e Formação da Cultura Brasileira: 1549:1759*, 1., 2001, Universidade Metodista de Piracicaba.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

ESTATUTOS DA PROVÍNCIA DE SANTO ANTÔNIO DO BRASIL. Lisboa: Officina de Manuel e Joseph Lopes Ferreira, 1709.

FRAGOSO, F. H. (OFM). Presença Franciscana no Brasil em Cinco Séculos de Evangelização. *In: Entre Memória e Utopia*. Primeiro

Capítulo Nacional da Família Franciscana. Brasília: CEFEPAL, 1994. p. 32-65.

FRAGOSO, F. H. (OFM). **Também Sou Teu Povo, Senhor**: Jubileu 2000 – 500 anos evangelizando o Brasil. Paulo Afonso: CNBB – Regional NE 3, 2000.

GARCÍA-VILLOSLADA, R. *et al.* **Historia de la Iglesia Catolica**: en sus cuatro grandes edades: antigua, media, nueva, moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos – BAC, 1960.

IGLESIAS, Tania Conceição. **A experiência educativa da ordem franciscana**: aplicação na América e sua influência no Brasil colonial. 2010. 431f. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2010.

ILHA, Manuel da. **Narrativa da Custódia de Santo Antônio do Brasil (1584-1612)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

JABOATÃO, F. A. de S. Ma. **Novo Orbe Seráfico Brasilico ou Chronica dos Frades Menores da Província do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiliano Gomes Ribeiro, 1858.

KLEIN, L. F. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

LUSTOSA, F. O. de F. (OFM). **A Presença da Igreja no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977.

MIRANDA, M. M. L. de. O Teatro de Anchieta e a Reinvenção do Auto Ibérico. *In*: **Educação e Religião**: história e memória da pedagogia Cristã no Brasil. Curitiba: CRV, 2020. p. 63-76.

RIBEIRO, P. BARTOLOMEU. **Guia de Portugal Franciscano, Continental e Insular**: Esquema Histórico de 1217 a 1831 e Crônica Sucinta da Província dos Santos Mártires de Marrocos. Portugal, Residência dos Leixões, 1946, 138 páginas.

SILVEIRA, C. N. D. *et al.* Características do Teatro Anchietano na América Portuguesa: a arte de convencer o indígena. *In*: CASIMIRO, A. P. B. S. *et al.* (Orgs.). **Educação e Religião**: história e memória da pedagogia Cristã no Brasil. Curitiba: CRV, 2020. p. 77-94.

VILLOSLADA, R. G., (S. J.); LLORCA, B., (S. J.); MONTALBAN, F. S., (S. J.) **Historia de la Iglesia Catolica:** en sus cuatro grandes edades: antigua, media, nueva, moderna. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1960.

WILLEKE, F. V. (OFM). **Franciscanos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1974.

MERCANTILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE EM PAUTA*

Fábio Mansano de Mello

Marisa Oliveira Santos

William Kennedy do Amaral Souza

Introdução¹

O objetivo do presente capítulo é compreender as faces da precarização do trabalho docente à luz da mercantilização do ensino superior. Nesse sentido, nossa investigação conectou o conceito de mercantilização da educação com o contexto da sociabilidade capitalista, cujo processo de reestruturação produtiva, as políticas neoliberais e a influência do Banco Mundial no financiamento da educação demarcaram novos rumos da economia mundial, incluindo as políticas educacionais.

A fonte documental central foi a **Revista Universidade e Sociedade**, um periódico de circulação nacional editado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que historicamente publica artigos críticos acerca dos impactos da lógica da acumulação capitalista sobre a universidade. O marco temporal são as publicações realizadas no período de 2011 a 2018, que tratam da mercantilização da educação, trabalho docente e precarização do trabalho.

O método de análise é o materialismo histórico. Dessa forma, a nossa investigação pretendeu captar as mutações do trabalho docente e seus reflexos na composição social. Consideramos a possibilidade de articular o processo de mercantilização da educação superior com uma teia mais ampla de consolidação e de reestruturação das relações capitalistas de produção, mediante análise da relação entre o singular e o universal. Segundo Kosik (1995, p. 191), “[...] a economia não é apenas a produção de bens materiais; é ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro das quais esta produção se realiza.”. Sua referência é Marx (1983, p. 218)

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.157-169

¹ O presente capítulo é fruto de análise de pesquisa sobre o ensino superior no Brasil, como também reflete parcialmente as comunicações de um dos eixos do Colóquio Temático Trabalho-Educação: cultura e saberes, do XIV Colóquio Nacional/VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico e o XII Seminário Nacional/II Internacional do Histedbr – 2022.

que, ao discutir o método da economia política, nos apontou o movimento de apreensão do real ao afirmar que “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade.”. O concreto se apresenta para o pensamento num processo de síntese, de modo que “[...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (Marx, 1983, p. 219).

Entendemos que o ensino superior não deve ser estudado de forma isolada, mas, considerando o contexto da expansão do setor de serviços no capitalismo contemporâneo. O trabalho docente, especificamente, deve ser compreendido no movimento da expansão do ensino superior brasileiro, fortemente influenciado pelas agências multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse cenário, o professor vivencia a precarização do trabalho tal como qualquer outro trabalhador: a precarização do trabalho, no caso, se expressa no produtivismo acadêmico, na intensificação do trabalho e no adoecimento do profissional. É o que veremos a seguir.

O contexto da mercantilização do ensino superior

O conceito de mercantilização que norteia nossos estudos está pautado na crítica que Marx empreende à sociedade capitalista, cuja tendência é transformar os mais variados bens e serviços em mercadorias. A burguesia, ao criar um mundo à sua imagem e semelhança, transforma as relações sociais, até então existentes, em coisas e mercadorias, de modo que promove a generalização dessas relações:

Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou debaixo dos pés da indústria o terreno nacional. As antigas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas a cada dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou morte para todas as nações civilizadas – indústrias que não mais empregam matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais remotas regiões, e cujos produtos são consumidos não somente no próprio país, mas em todas as partes do mundo (Marx, 1997, p. 69-70).

No que diz respeito às determinações da mercadoria na sociedade capitalista desenvolvida, Marx afirma que a mercadoria é uma condição prévia para a gênese do capital, ao tempo em que é produto e resultado do processo de produção capitalista. “No estágio anterior da produção, só uma parte dos produtos reveste a forma de mercadoria. Em contrapartida, o produto do capital é necessariamente mercadoria” (Marx, s/d, p. 142).

A generalização da produção das mercadorias explicita o movimento de expansão do capital, cuja finalidade é a extração da mais-valia. Dessa forma, tal metabolismo esteriliza certos trabalhos, ao mesmo tempo em que integra produtos que outrora não estavam sob a égide da autovalorização. Exemplo disso é uma aula ministrada numa universidade pública, visto que tal atividade consiste em um serviço que o professor presta ao Estado. A mesma aula ministrada numa instituição privada, por sua vez, consiste em uma mercadoria como outra qualquer (Giannotti, 1984).

Entendemos que o fenômeno da mercantilização pode ser aplicado à educação, por conseguinte ao ensino superior. Quando se vende um curso de graduação; contrata-se professores e funcionários; recorre-se ao uso de tecnologias, como ocorre na educação a distância; desenvolve-se softwares e hardwares educacionais; articula-se com o Estado o fornecimento de bolsas de estudos; funde-se empresas educacionais com venda de suas ações na bolsa de valores, entre outros procedimentos, corrobora-se a ideia de que o ensino superior está conectado às determinações gerais da acumulação capitalista. Sujeito, portanto, à mercantilização (Mello, 2022).

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, propiciou para a educação superior uma expansão do setor privado, com crescimento numérico marcante das instituições particulares, bem como do número de matrículas nessa esfera do ensino. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), destacam-se duas medidas que potencializaram a expansão da esfera privada: os Decretos nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que possibilitam, apoiados na LDB, a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES). O primeiro decreto foi revogado pelo segundo, este, por sua vez, revogado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Na prática, essa legislação

instituiu os Centros Universitários, IES que têm por prioridade o ensino em detrimento da pesquisa e extensão, o que ocasiona obstáculos à ampla formação acadêmica e promove, gradativamente, a precarização do trabalho docente.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), constatamos uma continuidade das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, amparadas pela LDB/1996 e pela influência do Banco Mundial, que desempenhou um papel fundamental no financiamento dessas políticas educacionais. Em contrapartida aos empréstimos concedidos, essa agência multilateral exige um modelo de educação que atenda aos interesses do grande capital, tais como, perspectivas de eficiência, produtividade e pragmatismo em relação ao mercado de trabalho. Sob o prisma do privatismo e da racionalidade do capital, destacamos três políticas implementadas no referido período: o Programa Universidade para Todos (PRO-UNI), a regulamentação da Educação a Distância (EaD) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI).

O PROUNI foi regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, e distribui bolsas integrais e parciais para estudantes cursarem as IES privadas. Para além da perspectiva de inclusão de milhares de pessoas terem acesso ao ensino superior, um debate que se instaura na crítica ao PROUNI e à mercantilização do setor educacional é que não se pode confundir democratização da educação com a massificação do ensino superior.

Com a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD, expressa no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, constatamos um crescimento numérico das IES privadas, que dominam hoje amplamente esse setor. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2011 e 2021, o número de matrículas nos cursos superiores de graduação nessa modalidade aumentou 474%, ao passo que o quantitativo de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4% no mesmo período. Em 2011, os ingressos por meio da Educação a Distância correspondiam a 18,4% do total das matrículas, já em 2021, esse percentual chegou a 62,8% (INEP, 2022).

O REUNI, regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, por sua vez, tem como meta central atingir dois objetivos: o primeiro é a elevação da taxa média de conclusão de cursos de graduação presenciais para 90% e a elevação da taxa aluno/professor para 18:1 no prazo de cinco anos. Conforme apresentassem suas estratégias de trabalho, as universidades teriam, após aprovação do MEC, os aportes de recursos de pessoal, custeio e investimentos. Segundo pesquisa de Cislighi (2011, p. 167), “[...] a expansão proposta, porém, está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial.”.

Tais políticas públicas para a educação revelam, cada uma a seu modo, o atrelamento do ensino superior às determinações da expansão do capital no setor educacional:

Assim sendo, percebemos que, a política em curso de expansão da educação superior tem deliberado viés privatista. Isso pressupõe a necessária redução da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) apenas ao ensino, envolvendo formas alternativas de sua oferta (como a EaD). Particularmente para as universidades públicas esse processo tem representado uma crescente aproximação com os interesses do mercado e o consequente abandono de sua função social. Conforme expressa Sguissardi (2009) consolida-se no Brasil um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. O autor sustenta sua tese a partir do elevado crescimento das IES isoladas, majoritariamente no setor privado, a partir da redução dos investimentos públicos nas universidades públicas com o incentivo à busca de financiamento privado, perdendo a sua autonomia e tornando-se heterônomas, e, por fim, a partir da correlação entre a produção do conhecimento, majoritariamente, e as necessidades de desenvolvimento do capital (Guimarães; Monte; Farias, 2013, p. 38).

O processo de mercantilização do ensino superior incide, diretamente, na forma e na qualidade do trabalho docente. Mancebo (2011) reflete sobre os efeitos da privatização da educação, que ocorre em dois sentidos: 1) utilizando dados da UNESCO, demonstra o crescimento vertiginoso da oferta do ensino superior privado em todo mundo; 2) no setor público, ocorre uma restrição orçamentária para as universidades, de

modo que muitos docentes são incentivados a participarem do processo de captação de recursos, buscarem contratos com a iniciativa privada, promoverem o financiamento de instalações e investigações previamente orientadas. A autora ainda afirma que, para além da sobrecarga de trabalho do professor, tais como ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, orientação de alunos, buscar estratégias para financiamento das pesquisas, confecção e publicação de artigos em revistas especializadas, elaboração dos mais variados pareceres, os docentes estão cada vez mais ocupados com tarefas de cunho administrativo (Mancebo, 2011). Não obstante, destaca sua preocupação com a consolidação do professor empreendedor:

No contexto de “capitalismo acadêmico”, novas práticas são introduzidas e incentivadas nas universidades: desde a venda de produtos e serviços com a finalidade de autofinanciamento, passando pela concorrência feroz em editais (públicos) dos Fundos Setoriais, a competição dos investigadores por financiamento para seus projetos ou, até para aumentar seus salários, recebimento de diversos pagamentos por mérito (bolsas, por exemplo), e uma lista interminável de novas motivações “acadêmicas” postadas mais incisivamente para o docente que atua na pós-graduação. Formas de funcionamento desiguais e contraditórias são geradas nas universidades, que mediante ações dos docentes empreendedores aproximam a instituição das empresas e do mercado [...] (Mancebo, 2011, p. 82).

Feitas essas considerações, vamos nos deter agora nos impactos que a mercantilização da educação impõe ao processo de trabalho dos docentes.

A mercantilização da educação e seus reflexos: a precarização do trabalho docente

As transformações recentes no mundo do trabalho, impulsionadas pela reestruturação produtiva, acumulação flexível, políticas de cunho neoliberais, dentre outros elementos, reconfiguram a dinâmica do trabalho docente, tanto na esfera pública como na esfera privada. Não podemos deixar de destacar o papel do Estado nessa processualidade histórica, uma vez que ele é o responsável pelo vínculo de grande parte desses profissionais. Conforme aponta Nishimura (2014, p. 51), “[...] a precarização do

trabalho docente na educação pública tem como mediação imediata da precarização as mudanças ocorridas no papel do Estado em meio a um contexto de contrarreformas neoliberais.”. A precarização desse trabalho pode também ser associada ao produtivismo acadêmico, dado que a pressão pela quantidade de produções científicas é mais valorizada do que a sua qualidade. Como consequência, verifica-se a intensificação do trabalho, a sobrecarga de tarefas as quais o docente é submetido, inclusive com aumento das atividades burocráticas, mencionadas anteriormente.

Na esfera privada, os ecos da precarização são vistos claramente. O professor, nesse caso, é um proletário, cuja exploração ocorre como qualquer outra força de trabalho. São submetidos a sobrecarga de trabalho, rigidez no cumprimento de horários, inúmeras atividades não remuneradas (como orientações e participação em comissões) e vivem a angústia de terem ou não o contrato de trabalho renovado. Na esfera pública ocorre igualmente o fenômeno da precarização, com destaque para outros elementos. Conforme apresentam Guimarães, Monte e Farias (2013), uma considerável parcela dos contratos de trabalho nas IES públicas refletem identidade com a esfera privada. Citam a ampliação dos contratos temporários, o aumento do número de alunos em sala e o aviltamento dos salários dos docentes substitutos. Além da “[...] utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho.” (Mancebo *apud* Guimarães; Monte; Farias, 2013, p. 42).

Logo, pensar na precarização do trabalho docente na condição dos professores substitutos envolve uma dimensão bem maior do que só a identificação das suas precárias condições de trabalho e fragilidades nos vínculos contratuais; envolve também o entendimento do papel que estes vêm ocupando na atualidade, tanto no processo de formação profissional como para a reprodução do capital, uma vez que estes profissionais participam também do processo de valorização sistêmica, que exige maior produtividade associada ao menor custo com a contratação da força de trabalho. Nesse sentido, a contratação de professores substitutos atende perfeitamente às demandas impostas pela acumulação flexível do capital (Lima; Lima, 2017, p. 95-96).

O aumento do trabalho precário nas IES públicas explicita a limitação orçamentária que restringe a contratação de professores via concurso público, abrindo as portas para o ingresso dos docentes substitutos/temporários. Essa saída econômica do Estado acaba por inserir o âmbito universitário no mercado flexível, promovendo não apenas uma desvalorização do trabalho docente, mas consequências pontuais na estrutura universitária: estamos falando de um profissional que deve se dedicar majoritariamente ao ensino, com uma jornada de trabalho com muitas disciplinas, que o impede de promover pesquisa e extensão. Com salários menores do que os professores concursados, são impelidos a buscarem outros locais para lecionar, acarretando a intensificação do trabalho. Além disso, os professores substitutos não podem assumir cargos administrativos, sobrecarregando ainda mais os docentes permanentes. Segundo Silva (2013), ocorre no seio da universidade uma divisão do trabalho entre professores efetivos e substitutos: os últimos se dedicam ao ensino, enquanto aos primeiros ficam as atividades de pesquisa, extensão, grupos de estudo, funções de coordenação e direção, realidade que dificulta sua dedicação ao ensino.

Em pesquisa sobre os professores substitutos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Alves e Vale (2017, p. 122) detalham como essa forma de contrato promove a intensificação do trabalho docente:

Uma das surpresas desta investigação foi o fato de que, apesar de todos os limites que a condição de substituto impõe, os mesmos buscam realizar pesquisa na instituição ou em outras na qual possuem vínculo. Destaca-se que os sujeitos pesquisados, em geral, não têm condições objetivas de realizar o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) e, quando realiza, como pode ser verificado na presente pesquisa, acaba por realizar estas atividades em condições adversas, com poucas bolsas (não foi possível verificar se as bolsas são remuneradas), sem redução da carga horária. Impõe-se, dessa forma, uma sobrecarga de trabalho, que, em alguns casos relatados, pode chegar a ter uma carga horária de quase 72 horas, sendo que o contrato é para uma jornada de 40 horas.

As autoras relatam ainda outros fatores não menos interessantes acerca da percepção dos professores substitutos pesquisados em relação ao seu trabalho. Destacam que as condições de precarização atingem também os docentes efetivos, uma vez que as condições de trabalho não

são ideais). Ocorre que a maioria dos docentes substitutos não percebe que seus pares estão também submetidos à condição de precarização, assim, muitos atribuem aos docentes efetivos a culpa pelas péssimas condições de trabalho. Os professores mais jovens têm um ideal de profissão, de realização e expectativas do que é ser professor universitário, ao passo que os mais experientes já relatam os aspectos negativos da condição de temporários.

Apesar dessas questões elencadas, destacam as autoras que as condições de trabalho nas IES privadas são ainda piores, com regime de trabalho horista. Um caráter contraditório que se apresenta é que, apesar dessa precarização, estar numa universidade pública é a possibilidade de qualificar o currículo Lattes. “Entra em questão aqui também a competitividade e o esforço individual como elementos que garantem a empregabilidade, elemento ideológico que atinge a classe trabalhadora em todos os níveis.” (Alves; Vale, 2017, p. 124).

Segundo a lógica capitalista, a intensificação do trabalho, que implica potencializar uma maior quantidade de produtos com um número cada vez mais restrito de trabalhadores, utilizando também do expediente da extensão da jornada de trabalho sem o equivalente salarial, também impõe — no caso dos docentes é verificável — um adoecimento do trabalhador. Nesse sentido, Leite (2011, p. 86) aponta como a pressão pela produtividade na academia pode promover uma “[...] despersonalização [...]” dos docentes, um estranhamento em relação à sua atividade profissional. “O resultado mais visível é a ‘implosão’ desse trabalhador, ou o fenômeno que começa a ser conhecido como *queimar-se pelo trabalho* – a síndrome de Burnout” (Leite, 2011, p. 86. Ora, as causas do adoecimento estão ligadas à dinâmica produtivista imposta ao processo de trabalho, que exacerba uma competitividade na academia e individualiza a necessidade de sempre atender às novas demandas — ou metas — do fazer universitário.

Com isso, o tempo-espço entre a vida acadêmica e a vida pessoal é condensado em um só. O docente se aliena de si mesmo porque perde, cada vez mais, o controle sobre o seu próprio processo de trabalho e sobre o produto do seu trabalho (pesquisa, ensino, artigos, etc.), que se converte, na maioria das vezes, em um objeto estranho ao seu produtor [...]. A ideologia neoliberal conseguiu injetar nos professores a quimera de que se trabalhem de

acordo com os parâmetros e critérios que o capitalismo estabelece, irão ganhar mais e projetar-se profissionalmente. Incorporando essa lógica, despojam-se da sua humanidade, da criação coletiva do conhecimento, e da responsabilidade pela sua disseminação para o conjunto da sociedade. O comprometimento físico e mental são as principais consequências (Leite, 2011, p. 94-95).

A interferência do trabalho na vida profissional e pessoal dos docentes também foi tema de pesquisas de Zanin, Freitas e Kunzle (2012). Os autores destacam a incidência das doenças que acometem os profissionais, utilizando o conceito de mal-estar docente para designar o desgaste biopsíquico dos professores nos seus postos de trabalho. Os professores estariam vivenciando as patologias da solidão (termo criado por Dejours) para explicar o adoecimento advindo da desestruturação dos coletivos de trabalho e do individualismo/competição crescente na academia.

Conclusões

Ao final desse breve percurso destacamos alguns pontos (que devem ser aprofundados) que nos dão a dimensão da mercantilização da educação e, conseqüentemente, dos ataques do capital (Estado) à universidade brasileira. O ponto primeiro é a forma como os governos brasileiros aderiram ao ideal neoliberal e promoveram reformas com o mote de “modernização”, “eficiência”, “democratização”, conforme vimos nas políticas educacionais dos períodos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). Corroborando a perspectiva do enxugamento dos investimentos públicos na educação, alinhado aos interesses do capital, em 2016, o governo interino de Michel Temer apresentou novas propostas que comprometeram mais ainda o setor. Exemplo claro da perspectiva do desmonte do serviço público foi a aprovação da PEC 55/2016, que visava ao congelamento de gastos públicos em setores básicos como a educação e a saúde no período de vinte anos.

O segundo ponto é a transformação do processo de trabalho do professor universitário. O apelo ao “empreendedorismo” docente mascara a falta de incentivo do Estado para fortalecer a universidade de ensino, pesquisa e extensão. Verificamos, de um lado o produtivismo

acadêmico, a pressão das agências estatais em que a quantidade das produções científicas é prioridade, ao passo que a qualidade passa a ser um detalhe desse processo. Na universidade pública, essa exigência é tal que o professor-pesquisador pode não ter tempo nem motivação para as atividades de ensino. Por outro lado, a precarização do trabalho está circunscrita na intensificação do trabalho, apresentada aqui pelo aumento numérico dos professores substitutos nas IES públicas. Características dessa precarização são vistas na forma de contrato, nas condições objetivas de trabalho, na tendência ao individualismo que o sistema impõe, na necessidade de complementar renda com outro trabalho etc. Como pesquisas apontaram (e apontam), esse cenário tem levado cada vez mais ao adoecimento do docente.

O debate sobre a mercantilização e a precarização do trabalho docente nos instiga a pensar formas de resistência à sanha capitalista dentro dos muros da universidade. É fundamental não perdermos de vista o papel social da academia, sobretudo no sentido de garantir uma educação pública de qualidade para as classes trabalhadoras. Seja pela organização política da categoria, seja pelo debate amplo com várias instituições da sociedade civil, a luta pelo fortalecimento da universidade é a luta pela democracia, direitos sociais e inclusão, e não se limita ao conceito de empregabilidade. Luta árdua, mas a essência do conhecimento científico não deve sucumbir ante a aparência da economia de mercado.

Referências

ALVES, D. C.; VALE, E. S. do. Expressões do trabalho docente precarizado: os professores substitutos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Brasil. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXVI, n. 59, jan. 2017, p. 116-127.

CISLAGHI, J. F. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, fev. p. 165-174, 2011.

GIANNOTTI, J. A. **Trabalho e Reflexão**. Ensaios para uma dialética da sociabilidade. São Paulo: Brasiliense, 1984. Cap. V.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. de M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, n. 52, jul. 2013, p. 34-35.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). Ensino a distância cresce 474% em uma década. **Censo da Educação Superior**, Brasília, 04 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

LEITE, J. L. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 48, jul. 2011, p. 84-96.

LIMA, D. G. de; LIMA, R. de L de. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXVI, n. 60, jul. 2017, p. 86-99.

MANCIBO, D. Trabalho docente na pós-graduação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 48, jul. 2011, p.76-83.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, K. **O capital**. Cap. VI (inédito). São Paulo: Moraes, s/d.

MELLO, F. M. de. **Memórias da mercantilização do ensino superior: a consolidação da “universidade flexível”**. Vitória da Conquista: EdUesb, 2022.

NISHIMURA, S. P. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXIII, n. 53, fev. 2014, p. 48-59.

SILVA, H. T. de L. “Não vim pra ficar, estou só de passagem”: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, n. 52, jul. 2013, p.56-67.

ZANIN, F. da C; FREITAS, J. A. R de; KUNZLE, L. A. Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR-SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXI n. 50, jun. 2012, p.106-121.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE*

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Introdução

Objetivamos tecer algumas reflexões acerca dos desafios contemporâneos da formação e profissão docente no Brasil, compreendendo desde a perspectiva materialista-histórico-dialética, ancorados na análise bibliográfica, que, como fenômenos histórico-sociais, é necessário situá-los nas intrínsecas relações entre trabalho e educação, historicamente construídas.

Notadamente, autores de diferentes matizes teóricas (Nóvoa, 1999; Saviani, 2008) apontam que, mesmo que a preocupação em relação à formação de professores tenha surgido na Modernidade desde Comenius, é sobretudo no século XIX, decorrente do processo de secularização e de estatização do ensino que vai se constituindo, paulatinamente, o processo histórico de profissionalização docente (Nóvoa, 1999), implicando aspectos relativos, de um lado, à formação, tanto em tempos e *lôcus* específicos (cursos), quanto, de outro lado, ao próprio exercício do magistério, do professor como trabalhador da educação (Saviani, 2005a).

Segundo Nóvoa (1999), parece que na contemporaneidade a profissão docente se encontra em meio a uma crise, embebida em um certo mal-estar em relação à confiabilidade do trabalho de ensino que os professores levam a cabo diuturnamente, colocando em xeque o estatuto social da docência. Em uma frente, há discursos que, ancorados nos indicadores das avaliações externas, apontam para a necessidade de formar melhor os professores, visto que esses resultados revelariam uma baixa qualificação profissional do magistério. Em outra perspectiva, por sondagens realizadas, vez ou outra, pela imprensa e por relatórios de

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.170-181

diversas naturezas, revela-se que o professorado guarda, na sociedade, um prestígio profissional.

Essa ambiguidade na qual transita a imagem social do professor é expressão do embate de projetos educacionais historicamente construídos, próprios de uma sociedade marcada pela divisão social em classes diametralmente opostas, que estão disputando, justamente, o direito a regulamentar o processo de trabalho pedagógico, pelo qual se forma a nova geração, controlando e regulando o principal trabalhador da educação, o(a) professor(a).

Considerando esse cenário, as reflexões aqui tecidas estão organizadas, além dessa introdução e das considerações finais, em duas partes: começando com apontamentos sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação para, em seguida, avançar, destacando alguns aspectos relativos ao processo de constituição histórica da (de)formação e (des)profissionalização docente.

Apontamentos histórico-ontológicos sobre a relação trabalho e educação

Segundo Saviani (2007; 2008), a educação e o trabalho são fenômenos propriamente humanos, o que exige a compreensão da natureza humana que permita aos seres humanos realizar as atividades de trabalhar e educar. Diferentes concepções levam a respostas distintas.

Difundida no imaginário social, tem-se a ideia de que o que caracteriza o ser humano e o distingue dos demais animais é a razão. Sendo a racionalidade o atributo essencial humano, atividades laborais não seriam valorizadas, ainda que consideradas como necessárias. A formação humana, assim, deveria ser ancorada em atividades de contemplação e de desenvolvimento do pensamento.

Por outra perspectiva, foi possível a Darwin (2014), pautando-se em conhecimentos biológicos, defender que o ser humano seria resultado da evolução natural do mundo animal sendo esse, portanto, uma espécie específica dentre aquelas identificáveis no reino animal, sujeitos, portanto, às mesmas leis da natureza.

Diferente dessas concepções, compreendemos o ser humano como um ser histórico-social, em que “[...] tudo o que tem de humano

nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 261), na qual a atividade vital por meio da qual ocorre a produção da vida propriamente humana e, conseqüentemente, a formação dos seres humanos, é o trabalho, sendo essa uma “atividade criadora e produtiva” (Leontiev, 1978, p. 263). Desse modo,

[...] pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 263).

Nesse processo de produção da sua existência material e imaterial (simbólica), os seres humanos não só produzem um mundo propriamente humano, o mundo da cultura, mas também a si mesmos. Eles não só modificam a natureza, mas a sua própria natureza humana.

Podemos dizer, pois, baseando-se em Saviani (2007), que no início da história social da humanidade, trabalho e educação se identificavam, ou seja, os seres humanos se educavam e educavam as novas gerações no processo mesmo de produção da existência, trabalhando. Todavia, conforme as necessidades preliminares foram sendo satisfeitas, novas necessidades produtivas e culturais foram se impondo, bem como novos e mais avançados instrumentos materiais e simbólicos foram potencializando a complexificação da vida, do trabalho, dos processos de formação humana. Para Saviani (2007), esse se constitui no fundamento histórico-ontológico da relação trabalho-educação. Nas palavras do autor:

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

Esse pressuposto permite afirmar que o ser (dos seres humanos), no que tange às suas características propriamente humanas, não são transmitidas hereditariamente pelo fato de se fazer parte de uma determinada espécie animal, nem se desenvolvem pelo simples exercício contemplativo, mas é, antes, resultado de um longo e sistemático processo de apropriação da cultura histórica e coletivamente elaborada pela humana. Eis porque, para Saviani (2005b, p. 13):

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O processo de formação humana, assim, é resultado de uma relação ativa dos seres humanos com o mundo de objetos, processos, relações e ideias que os circunda. No entanto, essa relação não é direta, mas é, antes, mediada por outros seres humanos, sendo, pois, uma relação educativa, pedagógica. Essa atividade formativa necessita ser recorrente, pois representa a possibilidade de continuidade do desenvolvimento histórico-social da humanidade; sem a transmissão às novas gerações do conjunto da cultura humana, a história seria interrompida.

Outro aspecto relevante a destacar é o fato de que as formas sociais que a educação assume ao longo da história adquirem características específicas, decorrente das bases sob as quais as sociedades se organizam. Assim, a institucionalização da educação na forma escolar é fruto de um longo processo de constituição.

É certo que a escola nasceu há milênios, na Antiguidade, como um lugar do ócio, do tempo livre, sendo, portanto, *locus* de formação dos membros da Aristocracia, daqueles que não viviam do trabalho. Diferente dessa classe social, os escravos, as classes subalternas se educavam no processo de trabalho. A escola emerge, portanto, junto às sociedades de

classes e, como tal, traz essa marca histórica da desigualdade social traduzida em desigualdade educacional.

É na modernidade, na qual impera o modo de produção capitalista, que a escola se converte numa questão social que, gradativamente, vai se ampliando e complexificando, tornando-se a forma predominante de socialização das novas gerações. Esse processo está ancorado nas revoluções política e industrial, em que se coloca a necessidade de se pensar a instrução do povo e, conseqüentemente, formula-se e se difunde a ideia da necessidade de universalização de uma escola pública e laica. Do ponto de vista político, a escola cumpriria o papel de transformar súditos em cidadãos. Do ponto de vista econômico, tratava-se, agora, de qualificar os seres humanos como mão de obra adequada à produção cada vez mais industrializada em que a ciência se converte em força produtiva (Saviani, 2007).

Ao mesmo tempo em que se busca, pela escolarização, formar as novas gerações, dada a clivagem de classe que caracteriza as formações sociais capitalistas, essa educação adquire as marcas da desigualdade social. Assim, “[...] a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.” (Leontiev, 1978, p. 269). Temos, nessa perspectiva, dois sistemas de ensino como expressão dessa clivagem social: um público, que na contemporaneidade atende os filhos das classes subalternas e outro privado, em que estudam os filhos das classes economicamente mais favorecidas. Essa determinação externa adentra os muros escolares condicionando as diretrizes e bases em que o trabalho pedagógico se realiza, bem como regulando o trabalho docente, a fim de que os sujeitos do ato educativo sejam conformados a um projeto educativo que responda à manutenção das sociedades de classe.

Esse contexto revela uma contradição essencial entre capital e trabalho, própria do modo de produção capitalista. Se, por um lado, é necessário formar para a vida social e para o trabalho, tendo em vista a natureza histórico-social da existência humana, essa formação precisa, na ótica do capital, ser regulada em níveis elementares, a fim de garantir a manutenção da estratificação social vigente, em que uma minoria se apropria dos resultados do trabalho da maioria da população. Na ótica daqueles que vivem do trabalho, ao contrário, cabe denunciar a situação

concreta em que se desenvolve a educação das classes subalternas e, concomitantemente, elaborar um projeto educativo alinhado aos interesses dos trabalhadores, com a finalidade de promover uma formação integral dos seres humanos. Configura-se, assim, na atualidade, o embate de projetos educativos em articulação com projetos societários diametralmente opostos, que tem implicações no processo de constituição histórica da profissão e formação docente.

Atualmente, como bem analisa, a disputa pela escola está mais evidente e acirrada, tendo em vista a atuação mais direta de organizações sociais representativas do empresariado, como o Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Ayrton Senna, dentre outras. No cerne da disputa está a organização e gestão do processo de trabalho pedagógico, mais precisamente em dois núcleos conceituais que determinam o processo educativo: avaliação/objetivos e conteúdo/métodos.

A partir da década de 1990, no Brasil, percebemos a elaboração e a implementação de uma política educacional centrada na avaliação com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Pela avaliação se passou a induzir a definição dos objetivos educacionais que, gradativamente, implicaram o condicionamento dos conteúdos a serem ensinados nas escolas e nos métodos de ensino. Chegamos à década de 2020, portanto, na esteira desse projeto político-pedagógico, em plena implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas políticas de avaliação e de currículo condicionam outras, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a de Formação de Professores.

Acompanhando o processo de gênese e desenvolvimento da escola moderna, temos o processo de conversão da docência em profissão, visto ser o professor o sujeito que realiza o processo de trabalho educativo.

Constituição histórica da (des)profissionalização e (de)formação docente

Articulado ao processo de institucionalização da educação pela escola, sobretudo a partir do século XIX em que mundialmente se consolidam os sistemas nacionais de educação, começa também a se constituir o magistério como profissão, como trabalho a ser exercido por um profissional/trabalhador específico.

Segundo Nóvoa (1999), esse processo de profissionalização abarca quatro momentos que não devem ser entendidos como um “passo a passo”, mas, antes, precisam ser considerados como elementos que vão se configurando concomitantemente: o primeiro momento consiste no fato de a docência ser tida como atividade única ou ao menos a principal do sujeito; o segundo aspecto se relaciona ao estabelecimento de um suporte legal regulamentador da docência a ser exigido para seu exercício; o terceiro momento se refere à institucionalização da formação de professores, pelo qual se garantiria o domínio, por parte dos futuros professores, de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, por fim, mas não menos importante, o quarto elemento que caracteriza a constituição histórica da profissão docente diz respeito à criação de associações de profissionais da educação, representativas dos interesses e necessidades da categoria profissional.

Esses quatro momentos acima sumariados seriam instituídos e instituintes de duas dimensões primordiais que caracterizariam o perfil profissional do ser professor: de um lado a criação, gradativa, de um corpo de conhecimentos teóricos e práticos definidores da profissão docente e, portanto, objetos da sua formação e, de outro lado, a definição de valores éticos e normas para o exercício do magistério. Esse se constitui, portanto, de acordo com Nóvoa (1999), como o processo de profissionalização do professorado que, numa tendência de desprofissionalização desde o século XIX, encontra-se num momento crítico de desprofissionalização diante das políticas neoliberais em vigor na contemporaneidade.

No Brasil, é possível identificar a gênese desse processo de profissionalização do magistério no período Monárquico, em particular com o advento da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827. Ao determinar a criação de escolas de primeiras letras em lugares, vilas e cidades mais populosas, define-se o método de ensino mútuo como oficial, além de indicar, no Artigo 5º, que os professores “[...] que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Brasil, 1827).

A docência se torna, portanto, profissão, ou seja, reveste-se de um estatuto econômico-social, com viés específico dado pela natureza e especificidade do trabalho educativo, cuja finalidade consiste em “[...]”

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2005, p. 7).

Da análise do trabalho educativo, assim, é possível a Saviani (1996) identificar e definir os saberes docentes implicados na formação do educador que foram consolidados ao longo da história educacional, na ordem de cinco saberes: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Esses saberes não devem ser considerados individualmente, mas como uma totalidade a orientar a formação inicial e continuada de professores.

O saber atitudinal se refere, como o próprio nome sugere, às “[...] atitudes e posturas inerentes ao papel do educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (Saviani, 1996, p. 148).

O saber contextual concerne às condições objetivas, historicamente situadas, que condicionam o trabalho educativo, ou seja, “A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]” (Saviani, 1996, p. 149).

Os saberes específicos se pautam nos saberes das diferentes áreas do conhecimento, entendidos estes como socialmente construídos, que passam a integrar os currículos escolares na forma de saberes escolares, considerando o crivo da necessidade de apropriação dos seres humanos para se tornarem humanos do seu tempo, como já salientado anteriormente.

Os saberes originados das Ciências da Educação, da Pedagogia, circunscritos nas teorias educacionais, compõem o que Saviani (1996) denomina de saberes pedagógicos. São estes saberes que se constituem como base especificamente educativa pelo qual se define a identidade do educador como um profissional da educação.

Por fim, destaca-se o saber didático-curricular, que diz respeito aos “[...] conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.” (Saviani, 1996, p. 149). Esse é o saber-fazer, não se restringindo, mas ressaltando o domínio de procedimentos metodológicos, que se estende à própria e

complexa dinâmica educativa, envolvendo “[...] uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados” (Saviani, 1996, p. 150).

Vejam que esses saberes destacados por Saviani deveriam compor os eixos formativos àqueles que exercerão o magistério, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos processos de formação continuada de professores.

Contudo, o que se constata é que, na esteira da política educacional brasileira a partir, sobretudo, da década de 1990, no bojo de um projeto de educação neoliberal, busca-se regular e controlar o trabalho educativo, em especial, pela regulação e controle do professor. Desse modo, no contexto em que há um forte ataque à educação, em geral, e à educação pública especificamente, ocorre, concomitantemente, um processo de desvalorização da profissão docente e de esvaziamento da formação de professores, provocando um fenômeno de (des)profissionalização do magistério, ou, como afirma Evangelista (2009), assiste-se a um processo de reconversão docente, implicando um alargamento da atuação dos professores tanto no que se refere às frentes de ação quanto aos espaços. Em tese, os professores precisariam ser preparados para enfrentar as exigências e demandas de um suposto mundo em constante transformação, em que, mais do que se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticas que a escola teria o papel de propiciar, impera a necessidade de aprender a aprender.

São elucidativas as orientações do Banco Mundial (BM) para a formação de professores, como analisa Becker (2015, p. 143):

[...] as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável [...] (inserido) num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação modular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

Nesse sentido, é necessário “qualificá-lo” continuamente, sendo o professor (trans)formado de mestre à eterno aprendiz. O trabalho educativo, que deveria ser o cerne de organização da formação inicial e continuada de professores, bem como o eixo organizador da escola, perde a centralidade. O que é próprio da constituição histórica da escola moderna e da profissionalização docente se dilui e o supérfluo toma o lugar do essencial. Só assim conseguimos entender que, na atualidade, há um processo contínuo de esvaziamento dos conhecimentos clássicos e, no seu lugar, ensina-se (Pasmem!) até a fazer “brigadeiro gourmet”. Para essa “nova” educação, o professor-mestre torna-se um obstáculo. É preciso, assim, subjugar-lo.

Considerações finais

Iniciamos esse capítulo fazendo alusão à ambiguidade da imagem social que o professor adquire atualmente, que transita entre a ideia do professor como obstáculo para o progresso da educação e das sociedades, de um lado, e, de outro, como aquele que seria capaz de enfrentar, pelo trabalho educativo, as mazelas e exclusão social às quais são submetidas tantas pessoas na contemporaneidade. Eis a face perceptível dos desafios enfrentados na (de)formação e (des)profissionalização docente.

Essa situação atual, como evidenciado, é fruto de uma contradição que marca as sociedades cindidas socialmente entre trabalho e educação. De um lado, no curso da história, a produção da vida material e espiritual vai se ampliando e complexificando exigindo que os seres humanos, para se tornarem humanos do seu tempo, apropriem-se das riquezas histórica e coletivamente construídas pela humanidade, incluindo os bens materiais e simbólicos. De outro lado, essa riqueza é socializada de forma regulada e em doses homeopáticas, dada a clivagem de classe social, em que a produção material da vida material é cada vez mais socializada pelo conjunto dos trabalhadores, enquanto o resultado do trabalho é privadamente apropriado por um pequeno grupo de pessoas proprietárias dos meios de produção.

É nesse contexto contraditório que a escola se torna uma questão social, convertida, assim, em pauta política. A universalização da educação escolar para formação dos cidadãos e dos “novos” trabalhadores passa a

ser uma ideia cada vez mais difundida e perseguida. A docência, nesse processo, adquire, gradativamente, um estatuto social exigindo uma constituição de uma profissão específica - a docência, o magistério.

Desde o século XIX, portanto, concomitantemente à constituição dos sistemas nacionais de instrução pública, evidencia-se a constituição histórica da profissão docente. A formação dos professores passa a ocupar um lugar de destaque, a fim de socializar o conjunto de conhecimentos, normas e valores éticos próprios do trabalho educativo àqueles que assumiriam a tarefa de educar as novas gerações.

Entretanto, esse processo de formação e profissionalização de professores sofre um revés na contemporaneidade, em especial, no Brasil, da década de 1990. Na política educacional atual, o professor é avaliado, responsabilizado, requalificado, massificado, instrumentalizado, precarizado, ou seja, é violentado objetiva e subjetivamente.

A face visível desse movimento em curso se configura em uma “tragédia docente” (Shiroma *et al.*, 2017), que se objetifica, além do chamado para que os professores assumam tarefas não próprias da educação escolar, moldando-se como um trabalhador multitarefas, polivalente, em um processo contínuo de (re)profissionalização, calcado na premissa, amplamente difundida com base nos baixos indicadores de qualidades, de que os professores não estão qualificados para esse mundo tecnológico, para atender às novas habilidades e às competências exigidas para o novo milênio.

Eis, sumariamente, nos limites postos para a escrita desse texto, os desafios contemporâneos da formação e profissão docente.

É preciso, portanto, buscar nos municípios de fundamentos teóricos e de experiências históricas, a fim de lutarmos contra essa situação e propormos alternativas. É preciso denunciar as mazelas educacionais e sociais, para buscarmos, coletivamente, as brechas nas realidades concretas nas quais possamos intervir, anunciando novos projetos formativos e societários.

Referências

BRASIL. **Lei das Escolas de Primeiras Letras.** : Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Trad. Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2016.

EVANGELISTA, O. Rede *Kipus* e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4, 2009, Cascavel. **Anais[...]** Cascavel: Unioeste, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

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

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NA BAHIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS*

Luciana Canário Mendes

Estácio Moreira da Silva

Clauber Teixeira da Silva

Introdução

No presente texto, situamos o processo de expansão e implantação de escolas cívico-militares no Brasil, de forma particular no estado da Bahia. Para isso, recorreremos ao mapeamento documental inicial até então realizado pelo grupo de pesquisa intitulado Memória e História: registros do desmonte e da resistência (anos 2000-...), fruto de uma parceria do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em História, Trabalho, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz) e o Museu Pedagógico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Dentre as atividades do grupo, realizamos, em 2022, no XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr, um colóquio cujo tema foi Desmonte e Militarização da Educação Pública: História, Memória e Resistência. Desde então, o grupo vem aprofundando a discussão acerca da referida temática.

Com base nos estudos realizados pelo grupo, percebe-se que o processo de militarização das escolas públicas, isto é, a transferência da gestão de escolas públicas para as corporações militares, foi intensificado em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, um governo de coalizão, de extrema direita e neoconservador. No início dessa gestão, foi implantada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n.º 9.665/2019. Alguns meses depois, o Decreto n.º 10.004 (2019) instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.182-192

(Pecim), sob responsabilidade do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), com apoio do Ministério da Defesa.

Tais dispositivos legais tiveram como objetivo articular políticas para o fomento da militarização de escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino, como “[...] modelo de escola de alto nível” que segue “padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares.” (Brasil, 2019, p. 11).

Sabemos que a aprovação desse decreto representou a ascensão do “[...] processo de militarização das escolas públicas, uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país.” (Alves; Toschi, 2019, p. 2).

De acordo com seus preceitos, poderiam aderir ao programa as escolas públicas que oferecessem as etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e que possuísem baixo resultado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e estudantes em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2019).

O programa foi destinado à promoção de ações de fomento e de fortalecimento das Escolas Cívico-Militares (Ecim) e tem como meta a implantação de 216 Ecim em todo o país até o presente ano (2023)¹. Apesar da revogação do Pecim, o processo de militarização tem ocorrido de formas diversas em diferentes unidades da federação. No presente texto, situamos o processo de expansão e implantação das Ecim, especialmente no estado da Bahia.

Para este artigo, tomamos como foco a análise não apenas do Decreto Federal n.º 10.004 (2019), mas também do Relatório de Escolas Militarizadas nos anos 2020-2021² e do Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) n.º 02/2018 que estabeleceu a criação de um sistema de ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia (CPMs) em instituições ofertantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Também nos debruçamos no *Guia de Gestão do Modelo CPM: conceitos, referências normativas, orientações e procedimentos* (Mineiro; Lima, 2022) e no

¹ Conforme afirmou o então Ministro da Educação Milton Ribeiro, no Palácio do Planalto. Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-11/governo-preve-implantacao-de-216-escolas-civico-militares-ate-2022>

² Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/Escolas_2020-2021.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

Edital n.º 001, da Secretaria Estadual de Educação e da Polícia Militar da Bahia (PMBA), que informa sobre as inscrições para o Processo Seletivo para Admissão de Alunos nas unidades do Colégio da Polícia Militar da Bahia para o ano letivo de 2023, nas escolas que têm adotado o modelo de gestão compartilhada.

Militarização das escolas públicas no Brasil: considerações

O processo de militarização de escolas públicas no Brasil ocorre em distintas configurações e se dá de formas diferenciadas nas unidades federativas do país. Por isso, muitas vezes, encontramos informações dispersas e até contraditórias. Do ponto de vista conceitual, estudos realizados por Santos e Alves (2022) asseguram que, até 2019, os termos “escola militar”, “escola da polícia militar”, “escola do corpo de bombeiros militar” e “escola Tiradentes” apareciam nos debates como nomes recorrentes para se referir tanto a escolas autenticamente militares como a escolas civis-militarizadas.

A militarização das escolas é a transferência de escolas civis públicas para membros das forças de segurança e suas corporações (Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Exército ou qualquer outra força militar). Com isso, adotam-se regimentos, normas e princípios próprios das corporações militares nas escolas. Esse modelo de gestão, segundo Alves *et al.* (2018), antecede a 1998. Foi precisamente em 1976, em Goiás, que Marconi Perillo implantou um colégio militar voltado exclusivamente para os dependentes dos militares.

Com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), em setembro de 2019, houve um incremento nas ações de fomento e fortalecimento das Escolas Cívico-Militares (Ecim). Esse programa federal teve como princípios: a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; o fortalecimento de valores humanos e cívicos; a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação, dentre outros (Brasil,

2019). Determinou, também, o emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Conforme o Decreto Federal n.º 10.004/2019, poderiam aderir ao programa o Distrito Federal e os estados que possuísem escolas que atendessem aos seguintes critérios: escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana, que ofereça os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos. Além disso, a implantação do modelo deveria ter uma aprovação da comunidade escolar e, nos estados em que não houvesse adesão, seriam selecionados municípios voluntários para aderirem ao Programa (Brasil, 2021).

Segundo as Diretrizes do Pecim, as “[...] boas práticas educacionais [...]” induzidas pelo programa visam contribuir para a melhoria da gestão e do ambiente escolar, “[...] cujas ações devem convergir para o aprimoramento do aprendizado e do desempenho dos estudantes.” (Brasil, 2021, p.7).

De forma sintética, pode-se afirmar que o programa foi estruturado em torno de quatro objetivos estratégicos, que contemplam as seguintes dimensões: melhorar a gestão escolar; melhorar o ambiente escolar; melhorar as práticas pedagógicas e melhorar o aprendizado de desempenho escolar dos alunos.

Para isso, o Pecim disseminou valores militares e ganhou adesão de alguns gestores em boa parte do território nacional:

- I – civismo: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;
- II – dedicação: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;
- III – excelência: buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;
- VI – honestidade: pautamos as nossas relações pela verdade, integridade física e psicológica e correção de atitudes; e
- V – respeito: procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas (Brasil, 2021, p. 11).

É um universo fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. Esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada em princípios das corporações militares.

O caso da Bahia

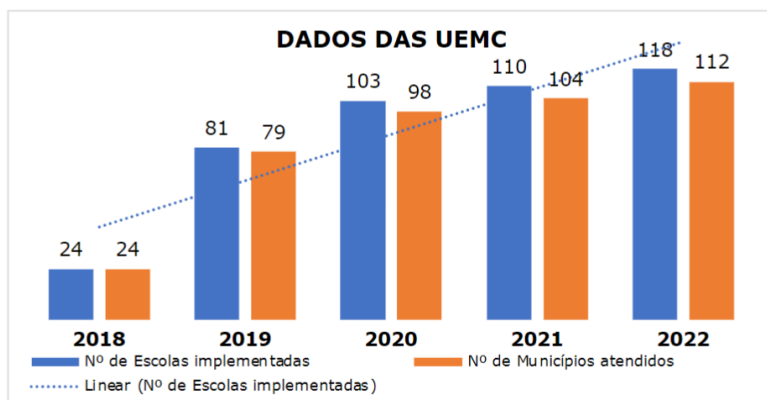
Após as análises empreendidas, ficou evidente que, apesar da pouca adesão do estado da Bahia ao Pecim do governo federal, já existiam outras formas de militarização da escola pública que foram intensificadas quando, no dia 10 de maio de 2018, o Governo do Estado da Bahia e a União dos Municípios da Bahia (UPB) assinaram o Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) n.º 02/2018. Esse documento estabeleceu uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP), por intermédio da Polícia Militar do Estado da Bahia, e a União dos Municípios da Bahia (UPB), visando à implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia em colégios estaduais e municipais.

O objetivo do acordo foi aplicar a metodologia utilizada nos colégios da PMBA em escolas civis municipais. O desenvolvimento das parcerias entre municípios e instituições militares fez com que esse estado passasse a ter o mais significativo número de convênios, entre os estados brasileiros, no que diz respeito às escolas militarizadas.

De acordo o *Guia de Gestão do Modelo CPM* (Mineiro; Lima, 2022), 18 dias após a assinatura do TACT n.º 02, através do Boletim Geral Ostensivo (BGO) n.º 101, a Polícia Militar da Bahia tornou público e oficial o projeto Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (SECPM). A partir de 10 de novembro de 2020, o projeto SECPM passou a ter denominação de Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar – Gestão Compartilhada, com sigla MCPM.

Para a sua implementação, existe uma previsão de indicação pela PMBA, de policiais militares da reserva remunerada ou reformados para as funções de diretor militar, diretor disciplinar e tutores que atuarão na Unidade de Ensino Municipal Conveniada (UEMC), sem consulta à comunidade escolar. Vejamos abaixo a expansão desse modelo de gestão:

Gráfico 1 - Número de escolas implementadas e municípios atendidos nos anos 2018-2022



Fonte: Lima e Abreu (2022).

Os dados apresentados pelos autores evidenciam um crescimento significativo de adesão ao modelo de gestão compartilhada das escolas baianas, desde 2018³.

Dados divulgados por Veiga (2020) divergem dos apresentados no gráfico. Para o autor, em 2019, havia um total de 99 escolas geridas por corporações militares, sendo 15 unidades estaduais, dentre elas: Dias D’Ávila, Campo Formoso, Nova Soure, Sobradinho, Ibicarai, Prado, Santa Cruz de Cabralia, Camamu e Conceição de Feira. No que concerne às escolas municipais, segundo o autor, é possível destacar a parceria com as cidades de Alagoinhas, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Teixeira de Freitas, Vitória da Conquista e Barreiras.

Com a adesão à militarização, as redes de ensino aderem ao regimento, às normas e aos princípios das corporações, inclusive, em alguns estados, “[...] as escolas públicas militarizadas têm reservas de vaga para dependentes de militares, cobrança de taxas uniformes, seleção de estudantes para o preenchimento das vagas e pagamento de policiais com verbas da Educação.” (Santos *et al.*, 2023, p. 14).

³ Localizamos o Projeto Pedagógico do Curso de Atuação Policial no Modelo de Gestão Compartilhada. O curso está disponível desde março de 2023 e teve um total de 503 vagas e contou com as seguintes disciplinas: O Modelo CPM e seu funcionamento, alinhando as ações teóricas com a prática; A gestão disciplinar; Rotinas administrativas da gestão disciplinar; Relações raciais e de gênero; Educação inclusiva; Psicologia e comunicação não violentas e Mediação de conflitos no âmbito escolar (PMBA, 2023).

Sobre as reservas de vagas e processos seletivos, o edital de abertura de inscrições n.º 001, da Secretaria Estadual de Educação e da PMBA, por meio da gestão compartilhada estabelecida por convênio entre seus respectivos órgãos, declara aberto o Processo Seletivo para Admissão de Alunos nas unidades do Colégio da Polícia Militar da Bahia para o ano letivo de 2023. Mesmo que o edital destaque que a seleção seja para os colégios da PMBA, sabemos que, na verdade, referem-se às escolas militarizadas via gestão compartilhada.

Segundo o edital, existem vagas tanto em unidades que ofertam o ensino fundamental como o ensino médio, nas cidades de Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista. As vagas são reservadas da seguinte maneira:

I. 50% (cinquenta por cento) das vagas serão destinados aos filhos de:

- i) policiais militares;
- ii) bombeiros militares do Corpo de Bombeiros Militar da Bahia (CBMBA);
- iii) servidores públicos civis da PMBA/CBMBA

II. 50% (cinquenta por cento) para filhos do grupo nominado de OUTROS CIDADÃOS (PMBA, 2022, p. 61).

O diário oficial também apresenta a mesma porcentagem de reserva de vagas para o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Nossa Senhora das Graças, Creche da Polícia Militar. Para as unidades de Salvador (Dendezeiros, Lobato, Ribeira, Luiz Tarquínio e Cajazeiras), a reserva de vagas é de 70% para os filhos de policiais militares, bombeiros e servidores públicos civis da PMBA/CBMBA e apenas 30% para filhos de “OUTROS CIDADÃOS” (PMBA, 2022, p. 61).

Desse modo, na Bahia, apesar da pouca adesão ao Pecim, percebemos uma institucionalização de escolas militares sob sua gestão ou com sua colaboração nos municípios baianos. Recentemente, o Pecim foi revogado por meio do Decreto n.º 11.611/2023, entretanto, percebemos que o processo de militarização tem se dado por outras vias, sobretudo sob a forma de gestão compartilhada, conforme discutido acima.

Esse modelo de gestão tem sido alvo de investigação do Ministério Público Federal do Estado da Bahia (MPBA), que tem divulgado algumas

considerações técnico-jurídicas acerca da implantação, no âmbito desse estado, do projeto de gestão compartilhada nas escolas públicas, entre a Polícia Militar e o Poder Público.

A nosso ver, merece destaque o *Boletim da Informação Técnica-Jurídica Conjunta* n.º 001/2022, que destaca a expansão desse modelo de gestão e a inconstitucionalidade de algumas de suas práticas. Dentre elas, o não atendimento do princípio da gestão democrática que está determinado no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal, na medida em que não faz referência à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas e à participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes, conforme preconizado pelo art. 14, incisos I e II, da Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Segundo a investigação do MPBA (2022, p. 11), apesar de ter utilizado o termo “[...] gestão compartilhada.”, o modelo proposto apresenta um processo de militarização das escolas públicas civis, “[...] com costumes e regras típicas do meio militar, inclusive com sanções disciplinares para atos indevidamente chamados de infrações. Dessa forma, a proposta contraria os princípios educacionais garantidos na Constituição Federal” (Bahia, 2022, p. 11). Inclusive, houve um questionamento sobre a indevida interferência na área pedagógica e administrativa da escola, sobretudo, no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para além dos documentos institucionais das escolas, o MPBA destaca a padronização dos estudantes (corte de cabelo, vestuário, adornos etc.), contrariando a diversidade e a inclusão. Também é observado o uso de símbolos militares no espaço escolar: fardamentos, escudo (brasão) da PM, ou seja, existe uma intervenção na estética do espaço civil de educação.

Essa liberdade para a elaboração de normas e regulamentos das escolas militarizadas vai na contramão do que determina o artigo 15 da LDB de 1996, que determina que os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica, graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (Brasil, 1996).

A título de conclusão preliminar

O processo de desmonte e militarização da escola pública brasileira caminhou, até o ano de 2022, a passos largos e representa um recuo democrático por meio da permissividade e instrumentalização da própria democracia em seu sentido hegemônico e formal, especialmente porque esse modelo de educação encontrou **terreno fértil** em várias unidades da federação, interferindo na cultura da escola e dos seus sujeitos, interditando a pluralidade de ideias e promovendo relações autoritárias que subvertem os princípios e as finalidades da escola.

Esse modelo de escola tem transformado a sua finalidade como destino de manutenção ou continuidade de um projeto político militar de sociedade. Portanto, o contexto apresentado neste texto exige atenção dos pesquisadores em educação comprometidos com a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, assim como os próximos desdobramentos e ações de reformulação e/ou manutenção dessas escolas com a recente revogação do Decreto n.º 10.004/2019.

Referências

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual.

Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.

BAHIA. **Boletim Geral Ostensivo** (Gestores dos Termos de Cooperação Técnica do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia). Subcomando-Geral, Salvador, n. 159, 26 ago. 2020.

BAHIA. **Boletim Geral Ostensivo**. Subcomando-Geral, Salvador, n. 159, 26 ago. 2023.

BAHIA. **Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 02, de 29 de outubro de 2018.** Estabelece a criação de um sistema de ensino dos colégios da polícia militar PMBA. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.upb.org.br/index.php/downloads>. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.004.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-militares.** Brasília, 2ª ed., 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/mec-dia/acao_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVER-SO_observaes_14072021convertido2.pdf. 2021. Acesso: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 25 mar. 2023.

LIMA, L. A.; ABREU, N. L. de. **Revista PMBA em Foco: Ciência Policial e Cidadania**, MPBA (MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA). Informação Técnico-Jurídica Conjunta nº 01/2022. Salvador, 2022. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_-_escolas_militarizadas.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINEIRO, V. F. F. G.; LIMA, L. A. **Guia de gestão do modelo com gestão compartilhada:** Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos. 1. ed. Polícia Militar da Bahia: Salvador, 2022.

MPBA (MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA). **Informação Técnico-Jurídica Conjunta nº 01/2022.** Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_-_escolas_militarizadas.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

PMBA (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA). **Edital de Abertura de Inscrições n. 001** - SEC/PM/2023. Disponível em:

http://www.pm.ba.gov.br/cpm2023/files/doe_2022-12-28_edital_cpm_creche_2023.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F.; LACÉ, A. M. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 13–24, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em 1 jun. 2023.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da Educação Pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos De Pesquisa**, v. 52, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q8Yb-VcW5YXzhm3f56YbVRpg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL*

Régis Henrique dos Reis Silva

Introdução

Em trabalhos anteriores (ver Silva, 2013; 2018), verificamos que a pesquisa em educação especial no Brasil, particularmente aquela desenvolvida na forma de dissertações e teses no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do país, encontra-se consolidada, pois, além de uma produção significativa de aproximadamente 4 (quatro) mil dissertações e teses defendidas em pouco mais de 50 anos de realização deste tipo de pesquisa no Brasil¹, vários PPGE já possuem linhas de pesquisas na área de educação especial, o que evidencia “[...] o nível de maturidade científica atingido pela área, o que, conseqüentemente, habilita a produção sistemática, constante e contínua de pesquisas [...]” (Silva, 2018, p. 609).

Além do que, conforme Casagrande e Mainardes (2021, p. 119), precisamos considerar que, ao longo da história, a área de educação especial no Brasil vem produzindo “[...] um conjunto de instâncias de institucionalização responsáveis pela produção e pela divulgação de bens acadêmicos diversos que contribuem significativamente para seu processo de consolidação.”. Não obstante a forte tradição da área no “[...] saber fazer [...]” e suas “[...] bases históricas na psicologia [...]” e nos “[...] fundamentos empírico-analíticos.” (Silva, 2013, p. 257), essa produção mais recente tem permitido também “[...] a emergência de novas formas de pensar sobre a deficiência, o ser humano, a educação, a escola e a sociedade.” (Silva, 2018, p. 613).

Em vista disso, a partir das bases de dados que construímos desde a nossa pesquisa de doutorado (ver Silva, 2013), particularmente aquela

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.193-206

¹ 1971 é o ano de registro de defesa da primeira dissertação de Mestrado em Educação Especial no Brasil, que foi desenvolvida no PPGE da Universidade Federal de Santa Maria. (Silva, 2013; 2018).

denominada de “Episteme²”, identificamos 3 (três) grandes tendências teórico-filosóficas na pesquisa em educação especial no Brasil, a saber: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica.

Por tudo isso, objetivamos, neste texto, discutir brevemente as determinações históricas dessas 3 (três) tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, organizamos o texto em 2 (dois) tópicos, a saber: 1) As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil; e 2) As determinações históricas da pesquisa em educação especial no Brasil.

1. As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil

A existência de diversas e divergentes tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial levaram os autores especializados a elaborarem distintas classificações, seja pela identificação de concepções acerca do tema, seja pelo modo de atendimento educacional oportunizado às pessoas com deficiência.

No primeiro caso, temos os seguintes estudos: a) Enumo (1985), que distingue três concepções de deficiência: a médico-clínica, a psicoeducacional e a social; b) Omote (1996), que, ao rever os vários conceitos de deficiência, identificou duas tendências com maior destaque, uma que conceitua a deficiência como atributo inerente à pessoa com deficiência (organismo e/ou comportamento) e outra nomeada de concepção social de deficiência, na qual a deficiência é compreendida em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado; c) Diniz (2007), ao discutir sobre o que é deficiência, identificou duas tendências de compreensão da questão, a saber: a médico e a social; e d) Kuhn (2016), ao analisar as concepções de deficiência presentes na produção bibliográfica da área de educação especial, identificou as seguintes concepções: representação social da deficiência; social interacionista de Sadao Omote; bases teóricas de Michael Foucault; modelo médico x

² Este banco de dados nos possibilitou, a partir das concepções de deficiência, identificar e analisar algumas características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ontológicas da pesquisa em educação especial.

modelo social da deficiência; o ecletismo teórico; e perspectiva histórico-cultural.

No segundo caso, identificamos os estudos de Marques e Oliveira (2003) e Jannuzzi (2004). Marques e Oliveira (2003) identificaram três sentidos para a inclusão no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência, a saber: segregação, integração e inclusão. Já Jannuzzi (2004) sintetizou alguns modos de pensar a educação da pessoa com deficiência no Brasil, do século XVI ao início do século XXI, em três grandes blocos, a saber: Bloco A - composto pelos pensamentos médico-pedagógicos e psicopedagógicos; Bloco B – formado pelos pensamentos da economia da educação ou teoria do capital humano, educação redentora, integração e inclusão; e Bloco C – constituído pela concepção de educação como mediação.

Diante de tudo isso e da constatação de que as concepções de deficiência têm implicações nos modos de compreender, trabalhar e pesquisar sobre a educação das pessoas com deficiência, optamos por classificar as pesquisas em educação especial analisadas (dissertações e teses) em 3 (três) grandes tendências teórico-filosóficas, são elas: a médico-clínica, a sociocultural e a sócio-histórico-crítica.

Na sequência, discorreremos brevemente sobre cada uma delas.

Tendência Médico-Clínica

Em linhas gerais, os estudos da tendência médico-clínica conceituam a deficiência como um fenômeno objetivo, verificável, a partir dos *déficits* de natureza biológica, fisiológica e/ou psicológica. Nesta, o estado de deficiência é imutável e as mudanças possíveis e/ou realizadas são acidentais. Nesses estudos, como a incapacidade da pessoa com deficiência é compreendida como um estado objetivo, o enfoque maior volta-se para o diagnóstico e para a intervenção. Nessa tendência, a doutrina diagnóstico-prescritiva de caráter biofísico e a teoria behaviorista criam nomes e categorias para especificar diferentes tipos de deficiências, consequentemente, especializam profissionais e serviços conforme as nomenclaturas dos “tipos de deficiências”, constituindo um campo de estudos das patologias e não necessariamente das pessoas com deficiência.

Embora fosse uma tendência hegemônica nas produções da área no século XX, a partir dos anos 1980 e 1990 no Brasil, começa a perder espaço para outras tendências de caráter social.

Tendência Sociocultural

Em linhas gerais, os estudos da tendência sociocultural conceituam a deficiência como um fenômeno socialmente construído, no qual o estado de deficiência (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações no contexto temporal, espacial e social, com forte caráter subjetivo. Isso se dá porque os sistemas de convenções são compreendidos sob uma perspectiva cultural de viés relativista e consubstanciados em princípios éticos³. Nesse sentido, o desvio é uma construção social, parte do princípio da diferença, logo o problema está na ênfase que se atribui a uma diferença em detrimento de outras.

Essa tendência, a partir dos anos 1990 no Brasil, ganha grande projeção, principalmente em função das políticas educacionais de “inclusão escolar”, promovidas em um contexto de avanço do neoliberalismo no país.

Tendência Sócio-Histórico-Crítica

Em linhas gerais, os estudos da tendência sócio-histórico-crítica conceituam a deficiência como um fenômeno historicamente construído, no qual o estado de deficiência (interação entre o indivíduo e a sociedade) é mutável, passível de alteração, conforme as transformações dos determinantes sociais, políticos, econômicos e antropológicos. Mas, diferentemente da tendência sociocultural, a abordagem realizada é de caráter objetivo-subjetivo, com ênfase nos sistemas e processos sociais e políticos, pois, para a tendência sócio-histórico-crítica, a deficiência precisa ser compreendida à luz da categoria modo de produção.

³ Duarte (2006) aborda o problema do relativismo cultural, denunciando a falácia colocada pelo pós-modernismo, no que se refere à opção entre etnocentrismo e relativismo cultural. Para o autor, a consideração das múltiplas culturas em bases histórico-sociais (concepção dialética em sua versão materialista e histórica) possibilita superar a referida falsa dicotomia.

Assim sendo, as diferenças individuais herdadas e/ou adquiridas só ganham sentido no modo social de produção, circulação e distribuição das riquezas produzidas pelo homem por meio do seu trabalho. Em outras palavras, a tendência sócio-histórico-crítica não nega o déficit objetivo da pessoa com deficiência e suas características singulares, sejam eles herdados geneticamente e/ou adquiridos nos processos sociais. No entanto, esse déficit e singularidades assumirão um sentido de desvantagem ou não, conforme o modo de produção social e seus respectivos valores ético-políticos. Por isso, para essa tendência, o debate acerca da deficiência trata-se de uma questão de justiça social, que deve ser equacionado com mudanças estruturais nos sistemas e processos sociais e políticos (superação do modo capitalista de produção, circulação e distribuição das riquezas humana).

Essa tendência, a partir dos anos 1980 no Brasil, começa a se fazer presente, principalmente com a divulgação de alguns livros do Vigotski no país, dentre os quais, o maior destaque foi sem dúvida a versão espanhola da obra *Fundamentos da Defectologia*. Posteriormente, outras referências críticas, como Bueno (1993), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Silva (2013) e Michels e Garcia (2014), também contribuíram para a presença da tendência sócio-histórico-crítica nas pesquisas da área.

Na sequência, procuramos, num processo de síntese, recuperar a totalidade concreta, histórica, que possibilite a explicação da formação e desenvolvimento das tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil.

2. As determinações históricas da pesquisa em educação especial no Brasil

As tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial, particularmente aquelas desenvolvidas na forma de dissertações e teses pelos PPGE, são mais bem compreendidas quando consideramos, em sua análise, os condicionantes sociais, políticos e econômicos no período estudado. Esses fatores mais gerais influenciam não só o pesquisador como sujeito histórico que é, mas também os rumos da pós-graduação nas referidas áreas e as próprias políticas em educação especial.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, a concepção de mundo do pesquisador é influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada curso.

Assim sendo, iniciamos a recuperação do concreto-histórico da pesquisa em educação especial com a observação de que o período de sua produção se caracteriza por uma crise profunda da sociedade capitalista, a qual tem como problemática não mais a produção da riqueza, mas a sua acumulação privada por parte da classe burguesa detentora dos meios de produção e da hegemonia política e ideológica, conforme Saviani e Duarte (2012). Essa crise tem provocado profundas mudanças no sistema do capital e do seu metabolismo social nas diferentes esferas sociais, em especial, na produtiva, política e ideológica.

Nesse contexto de reconversão produtiva e ataque ao estado regulador (Saviani, 2011), no qual uma grande massa de trabalhadores sofre com a expropriação e proletarização da sua força de trabalho (Oliveira, 2004), emergiu, nos fóruns de governança global⁴ (COMAR, 2012), um novo projeto educativo, materializado em políticas sociais de equidade, cujo objetivo foi conciliar interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais, as quais foram implementadas por meio de uma “[...] agenda globalmente estruturada.”.

Esse projeto educativo, embora colocasse a educação como elemento do desenvolvimento humano e instrumento de combate à pobreza no mundo, o fez em bases liberais, conciliando e/ou alternando concepções produtivista e humanista de caráter multicultural (Saviani, 2011). Ainda que esse projeto educativo omitisse, efetivamente, o que propôs, apresentou-se como uma educação com valor agregado (desenvolvimento cognitivo complexo) para uma pequena parcela da população, enquanto, para a grande massa, ofereceu uma educação

⁴ É oportuno observar que, depois da crise de 2008, o termo “Governança Global” caiu em desuso, pois as principais economias do centro do capital, principalmente os EUA e os países do bloco europeu (União Europeia), para manterem o sistema financeiro do capital, decidiram socorrer várias instituições financeiras, adquirindo os seus títulos de dívidas (“papéis podres”). E, por outro lado, optaram por cortar gastos em setores sociais, de tal modo que as manifestações nesses países tomaram uma proporção tão grande que estes esvaíram-se dos fóruns citados e se voltaram para seus problemas internos e/ou, quando muito, regionais.

consubstanciada no saber tácito (desenvolvimento cognitivo simples) (Moraes, 2009).

Assim sendo, em virtude do caráter associado-dependente do modo de inserção do Brasil no sistema do capital, as referidas mudanças começaram a ocorrer de forma mais incisiva em nosso país nos últimos trinta e cinco anos, aproximadamente, quando a organização social brasileira iniciou um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais.

Essas transformações, embora se iniciassem na Nova República, ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990, nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil iniciou um processo de Reforma do Estado e da Educação. Este visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho, bem como responder às reivindicações dos movimentos sociais.⁵

É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda dos preceitos neoliberais, concretizada em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura etc).

Logo, a reforma do Estado e da Educação no Brasil influíram fortemente nos rumos da pesquisa e da pós-graduação brasileira e, também, nas políticas de educação especial.

Nesse sentido, é interessante observar que, de 1990 em diante, foi marcante o processo de fortalecimento institucional da CAPES, que, graças ao crescimento significativo do seu orçamento e atribuições (poderes), passou a gerenciar os programas de pós-graduação e a ditar os rumos da

⁵ É importante compreender as ações do Estado brasileiro via políticas sociais de equidade em um contexto de lutas e conflitos, no qual os movimentos sociais, seja os de caráter acadêmico-científico, sindical, de grupos específicos (negros, pessoas com deficiência, indígenas, mulheres etc.) e de classes, exerceram e ainda exercem um papel importante nos processos políticos, sociais e econômicos.

“Formação para o Trabalho Complexo no Brasil Contemporâneo.” (Neves; Pronko, 2008), sob a concepção produtivista de Educação⁶.

Nesse mesmo período, a universidade brasileira foi reconfigurada por políticas que alteraram a sua lógica de financiamento (diversificação das fontes) e funcionamento (*ethos* neodarwinista), transformando-a mais em centro administrativo do que intelectual (Moraes, 2004a), tornando-a uma instituição de caráter operacional, própria do Estado empresarial, conforme preconizara Chauí (2003).

Desse modo, observando mais precisamente a área da Educação, verificamos que a CAPES, diante de um processo de reforma educacional com ênfase na Educação Básica, conforme indicavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994), das quais o Brasil foi signatário, iniciou, em um primeiro momento, um processo de indução da pesquisa na referida área, por meio de programas como o PROESP e outros. Em um segundo momento, passou a assumir, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) do período de 2005 a 2010, a educação como uma área prioritária, de tal modo que, em 2007, a CAPES foi reestruturada (“Nova CAPES”), quando lhe foi atribuída a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que, além de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criou, no âmbito da CAPES, as Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). Desse modo, as ações coordenadas pela agência culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28/05/2009 (Brasil, 2011).

Nesse sentido, tivemos a criação da área de “Ensino” e a criação de cursos de mestrados profissionais na área de Educação, a partir do ano

⁶ Atualmente, podemos dizer que a CAPES, embora dependa fundamentalmente do trabalho desenvolvido por docentes, estudantes e técnico-administrativos das universidades, é mais autônoma que as próprias universidades, haja vista a sua capacidade de indução na criação de novos cursos (mestrado ou doutorado), por exemplo, como ocorrera com o mestrado profissional. Já a recíproca não é verdadeira, pois praticamente não há conhecimento sobre cursos de pós-graduação *stricto-sensu* funcionando sem o reconhecimento e autorização da CAPES, não obstante as universidades gozem de autonomia didático-pedagógica e administrativa para fazê-lo.

de 2010, bem como a indicação no PNPG (2011-2020) da Educação Básica como uma das diretrizes principais desse documento para compor a Agenda Nacional de Pesquisa.

Assim sendo, podemos afirmar que a CAPES vem desenvolvendo, há algum tempo, uma série de ações objetivando realizar e/ou fornecer subsídios para as políticas sociais de equidade.

Como afirmam Neves e Pronko (2008), nesse processo de reconfiguração da sociabilidade brasileira, as ciências sociais e humanas são fundamentais no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de inclusão social, bem como os intelectuais dessas áreas tornam-se responsáveis pela disseminação e legitimação das políticas de desenvolvimento de Capital Social e Capital Cultural, os quais são necessários para as ideologias de responsabilidade social e coesão social.

Por tudo isso, afirmamos que o crescimento quantitativo do número de dissertações e teses em educação especial e, com efeito, a consolidação da pesquisa na área, está relacionado ao processo de indução da CAPES para a formação de especialistas e produção do conhecimento conforme as políticas sociais de equidade implementadas no país, em especial acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular. Também contribuíram para esse crescimento a ampliação do número de PPGE e o aumento da capacidade formativa dos programas via política de controle do Tempo Médio de Titulação (TMT).

Corroborar nossa afirmação a identificação, nas pesquisas em educação especial no Brasil, de um número crescente de dissertações e teses, as quais, independentemente da tendência teórico-filosófica, voltaram seus interesses para a realização de pesquisas descritivas acerca dos processos de escolarização e/ou formação dos sujeitos com deficiência, ou de pessoas próximas (professores, colegas, pais, familiares, profissionais). Também a própria coleta de dados dessas pesquisas foi realizada com esses sujeitos visando “ouvi-los”.

Na esteira das determinações, ainda podemos afirmar que o predomínio da tendência sociocultural, nas pesquisas em educação especial no Brasil, está relacionado à emergência das concepções educacionais produtivista e humanista (de caráter multicultural) das políticas educacionais e ao próprio contexto ideológico de “Recuo da Teoria”, ou melhor, de uma proposição teórica de caráter pragmático com

foco na ação (saber fazer). Neste, conforme Saviani (2011), o neoconstrutivismo fundiu-se com o neopragmatismo e aproximou-se do neoescolavismo, atendendo aos imperativos da prática e da apologia às diferenças. Portanto, as reformas educacionais trazem, junto à prática do saber fazer, uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico (Moraes, 2004a).

Desse modo, o conhecimento torna-se campo do “vocabulário da prática” e não da teoria (Moraes, 2004b), com isso teorias educacionais, que se fundamentam em pressupostos filosóficos e científicos pragmáticos, não superam a perspectiva do dia a dia (Marx diria “religião do cotidiano”), bloqueando a busca por estruturas causadoras dos fenômenos (relações e nexos) (Moraes, 2009). Logo, forjam um *ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa, ao mesmo tempo em que confunde ceticismo epistemológico com relativismo ontológico.

No plano macroeconômico e político, o referido projeto educativo, ao impedir a compreensão das relações e nexos das estruturas sociais, e eleger a educação como panaceia para os problemas socioeconômicos, desvia o foco da acumulação privada das riquezas humanas, ao mesmo tempo em que assegura a rentabilidade dos investimentos dos grandes capitalistas na ciranda do “capital financeirizado” via financiamento do Estado.

Considerações finais

O processo de consolidação da pesquisa em educação especial no Brasil e a emergência das tendências sociais (sociocultural e sócio-histórico-crítica), com maior prevalência da tendência social em uma perspectiva cultural relativista, são melhor compreendidos quando recuperamos os determinantes sócio-político-econômicos mais gerais que influem sobre o pesquisador, como sujeito histórico que é, como também sobre os rumos da pesquisa, da pós-graduação e das políticas em educação especial no Brasil.

Além desses condicionantes mais amplos e complexos, também é importante considerar que a concepção de mundo do pesquisador é

influenciada pelas características e tendências da pesquisa científica, bem como por contextos mais específicos, relacionados, por exemplo, à história de cada PPGE.

Assim, o estudo lógico-histórico, apresentado neste texto, permite-nos afirmar que é possível apreender o estágio de desenvolvimento da pesquisa em educação especial no Brasil com otimismo e cautela.

O otimismo advém da sua consolidação, mas, também, da identificação de novas matrizes teórico-filosóficas, indicando que a pesquisa em educação especial, desenvolvida nos PPGE, apresenta maiores possibilidades na forma de se compreender e pesquisar sobre a pessoa com deficiência.

Desse modo, é oportuno destacar a identificação de autores, como Bueno (1993), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Silva (2013) e Michels e Garcia (2014), que, guiando-se pela tendência sócio-histórico-crítica e empenhados no desenvolvimento de suas análises na apreensão da educação como parte da organização social (Educação como mediação), contribuem para a compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência, principalmente com a análise crítica das políticas de equidade social.

Já a cautela e a preocupação estão relacionadas, em primeiro lugar, ao predomínio de estudos pautados nas tendências teórico-filosóficas sociocultural e médico-clínica, indicando que, não obstante a presença de pesquisas mais críticas, pautadas na tendência sócio-histórico-crítica, ainda predominam na área, de forma expressiva, tendências teórico-filosóficas que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de educação (concepção produtivista).

Nesse sentido, é oportuno salientar que as implicações epistemológicas e ontológicas das referidas concepções para a prática pedagógica junto às pessoas com deficiência na escola regular têm sido de improvisação das práticas tradicionais e adequação dessa população aos padrões sociais vigentes, principalmente aos de consumo de produtos e serviços (tecnológicos, educacionais etc). Isso geralmente é viabilizado por um forte apelo discursivo de caráter ético de base liberal e idealista, visto que mudanças mais significativas no projeto de formação humana das escolas, articuladas a um programa mais amplo de mudanças estruturais

nos processos sociais e políticos da nossa sociedade, são inimagináveis para as pesquisas fundamentadas nas tendências sociocultural e médico-clínica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação. **PNPG 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 23 maio 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CASAGRANDE, R. de C; MAINARDES, J. O campo acadêmico da educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 27, p. e0132, 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

COMAR, S. R. As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político? **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 34, p. 247-258, jul./dez. 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

ENUMO, S. R. F. **A formação universitária em Educação Especial (Deficiência Mental) no Estado de São Paulo**: suas características administrativas, curriculares e teóricas. 1985. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. maio 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 70, p. 25-32, 2003.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MORAES, M. C. M. de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez., 2004a.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. de Pesq**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago., 2004b.

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27. n. 2, p. 315-346, jul./dez., 2009.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho**

complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 4. n. 1, p. 159-188, jan./jun., 2004.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, R. H. dos R. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 4, p. 601–618, out. 2018.

POLÍTICAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS*

José Geraldo Silveira Bueno

Quero, em primeiro lugar, agradecer o convite do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/UNICAMP, para participar do VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB e de seus XII Seminário Nacional e II Internacional, para participar de eventos de expressivo reconhecimento no cenário acadêmico da educação brasileira.

Procuró, neste trabalho, estabelecer algumas considerações sobre as políticas de educação especial, com centralidade naquelas desenvolvidas após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) completando com algumas considerações sobre duas das principais vertentes teóricas que têm sido utilizadas em campos distintos das pesquisas em educação especial.

Antes de mais nada, não podemos deixar de reconhecer que, entre os vinte e seis anos da promulgação da LDBEN e o ano de 2021, a educação especial brasileira experimentou avanços importantes, tanto no que se refere às políticas e práticas educacionais, quanto à produção acadêmica.

No entanto, não podemos deixar de lado um conjunto significativo de problemas que surgiram, tanto no que se refere às políticas e ações práticas quanto sobre a produção acadêmica, sob pena de não oferecermos efetivas contribuições para a superação desses problemas, razão pela qual o teor desta minha fala pretende trabalhar com esses duplos eixos.

Não há dúvidas de que a escolarização de alunos com deficiência no Brasil, apresentou crescimento significativo, especialmente após a Declaração de Salamanca em 1994 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), conforme pode-se constatar pelos dados da Tabela 1.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.207-220

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência na educação básica, 2000-2021

Ano	Matrículas	
	Quantidade	Nº Índice
2000 (*)	343.961	1,0
2022 (**)	1.372.985	4,0

(*) **Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Podemos, portanto, constatar que, entre os vinte e dois anos que permeiam a educação especial, neste início de milênio, ocorreu um incremento das matrículas em termos de progressão geométrica por década.

Além disso, as chamadas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva se efetivaram, de fato, tal como podemos constatar pelos dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de alunos com deficiência no ensino básico, por classes exclusivas e comuns, 2000-2021

Ano	Classes exclusivas		Classes comuns		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2000 (*)	300.520	82,0	81.695	18,0	343.961	100,0
2022 (**)	154.809	10,1	1.372.985	89,9	1.527.794	100,0

(*) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Nota-se que ocorreu uma inversão mais que total das matrículas do ensino segregado para a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino básico.

Feitas essas constatações, que evidenciam a evolução dos processos de escolarização de alunos com deficiência, nas últimas décadas, vou desenvolver análise sobre algumas questões que surgiram com esse deslocamento efetivo da maior quantidade de alunos com deficiência para as classes comuns dos sistemas de ensino, pois, com variações, pode-se afirmar que, na totalidade das unidades da federação e na maioria esmagadora dos municípios brasileiros, esse deslocamento se concretizou.

Cabe esclarecer que as críticas aqui desenvolvidas não têm nenhuma intenção de se colocar ao lado daqueles que se posicionam contra essas políticas, com o argumento de que, no período da escolarização em sistemas segregados, os resultados eram melhores.

Muito menos em apoio à tentativa de descaracterização das políticas atuais por parte de políticos que procuram, a todo o custo, lutar contra as políticas de inclusão escolar, que culminou, durante o desgoverno Bolsonaro, com a tentativa de promulgação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, felizmente barrado pelo Supremo Tribunal Federal e, definitivamente enterrado pelo atual governo.

Essas tentativas apoiam-se em argumentos falaciosos de que as políticas anteriores, em que o ensino segregado era majoritário, os alunos com deficiência eram mais bem atendidos.

Em minha tese de doutorado, defendida em 1991, constatei que, entre as classes especiais para alunos com deficiência auditiva, nas escolas públicas estaduais, situadas na região sul do município de São Paulo, 50% equivaliam às de 1ª séries do Ensino Fundamental; 20% às de 2ª e 3ª séries e somente 10% às de 4ª séries; mas o dado mais significativo sobre a baixa qualidade do ensino foi o do tempo de permanência dos alunos das 1ªs séries, que variou entre 3 e 9 anos.

Reitero, nesse sentido, que o que me move é levantar algumas questões que merecem nossa atenção para que nossas investigações possam, de fato, oferecer contribuições na busca da qualificação crescente dos processos de escolarização, como parte integrante do movimento a caminho de uma sociedade efetivamente democrática, na busca da superação das contradições inerentes à sociedade capitalista.

A análise da distribuição dessas matrículas pelos tipos de deficiência nos mostra alguns problemas que não têm sido alvo nem das políticas públicas, nem da produção acadêmica.

Entre esses tipos, uma das questões mais complexas, diz respeito à deficiência intelectual não só porque é a mais incidente disparadamente em relação às demais mas, especialmente, em razão da crescente e contínua complexidade da sociedade industrial moderna que, cada vez mais, se calca nas capacidades intelectuais do que na força física; por isso, a deficiência intelectual, entre todas as demais deficiências é aquela que parece ser a que mais enfrenta dificuldades de escolarização e socialização, por ser a que mais se calca na perspectiva médico-psicológica, restringindo a totalidade do sujeito apenas às marcas intrínsecas da deficiência (Cf. Skrtic, 2014).

Isto porque, embora as consequências sociais se abatam sobre todas as demais deficiências, na atualidade, com os recursos tecnológicos disponíveis, há grande probabilidade de diagnósticos mais precisos em relação às deficiências sensoriais, motoras e mesmo as de prejuízos intelectuais muito acentuados.

Entretanto, as deficiências cujas especificidades, de alguma forma, estão ligadas aos aspectos cognitivos e psíquicos, mas não passíveis de determinação tão objetiva e cujas distinções se situam muito próximas da normalidade, como a deficiência intelectual leve, assim como boa parcela dos transtornos do espectro autista, evidenciam a enorme possibilidade de medicalização de padrões sociais não valorizados, que acabam por justificar as mazelas do próprio sistema educacional e social.

Amplamente detalhado estudo da The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015, p. 267) estabeleceu a seguinte constatação:

Estimativas da prevalência de DI entre crianças nos Estados Unidos com base em estudos epidemiológicos variam amplamente, de 8,7 a 36,8 por 1.000 (Boyle e Lary, 1996; Camp et al., 1998) (ver Tabela 15-1). Uma das principais fontes desta ampla variação na prevalência é a variação na inclusão de DI leve (frequentemente definida para incluir indivíduos com QI na faixa de 50 a 70 e déficits no comportamento adaptativo).¹ Embora a prevalência de DI grave (QI <50 com déficits no comportamento adaptativo) nos Estados Unidos e noutros países desenvolvidos está consistentemente na faixa de 2,5 a 5 por 1.000 crianças, enquanto a DI leve varia de 2 a mais de 30 por 1.000. O risco de DI ligeira é mais elevado entre crianças de baixo nível socioeconômico (Durkin et al., 2007; Maulik et al., 2011). A partir das evidências analisadas, também são relatadas disparidades nas taxas de DI por raça e etnia.

Fica clara, portanto, que a grande discrepância geral se deve à variação da incidência entre a população infantil de baixa renda diagnosticada como deficiência intelectual leve.

Nesse sentido, vale a pena cotejarmos os dados referentes ao crescimento das matrículas de alunos com deficiência no Brasil, por tipo de deficiência.

Tabela 3 - Distribuição das matrículas no ensino básico, por tipo de deficiência, 2000-2021

Ano	DV	S/DA	DF	DI	CT/TEA	Total
2000	18.926	35.545	10.764	220.145	11.522	296.902
2022	87.737	60.966	158.371	914.967	429.521	1.364.660
Diferença	68.811	25.421	147.607	694.822	427.999	1.364.660
Consolidado	241.839 (17,0%)			1.122.821 (82,3%)		

(*) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Legenda: DV: Deficiência visual; S/DA: Surdez/Deficiência auditiva; DF: Deficiência física; DI: Deficiência intelectual; CT/TEA: Condutas típicas/Transtorno do espectro autista.

Embora se verifique crescimento significativo das matrículas para todos os tipos de deficiência, o incremento dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e condutas típicas/transtorno do espectro autista atingiu a marca de 1.122.821, ou seja, 82,3% do total.

Em um país cujos índices de escolaridade são assustadores, com 13% dos alunos do ensino médio e 45% dos matriculados no Ensino Fundamental 2 com proficiência elementar na língua escrita ((Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2019)), há que se refletir quantos desses alunos não estão sendo assim classificados pelos sistemas de ensino

Pires (2016), em pesquisa sobre a relação educação-saúde, em município da região metropolitana de São Paulo, verificou que todos os alunos encaminhados pela escola para diagnóstico por equipe de saúde, equipe essa comprometida com a qualificação da educação, receberam algum diagnóstico de “distúrbio”: entre os 525 alunos encaminhados nos três anos cobertos pela investigação; entre eles, 125 receberam o diagnóstico de deficiência intelectual, mas apenas nove receberam esse diagnóstico com idade abaixo dos seis anos, assim como somente dezesseis matriculados na educação infantil.

Ou seja, se não foram encaminhados em mais tenra idade e quase todos somente após o ingresso no ensino fundamental, é porque o “déficit intelectual” não havia sido percebido, com enorme probabilidade de que parte expressiva deveria fazer parte do contingente de alunos classificados como com “deficiência mental leve”, que historicamente tem sido um

rótulo para caracterizar alunos das camadas populares que apresentam baixo rendimento escolar.

Cabe alertar que este é o exemplo mais evidente da imbricação entre os processos de escolarização de alunos com deficiência, mas que atinge a totalidade desse alunado.

Portanto, a meu juízo, não há como analisar os processos de escolarização de alunos com deficiência apartados daqueles percorridos por alunos não deficientes, porque, embora não se possa desconsiderar as marcas das deficiências, outras marcas, especialmente às relacionadas às condições de classe, raça e gênero, exercem influência fundamental nas trajetórias de vida de qualquer pessoa, inclusive daquelas com deficiência.

Grande parte das produções acadêmicas brasileiras sobre a escolarização de alunos com deficiência, quando inclui em suas investigações as marcas de classe, raça e gênero, as analisa como consequências dos processos de socialização e de escolarização, mas não como constituidora da construção de suas identidades sociais.

Na tentativa de estabelecer uma primeira aproximação sobre a relação entre a deficiência e as condições de raça, classe e gênero, artigo produzido em coautoria com a professora Natália Gomes dos Santos (UFPR), com dados recolhidos do Censo Demográfico de 2010, pudemos estabelecer relação significativa entre a deficiência intelectual e as condições de classe por meio dos indicadores de renda (Bueno; Santos, 2021).

Neste trabalho considerou-se, com apoio em Florestan Fernandes (2017) que a categoria central na produção da desigualdade social é a de classe e as demais, embora subsumidas a ela, podem, em determinados momentos históricos, se sobrelevarem, mas a gênese da desigualdade é a contradição entre capital e trabalho.

Os dados sobre essa relação estão apresentados na tabela seguinte:

Tabela 4 - Renda mensal da população sem e com deficiência intelectual, 2010

Sujeitos	Salários-Mínimos						Total
	Zero/ Meio	Um/ Dois	Três/ Cinco	Seis/ Dez	Onze/ Vinte	Mais de Vinte	
Sem deficiência	18,4	51,0	21,3	6,3	2,2	0,8	100,0
Deficiência intelectual	35,1	47,3	13,0	3,2	1,0	0,4	100,0
Diferença	+ 16,7	- 3,7	- 8,3	- 3,1	- 1,2	- 0,4	-

Fonte: Bueno; Santos (2021).

Entre a população com renda entre 0 e 1 salário-mínimo, a porcentagem de pessoas sem deficiência foi de 18,6% do total, enquanto a de pessoas com deficiência intelectual foi de 35,1%; em outras palavras, a probabilidade de uma pessoa com deficiência intelectual se situar dentro dessa faixa de renda era do dobro da pessoa sem deficiência;

No entanto, conforme a faixa de renda foi crescendo, essa distância se inverteu, ou seja, quanto mais alta a renda, menor o percentual de pessoas com deficiência em comparação com as sem deficiência, mas quanto mais alta, menor a diferença entre elas.

A partir desses dados, verificamos a necessidade de análise dos indicadores que permitissem o cruzamento das marcas sociais de raça, gênero e renda a partir das categorias de pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência intelectual, nos apoiando nos argumentos de Ferraro (1990).

- indicadores de sexo - podem ser analisados pela perspectiva de gênero, com base na perspectiva de que as diferenças sociais não se explicam pelo fator biológico, mas como construção social e histórica;
- Indicadores de raça - reunindo pardos e pretos na categoria de “negros”;
- Indicadores de renda - que não podem ser analisados ponto a ponto, mas que diferenças marcantes expressam de alguma forma, posição social que podem ser analisadas pela perspectiva de classe.

O cotejamento da situação da população com deficiência intelectual, segundo gênero e raça, na faixa de renda de zero a um salários-mínimos, evidencia de forma cristalina, a intersecção das condições de raça e gênero na posição social de pessoas com deficiência intelectual.

Tabela 5 - Percentual da população com deficiência intelectual, na faixa de renda de zero a um salário-mínimo, segundo gênero, 2010

População	%
Homens com deficiência intelectual	33,6
Mulheres com deficiência intelectual	37,7

Fonte: Bueno; Santos (2022).

Pode-se verificar que a incidência maior da população com deficiência intelectual dentro da mais baixa faixa de renda é a do sexo feminino, o que, assim como os dados da população sem deficiência, expressa a construção histórica da dominação masculina.

Quando, no entanto, aliamos a esses dados aqueles referentes à raça, podemos constatar que as marcas dessa última se sobrelevam às de gênero.

Tabela 6 - Percentual da população com deficiência intelectual, na faixa de renda de zero a um salário-mínimo, segundo raça e gênero, 2010

População	%
Homens brancos com deficiência intelectual	26,4
Mulheres brancas com deficiência intelectual	30,2
Homens negros com deficiência intelectual	39,6
Mulheres negras com deficiência intelectual	44,6

Fonte: Bueno; Santos (2022).

Os dados acima evidenciam a necessidade de incorporação dessas marcas sociais nas pesquisas sobre políticas e práticas da educação especial, para além específicas das distintas deficiências.

A partir dos anos de 1990, pode-se constatar que houve um esforço por parte de parcela da comunidade acadêmica da educação especial para incorporar essas marcas às investigações, com base em perspectivas teóricas distintas, dentre as quais selecionei duas delas, pela força que têm exercido sobre as investigações, e sobre as quais procuro fazer análise crítica sobre seus fundamentos:

- o modelo social da deficiência de Mike Oliver; e
- a corrente sócio-antropológica da surdez de Carlos Skliar.

O modelo social da deficiência de Mike Oliver¹

Se a ausência das relações de classe, raça e gênero tem sido uma constante em grande parte da produção da pesquisa em educação especial em nosso País, a partir dos anos finais do século passado, surgiram perspectivas teóricas críticas, com base nas ciências sociais, que foram,

¹ Mike Oliver (1946/2019), ativista dos direitos das pessoas com deficiência, Professor Emérito da Universidade de Greenwich, tem exercido influência expressiva no campo das políticas para pessoas com deficiência.

gradativamente, exercendo influência crescente na produção acadêmica da área.

A primeira delas foi construída a partir dos estudos de Oliver (1990; 1999), que procurou desenvolver o que denominou Modelo Social da Deficiência, em contraposição ao modelo individual, com base na economia política marxista que, segundo ele, ofereceria “[...] base muito mais adequada para descrever e explicar a experiência do que a teoria da **normalização** que é baseada na sociologia interacionista e funcionalista.”² (Oliver, 1999, p. 1).

Para tanto, estabeleceu argumentação crítica sobre o poder da medicina na caracterização do que ele cunhou como medicalização da deficiência, que colocava toda a possibilidade de superação das limitações sociais no indivíduo com deficiência, e que desconsiderava as barreiras sociais impostas por um sistema político com base na produtividade capitalista.

Apoiando-se em dados estatísticos que evidenciavam que a maioria dos 500 milhões de habitantes com deficiência do planeta viviam em condições precárias³, estendeu a opressão social a todo e qualquer sujeito com deficiência:

Portanto, a opressão que as pessoas com deficiência enfrentam está enraizada nas estruturas econômicas e sociais do capitalismo. E esta opressão é estruturada pelo racismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito de idade, é endêmica para todas as sociedades

² “[...] offers a much more adequate basis for describing and explaining experience than does **normalization** theory which is based upon interactionist and functionalist sociology.” (Tradução do autor).

³ Oliver (1999, p. 10, tradução do autor), com dados colhidos da revista *New Internationalist*, vol. 3, 1992, descreve: “Dos 500 milhões de pessoas com deficiência no mundo, 300 milhões vivem em países em desenvolvimento, e destes 140 milhões são crianças e 160 milhões são mulheres. Um em cada cinco, ou seja, cem milhões da população total de pessoas com deficiência são deficientes por desnutrição. Nos países em desenvolvimento, apenas uma em cem pessoas com deficiência tem acesso a qualquer forma de reabilitação e 80% de todas as pessoas com deficiência vivem na Ásia e no Pacífico, mas eles recebem apenas 2% do total de recursos alocados às pessoas com deficiência.” (Of the 500 million disabled people in the world, 300 million live in developing countries, and of these 140 million are children and 160 million are women. One in five, that is one hundred million of the total population of disabled people, are disabled by malnutrition. In the developing countries, only one in a hundred disabled people have access to any form of rehabilitation and 80% of all disabled people live in Asia and the Pacific, but they receive just 2% of the total resources allocated to disabled people.”

capitalistas e não pode ser explicada como um processo cognitivo universal (Oliver, 1999, p. 4)⁴.

Nesse sentido, esta perspectiva teórica, ao incluir todas as pessoas com deficiência no rol dos oprimidos sociais, subsumindo as condições de classe social, raça e gênero à categoria hierarquicamente superior da deficiência, subverte exatamente a perspectiva da teoria marxista, que afirma ser a base de sua argumentação⁵.

A corrente socioantropológica de Carlos Skliar⁶

Skliar (1998) defende a ideia do ouvintismo, ou seja, o domínio da sociedade ouvinte sobre a comunidade surda, pela imposição histórica da forma básica de comunicação da sociedade em geral (linguagem oral) sobre a população com surdez – cuja forma de comunicação “natural” seria a língua de sinais, inaugurando, no Brasil, a perspectiva que se denominou vertente socioantropológica da surdez.

Sem adentrar na polêmica linguística entre a defesa da linguagem oral x língua de sinais, pela evidência concreta da existência de número significativo de indivíduos surdos que fazem uso desta última língua, assim como, de indivíduos e grupos de deficientes auditivos que usam e defendem a língua oral, o que merece ser analisado criticamente é a sua perspectiva sobre a opressão “ouvinte-surdo”:

O recorte de ser ouvinte significa uma forma de dominação e um tornar os surdos subalternos na educação e nas escolas. A

⁴ “Hence the oppression that disabled people face is rooted in the economic and social structures of capitalism. And this oppression is structured by racism, sexism, homophobia, ageism and disablism which is endemic to all capitalist societies and cannot be explained away as a universal cognitive process.” (Tradução do autor).

⁵ A tese de doutorado de Noronha (2014) evidencia o elevado padrão de vida de adultos com deficiência intelectual severa os quais, apesar de viverem em instituição segregada, mantêm padrão de vida elevadíssimo (é óbvio que a peso de ouro pelas suas famílias), distinguindo segregação social de opressão social. Dentro da óptica deste autor, deveríamos considerar o ex-presidente americano Franklin Delano Roosevelt como oprimido pela sua deficiência física.

⁶ Carlos Skliar é um fonoaudiólogo argentino que no final dos anos de 1990 cumpriu estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e exerceu grande influência no campo acadêmico da educação de surdos. Embora sua obra se volte exclusivamente para a população com surdez, ela está sendo analisada exatamente pela subsunção que faz das questões de classe, raça e gênero à categoria da surdez, central na sua teorização sobre a deficiência.

configuração de ser ouvinte pode começar com uma referência a uma hipotética normalidade auditiva, mas é também ser ouvinte, então, é ser falante, mas é também ser branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso etc (Skliar, 1998, p. 48).

Embora esse autor faça referência ao fato de a normalidade auditiva implicar em ser falante, branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado, ao estabelecer a relação dessas marcas com a surdez, evidencia que elas estão subsumidas a ela, pois ser surdo (qualquer que seja a sua posição social) “é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso”.

Nesse sentido, a partir de uma língua viso-manual, defende a perspectiva de uma diferença cultural entre surdos e ouvintes, tratando-a não como uma deficiência, mas como uma diferença, se contrapondo ao modelo médico da surdez, proposições essas que merecem ser analisadas.

Em primeiro lugar, não reconhecer as limitações das pessoas com deficiência parece-nos uma perspectiva que não se sustenta, porque o problema não é o da limitação evidente que a impossibilidade de ouvir acarreta, mas a transformação dessa limitação específica em inferioridade.

Assim, se a perspectiva democrática de educação desses alunos exige mudanças em relação a padrões sociais corriqueiros, este fato comprova que esses sujeitos possuem limitações específicas, que merecem ser levadas em consideração para proporcionar a eles condições efetivas de um processo de escolarização de qualidade.

Em segundo cabe perguntar quem são aqueles que possuem condições teóricas para questionar o conhecimento produzido por um determinado campo científico.

Aqui ocorre uma perspectiva equivocada sobre o conhecimento produzido pela medicina e a prática social do trabalho médico: quem possui condições técnicas e teóricas para definir se um sujeito ouve ou não, qual o grau, tipo e consequências sob a perspectiva do funcionamento biológico que essa deficiência acarreta?

Outra coisa é outorgar ao médico, em sua atividade prática, o conhecimento suficiente para determinar quais os processos de socialização e de escolarização serão os mais adequados.

Nesse sentido, a contribuição de Skrtic (1996) é fundamental: o problema não reside no papeis centrais, que a medicina, de um lado, e a psicologia, de outro, exercem sobre a caracterização das distintas deficiências, porque, do ponto de vista da produção do conhecimento, falta incluir a contribuição das ciências sociais nas investigações sobre os processos de socialização e de educação.

Neste momento político, em que as forças democráticas procuram restaurar as gravíssimas consequências do ataque brutal do desgoverno anterior contra a educação universal pública, laica, gratuita e crítica, assim como contra a ciência de modo geral, em especial contra as humanidades, mais se faz necessário que as pesquisas da educação especial incorporem as questões de classe, raça e gênero como condições fundantes da constituição do alunado da educação especial, como mais uma forma de resistência frente ao autoritarismo apologético da ignorância contra o conhecimento qualificado e fundamentado.

Essas são algumas considerações críticas que coloco aqui finalizando com a frase lapidar de importante filósofa da ciência belga, numa pequena obra publicada em português:

Nada pior do que o silêncio. Enquanto só o silêncio me responde, minha ficção continua a ser ficção. É melhor para um cientista ter interessado e ter sido “refutado” [...] Ao menos a ficção foi considerada como um possível válido e sua refutação faz parte da história das ciências (Stengers, 1990, p. 102).

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional - 2019. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2000**. Brasília, DF [2022] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2022**. Brasília, DF [2022] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2022.

BUENO, J. G. S.; SANTOS, N. G. dos. As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. *Educação e realidade*, v. 46, n. 3, pp. 1/25, 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Expressão Popular, 2017.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e pesquisa*, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

NORONHA, L. F. F. **Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

OLIVER, M. **The individual and social models of disability**. London: Royal College of Physicians, 1990.

OLIVER, M. Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle. In: FLYNN, R. J.; RAYMOND, A. L. A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution

and impact. Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 1/16, 1999. Disponível em: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PIRES, V. F. da S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise das ações integradas da educação e da saúde**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PPG em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2016.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 8, 1998.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva, In: FRANKLIN, B. M. **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 35/72, 1996.

SKRTIC, T. M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, pp. 173/210, 2014.

STENGERS, I. **Quem tem medo da ciência?** Ciências e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

THE NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING AND MEDICINE. **Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children**. Washington: National Academies Press, 2015.

INFÂNCIAS, CRIANÇA E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIAS*

Isabel Cristina de Jesus Brandão
Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar algumas questões que foram foco do Colóquio Temático Infâncias, Criança e Educação Infantil¹ (2022), recorrendo a trechos das palestras proferidas pelas professoras doutoras Anete Abramowicz, Zoia Prestes e Márcia Ramos, numa das mesas do evento². Nas atividades se produziu um debate que refletiu o tenso contexto político social do Brasil, às vésperas do segundo turno das eleições presidenciais que daria continuidade ou não a um governo neofascista e, por conseguinte, neoliberal (Carnut, 2022).

É importante destacar que durante os quatro anos do governo Bolsonaro (2019 a 2022) as desigualdades sociais aprofundaram, o trabalho infantil e a violência contra as crianças recrudesceram e a miséria e a população que passa fome aumentaram. Junta-se a isso as perdas de diversos direitos trabalhistas que foram conquistados por lutas dos movimentos sociais no século XX. Esse quadro se agrava com a pandemia da Covid-19, desde quando atinge o território brasileiro, e apesar de todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e de orientações de especialistas em saúde pública brasileiros, o governo Bolsonaro agiu com total descaso com a vida do povo ao manifestar, via discurso e atos, negação da pandemia, ausência de políticas públicas para

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.221-233

¹ Realizado durante o XIV Colóquio Nacional / VII Internacional do Museu Pedagógico da UESB. XII Seminário Nacional / II Internacional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR / UNICAMP, no período de 26 a 28 de outubro de 2022, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista. Disponível em: <http://www2.uesb.br/museupedagogico/wp-content/uploads/2022/03/CT-22-PROGRAMA%C3%87%C3%83O-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

² Mesa Temática: Educação Infantil no movimento de resistência e enfrentamento das desigualdades realizada no dia 28 de outubro de 2022 como atividade do XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB e XII Seminário Nacional e II Internacional do HISTEDBR/UNICAMP realizado entre 25 e 28 de outubro de 2022 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, campus Vitória da Conquista-Ba.

o enfrentamento da crise sanitária, descumprimento das orientações de cientistas e profissionais da saúde sobre a necessidade de medidas de isolamento social, falta de políticas e auxílio financeiro para a população mais pobre, conflitos com ministros da saúde, com o Supremo Tribunal Federal, governadores e outros setores da gestão pública. O governo que se construiu e se manteve tinha como principais estratégias a elaboração e divulgação de um discurso do medo, ações próprias do neofascismo.

O discurso negacionista (da racionalidade, espírito crítico e das ciências) difundiu não só a negação da crise sanitária, mas também estabeleceu uma polêmica entre isolamento social e crise econômica, com o argumento de que “o Brasil não pode parar”, mote da campanha lançada ainda em março de 2020 (CNN, 2020). Além disso, um conjunto de mensagens falsas explorava a presença do vírus como suposta ação da China no intuito de “dominar o mundo”, atizando assim a guerra ideológica contra o comunismo. Com isso, convenceu a muitos do perigo das vacinas, que começaram então a ser aplicadas, divulgando que elas ameaçariam a saúde e mesmo a cognição das pessoas. Parte dos artifícios de captura do imaginário da população teve (e tem) as crianças e a família como centro das preocupações quanto à polarização “nós” e “os outros” (Carnut, 2022). Leite (2019, p. 133) traz uma afirmação presente na página digital “Jair Bolsonaro Presidente 2018”, que diz: “[...] um dos casos em que as pessoas têm mais medo é quando atacam sua prole [...]”, em particular quando se inscreve em aspectos da sexualidade e moralidade.

Na guerra ideológica valores pequeno-burgueses, religiosos e morais conservadores são exaltados, conforme alerta Anete Abramowicz em sua fala, abaixo transcrita.

Enraíza na micropolítica, divulga-se montanhas de mentiras. A lógica dessas mentiras é uma só. É espalhar o pânico e o medo. Medo do quê? Do comunismo, de que seus filhos e filhas sejam ensinadas no interior disso que chamam de “ideologia de gênero”, que vamos transformar as crianças em *gaysistas*. Além disso, contam a mentira de que o comunismo vai pegar a sua casa e dividir, que as igrejas serão fechadas, e não terá liberdade individual (Abramowicz, 2022).

As falsas notícias apontadas por Abramowicz fazem parte daquilo que estudiosos denominam de pânico moral (Leite, 2019) e têm se

articulado a estratégias próprias da ideologia fascista (Eco, 2016). No caso atual, alguns autores nomeiam de neofascismo por conta das suas especificidades, particularmente por se articular ao neoliberalismo em sua agenda econômica (Carnut, 2022). O neofascismo, com uma pauta ultraneoliberal (*idem*), tem representado na América Latina uma retirada de direitos sociais e trabalhistas duramente conquistados por décadas, levando a enorme fosso social. Se por um lado há uma grande massa vivendo na miséria; de outro, a concentração de riqueza cresceu exponencialmente, como é o caso brasileiro, conforme publicação da OXFAM Brasil (George, 2017, p. 21).

Entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o 3º pior índice de Gini na América Latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras). Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, num ranking de mais de 140 países. Por aqui, a desigualdade é extrema.

Em relação às condições de vida da população com o agravamento por conta da crise sanitária, Ramos, Leite e Rezende (2020) fazem as seguintes ponderações:

A pandemia do novo coronavírus é o assunto internacional, mas pouco se fala e se combate a pandemia da fome, da pobreza, das desigualdades na América Latina. Todos os anos, milhares de crianças morrem por desnutrição crônica e diarreia (ROSENMANN, 2020). Em relatório de julho de 2020, a OXFAM propõe taxar riquezas para enfrentar a crise da covid-19 na América Latina e Caribe, pois desde o início do isolamento, oito novos bilionários surgiram na região. O documento aponta que “a pobreza, a extrema pobreza e a desigualdade aumentarão em todos os países”, pois estima-se que até 52 milhões de pessoas se tornarão pobres e 40 milhões perderão seus empregos no ano de 2020, enquanto novos bilionários surgem a cada duas semanas. Um retrocesso de 15 anos na história de luta contra a pobreza na América Latina, uma “nova crise, sobre as velhas desigualdades” (OXFAM, 2020) (Ramos; Leite; Rezende, 2020, p. 1308-1309).

Nesse contexto, as crianças foram as que mais sofreram com as perdas de familiares, o isolamento social, a ausência da escola, a violência doméstica, perda de condições socioeconômicas de vidas uma vez que muitos pais, mães e responsáveis perderam seus trabalhos durante a pandemia. Tais questões permearam os diversos trabalhos que foram apresentados durante o Colóquio Temático Infâncias, Criança e Educação Infantil e durante as mesas temáticas houve um aprofundamento das análises e discussões em torno do contexto político, social do Brasil e da situação das infâncias na América Latina.

Infâncias, crianças e movimentos de resistências

Pensar as diferentes infâncias no contexto do Brasil e da América Latina requer pensar nas crianças camponesas, crianças em situação de rua, crianças dos movimentos sociais, crianças quilombolas e tantas outras que se encontram na invisibilidade das cidades. Nessa perspectiva, devemos pensar também nos direitos conquistados pelas crianças brasileiras a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres no final dos anos 70 e durante os anos 80 do século XX, por meio do qual foi possível, por exemplo, inserir as crianças, desde o nascimento, como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988. No campo da educação talvez uma das maiores conquistas tenha sido o direito para as crianças de 0 a 6 anos, o que foi referendado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. As conquistas de cidadania para crianças e adolescentes expressas na Constituição foram reafirmadas no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o qual envolveu diversos setores da sociedade civil em sua elaboração e defesa. Vale lembrar que dentre esses setores se contou com o Movimento de Meninos e Meninas de Rua, trazendo as vozes e a força das crianças extremamente invisibilizadas na sociedade brasileira (Souza, 2013).

A condição de invisibilidade e vulnerabilidade da infância em contextos de crises se torna mais intensa. Com a pandemia da Covid-19 as desigualdades e mazelas que afetam a maioria da população mundial se intensificam e, conseqüentemente, as crianças são as mais drasticamente atingidas.

De acordo com a UNESCO, em abril de 2020, aproximadamente 20 milhões de crianças na educação pré-primária tinham sido afetadas pelo fechamento das escolas na América Latina e no Caribe. Destas, uma em cada quatro morava no Brasil ou no México.

Entre os diversos impactos negativos que a pandemia de COVID-19 teve sobre a população, um dos mais preocupantes é o aumento da vulnerabilidade das crianças na primeira infância. Calcula-se que esta tenha sido a faixa etária mais afetada pelo aprofundamento das desigualdades gerado pela crise, com a drástica redução ao acesso a serviços de cuidado e educação infantil, nutrição, vacinação e seguridade social (UNESCO, 2021)³.

O aumento das desigualdades socioeconômicas a partir da pandemia, de fato, não resulta simplesmente da crise sanitária, mas de um processo do próprio capitalismo em que já vinha se desenhando, com uma “[...] menor lucratividade do investimento em setores produtivos e de uma alteração no campo da especulação financeira.” (Carnut, 2022, p. 3). A crise se dá mundialmente e o capitalismo “[...] experimenta uma profunda depressão e tem dificuldades para superá-la. É nesse ponto que o neofascismo encontra terreno fértil para germinar.” (*idem, ibidem*). A crise sanitária brasileira, decretada em 20 de março de 2020, faz com que “Bolsonaro e seu núcleo neofascista [...] [identificassem] na Covid-19 a oportunidade de manter um estado de ‘crise permanente’ que justificasse o peso da ‘mão militar’ na condução do estado, especialmente, como forma de iludir o público mais despolitizado.” (Carnut, 2022, p. 7). As medidas adotadas vão justamente na contramão de soluções para o bem-estar da população no sentido de combater as desigualdades.

Para o enfrentamento desse contexto se exige mais do que mudar o governo, como alerta Zoia Prestes, em sua palestra: “É preciso romper com o projeto neoliberal da sociedade e consequentemente de educação”, complementa dando destaque para a pequena infância, afirmando “[...] que é preciso garantir a expansão da rede pública de educação infantil, principalmente na creche.” (Prestes, 2022). Para romper com o projeto neoliberal não basta ampliar vagas, o projeto educacional é fundamental.

³ Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/pt/portal/primeira-infancia-vida-das-criancas-antes-durante-e-depois-da-pandemia>. Acesso em: 05 mar. 2023.

Um projeto que se paute nos princípios de cidadania, de direitos e de participação como sujeitos sociais e coletivos.

[...] combater as desigualdades ela é imprescindível, defender os direitos das crianças para que elas possam se desenvolver e vivenciar suas infâncias participando desde cedo da luta coletiva e aprendendo o seu valor, pois é nela que tomamos consciência da nossa humanidade. Então trazer as crianças para nossa luta, para que conheçam as nossas pautas e as suas também, principalmente, é fundamental para que a gente possa enfrentar os desafios os quais vão vir (Prestes, 2022).

A participação das crianças e seu direito à experiência de ação coletiva em diferentes formas de movimentos sociais têm sido tema de investigações no campo de estudos da infância (Gomes; Aquino, 2019; Ramos; Aquino, 2019).

Márcia Ramos, em sua palestra, levanta alguns questionamentos sobre a participação das crianças em sua dimensão política.

[...] Então como a gente pode pensar a participação? E aí se a gente vai olhar, por exemplo, vendo qual o olhar da criança com o projeto capitalista? Primeiro que nós temos uma dívida histórica com as crianças da América Latina, com as crianças indígenas, com as crianças quilombolas, com as crianças afro-latino-americanas. Pensando primeiro na região colonizada que vivenciou muitas ditaduras e agora vive o enfrentamento desse fascismo, do autoritarismo na região. Então como nós vamos pensar esse lugar dessas crianças que são violentadas cotidianamente, todos os dias? (Ramos, 2022).

O fascismo, ou neofascismo, também é apontado por Anete Abramowicz em sua apresentação e o relaciona à disputa das crianças, seus corpos e subjetividade. Uma disputa que aciona o pânico moral como estratégia fascista, como já mencionamos anteriormente.

O que nos interessa aqui nesse colóquio é que as crianças estão, não por acaso, no centro dessa disputa. Por quê? Porque não há território mais disputado do que o corpo e a subjetividade dela. Quando eles acionam criança, sem que obviamente elas sejam chamadas para o debate, é para transformá-las prisioneiras políticas. Do quê? Da educação domiciliar, da educação religiosa onde o medo e a vergonha do corpo estão no meio disso tudo. Prisioneiras

de um tipo de familiarismo, patriarcalismo, autoritarismo, falocentrismo, eurocentrismo, colonialismo e de um tipo de heteronormatividade [...] (Abramowicz, 2022).

Leite (2019, p. 128) chama a atenção para o fato de que “[...] o reacionarismo se articula com interesses econômicos e políticos.”, em seguida esclarece que “[...] o conservadorismo moral mobilizado tem relação estreita com um projeto político de Estado mínimo, de desmonte [...] da educação pública em todos os seus níveis, [...] de perda [...] de direitos sociais [...]”. O enfraquecimento do Estado na esfera de políticas de direitos políticos e sociais está associado à ideia do restituir poder à família sobre as crianças, daí a centralidade da criança nos discursos disseminados pelos neofascistas. E encontra-se em Leite (*idem.*, p. 133) a informação de que, período anterior à eleição presidencial que elegeu Bolsonaro (2019-2022), “das cinco informações falsas – as denominadas *fake news* – mais difundidas através de redes sociais em favor do presidente eleito, duas se remetiam às crianças”, sendo relacionadas a gênero e sexualidade na perspectiva do pânico moral.

Diante desse cenário, tem sido necessária a formulação de estratégias de enfrentamento diário na desconstrução do discurso e práticas do medo difundidas pelo neofascismo, e corporificados no governo bolsonarista. Lembrar o que sinalizou Zoia Prestes sobre o fato de que não basta mudar o governo, o neoliberalismo e a ideologia neofascista estão presentes em nossa sociedade e seu funcionamento. Há necessidade de promover ações de resistência de forma coletiva e democrática, sendo que a educação é um campo de especial disputa ideológica, como afirma Leite (2019, p. 122), “[...] a escola e as políticas de educação têm sido *locus* permanente de conflito entre ideários.”. Essa disputa se dá desde a educação infantil, questão abordada por Anete Abramowicz (2022) quando destaca o papel das docentes nessa etapa educacional.

Nossa luta como professoras de educação infantil na realidade é uma luta por libertar as crianças dessas estruturas, que são estruturas sociais que as afetam, que as aprisionam, capturam e que produzem suas subjetividades. Não é uma tarefa simples, sabe por quê? Pois nós também estamos aprisionadas nessas redes que estruturam nossa subjetividade cujo modelo conhecemos. Modelos

que se arrolam como universais, mas, não há como transvergir. Universal é uma construção, não há universais. Que modelo é esse? Nós sabemos: ele é branco, cristão, heterossexual, capitalista, economizante, patriarcal, [...] A criança que faz parte desse modelo [...]. É um modelo que não cabe as crianças negras, as indígenas, as crianças dissidentes.

Nessa perspectiva, é importante destacar que vem se ampliando as discussões e pesquisas que visam compreender as infâncias por meio de estudos decoloniais. Segundo Sharmila Rama (2021, p. 13):

As excelentes contribuições acadêmicas devem também ser vistas a partir do contexto de crescente conscientização global, debate, oportunidade, politização, polarização e desconforto ao se conversar, escrever, pensar, falar, escutar e se engajar com ideias sobre, entre outras coisas, gênero, raça e racismo, etnicidade, orientação sexual, pobreza e desigualdade, marginalização, pertencimento, cidadania, direitos humanos, compaixão, cuidado, justiça social, violência ou exploração.

E esse provavelmente é um caminho viável para darmos visibilidades às questões das vivências das diferentes infâncias.

Mia Couto, ao escrever sobre o processo educacional de crianças e jovens de Moçambique, enfatiza que:

A minha mensagem é simples: mais do que uma geração tecnicamente capaz, nós precisamos de uma geração capaz de questionar, capaz de repensar o país e o mundo. Mais do que gente preparada para dar respostas, precisamos de capacidade para fazer perguntas. Moçambique não precisa apenas caminhar. Precisa de descobrir o seu próprio caminho num tempo enevoado e num mundo sem rumo. A bússola dos outros não serve, o mapa dos outros não ajuda. Precisamos de inventar os nossos próprios pontos cardeais. Interessa-nos um passado que não esteja carregado de preconceitos, interessa-nos um futuro que não nos venha desenhado como uma receita financeira (Couto, 2011, p. 44).

E nessa direção, acreditamos que a escola, desde a educação infantil, tem um papel fundamental de proporcionar às crianças uma educação que as reconheça como sujeitos construtores de culturas, e auxiliem no desenvolvimento de um pensamento crítico, que problematizem e questionem a sociedade em que vivem. Para isso, é

preciso ver as nossas crianças em seu tempo histórico, no presente e, conseqüentemente, romper com a ideia, tão enraizada nas práticas pedagógica da educação infantil, de um “sujeito do futuro”. Considerar também que as crianças da educação infantil têm demandas e interesses próprios de sua condição geracional. Assim, compreender a importância da estruturação nas instituições de educação infantil de um espaço físico que possibilite às crianças brincarem e interagirem no mundo, com o mundo e seus pares.

Além disso, é importante investir na valorização da docência, o que se faz através de plano de carreira e formação – prévia e continuada, em ambiente democrático. Uma formação de professores comprometida com a luta por melhorias das condições de vida da classe trabalhadora, por ampliação de direitos; uma formação de sujeitos críticos que compreendam e se engajem em promover uma educação das crianças e jovens críticos, sujeitos históricos conscientes do seu papel na sociedade e que rompam com as barreiras impostas pelo neoliberalismo e todas as formas de fascismo. Essa escola se constitui como um espaço de resistência e enfrentamento da classe trabalhadora. Mas quais ações implementar? Que currículo construir? Quais pautas debater? São respostas a serem produzidas na *práxis* – na prática refletida. E lembrar que a educação não transforma o mundo, mas muda as pessoas e estas transformam o mundo, como esclarece Freire (2001) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Ainda segundo o pensamento freiriano, vale dizer que a escola e a educação se produzem no mundo e os sujeitos de sua comunidade são sujeitos do mundo. Dessa forma, a educação em sua dimensão política melhor se dá, em sua forma de resistência, quando se articula a movimentos sociais. A experiência do Movimento Sem Terra (MST) se destaca como uma maneira de resistir ao neofascismo e ao neoliberalismo, mesmo em tempos pandêmicos, particularmente durante os períodos de isolamento social. No que se refere às crianças, foram criadas formas de atendimento às crianças, promovendo a sua participação em diferentes atividades como, por exemplo, na produção de alimentos em casa e circulação de informações e materiais produzidos pelas próprias crianças.

Para mitigar os riscos de contágio, o MST tem proposto uma “quarentena produtiva” “em casa, mas não em silêncio”, com o objetivo de produzir alimentos saudáveis para serem compartilhados com a

população urbana durante a pandemia. Nesse momento em que o risco de fome e de miséria é tão grande quanto o do vírus, a proposição de um plano de emergência para a agricultura familiar e camponesa se faz urgente, fortalecendo a luta pela reforma agrária no país, e a agricultura familiar e camponesa, responsável por 70% da produção de alimento no Brasil. Portanto, as crianças Sem Terrinha têm vivenciado, com suas famílias, as atividades de casa, da produção agrícola, do cuidado com os bichos, bem como acompanhado as aulas remotas, onde é possível (Ramos; Leite; Rezende, 2020, p. 1319).

Nas atividades desenvolvidas com as crianças há um processo de formação e construção de uma consciência ambiental na qual se estabelece uma relação de respeito do ser humano com parte do meio ambiente. Também se promoveu ações com desenhos, programas de rádios, entre outras (Ramos; Leite; Rezende, 2020).

Assim como o MST, destaca-se ainda as resistências das crianças no Movimento por Moradia, nos Movimentos das Favelas, nos Movimentos Feministas, no Movimento Negro e das crianças quilombolas nos enfrentamentos diários por melhores condições de vida, na afirmação da sua história, especialmente, da sua religiosidade. Particularmente em relação à resistência das crianças quilombolas, há o estudo de Souza (2020), que evidencia essas questões e apresenta contribuições sobre o movimento de resistência.

É importante ressaltar também a necessidade de enfrentamento das questões geradas nos dois primeiros anos de pandemia e que continuam afetando a todos, de alguma forma. Mesmo com as vacinas e maior compreensão do funcionamento da Covid-19, há sequelas físicas e mentais, psíquicas, mudanças no convívio social e formas de trabalho, impactos na dinâmica do ensino presencial e o uso de tecnologias remotas, e tantos outros.

Considerações

As reflexões aqui apresentadas apontam para algumas questões que foram foco de debates durante o Colóquio Temático Infâncias, Criança e Educação Infantil, que envolvem a vida das crianças e que demandam cada vez mais uma mobilização para a garantia dos direitos

conquistados e expressos no Estatuto da Criança e Adolescente, bem como a elaboração de políticas públicas que proporcionem proteção e segurança para as crianças que estão nos grupos de maior vulnerabilidade social.

Evidencia-se a necessidade de participação das crianças nos movimentos sociais como sujeitos históricos produtores de cultura, com voz e que muito têm a nos dizer sobre suas realidades, sonhos, desejos etc.

É preciso avançar nos estudos e pesquisas sobre os contextos pandêmicos e como as diferentes infâncias foram e estão sendo impactadas, considerando os marcadores de classe, raça, gênero, território e outros

Referências

CARNUT, L. “O que o burguês faz lamentando... o fascista faz sorrindo”: neofascismo, capital internacional, burguesia associada e o Sistema Único de Saúde. **CIVITAS – Revista de Ciências Sociais**, Volume único-Fluxo contínuo, p. 1-11, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/41512/27739>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CNN. Governo lança campanha “Brasil Não Pode Parar” contra medidas de isolamento. **CNN Brasil**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-lanca-campanha-brasil-nao-pode-parar-contramedidas-de-isolamento/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ECO, U. O fascismo eterno. In: ECO, U. **14 lições para identificar o neofascismo e o fascismo eterno.** : Ópera Mundi, 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/43281/umberto-eco-14-lico-es-para-identificar-o-neofascismo-e-o-fascismo-eterno>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEORGE, Rafael. OXFAM BRASIL. A distância que nos une. Um retrato das desigualdades brasileiras. **OXFAM BRASIL**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GOMES, L. O.; AQUINO, L. L. de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, e14092, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14092/7780>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LEITE, V. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 32, p. 119-142, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/Cc68BmV888KZbTkwjwr495M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RAMA, S. Prefácio. *In*: RABELLO, L. de C. (org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 13-15.

RAMOS, M. M.; AQUINO, L. L. de A. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Práxis & Saber – Revista de Investigación y Pedagogía**, Colômbia, v. 10, n. 23, p. 157-176, maio/ago. 2019.

RAMOS, M. M.; LEITE, V. de J.; REZENDE, J. R. As crianças sem terrinha e o enfrentamento à pandemia de covid-19: como brincar, sorrir e lutar nesse contexto? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1281-1304, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77437>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUZA, M. L. A. de. (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Santa Catarina, v.

22, n. Especial, p. 1281-1304, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78163>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUZA, T. de J. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Conquista dos Direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. *In*: III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 2013, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: CRESS-MG, 2013.

UNESCO. Primeira infância: a vida das crianças antes, durante e depois da pandemia. **BUENOS AIRES UNESCO**, 06 ago. 2021. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/pt/portal/primeira-infancia-vida-das-criancas-antes-durante-e-depois-da-pandemia>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NOVOS MEIOS TECNOLÓGICOS DA COMUNICAÇÃO, GÊNERO E A FUNÇÃO IDEOLOGICAMENTE REGRESSIVA DA MÍDIA*

Rita Maria Radl Philipp

Introdução

Este capítulo foca o tópico das identidades, papéis e relações de gênero, e sua ligação com o uso tecnológico, do ponto de vista das representações (imagens) dos novos meios tecnológicos da comunicação, um dos desafios atuais com especial impacto em todas as sociedades.

Assim, estamos a observar em todas as sociedades - na Europa, na América do Sul, na América Central, mas também na Ásia e na África - imagens ou representações no contexto das redes, e novas tecnologias da informação e comunicação que mostram um domínio e, em definitivo, o poder vinculado ao sexo/gênero masculino, inclusive atos e imagens de violência para com o gênero feminino, identidades de gênero ou coletividades consideradas femininas ou fragilizadas, quase como um assunto habitual.

A questão central aponta para a interrelação do gênero e, portanto, das identidades de gênero, com a mídia e os meios tecnológicos, temática complexa que encerra, certamente, significados múltiplos, interseccionais, sociais, de educação, inclusive, de classe em sentido epistêmico amplo. Embora, no presente contexto não iremos focar todos estes aspectos citados. O texto vai analisar a problemática de gênero, desde a ótica epistêmica teórica feminista das mulheres e de gênero argumentando a função ideologicamente regressiva da mídia, isso é, dos meios, e novos meios tecnológicos da informação e comunicação, e suas representações e imagens sociais em relação às identidades de gênero. O aspecto nuclear que dá significado epistemológico à temática aponta para sua influência identitária. Mas quais são os elementos centrais dessas representações? Eles são reais e adequados da perspectiva das mulheres e de gênero, e do

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.234-251

ponto de vista da equidade humana e da igualdade das pessoas, em um contexto marcado por uma estrutura supostamente democrática, ou contrariamente, estamos a falar de representações ideológicas ou falsas que são transmitidas e que circulam nas redes tecnológicas da sociedade moderna ou pós-moderna, a conceituar como sociedade tecnológica, hipertecnologizada, virtual ou “modernidade líquida”, como explica Zygmunt Bauman (2001, 2022). Este autor demarca que, na sociedade tecnológica pós-moderna, as relações sociais são cada vez mais sem compromisso, sem substância através do uso tecnológico e põe em dúvida o caráter comunicativo das redes e, assim, das novas tecnologias da comunicação¹.

De nossa visão, ressaltamos o fato de que as relações diretas entre pessoas são substituídas, cada vez mais, pelas relações através das telas, tecnologias da informação e da comunicação, e aparelhos técnicos. Elas convertem-se, em definitivo, em “relações mediadas” (Radl Philipp, 2001a, 2001b, 2012a, 2012b), extremo que é observável nos cantos mais remotos do mundo. As relações sociais transcorrem de forma mediada pela tecnologia mais sofisticada na vida diária das pessoas; o uso de celulares, *tablets*, *internet*, das redes, ocupa um lugar central na vida delas. Tal fato tem seu significado, impacto e consequências mesmo para as identidades de gênero das pessoas, classificadas de forma habitual de mulheres e homens, é desta forma, nas masculinidades e feminilidades, mas também é presente nas assim chamadas identidades de gênero alternativas, não binárias ou de cisgênero. Assim sendo, é nosso propósito colocar no centro do debate, nesta abordagem, a questão das representações em função do gênero no marco das novas tecnologias da comunicação e analisar seu significado, entendendo o conceito das identidades de gênero (femininas e masculinas) no sentido aberto de diferenças (inter e intragrupal) e bem complexo, ou como diz Giulia Colaizzi (1995, p. 31):

¹ Assim destaca Zygmunt Bauman criticamente: “Las redes sociales no enseñan a dialogar porque es fácil evitar la controversia. Mucha gente usa las redes sociales no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en lo que llamo zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa”. Disponível em: https://elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html#:~:text=Mucha%20gente%20usa%20las%20redes,reflejos%20de%20su%20propia%20cara. Acesso em: .

[...] diferencia no sólo como marca distintiva entre hombres y mujeres, sino entre mujeres, en el interior de cada mujer, así como las diferencias de raza, preferencia sexual, religión, edad y clase social.

De modo resumido, argumentamos a tese de que o modelo identitário de gênero, representado nos meios e novos meios tecnológicos da informação e comunicação, corresponde a um padrão de domínio e de poder que outorga o valor de superioridade à identidade masculina como modelo hegemônico dominante. Ele é definido, em correspondência, com a ideia da identidade de gênero da feminilidade subalterna, bem no sentido tradicional ao uso ou não, ainda que esse tipo não seja já o tipo válido e conte com muitas facetas diversas, traços interseccionais, muitas discontinuidades e rachaduras, além de ser questionado desde há muitos séculos pelo pensamento e movimento feminista.

São essas representações sociais em função do gênero e das identidades de gênero do super protagonismo masculino e da subalternidade e do subprotagonismo do gênero feminino que dominam nas redes tecnológicas e nas tecnologias da informação e comunicação atuais. Elas são difundidas, construídas e reconstruídas no contexto da mídia e das novas tecnologias da informação e comunicação em nossa sociedade hipertecnologizada e, desta forma, tornam-se os instrumentos mais relevantes e eficazes para a reprodução da constelação de subordinação intergênero e, conseqüentemente, do sistema androcêntrico patriarcal que as necessita e, ao mesmo tempo, as sustenta. Assim, os meios tecnológicos da informação e comunicação modernos tem uma função ideologicamente regressiva referente às identidades e os papéis de gênero, em particular, do gênero feminino, que não chega a ser representado nas suas funções sociais realmente desenvolvidas na sociedade.

Da perspectiva de socialização e formação humana, os meios e as tecnologias da informação e comunicação modernos se convertem em ferramentas centrais da reprodução e produção das identidades de gênero em uma sociedade onde quase todas as pessoas consomem e gerenciam, ou como dizíamos antes, se relacionam, massivamente através de aparelhos tecnológicos, aparentemente neutros do ponto de vista de gênero, mas que não são neutros em absoluto. Segundo vamos argumentar a seguir, as tecnologias midiáticas exercem uma função ideologicamente regressiva em

relação às identidades de gênero, o que significa uma violência simbólica para as identidades de gênero femininas ou de tipo alternativo participando na construção e reconstrução de identidades de gênero verticais.

Assim sendo, vamos abordar, em primeiro lugar, o tópico meios e novos meios tecnológicos da informação e comunicação e gênero. No segundo ponto falamos de gênero e da função ideologicamente regressiva da mídia e, no ponto três, o foco vai ser colocado de forma específica na força socializadora da influência tecnológica mediática.

1. Meios e novos meios tecnológicos da informação e comunicação e gênero

Vivemos em uma era dominada pela tecnologia e, em particular, pelas novas tecnologias da comunicação e informação. Há quem pense que elas provocam uma transformação ilimitada da vida das pessoas, não só nas sociedades ocidentais, capitalistas do primeiro mundo. As tecnologias e as novas tecnologias de comunicação e informação têm também o seu impacto sem precedentes nas sociedades que mostram um desenvolvimento diferente, inclusive mais ecológico, sustentável e natural, de produção econômica tradicional pré-capitalista – no caso de poder usar essa expressão – ainda fora de um capitalismo tardio (Habermas, 1973) ou de neocapitalismo liberal de novo cunho. Embora, na atualidade, todas as sociedades mundiais contam cada vez com mais problemas de bem-estar social e econômico, e não somente pelo problema específico da guerra na Europa (na Ucrânia), segue o desenvolvimento tecnológico, sua ampliação e uso como panaceia do futuro.

Não há dúvida de que as novas tecnologias deixam a sua marca em todas as esferas da vida social, laboral, econômica e científica. Já é um fato que mesmo em uma área tradicionalmente ligada a uma forma de relacionamento pessoal mediada pela palavra e pela transmissão explicativa de conhecimento, como é o caso do ensino fundamental e médio, vem sendo cada vez mais introduzida a utilização das novas tecnologias da comunicação que, segundo alguns, podem até deslocar a forma tradicional atual de ensino.

Não é nosso propósito, neste momento, aprofundar mais nos perigos de tal concepção que advém de um uso exclusivo do conhecimento

mediado, do distanciamento e da substituição de fontes de informação em termos de conhecimento dos processos mais elementares relacionados à vida humana e ao conhecimento sobre a natureza. No entanto, deve-se notar que para o nosso propósito é de especial interesse esclarecer de que forma as novas tecnologias influenciam a consciência e identidade das pessoas.

Do ponto de vista do significado dos meios e dos novos meios tecnológicos de informação e comunicação para as identidades e/ou novas identidades de gênero, tem especial relevância analisar se as novas tecnologias e seu uso, sua aparente neutralidade, realmente têm consequências positivas, impulsionam novos modelos, alternativos e equitativos e amparados na liberdade das pessoas, como proclamam as teorias pós-modernistas ou se, ao contrário, longe de ter essa influência, eles perpetuam sob aparências novas identidades de gênero que mantêm visões altamente negativas, em relação ao gênero feminino que, na verdade, contrariam os postulados da igualdade de tratamento dos sujeitos do ponto de vista feminista de gênero e influenciam, ou inclusive exercem, uma violência contra as mulheres pela sua condição de gênero. É essa última tese que estamos a defender nas nossas pesquisas e que vamos debruçar aqui.

Assim, olhando para as abordagens teóricas a esse respeito, observamos como as teorias ciberfeministas conferem ao sujeito um poder performativo e virtual extraordinário. O ciberfeminismo, termo introduzido por Donna Haraway, em 1987, oferece às mulheres uma nova identidade como sujeitos híbridos e quimeras, baseada na tecnologia. Essa autora traz certamente uma visão positiva do uso das redes. Ela defende um modelo virtual, com especiais possibilidades para novas identidades de mulheres e de gênero no marco das avançadas tecnologias da comunicação. Em suas elucubrações, Sadie Plant, em 1997, define o ciberfeminismo como uma cooperação entre mulheres, máquinas e novas tecnologias, delineando o vínculo especial entre identidade feminina e tecnologia e o mundo das máquinas, ideia que surge para algumas ou alguns outros teóricos. Subjacente a esse intuito se encontra a percepção de que a tecnologia ou as novas tecnologias poderão finalmente libertar as mulheres das identidades tradicionais e das cargas que o corpo feminino suporta, na linha da proposta feita por Shulamith Firestone, em 1970,

quanto à substituição da maternidade biológica por um útero artificial. Esta última teórica lança a hipótese de que a tecnologia permitirá que as mulheres sejam libertadas da opressão que sofrem através de seus próprios corpos que são o problema da sua opressão. Essa provém da mesma natureza biológica das mulheres. Graças ao desenvolvimento da tecnologia contraceptiva e a intervenção e reprodução extrauterina, a libertação dessa carga será possível para as mulheres.

Ao argumentar que a divisão central da sociedade é a divisão entre os dois sexos como classes, Firestone entendeu que a opressão específica das mulheres está diretamente relacionada à sua biologia. Desta forma, conceituando a desigualdade em termos biológico-naturais, a autora supracitada propõe erradicá-la, substituindo a função biológica materna por uma tecnologia que assuma essa função.

Nossa posição se distancia de tal visão, ainda que sustentemos que a ajuda da tecnologia é bem recebida para ampliar as possibilidades humanas de ação e, por conseguinte, é crucial para as mulheres. Invocamos a ideia de que a opressão das mulheres é um fato da organização estrutural, ou seja, da diferenciação estrutural, que sim, para nós aponta para a validade desse “sofisma antropológico”² do qual fala Firestone como um erro fundamental.

A nossa concepção teórica parte, pelo contrário, da compreensão sociológica social estrutural (ou seja, antropológica, segundo a definição de Firestone), entendendo que o problema não é o corpo das mulheres e sua natureza, mas sim a conceitualização e as constelações do poder social androcêntrico patriarcal que definem esse corpo como o Outro, como entidade que se afasta do modelo correto superior no sentido aristotélico de superioridade do corpo masculino devido a “*physis*” dele. Adscriver a função da maternidade da espécie que oprime as mulheres à tecnologia (a uma máquina) não resolve a questão da organização social das relações intergênero, especialmente quanto ao cuidado das crianças. Não obstante para Firestone tem a vantagem e é preferível porque, para ela, a

²Com essa expressão Shulamit Firestone (1970) rejeita os argumentos que falam do que as razões da opressão das mulheres são uma questão da estrutura, organização, significados sociais e, portanto, de construção social de gênero. Ela coloca o foco da sua argumentação na mesma natureza como base material da diferença dos corpos arguindo que, com sua supressão, provocaria uma revolução social estrutural. O sofisma antropológico de uma simples modificação estrutural social que pode levar à liberdade (e igualdade) das mulheres para ela é uma falácia argumentativa, não é verdade, ainda que defenda que a modificação material da gestação, sim pode provocá-la.

dependência psicológica com respeito à mãe, desaparece. Contudo, achamos que é obvio que a solução do problema recai, e é uma questão de organização social que requer um modelo antropológico social diferente, uma transformação estrutural social em termos de igualdade e equidade.

As pesquisas sobre a influência socializadora da mídia e das novas tecnologias da comunicação e informação realizadas por nós, verificam como a mídia e as novas tecnologias deixam, em definitivo, uma marca negativa nas identidades de gênero por sustentar a verticalidade e subalternidade referente às identidades de gênero feminina e masculina (Radl Philipp, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b). A mídia e as novas tecnologias da comunicação e informação transmitem, do ângulo socializador, fortes modelos de gênero androcêntrico-patriarcais, portanto, de relações sociais e de gênero. Isso é, elas são na verdade os instrumentos mais poderosos para manter na percepção e na identidade das pessoas, especialmente das jovens e mais jovens, concepções verticais androcêntricas sobre as relações intergênero; ou dito de outra forma, para ancorar na percepção das pessoas o que classificamos de modelos identitários de gênero verticais, hierarquizados e, por consequência, tóxicos de uma posição teórica feminista.

2. Função ideologicamente regressiva da mídia e identidades de gênero

Olhando para a pesquisa midiática feminista quanto às visões que explicam as dinâmicas midiáticas, ou bem, as repercussões que as mídias têm nas identidades de gênero, ela traz, por um lado, abordagens teóricas que destacam que os estereótipos midiáticos de gênero são devido à sua simples existência na sociedade, ou seja, essas teorias, mais clássicas, defendem uma concepção reproducionista da dinâmica midiática e seu significado para a sociedade (Gallego, 1990; Dominguez Juan, 1988; Calonge Cole, 2006). Segundo essa visão, as mídias reproduzem os papéis, isso é, os estereótipos de gênero que estão presentes na vida social e na sociedade.

Outras posições sustentam que a situação e a representação das mulheres na mídia, permanecem intimamente ligadas à sua sub-representação nas redações e em cargos de gestão (Prommer; Linke, 2019;

Van Zoonen, 1988, 1994)³. Dessa postura se infere que, enquanto a representação das mulheres em cargos diretivos e nas redações seja mais equilibrada, também as representações e o tratamento midiático referente às mulheres e, portanto, a representação do seu protagonismo na informação e comunicação midiática, mudaria. Em consequência, na medida que as mulheres irrompem mais nas redações e direções da mídia, a sub-representação em função do gênero delas vai ser corrigida em favor de representações mais “igualitárias”, mais conforme com seu protagonismo social real e efetivo.

Também encontramos posturas teóricas que falam de uma “função regressiva” da mídia (Fgoaga, 1993) em relação aos papéis sociais de gênero e, em definitivo, ao papel social do gênero feminino. Essa perspectiva teórica argumenta que a mídia não representa, de forma neutra, os fenômenos socialmente importantes, nem segue operando com estereótipos por razões de um “atraso ideológico” que é dado em relação com uma dinâmica social mais avançada. Ao contrário, essa teoria sugere que a mídia cumpre uma função ideológica que favorece a manutenção das estruturas de poder verticais em função do gênero, androcêntricas e patriarcais que, no caso do papel social feminino, é uma função regressiva. Essa é, do ponto de vista que aqui defendemos, uma função ideologicamente regressiva, termo que cunhamos e introduzimos nas nossas pesquisas sobre os meios de comunicação e os novos meios tecnológicos da informação e comunicação (Radl Philipp, 1995, 1996), uma vez que as mulheres não são retratadas na comunicação midiática e tecnológica com as funções sociais, políticas, econômicas e culturais que elas realmente executam.

Neste momento, é interessante referir os dados de Elizabeth Prommer e Christiane Linke (2019) para o contexto alemão, em uma mostra representativa, que analisa 3.500 horas de programação de TV e 800 filmes de cinema. O estudo confirma essa tese sobre a **função ideologicamente regressiva** dos meios de comunicação em relação aos papéis e identidades de gênero, com a noção antes explicada.

As autoras seguem a linha da pesquisa feminista midiática acusando a falta de investigações sobre a temática, a partir do ponto de

³ Veja os dados pormenorizados da pesquisa referente a Alemanha em: (Prommer; Linke, 2019). Sobre a postura de Van Zoonen ver seu texto clássico: (Zoonen; Liesbet, 1988).

vista das investigações clássicas do cinema, da TV e da informação escrita dos meios, também com vistas para os novos meios tecnológicos da informação e comunicação. Seu estudo parte de visões teóricas científicas clássicas, bem conhecidas na pesquisa midiática, como é a tese da cultura (Gerbner, 1969, 2002; Gerbner; Gross, 1972), a teoria do *Framing* (quadro de referência ou esquema de interpretação, ou seja, da perspectiva a partir da qual olhamos para um problema ou evento) e a abordagem de *Agenda Setting* introduzido por Maxwell McCombs e Donald Shaw, em 1972, que descreve a função geral de determinação/definição dos tópicos (*Issues*) dos meios de comunicação de massa. Segundo essa última concepção, as pessoas classificam as questões ou problemas políticos em uma espécie de lista interna de prioridades, de acordo com a sua relevância, que é entendida como **agenda do público** (medida e pesquisada por meio de análise de conteúdo da mídia, por exemplo) em função da frequência ou preeminência com que os meios de comunicação social informam sobre os tópicos.

Já enlaçando de forma concreta com a ótica teórica de Elisabeth Klaus (1998) sobre os meios de comunicação como produtores de modelos e imagens de gênero e sua consolidação, e com os pressupostos pioneiros de leitura de gênero, de Laura Mulvey (1975, 1999), sobre um triplo “olhar masculino”, em que o diretor, a câmera e o espectador constroem a imagem midiática das mulheres através de seu olhar masculino, Prommer e Linke (2019) confirmam de modo muito resumido, como resultados da sua pesquisa, quatro aspectos: 1) uma clara sub-representação das mulheres; 2) uma diferença no tratamento em função do gênero referente à idade entre homens e mulheres, a partir dos 30 anos; 3) que os homens são as pessoas que “[...] explicam o mundo [...]” (Prommer; Linke, 2019, p. 19); e 4) que na televisão infantil também não existe igualdade de gênero.

Estes resultados referentes às diferenças negativas em função do gênero para as mulheres, enquanto representações midiáticas, existência de estereótipos etc. são também tendencialmente confirmados para a atualidade no estudo sociológico de Fatima Arránz Lozano, sobre os programas da TV de máxima audiência na Espanha (Intituto de la Mujer, 2020).

As duas pesquisas nomeadas são especialmente relevantes para o presente contexto por duas razões: em primeiro lugar pelas próprias características dos estudos, uma vez que falamos de estudos empíricos representativos e atuais de contextos socioculturais com alto nível de desenvolvimento tecnológico e uso dos meios de comunicação. E a segunda razão provém da atualidade dos dados que confirmam a validade dos resultados das nossas pesquisas empíricas sobre a presença e representação das mulheres e o tratamento abertamente negativo em função do gênero para o coletivo feminino, obtidos há bastante tempo, entre 1992-2008 (em seu momento, estudos pioneiros no contexto espanhol) para o momento atual.

Em vista dessas pesquisas, podemos concluir de que, também na atualidade, os meios de comunicação de massa seguem uma dinâmica que afeta a produção e reprodução de uma realidade social por meio de uma transmissão de elementos falsos e distorcidos no tocante aos papéis de gênero, o que dá lugar a uma construção e reconstrução distorcida da realidade social quanto ao protagonismo social de mulheres e homens. Desta forma, exercem essa **função ideologicamente regressiva** descrita para com os papéis de gênero, o que favorece a manutenção das estruturas de poder verticais em função do gênero, androcêntricas e patriarcais.

Essa ponderação segue uma linha epistemológica que rompe com uma mera crítica representacionista e defende uma **posição teórica construtivista** que dá atenção especial à função de construção da mídia com vistas aos papéis de gênero, vinculando-se à convicção semiótica de que a linguagem, as imagens e a comunicação em geral intervêm na construção da própria realidade ao mesmo tempo que oferecem a bagagem simbólica para reconstruí-la (Radl Philipp, 2001a; 2001b; 2011a; 2011b; 2012a; 2012b).

Em definitivo, as presentes asseverações se inscrevem em uma concepção construtivista interacionista que além do mais destaca a capacidade reflexiva dos sujeitos em relação à comunicação, em consonância com o descrito por George Herbert Mead (1972) para o uso dos “símbolos significantes”⁴, mesmo quando as comunicações estabelecidas entre o

⁴ O autor citado diferencia entre o gesto simples e o gesto, ou símbolo signifiante. Este último é aquele que expressa a ideia que representa e que, ao mesmo tempo, consegue gerar essa mesma ideia em outros seres humanos. O símbolo significativo mais importante que reúne todas essas características é o símbolo linguístico. Veja ao respeito: MEAD, G. H. **Espíritu, persona y**

meio e o sujeito receptor pouco têm a ver com comunicações recíprocas, ou com interações simétricas que envolvem o ponto de partida das análises interacionistas.

O poder social construtivo da mídia, que explica sua capacidade socializadora, decorre da transmissão de significados (Radl Philipp, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b). Ao facilitar as ferramentas para a interpretação social do significado, a comunicação midiática induz, de fato, a construção da realidade social circundante. Essa posição vai mais além de uma análise das diferenças entre mulheres e homens ou uma crítica aos estereótipos existentes; parte da tese de que a mídia, a linguagem e a comunicação em geral constroem ao mesmo tempo em que reproduzem a realidade.

Ampliando essa visão, fica evidente que imagens ajustadas à realidade contêm elementos para a construção e reconstrução social diferentes que de imagens falsas, e, por conseguinte, terão um efeito social e socializador diferente. Isso é, não terão a mesma decorrência uma representação real, veraz e equitativa ponto de vista do gênero, que uma representação falsificada que coloca um super protagonismo masculino e preserva, na invisibilidade, as funções desempenhadas pelas mulheres, daí a classificação conceitual: **função ideológica regressiva** da mídia em relação aos papéis sociais de gênero (Radl Philipp, 1995, 1996, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

3. Socialização e influência tecnológica midiática

Os meios de comunicação modernos não são apenas transmissores neutros de informação do ponto de vista da socialização humana, eles se tornam o mecanismo mais relevante para a reprodução e construção das identidades de gênero verticais. A comunicação midiática implementa e mantém uma visão ancorada em um domínio masculino onipresente nas representações e informações, apesar de a própria realidade social apresentar parâmetros diferentes quanto aos papéis sociais de mulheres e

sociedad. Barcelona: Paidós, 1972. Lembro aqui também as contribuições de Watzlawick e Habermas sobre os dois aspectos fundamentais da comunicação, o do conteúdo e o da relação. Ver em: WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

homens. Portanto, a mídia exercendo essa função ideológica regressiva em relação aos papéis sociais de gênero retratada, reproduz de forma sistemática a constelação intergênero vertical transmitindo os estereótipos androcêntricos como conteúdo socializador que se ancora nas estruturas de pensamento das pessoas, sobretudo, jovens.

Como mostram as investigações empíricas a esse respeito, os meios de comunicação de massa modernos contribuem para uma representação constantemente distorcida da realidade social por meio de uma “superrepresentação do protagonismo masculino” e uma “subrepresentação do protagonismo feminino” (Radl Philipp, 1995, 1996, 2001a, 2001b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b; Prommer; Linke, 2019; Instituto de la Mujer, 2020). Essa questão aponta para conteúdo androcêntrico, para marcos sociais androcêntricos da realidade, que se tornam por sua vez a base ideológico-social para os processos de socialização humana que inclui também elementos simbólicos da violência contra as mulheres por não as apresentar em suas funções sociais reais, mantendo-as em situação de inferioridade social. Segundo vimos, os resultados de Prommer e Linke (2019) sobre o protagonismo masculino que verificam que os homens são as pessoas que “explicam o mundo”, sugerem também essa leitura.

A existente sub-representação das mulheres e o super protagonismo masculino na mídia, o papel subalterno das mulheres amplamente refletido também nas redes sociais e que não corresponde a seu protagonismo social, político e econômico nas sociedades, significa uma violência simbólica para com elas (Radl Philipp, 2011a, 2011b). E, além do mais, reconstrói e constrói, produz e reproduz o modelo hegemônico vertical das identidades de gênero da insignificância feminina e da masculinidade dominante de um ponto de vista das relações intergênero, e não apenas binominal de gênero que afeta a todas as pessoas nas suas identidades de gênero e tem uma força socializadora que abrange todas as pessoas.

Pois bem, na atualidade e, especialmente em relação à pandemia sanitária global sofrida, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação tornou-se um fato extremamente característico em todas as esferas, mesmo as mais improváveis, das nossas sociedades. Ele tem aumentado gradativamente e já domina até mesmo no espaço educacional. Das necessidades por motivos de saúde, passamos para um uso ainda mais

extensivo que vem sendo promovido desde as instâncias políticas, econômicas e institucionais mais além de um uso racional, em interesses econômicos encobertos e da própria indústria tecnológica midiática. Essa já há anos se infiltra nos espaços privados e de lazer, principalmente entre os jovens e muito jovens, tentando introduzir os segmentos mais jovens, bem como os mais vulneráveis, em um consumo tecnológico midiático abusivo e quase de dependência, com razões que pouco têm a ver com os interesses de racionalizar aspectos do trabalho, saúde, suposta sustentabilidade e economia de recursos. É um fenômeno, aliás, que aflige todas as sociedades do nosso planeta.

Vivemos uma situação de domínio da informação e das relações mediadas pela tecnologia. A informação vem de fontes “indiretas”, não diretamente verificáveis pelas pessoas, como televisão, filmes, vídeos, videogames, *internet* etc. Os livros como meios escritos de informação que permitem uma análise pausada dos fenômenos estão cada vez mais deslocados em seu papel de transmissão de conhecimento e informação. Dessa forma, a informação midiática e tecnologicamente mediada que não permite aprofundar nas fontes dela, adquire conotações quase totalitárias, particularmente para os mais jovens. A saber, quanto mais jovem a pessoa que usa esses meios tecnológicos, mais difusa e irreflexivamente os conteúdos são assimilados. Daí o enorme poder socializador dos meios tecnológicos modernos e pós-modernos que, no entanto, por sua dinâmica comunicativa predominantemente unidirecional, tornam-se mais resistente à incorporação de mudanças nos significados respeito às identidades de gênero.

Ante esse panorama, a função ideologicamente regressiva da mídia e dos novos meios tecnológicos de informação e comunicação atua multiplamente do ponto de vista socializador. Por um lado, impede o avanço de atitudes, pautas e práticas igualitárias porque as mulheres não conseguem ser mostradas na mídia de acordo com as funções sociais que realmente desempenham. E, por outro, essa falsificação obstrui o caminho para transformações e resistências sociais necessárias; inclusive pode aniquilar os efeitos de políticas comprometidas com a igualdade nas relações intergênero.

Esse extremo tange a todos os grupos de gênero e têm um significado de violência simbólica para com a identidade de gênero

feminina e de outras identidades entendidas como feminilizadas ou dissidentes do modelo masculino, tomando como referência o modelo binômico hetero-cis-patriarcal no sentido semântico próprio. É esse modelo empírico que fundamenta o protótipo das identidades de gênero transmitido na mídia, nas redes e nos novos meios tecnológicos.

Conclusões

No presente contexto analisamos o complexo temático debatendo a função ideologicamente regressiva da mídia e seu significado tão negativo, especialmente para o gênero feminino pela manutenção de modelos verticais das identidades de gênero.

Contudo, a visão construtivista interacionista defendida nesse texto, abre horizontes para reverter e enfrentar a problemática assinalada. Ela nos permite compreender os processos sociais e de socialização humana como processos em que o sujeito, como entidade ativa e construtiva que é, pode também contrariar esse efeito negativo que provém da função ideológica regressiva da mídia, ainda sendo um processo complicado e complexo. No entanto, para que isso possa acontecer, são necessárias as condições socioeducativas comunicativamente abertas, não onipresentemente opressivas e totalizantes, que proporcionam aos sujeitos margens interpretativas e proceder a esboços próprios de seus papéis sociais de gênero.

Aprofundando mais nessa questão, é certamente urgente trabalhar, educativamente com as e os jovens, o tema dos meios e meios tecnológicos da informação e comunicação, sua utilização e o significado da função ideologicamente regressiva destes em relação às identidades de gênero. As pesquisas mostram, que nem sequer os jovens universitários em titulações de educação têm consciência dessa força socializadora tão negativa (Marín, 2012). Seria preciso uma abordagem profunda dessa problemática, também no nível universitário, sem dúvida, focar formativamente o complexo temático analisado a fim de alcançar uma conscientização ao respeito, da geração jovem, mas também do professorado e das pessoas educadoras, na compreensão das repercussões da dinâmica midiática para com os papéis e identidades de gênero. É um assunto importante tendo em conta os resultados das pesquisas e o incremento geral da violência em função do

gênero no coletivo das pessoas jovens que marca a vigência do modelo das relações de gênero de domínio verticais, androcêntricas e patriarcais.

Referências

BAUMAN, Z. **The Individualized Society**. Cambridge: Polity, 2001. Madrid: Cátedra, 2001.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity, 2001. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2022.

COLAIZZI, G. **Feminismo y Teoría fílmica**. Valencia: Episteme, 1995.

COLE, S. C. La representación mediática: teoría y método. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 1-13, dez. 2006.

FAGOAGA, C. **La violencia en los medios de comunicación**. Maltrato a la pareja y agresión sexual. Madrid: Comunidad de Madrid, 1999.

GALLEGO, J. **Mujeres de papel**. De Hola a Vogue: La prensa femenina en la actualidad. Barcelona: Icaria, 1990.

GERBNER, G. Toward “cultural indicators”: The analysis of mass mediated public message systems. **AV Communication Review**, New York, v. 2, n. 17, p. 137-148, 1969.

GERBNER, G. **Against the Mainstream. The Selected Works of George Gerbner**. New York: Peter Lang, 2002.

GERBNER, G.; GROSS, L. Living with television: The violence profile. **Journal of Communication**, Oxford University, v. 2, n. 26, p. 173–199, 1972.

HABERMAS, J. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Madrid: Cátedra, 1999.

INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. **Estereotipos, roles y relaciones de género en**

series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2020.

JUAN, M. D. **Representación de la mujer en las revistas femeninas.** 1988. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidad Complutense, Madrid, 1988.

KLAUS, E. **Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung.** Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. Opladen-Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.

MARÍN, J. G. Identidades de género en los videojuegos. Estudio de casos desde la perspectiva del simbólico colectivo del estudiantado universitario. *In:* MARÍN, J. G.; VÁZQUEZ, M. B. G. **Diálogos en la cultura de la paridad.** Reflexiones sobre feminismo, Socialización y poder. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 2012. p. 107-123.

MAURER, M. **Agenda-Setting.** Baden-Baden: Nomos, 2017.

MCCOMBS, M. **Setting the agenda.** The mass media and public opinion. Cambridge: Polity, 2014.

MCCOMBS, M.; LLAMAS, J. P.; LOPEZ-ESCOBAR, E.; REY, F. Candidate images in Spanish elections. Second level agenda-setting effects. **Journalism & Mass Communication Quarterly**, n. 74, p. 703-717, 1997.

MCCOMBS, M.; SHAW, D. L. The agenda-setting function of the mass media. **Public Opinion Quarterly**, n. 36, p. 176-187, 1972.

MEAD, G. H. **Espíritu, Persona y Sociedad.** Barcelona: Paídos, 1972.

MENÉNDEZ, M. I.; ZURIAN, F. Mujeres y hombres en la ficción televisiva norteamericana hoy. **Anagramas**, Colombia, v. 13, n. 25, p. 55-72, 2014.

MULVEY, L. Visual Pleasure and Narrative Cinema. Film Theory and Criticism: *In:* BRAUDY, L.; COHEN, M. (ed.). **Introductory Readings.** Oxford: University Press, 1999. p. 833-844.

MULVEY, L. Visual pleasure and narrative cinema. **Screen**, Oxford, v. 3, n. 16, p. 6–18, 1975.

PHILIPP, R. M. R. La nueva identidad del género femenino en los debates de la televisión. *In*: PHILIPP, R. M. R.; NEGRO, M. G. **Carme. As Mulleres e os Cambios Sociais e Económicos**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1995. p. 77-96.

PHILIPP, R. M. R. Los medios de comunicación de masas y sus imágenes femeninas. *In*: GARCIA DE LEON, M. A. *et al.* **Sociología de las mujeres españolas**. Madrid: Complutense, 1996. p. 367-384.

PHILIPP, R. M. R. Los medios de comunicación de masas y las imágenes en función del género: sobre la influencia socializadora de la televisión. *In*: MUÑOZ, B. **Medios de comunicación y cambio cultural**. Madrid: Comunidad de Madrid, 2001a. p. 93-121.

PHILIPP, R. M. R.; VÁZQUEZ, M. B. G.; MARÍN, J. G. Influencia mediática televisiva, dinámica familiar y roles de género. Algunos datos empíricos sobre la situación de los adolescentes. *In*: PHILIPP, R. M. R. **Cuestiones actuales de Sociología del Género**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, 2001b. p. 297-319.

PHILIPP, R. M. R. Die Medien als Vermittler von symbolischer Gewalt gegen Frauen. Fernsehsendungen in Spanien. **Konsens**, Berlin, n. 2, p. 40-43, 2011a.

PHILIPP, R. M. R. Medios de comunicación y violencia contra las mujeres. Elementos de violencia simbólica en el medio televisivo. **Revista Latina de Sociología**, v. I, n. 1, p. 156-181, 2011b.

PHILIPP, R. M. R. Medios, nuevos medios tecnológicos de la comunicación y de la información y nuevas identidades de género. *In*: BONAL, XAVIER, DÍAZ, CAPITOLINA y LUQUE, DAVID. **XVI Conferencia de Sociología de la Educación: La Educación en la Sociedad Global e Informacional**, Madrid: Universidad Complutense, Asociación de Sociología de la Educación, 2012a. p. 15-25.

PHILIPP, R. M. R. Identidades de género, medios y nuevos medios tecnológicos de la comunicación. *In*: MARÍN, J. G. **Postmodernidad e**

novas redes sociais. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 2012b. p. 21-34.

PROMMER, E.; LINKE, C. (ed.). **Ausgeblendet.** Frauen im deutschen Film und Fernsehen. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2019.

ZOONEN, L van. Rethinking Women and the News. **European Journal of Communication**, n. 3, p. 35-53, 1988.

ZOONEN, L. van. **Feminist Media Studies.** London: Sage, 1994.

ALCOOLISMO FEMININO, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*

Luci Mara Bertoni

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

profaluci@uesb.edu.br

Em consonância com o tema geral do Colóquio do Museu Pedagógico que nos convocou ao debate acerca dos desafios e perspectivas de resistência na ciência, na educação e nas lutas de classe, a coordenação do grupo de estudos e pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD), vinculado ao Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) propôs o Colóquio Temático Ciência e educação: representações sociais, políticas, gênero e drogas, com o intuito de divulgar os resultados de pesquisas afins à temática, e que são desenvolvidas por pesquisadoras(es) do grupo e da comunidade científica em geral.

Desde sua criação, em 2008, o grupo conta com pesquisadoras(es) iniciantes, bem como com discentes de Especialização do Museu Pedagógico, Mestrandas(os) e Doutorandas(os) do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB).

O objetivo deste artigo é evidenciar os principais resultados das pesquisas deste grupo sobre as temáticas de gênero e drogas sob a perspectiva das teorias da memória e das representações sociais, com destaque para a especificidade do alcoolismo feminino. Destacamos que os resultados das pesquisas apontam para os cuidados em saúde no intuito de desmistificar a relação “natural” que a sociedade faz quando considera droga como algo ruim, ao pensar nas drogas ilícitas, menosprezando os benefícios e malefícios de todas as substâncias, independentemente de sua licitude.

De maneira geral, os grupos investigados consideram como droga, as substâncias ilícitas na sociedade brasileira e que têm destaque nas notícias policiais, atribuindo a usuários e traficantes o mesmo *status* de “bandidos” e “criminosos”. Além de não considerarem a bebida alcoólica

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.252-262

e o tabaco como drogas, bem como os medicamentos, sendo a primeira plenamente aceita enquanto não aparecem problemas relacionados ao abuso ou à dependência. Neste caso, discriminando, marginalizando ou excluindo o usuário. Fato mais complexo quando se trata de mulheres usuárias ou dependentes. O que pode ser comprovado a partir de alguns estudos e analisado no que tem sido veiculado na mídia televisiva no tocante às telenovelas ou às propagandas de cerveja.

Antes, porém, faremos algumas considerações sobre drogas, memórias e representações sociais, explicitando brevemente sobre seus conceitos principais.

Drogas, memória e representações sociais

As teorias da memória e das representações sociais têm sido norteadoras nas pesquisas do GePAD/PPGMLS, trazendo como principais teóricos Maurice Halbwachs (1877-1945) e Serge Moscovici (1925-2014), respectivamente.

Embora vivendo em tempos diferentes, os dois teóricos têm as representações coletivas, de Émile Durkheim (1858-1917), como ponto convergente para a base de suas teorias e, de maneira bem sucinta podemos afirmar que as relações na sociedade é que permeiam, originam e comunicam nossas memórias e nossas representações sociais acerca dos diversos objetos e fenômenos que nos rodeiam. O que não é diferente quando pensamos as questões relacionadas às drogas.

Como premissa, podemos afirmar que criamos e nos comunicamos todo o tempo por meio de representações sociais, na tentativa de compreendermos algo que ainda não faz parte de nosso universo de conhecimento. Para tanto, usamos dos mecanismos de “objetivação” e “ancoragem” para tornar familiar o que antes não era familiar. Sem definirmos qual processo acontece primeiro e considerando que podem acontecer ao mesmo tempo, objetivar “é reproduzir uma ideia em uma imagem” e ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa”, de acordo com o próprio Moscovici ([2000] 2005).

Este autor destacou a relação entre memória e representações sociais, quando afirmou que “[...] nossas representações [...] tornam o não-familiar em algo familiar. O que é uma maneira diferente de dizer que

elas dependem da memória.” (Moscovici, [2000] 2005, p. 78). Em suas palavras:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Por meio destes processos, criamos nossas representações sobre as drogas e as(os) usuárias(os). Sobre as primeiras, é muito comum encontrarmos as definições de algo mal e perigoso na sociedade. Sempre associadas à morte, à violência e ao ilícito. É necessário explicitarmos que as substâncias psicoativas, também, conhecidas como drogas, não representam o bem ou o mal em si mesmas. São substâncias com capacidade de agir no sistema nervoso central e alterar o seu funcionamento, de acordo com seu princípio ativo.

Assim, podem ser classificadas como depressoras (álcool, sedativos...), estimulantes (caféina, cocaína, tabaco...) ou perturbadoras (maconha, LSD...). De acordo com cada sociedade, seu comércio é permitido (lícito) ou proibido (ilícito). Lembrando que a legalidade ou não de uma droga depende de decisões políticas e econômicas, não necessariamente, de sua ação no organismo.

Comumente, em nossos estudos, encontramos as representações sociais sobre drogas relacionadas às drogas ilícitas e apontadas como as principais causadoras de todos os males da sociedade. É preciso considerar que as duas principais drogas legalizadas, no Brasil, ademais de alguns medicamentos, têm destaque no *ranking* das drogas que mais causam prejuízos e mortes.

De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2023), o tabagismo está associado a vários tipos de câncer, sendo o de pulmão, responsável por 90% das mortes.

A Organização Mundial da Saúde aponta que o tabaco mata mais de 8 milhões de pessoas por ano. Mais de 7 milhões dessas mortes

resultam do uso direto desse produto, enquanto cerca de 1,2 milhão é o resultado de não-fumantes expostos ao fumo passivo. A OMS afirma ainda que cerca de 80% dos mais de um bilhão de fumantes do mundo vivem em países de baixa e média renda onde o peso das doenças e mortes relacionadas ao tabaco é maior (WHO, 2020 *apud* INCA, 2023, p. 1).

Também são preocupantes os dados indicados pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2023) quando afirma que 5,3% da população mundial, ou seja, 3 milhões de pessoas morrem, anualmente, em consequência do uso nocivo de álcool. Responsável por mais de 200 doenças e lesões, de acordo com a mesma instituição.

Do nosso ponto de vista, a questão central com relação ao uso/abuso de bebidas alcoólicas, é que esta é a droga mais popular, alcançando todas as classes sociais e, talvez, a mais socializadora, conforme nossos próprios estudos (Bertoni, 2015).

Consideramos importante destacar que a sociedade brasileira incentiva o consumo de bebidas alcoólicas, com registros de aumento do consumo de cerveja durante a pandemia de Covid-19, e que é a terceira maior produtora mundial de cerveja (Castilho, 2023). Por ser esta uma droga legalizada, seu consumo está presente nas festas de família, de colegas de trabalho e entre amigas(os), atingindo todas as idades, inclusive, adolescentes, menores de 18 anos, a quem o comércio é proibido e o uso não indicado.

Embora com seu uso estimulado, ainda encontramos preconceitos quando se trata do consumo por mulheres, conforme veremos a seguir.

Alcoolismo feminino

O alcoolismo feminino tem sido tema de nossas pesquisas e tende a ser aprofundado em nossos estudos dada a relevância da temática. Vale ressaltar as ações impulsionadoras da criação de grupos de ajuda remotos que foram criados durante a pandemia de Covid-19, e a preocupação de alguns setores da sociedade com o aumento do consumo de bebida alcoólica e da violência doméstica também relacionada à temática. Todos estes aspectos são considerados e analisados na perspectiva das teorias supramencionadas e expostos na discussão do presente trabalho. Considerar as

motivações e os problemas enfrentados por mulheres que abusam ou são dependentes da bebida alcoólica é de suma importância, devido ao fato dos processos de estigmatização que as mulheres vivenciam em seu cotidiano como mais uma invisibilidade das questões femininas e que merecem estudo, reconhecimento e ações para que o acesso ao tratamento e cuidado de saúde sejam garantidos amplamente, independentemente, de gênero, classe social e etnia. No caso das mulheres, as dificuldades de reconhecimento e de tratamento, também, podem estar relacionadas às representações sociais da maternidade, configurado como o estado intocável e determinado para o feminino.

Embora, as mulheres estejam mais visíveis em espaços sociais antes ocupados somente por homens, Bauer (1982) assinala que é mais difícil detectar o alcoolismo entre as mulheres porque muitas bebem em casa, às escondidas ou são “protegidas” por familiares. No mesmo sentido, destacamos os resultados da pesquisa de Beatriz Cesar (2006, p. 209) que apontam dados significativos a este respeito:

Com relação ao local onde bebem, 90% declararam beber no âmbito da esfera privada e diferenciaram esse comportamento do beber na esfera pública. Setenta por cento afirmam ter sofrido algum tipo de violência física/sexual na infância e/ou adolescência por parte de parente próximo. Desses 70%, duas começaram a beber na infância; três, na adolescência e uma, na idade adulta.

É fato que homens e mulheres reagem diferentemente à mesma quantidade de bebida. De acordo com Martins *et al.* (2005, p. 303), é considerada uma dose padrão de bebida alcoólica “toda quantidade de líquido que contenha cerca de 12 gramas de álcool puro em seu interior”. Para os autores:

Em termos práticos, esta quantidade é encontrada em uma lata de cerveja (350ml), ou em um copo (tipo americano) de vinho (150ml), ou em uma dose de vinho encorpado, como martíni ou cinzano (50ml) ou em uma dose de destilado, como pinga, uísque ou conhaque (36ml). Nota-se que da cerveja para a pinga, diminui-se somente a quantidade de água em que o álcool está diluído [...] (Martins *et al.*, 2005, p. 303).

Ainda de acordo com os autores, a concentração maior ou menor do álcool no organismo também dependerá de outros fatores, tais como: a taxa de metabolismo do álcool, o peso e o sexo da pessoa. Afirmam que a mulher atinge o NAS (Nível de álcool no Sangue) maior que o homem por ter mais gordura e pelas variações do ciclo hormonal (Martins *et al.*, 2005). Não podemos desconsiderar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas as determinações e os aprendizados de papéis sociais que devem desempenhar os meninos e as meninas também podem influenciar em seus comportamentos com relação ao álcool, inclusive no desenvolvimento ou não do alcoolismo entre descendentes de alcoolistas.

Com relação a este último aspecto, durante muito tempo iniciou-se o debate sobre a “vulnerabilidade genética”. Assim, o alcoolismo foi estudado sob vários aspectos, dentre eles, os que consideram fatores biológicos e de comportamento aprendido.

O primeiro, biológico, seria a hipótese da vulnerabilidade genética, ou seja, a dependência ao álcool seria geneticamente determinada e transmitida entre gerações. Vários estudos comprovam tal hipótese. Entretanto, maior vulnerabilidade não implica em determinação definitiva do comportamento. Outra teoria para explicar a maior vulnerabilidade dos filhos de alcoólatras e usuários de outras drogas é a do aprendizado social. De acordo com ela, a criança aprenderia a enfrentar situações difíceis na vida usando drogas por ter observado os adultos à sua volta agindo dessa forma (Silva; Mattos, 2004, p. 42).

Com relação aos papéis sociais, assim destaca Cesar (2006, p. 210, grifo da autora):

Estudos comparativos de gênero descrevem comportamentos diferenciados para homens e mulheres alcoolistas. As expressões desses comportamentos são originadas na formação, na educação de meninos e meninas, quando a identidade de gênero vai se constituindo (Robbins e Martin, 1993). Achados desses autores apontam *estilos de desvios de gênero* em que o comportamento dos homens alcoolizados seria um com reações para fora, externalizado, enquanto as mulheres tenderiam a um comportamento mais retraído, ficando menos expostas e internalizando emoções.

Desde muito cedo, a menina aprende a controlar e esconder suas emoções, principalmente, o que não é considerado adequado socialmente. Como vimos, o reconhecimento do prazer para a mulher é algo recente das lutas feministas. À mulher é proibido buscar e externalizar os prazeres, dentre eles, os sexuais (ou o que tiver relacionado ao corpo) e as consequências aparecem.

Esta mulher a quem nos referimos adoece por solidão, insegurança, despreparo, instabilidade emocional, cansaço físico e emocional, sobrecarga de trabalho, obrigações, responsabilidades e outros tantos problemas. Busca na bebida alcoólica o alívio, o “anestesiamento” e um êxtase, que, quando consegue alcançar, é momentâneo, deixando, na verdade, um saldo cada vez maior e mais negativo, carregado de discriminação, culpabilização, regado a perdas morais, materiais e afetivas (Souza *et al.*, 2008, p. 626-27).

Os estudos aqui apresentados, dentre outros que não foram citados, encontram similares resultados com relação às mulheres alcoolistas. As causas estão relacionadas à busca de alívio de tensões, à “válvula de escape” para sofrimentos também relacionados a abusos e violências sexuais, físicas e psicológicas na infância, na adolescência ou em relacionamentos conjugais. Embora a mulher esteja ocupando os espaços públicos, o problema do alcoolismo tem sido mais verificado nos espaços privados, o que dificulta a busca de ajuda profissional por estas mulheres que sentem medo e vergonha e não contam com apoio familiar. É muito comum que as mulheres acompanhem seus familiares para tratamento, embora não estejam acompanhadas por eles quando é o caso de seu tratamento, conforme aponta a pesquisa de Dias (2017).

A maternidade é considerada por pesquisadoras(es) como fator de proteção na decisão de parar de beber ou diminuir o consumo abusivo. Algumas mulheres deixam de usar a bebida alcoólica por estarem grávidas ou por desejarem manter os laços familiares, sobretudo por causa dos filhos. Embora a maternidade, contraditoriamente, pode ser considerada como “mito” (Badinter, 1985).

Na mesma linha de contradição,

[...] continuamos atreladas à nossa “natureza” maternal, somos força de trabalho ativa e produtiva na sociedade, mas ainda detemos

a responsabilidade maior atribuída ao papel de mãe e esposa, absorvendo mais o ônus destas funções (dentro e fora do lar) do que usufruindo as vantagens que elas possam propiciar (Souza *et al.*, 2008, p. 627).

Há que se considerar que as pesquisas encontradas, e algumas citadas neste trabalho, apontam para as diferenças biológicas entre homens e mulheres, além das diferenças no aprendizado e no desempenho de papéis sociais. Socialmente, o beber é diferente entre homens e mulheres. Os primeiros são incentivados ao consumo público enquanto as mulheres não sofrem tais pressões sociais. O que se pode observar, porém, é que a cobrança social para as mulheres é maior quando o beber se torna um problema. Este foi um dos aspectos destacados na pesquisa de Cesar (2006) quando se depara com um número reduzido de mulheres que buscam tratamento.

Fato que, também, aparece em pesquisas com grupos de apoio, tais como Alcoólicos Anônimos (AA), como destaca Dias (2017). Sua pesquisa nos revela outras dificuldades, tais como o ambiente masculinizado que prevalece nas reuniões ou a insegurança em circular pela cidade para participar das reuniões, por medo da violência que pode sofrer somente pelo fato de ser mulher¹.

Conclusão

Embora não tratemos especificamente do tema, é muito comum, que as mulheres para desempenharem bem seus papéis, dentre eles, o de esposa e mãe, estejam, cada vez mais, utilizando dos recursos das drogas para sobreviverem. Pouco falamos sobre o alcoolismo entre as mulheres e menos ainda sobre a dependência de medicamentos. Nossa sociedade está, cada vez mais, medicalizada e pouco espaço abre para o debate franco referente às diversas drogas.

¹ Durante a pandemia de Covid-19 quando foi registrado o aumento do consumo de bebidas alcoólicas, ademais do aumento da violência doméstica e outras vulnerabilidades (Bertoni; Batista; Oliveira, 2022), também foi possível acompanhar a criação de grupos de apoio para mulheres alcoolistas, conforme estudo em andamento de Andressa Mendes da Silva Dias, no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB).

Temos menos lazer e menos tempo para dedicar-nos ao ócio, à cultura, à arte e ao viver. Corremos o tempo todo, em uma sociedade que vive para o abuso da tecnologia e de vidas. Para tudo nos recomendam uma droga que será o alívio dentro do consumo desenfreado. Só não sabemos o que fazer quando o consumo se torna problemático. Aliás, para isso, adicionamos outras drogas, aumentando o círculo “vicioso” e “viciante”.

Embora tenha havido tantas mudanças, ainda vivemos em uma sociedade que se cobra muito das mulheres, violentando corpos e mentes, na qual o alcoolismo ou qualquer outra dependência que se instale, carrega as memórias e representações sociais de que a mulher deve manter a “dignidade” de bem desempenhar seu papel social de boa esposa e boa mãe. Caso incorra em alguma dependência, provavelmente, não será acolhida. Também, não será considerada se não acolher a quem necessite. Assim, somos orientadas(os) pelas representações sociais, o que também, justificariam todos os preconceitos com relação à mulher alcoolista. Porém, falar do assunto tem, ao menos, a pretensão de desmistificar que a dependência da bebida alcoólica, também, é igual para homens e mulheres, e que ambos merecem o mesmo acolhimento.

Seguimos resistindo em propagar que esta temática deve estar na pauta do debate educativo aberto no sentido de continuar informando para que não se demonize o uso de drogas (entre elas, a bebida alcoólica) e que se acolha a todas(os) que porventura necessitem ajuda por abuso e/ou dependência.

Referências

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUER, J. **O alcoolismo e as mulheres**. São Paulo: Cultrix, 1982.

BERTONI, L. M. **“Se beber não dirija”**: representações, juventude e publicidade de bebidas alcoólicas. Campinas: Librum, 2015.

BERTONI, L. M.; BATISTA, W. de F. V.; OLIVEIRA, J. C. de. (org.). **Vulnerabilidades sociais em tempos de pandemia**. Brasília: Technopolitik, 2022.

CASTILHO, F. Brasileiro bebeu quase 16 bilhões de litros de cerveja em 2022. JC. Publicado em 18 fev 2023. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/jc-negocios/2023/02/15182000-brasileiro-bebeu-quase-16-bilhoes-de-litros-de-cerveja-em-2022.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

CESAR, B. A. L. Alcoolismo feminino: um estudo de suas peculiaridades – resultados preliminares. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 55, n. 3, p. 208-11, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v55n3/v55n3a06.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

DIAS, A. M. da S. **Memória e representações sociais de mulheres de grupos de alcoólicos anônimos sobre uso/abuso do álcool**. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

INCA (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER). **Tabagismo**. Publicado em 06 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/causas-e-prevencao-do-cancer/tabagismo#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20estar%20associado%20%C3%A0s,osteoporose%2C%20catarata%2C%20entre%20outras>. Acesso em 15 ago. 2023.

MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; CRUZ, L. N. da. O uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes. *In*: CASTRO, L. R. de; CORREA, J. (org.). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, [2000] 2005.

OPAS (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE). **Álcool**. Disponível em : <https://www.paho.org/pt/topicos/alcool#:~:text=Em%20todo%20o%20>

20mundo%2C%203,de%20200%20doen%C3%A7as%20e%20les%C3%B5es. Acesso em 15 ago. 2023.

SILVA, V. A.; MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (org.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-44.

SOUZA, J. G.; LIMA, J. M. B. de; SANTOS, R. da S. Alcoolismo feminino: subsídios para a prática profissional da enfermagem. **Esc Anna Nery Rev Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 622-629, dez. 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452008000400003&lang=pt. Acesso em: 27 abr. 2013.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E IMPRENSA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE A LUTA DE CLASSES*

Maria Isabel Moura Nascimento
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Maria Cristina Gomes Machado

Durante a realização do IV COLÓQUIO NACIONAL/VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO e do XII SEMINÁRIO NACIONAL/II INTERNACIONAL DO HISTEDBR, realizados entre os dias 25 e 28 de outubro de 2022, em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, estávamos em um momento político de incertezas e de ameaças para a educação pública nacional em função dos avanços das políticas neoliberais que alcançavam hegemonia no contexto social brasileiro, com desmonte das políticas públicas. Nesse contexto, esse capítulo de livro foi pensado para discutir a História da Educação nos Impressos, seus movimentos e suas relações com o contexto brasileiro em diferentes tempos e espaços, especialmente frente à luta de classes. Essa é uma proposição dos Grupos de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR-Campos Gerais) e “História da Educação, Intelectuais e Instituição Escolares” (GEPHEIINSE) com o objetivo de ampliar e compartilhar discussões com a apresentação das pesquisas em impressos em suas diferentes formas, como, por exemplo, jornais, periódicos pedagógicos e livros didáticos sempre na interface com o movimento social, econômico, político e cultural, ultrapassando, assim, os muros escolares, com foco em temas como educação dos negros, intelectuais, História da Educação Pública. Para tanto, o texto está organizado em três partes, inicialmente destaca-se o contexto social e a necessidade de posicionamento crítico dos pesquisadores que se debruçam no tema educação. Em um segundo momento, busca-se apresentar uma cartografia das pesquisas apresentadas nesse grupo de trabalho sobre educação e imprensa e por fim

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.263-275

explora-se a importância da imprensa como objeto e como fonte às pesquisas sobre educação.

1. Luta de classes frente ao contexto brasileiro e às interfaces na pesquisa

O presente tópico é parte de um longo compromisso de todas as pessoas que se dedicam às pesquisas fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico e que compreendem, como baliza para crítica, da sociedade burguesa, mesmo diante de um período de decisões políticas que passa, atualmente, nosso país, especialmente, em 2022. Nós, enquanto pesquisadores da História da educação, nos unimos em defesa da democracia, em um paradigma que creio deva ser constante em diversas frentes, se esta for a nossa escolha. Como a defesa do grupo é pela democracia, a construção do texto vai neste caminhar.

Como o primeiro objetivo da existência humana, para fazer sua própria história, é como ele tem acesso às condições materiais que lhes dão acesso ao que comer, um determinado local para se abrigar, um tipo de vestimenta que o representa, como “[...] produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida; trata-se de um fato histórico [...] que é necessário [...] executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.” (Marx, 1986, p. 17).

Como toda história não é neutra, as condições materiais se encontram definidas o que revela que os homens também não são livres para escolher, pois somos produto da ação recíproca dos homens e das relações de produção que constituiriam um todo. “É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas – base de toda história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior.” (Marx, 2009, p. 250).

Para isso, o conceito da **luta de classes** é um dos pilares basilares na forma como Marx e os que trabalham nesta perspectiva em qualquer época, pensam o movimento da história e, principalmente, a crítica da sociedade capitalista e, com ela, as grandes transformações (sendo ela nacional ou internacional), como parte deste movimento em “[...] que a realidade, não é só a que é conhecida, pois a realidade é dinâmica, perversa, injusta e desigual.” (Zanlorenzi; Nascimento, 2020, p. 1185).

O trabalhador nesta lógica do capital tem o lugar central na organização social e é por ele que o trabalhador organiza suas possibilidades na vida diária de sobrevivência. Desde a última década do século XX e início do século XXI, inúmeras transformações, desde o Sul global (Índia e China), vêm buscando marcar um outro polo hegemônico que mexe de forma estrutural na vida da classe trabalhadora, em especial, com o desemprego estrutural do século XX e, como consequência, “[...] percebe-se uma grande heterogeneidade nas formas de contratação, nas profissões e nas atividades realizadas; a fragmentação e complexidade se intensificaram, proporcionando maior instabilidade para os trabalhadores.” (Antunes, 1999, p. 55-72).

A classe detentora dos meios de produção, a classe burguesa, monopoliza a superestrutura do poder econômico, político e cultural e, conseqüente, domina o restante da população, com sua estrutura de classe, ditando das regras de acordo com seus interesses particulares, deixando a população proletária, “[...] a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver (Marx; Engels, 2009, p. 23). Assim, sempre e em qualquer Estado capitalista, esta classe fica alijada dos direitos básicos para a sua sobrevivência, o que gera um grande fosso entre os grupos sociais e as desigualdades de acesso aos bens materiais.

Desta forma, a classe trabalhadora vive uma realidade distorcida, acreditando que “[...] uns nasceram para sorrir e outros para chorar [...]”, e o mais perverso é a classe trabalhadora assumir o discurso da burguesia para si, e, assim, a divisão social e o antagonismo entre as classes, ficam invisíveis aos olhos do trabalhador, preocupado com a sua existência, enquanto humanos que sobrevive.

O compromisso da história da educação na perspectiva do materialismo histórico-dialético vem apontando para uma luta que é histórica, que resulta dos interesses de classes e são antagonicas, e que gera uma disputa constante. Esta disputa passa, os nossos desafios de estudo e da mesa temática proposta para o evento, de modo a não silenciar os esforços das lutas no trato rigoroso da questão sociais, políticas e, portanto, históricas.

Cabe registrar que a classe burguesa se alimenta da desigualdade da sociedade, explorando a classe trabalhadora, como forma de mantê-la

viva na desigualdade social, condicionados por um determinado “[...] desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (Marx; Engels, 1991, p. 36-37).

Desta forma, podemos compreender como são dadas e concebidas as forças produtivas materiais e suas contradições, por meio de leis que recriam e criam costumes, apagam etnias e dialetos. Como já divulgamos em artigos anteriores, os estudos em história da educação que fazem uso da “[...] imprensa como fonte primária ou secundária vêm aumentando significativamente e contribuído sobre maneira para a compreensão que os processos históricos são mediados e fazem parte de uma totalidade.” (Zanlorenzi; Nascimento, 2020, p. 1182). Uma totalidade “[...] é uma concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade.” (Netto, 2011, p. 56).

Ao considerar como cerne principal de análise, na perspectiva metodológica de Marx, as três categorias de análise são totalidade, contradição e mediação, estão articuladas entre si, são fundamentais para se pensar uma produção científica que tenha como foco a reflexão crítica sobre a sociedade.

Para tanto, é preciso levar em consideração que as sociedades capitalistas são compostas por duas classes (Burguesa e Proletária), porém a classe burguesa, que é detentora dos meios de produção se apresenta de forma dinâmica, organizada de acordo com seus interesses. Para estudar todo e qualquer processo histórico acerca das questões educacionais, em qualquer contexto, a categoria contradição não poderá passar despercebidas. Aqui, estamos chamado a atenção que a corrente positivista de causa e efeito não dará conta da realidade concreta, pois estes processos não se resumem às explicações positivistas ou a “Filosofia Positiva” (COMTE, 1989, p. 74) que entra no Brasil, no final do século XIX, por meio da imprensa “com a publicação do primeiro volume de As Três Filosofias, do médico paulista Luís Pereira Barreto, e, em 1875, no Rio de Janeiro, com a adesão pública de Miguel Lemos e Teixeira Mendes à Filosofia Positiva [...]” (Bosi, 2004, p. 159).

Pensar as mediações presentes na totalidade é preciso registrar que as totalidades se organizam de forma contraditória e que a aparência não

é a realidade de qualquer sociedade, pois se assim fosse “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (Marx, 2008, p. 1080).

Pensar a aparência se faz necessário, pois, embora traga uma falsa realidade, ela é determinante no materialismo histórico, para se chegar à essência das coisas, portanto a essência e aparência são faces da mesma moeda que devem ser estudadas juntas. Ou seja, a aparência, divulgada pela imprensa, traz as cenas de interesses e defesas que cabem ao órgão que financia a matéria e, portanto, não é neutra ela produz os seus efeitos, que vão refletir de forma direta na luta de classes.

2. Cartografia de trabalhos sobre Educação e imprensa

No supracitado evento, foram aprovados 19 trabalhos para serem apresentados no Colóquio Temático 19 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E IMPRENSA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE A LUTA DE CLASSES, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos apresentados

n.	Título	Autores e co-autores
1	A CAMPANHA PELA FEDERALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DA PARAÍBA PELO OLHAR DA IMPRENSA OFICIAL.	Piêtra Germana Carvalho de Andrade Porpino, Charliton José dos Santos Machado e Fernanda Tavares de Souza.
2	A EDUCAÇÃO DE NEGROS E IMIGRANTES EUROPEUS NO PARANÁ: O PROJETO EDUCACIONAL DOS INTELECTUAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA.	Aline Letícia Trindade Rosa e Maria Isabel Moura Nascimento
3	A ESCOLA DE SURDOS DE CAMPINA GRANDE FACE À IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES BALIZADORAS.	Antônia Luana Demétrio de Souza e Niédja Maria Ferreira de Lima.
4	A IMPRENSA E A DIVULGAÇÃO DOS CURSINHOS POPULARES NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.	Maria Domenica Christiano Nadal e Maria Isabel Moura Nascimento

5	A MANUTENÇÃO DO DISCURSO EDUCACIONAL NEOLIBERAL NO JORNAL A GAZETA DO PARANÁ	Ítalo Ariel Zanelato e Maria Cristina Gomes Machado.
6	A PUBLICAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS POPULARES DA GLÓRIA NO PERÍODO DE 1873 A 1876.	Edna Aparecida Pitelli Sabatine, Maria Cristina Gomes Machado e Sérgio Henrique Gerelus.
7	A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ NOS ANOS DE 1920 NA REVISTA O ENSINO.	Isabel Castilho Palhano, Maria Isabel Moura Nascimento e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi.
8	AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA.	Silvia Figueiredo dos Santos.
9	ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA FRANCISCA DE ASCENÇÃO CUNHA: IMPRESSÕES A PARTIR DA REVISTA DO ENSINO DA PARAÍBA (1932-1942).	Thayana Priscila Domingos da Silva, Maria Luciene Ferreira Lima e Kássia Rejane Pereira de Sousa.
10	EDUCAÇÃO FEMININA NA REVISTA TEMPO: EXPRESSÃO DO LIBERALISMO EM MOÇAMBIQUE PÓS-INDEPENDENTE (1975 -1990).	Maria Isabel Moura do Nascimento e Felismina João Baptista Vantitia.
11	HISTÓRIA IMEDIATA DA GREVE DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA (2014).	Carlos Bauer e Vanessa Amorim.
12	História, LUTA DE CLASSES E REVOLUÇÃO EM MARX E PROUDHON.	Claudinei Frutuoso e Antônio Carlos Maciel.
13	LITERATOS, IMPRENSA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE PARANAENSE ATRAVÉS DA “REVISTA CLUBE CURITIBANO” NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1890-1912).	Regiane Hartmann Garcia e Maria Isabel Moura Nascimento.
14	O JORNAL “A GAZETA DO POVO” E O RETRATO DO JOVEM NEGRO: LEVANTAMENTO DESSA REPRESENTAÇÃO FEITA NAS PUBLICAÇÕES DO JORNAL NO PARANÁ.	Hemili Taynara Maruim e Maria Isabel Moura Nascimento.

15	OS PEQUENOS AGENTES SOCIAIS NA EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO DOS ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM (1830 A 1889).	Jackline Rocha de Souza e Cintia Borges de Almeida.
16	BREVÍSSIMOS APONTAMENTOS PARA UMA CARTOGRAFIA HISTÓRICA DO ASSOCIATIVISMO E DO SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (1930-2017).	Jônatas Gomes de Oliveira e Carlos Bauer
17	HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SINDICATO DOS TRABALHADORES NO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO (1979-1989)	Solange Regina Leoni e Carlos Bauer.
18	A TEORIA EDUCACIONAL MARXISTA E AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA PEDAGOGIA SOVIÉTICA.	Marcos Vinicius dos Santos Sousa e Marilsa Miranda de Souza.
19	O DEBATE PEDAGÓGICO NA UNIÃO SOVIÉTICA NO PERÍODO DE 1922 – 1953.	Weslei Rodrigues da Penha e Marilsa Miranda de Souza.

Fonte: Organizado pelas autoras baseado no *site* do evento http://www2.uesb.br/museupedagogico/?page_id=5149

Para compreensão do significado do conjunto dos textos apresentados, observamos que há uma maior incidência de trabalhos que se voltam para o século XX como recorte temporal. Muitos títulos não apresentam a temporalidade estudada, o que exigiu uma leitura do texto encaminhado para identificação do período abordado. Pudemos distribuir os textos nos seguintes recortes: a) nove (9) trabalhos elegeram o século XX como recorte, dos quais dois (2) se referem à primeira República; b) cinco (5) se voltam para o século XIX, com ênfase em jornais da segunda metade do século; c) quatro (4) se voltam para estudos do século XXI.

Luca (2016) mostra que, na segunda metade do século XIX, houve um aumento de jornais e revistas, no Brasil, embora não houvesse crescimento do número de seus leitores. Mesmo com esse lento crescimento, a imprensa foi considerada como um meio de comunicação importante, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período muitos jornais exibiam vida longa por assumirem o papel de difusão de

informações e saber à população. Foram colocados como espaço privilegiado para marcar posição frente a projetos sociais:

Assim, as condições para que os impressos ganhassem as ruas foram se construindo e os intelectuais mantiveram seus espaços de divulgação. Convicções políticas, religiosas, culturais circularam “a todo vapor”. (LUCA, 2016, p.7-8).

A grande imprensa, local/regional ou educacional, são especificações definidas que nos situam no tempo histórico do presente. Todas elas figuram como atores sociais, interagem no campo compondo o quadro, mas todas elas têm como horizonte a crítica às versões autorizadas, relacionada com o discurso político, cultural, econômico e educacional, e possibilitam ao historiador da educação trazer à superfície novas interpretações históricas.

A imprensa pode ser tomada como base para a reflexão realizada pelo historiador da educação acerca da sociedade e de suas continuidades e rupturas ao longo do tempo e como meio de divulgação das interpretações que de maneira conflituosa dialogam no espaço social (Machado; Rodrigues, 2017, p. 257-258).

Muitos jornais e revistas foram criadas por grupos ligados a partidos políticos ou escolas literárias e filosóficas para difusão de sua visão de mundo ou crítica ao que se colocava como hegemonia. As polêmicas veiculadas nessas fontes ou objetos nos facilita conheceras questões econômicas, sociais, políticas e educacionais de uma sociedade num determinado contexto Histórico. Machado (2007, p. 37) corrobora ao afirmar: “Os escritos jornalísticos assumem um caráter fugaz e imediato, pois tratam de acontecimentos do dia a dia e têm como característica provocar a reação dos leitores sobre ideias e posições, normas e leis, principalmente sobre situações políticas”.

Há uma diversidade de tipos de materiais utilizados como revistas de ensino, jornais de alcance nacional ou regional, boletins, imprensa oficial de alcance local, regional e nacional. Essa diversificação nos permite inferir na riqueza do tema imprensa e educação para as pesquisas de história da educação. Observamos uma maior incidência no uso da imprensa como fonte e menos como objeto. O que nos instiga a sugerir como necessário estudos em que a imprensa seja tomada como objeto de reflexão e refinamento dos aportes teórico-metodológicos para seu manuseio.

3. História da Educação e Imprensa e as interfaces

Seja como fonte primária, secundária ou como próprio objeto de pesquisa, a imprensa tem se consolidado cada vez mais nas pesquisas acadêmicas que tratam da história da educação. Mesmo que não conectados diretamente, a imprensa e a educação possuem congruências no olhar destinado às mesmas na pesquisa. A imprensa como fonte, devem ser consideradas como

[...] o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história (Saviani, 2004, p. 5).

Neste viés, é preponderante apontar que o pesquisador deve ter discernimento que a fonte impressa é uma construção humana, um espaço preponderante para a investigação das narrativas proeminentes e os projetos de nação de um determinado grupo ou contexto. Logo, os impressos tornam-se ricas fontes de informação de um determinado contexto social.

Diante do exposto, é primordial que essa fonte em uma pesquisa, tenha um tratamento que considere as suas diferentes facetas, ou seja, não é possível analisá-la sem considerar que essa é expressão de um modo de produção, o qual deve ser desvendado nas suas matérias o nos ecos das mesmas.

Com o intuito de ultrapassar a cultura material própria do espaço escolar, o tratamento com uma fonte impressa, seja jornal de ampla circulação ou periódicos de assuntos específicos em pequena escala que apresentam fatos do cotidiano no recorte temporal estudado, constitui uma possibilidade distinta para compreender a interfaces com a sociedade e a sua influência na educação.

Espaço de interesses, debates e ideologia, as folhas dos impressos apresentam material rico em matérias, fotos, opiniões e propagandas que no mirante do pesquisador, ou seja, o seu método de pesquisa, apresentam questões que ao serem analisadas, mesmo que de assuntos não específicos sobre a educação, perpassam a política, visões de mundo, conflitos,

possibilitando a problematização do passado pela suas folhas, proporcionando “[...] uma aproximação do momento de estudo não pela fala de historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época.” (Vidal; Camargo, 1992, p. 408).

Espaço para interesses comuns e particulares, as revistas, especificamente, foram, amplamente, utilizadas para divulgar e disseminar opiniões sobre a causa educacional. A exemplo, destaca-se o trabalho apresentado nesse Colóquio, sob o título “Literatos, imprensa e educação: um estudo histórico da educação na sociedade paranaense através da ‘Revista Clube Curitibano’ no início do século XX (1890-1912)”, de autoria de Regiane Hartmann Garcia e Maria Isabel Moura Nascimento, na qual as pesquisadoras apresentam escritores do jornal de esfera privada, discutindo sobre educação, em qual proporciona uma visão que vislumbrava de formação do novo homem no início do século.

É importante destacar que esses mesmos escritores, denominados literatos pelas autoras, também escreviam para outros periódicos como por exemplo, a Revista A Escola, publicada em Curitiba-PR, revista que recebia subvenção do Estado, em sua primeira fase, e era distribuída para todas as escolas. Essa questão, por meio de um cotejamento, apresenta como a educação era pensada nas interrelações entre público e privado e como os mesmos atores permeavam esses espaços, e de sobremaneira influenciavam os quadros educacionais, conforme seus interesses. Neste sentido, averigua-se as interfaces entre história da educação e à imprensa. Esse é apenas um exemplo dos trabalhos apresentados que proporciona uma visão sobre a imprensa, educação e sociedade.

Várias são as formas de análise da história da educação via imprensa. Destacamos por exemplo, a verificação de matérias e sua regularidade, a intensidade de assuntos e os próprios silêncios. Determinada em última instância pelo modo de produção (Lombardi, 2010), a educação veiculada nos impressos expressa o contexto histórico de forma imediata, bem como os interesses subjacentes.

Essa questão pode ser verificada nos temas debatidos e na ressonância desses temas no contexto social, fato que possibilita vislumbrar os interesses e as influências registradas em suas folhas, expressões de fatores políticos, sociais e econômicos. Um exemplo dos trabalhos apresentados é sob o título “A manutenção do discurso

educacional neoliberal no jornal a Gazeta do Paraná”, de Ítalo Ariel Zanelato e Maria Cristina Gomes Machado, em qual faz um estudo sobre o discurso educacional sob a égide da ideologia a partir das matérias veiculadas no jornal A Gazeta do Paraná.

Como uma arena de disputas, há que se considerar, então, que ao investigar um objeto pela imprensa, essa apresenta questões fruto da materialidade e que não é possível analisar o seu *corpus* sem um olhar atento à produção ideológica de uma “[...] universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais.” (Chauí, 2016, p. 247).

A contemporaneidade mostrou o poder da imprensa, agora não somente no formato escrito, mas com sua massiva divulgação virtual que permite a disseminação de notícias plantadas e difamatórias o que exige permanente atenção sobre o poder desse material nas sociedades democráticas.

Considerações finais

Proporcionar um espaço de debates e discussões sobre a imprensa e educação, principalmente sobre as pesquisas em relação à temática história da educação pelos impressos, é uma forma de disseminar o conhecimento não apenas como descrição do passado, nem como um olhar histórico de causas e efeitos, mas sim como forma de problematizar as permanências e rupturas, bem como o movimento da história.

Neste viés que a proposição de um espaço no IV COLÓQUIO NACIONAL/VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO e do XII SEMINÁRIO NACIONAL/II INTERNACIONAL DO HISTEDBR, para apresentação de pesquisas sobre imprensa e educação aponta que necessidade de ultrapassar a materialidade da educação, apenas nos espaços das instituições escolares. Outrossim de utilizar um material que não só aponta a cotidianidade da vida no contexto do recorte temporal escolhido, mas nos aspectos que envolvem disputas, interesses, ideologias e a concretude que necessita um mirante efetivo de um método.

Referências

- ANTUNES, R. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, n. 1, p. 55-72, 1999.
- BOSI, A. **Do positivismo à desconstrução**: ideias francesas na América. São Paulo: EDUSP, 2004.
- CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016
- LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.
- LUCA, T. R. de. **A grande imprensa no Brasil da primeira metade do século XX**. Disponível em: <http://www.brasa.org/word-press/Documents/BRASAIX/Tania-Luca.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.
- MACHADO, M. C. G.; RODRIGUES, E. Conversa sobre fontes. *In*: GONDRA, J. G.; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R. H. S. (org.). **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 253-271.
- MACHADO, M. C. G. Estado e educação em “preto e branco”: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889). *In*: SCHELBAUER, A. R.; ARAUJO, J. C. S. **História da Educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 31- 52.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MARX, K. **El Capital**. Miséria da filosofia. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.

VIDAL, D. G.; CAMARGO, M. J. G. A imprensa periódica especializada e a pesquisa história: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 407- 430, 1992.

ZANLORENZI, C. M. P.; NASCIMENTO, M. I. M. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020.

REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA UNIVERSIDAD: “NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER QUÍMICA”*

Héctor Santiago Odetti
Lucio Marcelo Einseinack

Introducción

La llegada de la pandemia puso en crisis lo que se consideró como educación tradicional universitaria, etiquetada por Cobo, C. y Moravec, J. W. (mo “cara a cara” – profesor-alumno y alumno-alumno – en Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia; cuya característica principal es la de ser verticalista, ya que la transmisión de conocimiento se realiza desde el docente hacia el alumno, considerado a este último como un mero receptor pasivo. Este modelo de baja interacción con el estudiante se nos presenta como centrado en el “docente protagonista” que expone sus conocimientos a sus alumnos.

Podemos reconocer entonces que la pasada emergencia sanitaria fue un momento clave en donde se integraron, de manera efectiva, herramientas digitales en los procesos de enseñanza y de los aprendizajes. Esta enseñanza, improvisada en sus comienzos, llevó la experiencia docente del aula física al ciberespacio planteando nuevas formas de trabajo y desafíos que tuvieron que ver con el acceso a internet, el uso del tiempo, la disponibilidad de dispositivos electrónicos y más que nada en “enseñar a enseñar” a los docentes y “enseñar a aprender” a los alumnos estudiantes en ese nuevo formato.

En este trabajo, en primer lugar, se explicarán cuestiones generales para luego tomar como punto de referencia para su análisis las prácticas docentes llevadas adelante por los profesores de Química Inorgánica (QI) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL) y en lo que a nuestro criterio se

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.276-287

incorporó, con aciertos e incertidumbres al cursado de la asignatura, debido al cambio producido por la pandemia COVID-19

En la tarea docente, la transición desde modelos presenciales a formatos híbridos (presenciales y virtuales) es un proceso complejo que va más allá del hecho tecnológico e implica aproximaciones disruptivas en el terreno pedagógico y en el de la gestión organizativa y académica.

Temporetti (2002) sitúa en los albores de los '50 un cambio de paradigma con el origen del campo de estudio formal llamado “Ciencias de la Computación”. Este cambio se vio impulsado gracias a que se idearon dos herramientas, por un lado, la computadora y por otro la Red, las cuales funcionan como un sistema integrado promoviendo la hipertextualidad y las interrelaciones de conocimiento y saberes que operan a nivel humano cuando se piensa un problema. Un razonamiento que se entiende se espera desarrollen los profesionales y que, a veces el método tradicional no acompaña.

El pasado contexto sanitario fue un momento decisivo para la incorporación de herramientas digitales que hicieron posible las interacciones entre profesores y alumnos; hubo un incremento muy notable en el uso de las tecnologías en todos los niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, la virtualidad y los formatos online irrumpieron con fuerza, pero con éxito desigual. Los recursos tecnológicos fueron puestos al servicio de la acción educativa integrando la tecnología de un modo estratégico, asegurando así la continuidad académica de forma muy destacada, en la educación superior.

Dada esta situación, el diseño pedagógico de todas las asignaturas en la Universidad, se vieron en la necesidad de concebir las experiencias de los **aprendizajes remotos** como un aspecto central del proceso integral de formación. Las transformaciones que se han incorporado buscan cambiar algunas prácticas anacrónicas que aún persisten en la educación de las Ciencias Naturales (particularmente la Química), poniéndolas en crisis y consolidando ideas de mayor apertura que ya se venían gestando hace tiempo desde las fronteras del conocimiento.

Existe una conectividad de “tipo tecnológica” y otra “cognitiva y conceptual” que sigue presentándose como un desafío central para muchas instituciones de educación superior. Llevamos tres décadas observando y ejecutando prácticas de cultura digital en la educación

formal. Y aunque la cultura digital forma parte de nuestras vidas en la mayoría de las interacciones sociales, hasta ahora dichas prácticas han emergido más en las periferias de la institucionalidad universitaria que desde los tomadores de decisión (Kuklinski; Cobo, 2020, p. 9).

Como menciona Temporetti (2014, p. 85), estamos ante una encrucijada en la educación ya que coexisten y conviven dos modelos que generan conflictos y contradicciones:

En este contexto se reconoce una metamorfosis general que permite apreciar nuevos aspectos en diversos componentes del sistema, en particular los relacionados con los procesos y mecanismos de transferencia, transmisión, adquisición y producción de los conocimientos y saberes.

El (AC) antes y el después (DC): el mundo hiperconectado y escenario educativo

Pese a los incontables espacios de intercambios que se han desarrollado teniendo como foco a la práctica docente, es al día de hoy, que de forma paradójica los docentes sienten como nunca la extrañeza y el vacío de lo pedagógico para llevar adelante su tarea.

Garay (2010, p. 155) menciona que una docente le dijo una vez: “[...] mi dificultad de trabajo es que no puedo enseñar porque los alumnos no estudian, no aprenden..., es muy difícil enseñar [...]”. Esta es una frase que a menudo se puede escuchar, casi como un bullicio de fondo, entre muchos docentes al momento de analizar los resultados de sus prácticas y que en la actualidad parece reelaborarse, resignificarse incorporando lo virtual. Podríamos decir: **“[...] mi dificultad en el trabajo virtual es que no puedo enseñar porque los alumnos no estudian, no aprenden..., es muy difícil enseñar [...]”** (información verbal)¹.

Cabe entonces la pregunta y el interrogante pedagógico sobre las razones por las cuales los jóvenes no aprendían y no aprenden lo que los docentes enseñan (AC y DC) Antes de la Pandemia COVID-19 y Después

¹ Manifestado por Héctor S. Odetti en el XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr/UNICAMP, en Octubre, 2022.

de la Pandemia COVID- 19. Reflexión que podría permitirnos preguntarnos entonces, si no es la forma en que se les enseña quien en realidad se ve condicionada por nuestra visión del medio, lo cual afecta la posibilidad de atreverse a buscar, copiar o inventar estrategias de enseñanza verdaderamente pedagógicas (Garay, 2010, p. 155).

Por otra parte, Pardo Kuklinski e Cobo (2020, p. 9) mencionan un pasaje del libro “25 Years of Ed Tech” de Weller al reflexionar sobre el ritmo diferente de los cambios en la educación superior:

La tecnología educativa no es un juego para impacientes [...] Las universidades están aquí mucho tiempo antes que Google y esa longevidad es parte de su atractivo. Esto implica un cierto conservadurismo con respecto a las tendencias actuales, una resistencia a abandonar prácticas existentes en favor de la última tecnología. [...] Esta es una de las principales diferencias, a menudo mal entendidas, entre la educación superior y otros sectores los que con frecuencia les piden a las universidades que aprendan: operan en diferentes frecuencias (Weller, 2020).

En este contexto desafiante y siguiendo con la metáfora de la espiral recurrente planteada por Temporetti (2014) podemos entender una nueva oportunidad para repensar los modelos con los cuales se desarrollan todas las actividades educativas y particularmente las de enseñanza dándole una oportunidad al modelo de enseñanza híbrido (presencial/virtual) y transformar las prácticas obsoletas que aún están presentes en la educación superior.

Con la pandemia se adaptaron los métodos de enseñanza teniendo en cuenta las barreras impuestas por la distancia y la escasez de recursos. Las nuevas formas de enseñar y las destrezas que los docentes utilizaron durante la cuarentena se convirtieron en nuevas estrategias para la enseñanza. De repente se vieron en la necesidad de recurrir a lo que hacía tiempo estaba disponible pero que no tenían la necesidad de utilizar: videos, tutoriales, libros en línea, plataformas de aprendizaje remoto, redes sociales, mails, videollamadas. Lo que sea que nos diera como resultado **seguir enseñando, seguir conectados con los alumnos.**

Sin embargo, otro de los embates por los que atravesó y atraviesa la enseñanza en la postpandemia es el de la evaluación, puesto que la

misma se percibe como parte del método del refuerzo para el cual se establecen “[...] la recompensa y el castigo [...]” (Brunner, 1988, p. 130). A lo largo de la historia las evaluaciones han sido siempre consideradas de forma negativa, ya que se entiende a la misma como un espacio incómodo donde los docentes juzgan a los estudiantes y califican cuantitativamente en consecuencias, pero ¿qué hay de las evaluaciones con fines pedagógicos, de indagación y análisis de los aprendizajes efectivos, aquellas que sirven como diagnóstico cualificador de los procesos desarrollados? ¿aprendimos algo respecto a las evaluaciones durante la pandemia? ¿replicamos la misma forma de evaluar presencial, pero en la virtualidad? Estas son algunas de las preguntas que nos debemos hacer como docentes.

Una de las posibilidades que la enseñanza mediada por tecnología trajo, es la de colocar al estudiante como eje en la construcción de su propio aprendizaje, tutelado por la acción docente. Las instancias de evaluación debieron ser replanteadas, ya no sólo ocupan un espacio de cuantificación del saber, se debieron redefinir como una herramienta cualitativa, la cual permitió a estudiantes y docentes poder realizar una introspección del propio proceso de los aprendizajes. Se comenzó no solo observar una foto en un punto definido del proceso de enseñanza, sino una continuidad de esta que permitieron dar el control de los aprendizajes al individuo y que da una visión holística sobre el conocimiento construido.

Otra cuestión interesante de mencionar es el que corresponde al contexto en el cual se desarrolla la implementación de la planificación de cátedra.

Aún recuerdo, la reunión del domingo 15 de marzo del 2020 por la mañana en el Consejo Superior de la UNL, en donde se nos informaba de la creación y constitución de un Comité de Emergencia para abordar el tema del COVID-2019, recientemente descubierto en China. A partir de ese momento, me sentí como el personaje Totó, en el film *Cinema Paradiso*; comenzando a ver películas con escenas recortadas que hoy, podemos reconstruir como lo hizo Salvatore gracias a Alfredo en esa película. Entonces ¿Qué aprendimos en este tiempo de ‘rodaje’? ¿Qué suponemos se hizo bien? ¿qué se podría haber hecho mejor? ¿qué hicimos mal? ¿cómo podemos seguir mejorando? ¿nuestras aulas cambiaron después de lo sucedido? ¿qué otros actores entraron en la escena del medio

educativo? ¿supimos leer el texto? ¿entendimos los diferentes contextos sociales? ¿interpretamos los subtextos de nuestros alumnos y docentes? ¿tenemos todas las respuestas?, o mejor aún ¿nos hicimos todas las preguntas? (información verbal)².

En este sentido, la planificación de cátedra necesita de ser entendida dentro de una **escenografía pedagógica** que, al igual que acontece en una película, el texto de la misma no resulta lineal, sino que hay hipertextos, realidad aumentada, paratextos (peritexto y epitexto), a los que se suman: docentes, padres, alumnos, autoridades, personal de apoyo educativo, administrativos, etc., quienes debieron, y deberán continuar, ‘aprender’ a ‘entrar en escena’ a través de pantallas.

Esto se transformó, no solo por el uso de las plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales fue diseñada, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobraron mayor relevancia en el actual contexto.

La hipertextualidad incorporó ahora la capacidad de establecer interrelaciones no secuenciales de ideas. La clase se aparta de la didáctica clásica para dar lugar a una nueva dimensión virtual, donde, la información se estructura ahora mediante una red de nodos y enlaces, acercándose más de esta forma a la capacidad de establecer interrelaciones de la propia mente humana.

De esta forma la producción del conocimiento, su enseñanza y adquisición se vio forzada al cambio, y con ello la selección y ordenación de los contenidos, como así también las prácticas de la enseñanza asociadas a las tecnologías de la información que dieron lugar a la inclusión de “nuevas escenografías de la transmisión” en ese contexto.

Sin embargo, estamos convencidos que con la tecnología **no es suficiente** para crear competencias. Es necesario la **integración y complementariedad** de los momentos presenciales y no presenciales en la enseñanza para mejorar los aprendizajes; la articulación y convivencia entre la presencia corporal en el espacio físico y lo virtual con la presencia

² Manifestado por Héctor S. Odetti en el XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr/UNICAMP, en Octubre, 2022.

simbólica en el ciberespacio. Creemos que ambos aspectos son indisolubles y refieren a capacidades esencialmente humanas cuya interrelación hoy adquieran nuevas significaciones (Temporetti, 2002).

El hoy en Química Inorgánica

En el ámbito educativo de QI las medidas adoptadas en estos nuevos escenarios se relacionan hoy con el desarrollo de clases mixtas (híbridas), dando lugar a un despliegue de modalidades de enseñanza semipresenciales utilizando una gran variedad de formatos y plataformas.

Esto significó el rediseño obligado de una gran cantidad de actividades y experiencias de formación que pasaron de ser exclusivamente presenciales a espacios heterogéneos donde parte de la diagramación ocurre en espacios virtuales, parte en espacios presenciales y otros de manera conjunta.

De esta manera, entendemos que la revalorización de los materiales para la enseñanza conlleva mucho más que un cambio de soporte (del papel a la pantalla), o el enriquecer (o embellecer) los textos añadiendo hiperenlaces y/o videos. Implica rediseñarlos de manera profunda, radical y pedagógicamente innovadora. Área Moreira (2017) nos propone pensar la nueva generación de materiales didácticos para la escuela de la sociedad digital en término de diferentes rasgos los cuales podemos resumir en:

- multimedia, es decir, que combinen y representen la información mediante múltiples lenguajes o formatos de representación como son los textos, los hipertextos, las animaciones, los esquemas y gráficos, los audiovisuales.
- interactivos de forma que los mismos reaccionen a las acciones que realice el alumnado sobre los mismos. En este sentido, la presentación de actividades interactivas diseñadas bajo la lógica de la gamificación debiera ser una característica central de los mismos.
- flexibles y personalizables. Frente a la rigidez y estructuración de los materiales impresos o audiovisuales analógicos, la digitalización permite que el profesor pueda reconfigurar, readaptar y modificar cualquier material didáctico para adecuarlo a su alumnado o situaciones de clase.

- sociocomunicativos, que incluyan y permitan la interacción social y comunicativa entre los estudiantes (trabajo colaborativo) y entre éstos y su docente (tutorización).

En este sentido, las herramientas digitales como las H5P ofrecidas para la plataforma de Moodle permite enriquecer los contenidos dentro del aula de múltiples maneras, al disponer de diversas opciones para la creación de actividades interactivas con posibilidades de un *feedback* inmediato en cualquier punto del recorrido, permeables además de combinar en diversos lenguajes, formatos y recorridos dependiendo de la estrategia didáctica que se seleccione a fin de potenciar la retroalimentación.

La elección de la tipología que mejor se adapte a nuestras necesidades didácticas para la producción de contenido interactivo provendrá entonces de preguntarnos **qué** van a aportar, **cómo** intentamos generar y **por qué** se van a integrar estos en la propuesta. Esta multimodalidad planteada por Gunther Kress implica que podamos seleccionar y combinar aquellos modos (textos escritos, imágenes, audios, videos) que nos permitan comunicar lo que queremos de la mejor manera posible, a partir de los intereses, el sentido y punto de vista que cada docente desea transmitir.

Recuperamos en el uso estratégico de estas herramientas los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017) quienes plantean las prácticas de interacciones dialogadas formativas como la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Este sentido, estas prácticas valiosas ofrecen a los estudiantes la posibilidad de una retroalimentación. La promoción de estas interacciones entre profesores y estudiantes propone articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y con los criterios de evaluación; busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie, 2017, p. 153).

Así, el diseño de la estrategia de enseñanza y aprendizaje implicó tomar ciertas decisiones que tienen que ver con los contenidos, actividades, tiempos y evaluación de las trayectorias. Pero además definir las narrativas docentes que se comunicarían en las distintas instancias del cursado, con el fin de acompañar el abordaje de los contenidos guiando a estudiantes en la resolución de las actividades propuestas.

Química Inorgánica (QI) se lleva adelante en el primer año de las carreras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL y se organiza desde tres espacios bien definidos: teoría, resolución de ejercicios y problemas y desarrollo de actividades prácticas de laboratorio. Dichos espacios debieron de ser repensados y reinterpretados para su desarrollo, sobre todo la actividad de laboratorio la cual fue quien presentó mayores cambios.

Actualmente la presentación del contenido de QI se realiza mediante la plataforma Moodle en el ambiente virtual de la FBCB-UNL. Los espacios para la interacción pedagógica se reestructuraron en distintos momentos a fin de ofrecer una propuesta tutelada por el cuerpo docente. Estos momentos son:

- **APORTES TEORICOS:** Presentan una aproximación al tema mediante el abordaje de videos intervenidos mediante tecnología H5P a los fines de ofrecer una guía preguntas que ordenen sobre qué aspectos teóricos son necesarios conocer sobre el tema desarrollado. Las devoluciones de las guías incrustadas en los videos cuentan además con una orientación al material bibliográfico de la cátedra.
- **CONSULTA DE TEORÍA:** Son espacios de videoconferencia donde los estudiantes pueden acudir para un encuentro sincrónico con los docentes a cargo del tema.
- **EJERCITACIÓN y PROBLEMAS:** Se presenta mediante dos espacios claves. Por un lado, en el espacio virtual la resolución de ejercicios sistemáticos con aportes de videos modeladores e interactivos y por el otro lado, de forma presencial mixta – con estudiantes presentes y conectados de forma remota – la resolución de situaciones problema mediante el uso de videos de experiencias prácticas de laboratorio que recuperan parte de los ejercicios sistematizados. Esta última parte suele acompañarse con alguna gamificación que posibilite la apertura al debate.
- **ACTIVIDADES DE LABORATORIO:** Son trabajos prácticos donde se pone en experiencias los temas desarrollados buscando el desarrollo de habilidades en la ejecución de experiencias.

A modo conclusiones “no finales”: repensar la práctica docente

Los pasados 2020 y 2021 lograron un redescubrimiento de la virtualidad de una forma más potente en todos los ámbitos, tanto educativo, como en la vida diaria. Lo virtual caracterizado anteriormente como de aislamiento y despersonalización, da ahora la oportunidad de caracterizarse de nuevo con una alta interacción por parte del estudiante, poniendo a éstos en el centro del modelo de enseñanza.

De esta forma, el presente trabajo pretendió reflexionar sobre cómo es necesario repensar nuestra actual práctica docente con el fin de mejorarla. Consideramos pertinente, entonces, plasmar ciertas características que este nuevo paradigma situado en la conexión y en el hipertexto trajo y que conviene tener presente como líneas de acción para ser profundizadas en el desarrollo de la actividad docente. Para ello tomaremos algunos rasgos mencionados por Temporetti (2002):

1. Se vuelve indispensable poner al estudiante en el centro de la intención pedagógica. La interactividad y la bidireccionalidad que la educación mediada por tecnología ofrece, permite plantearse como una herramienta que desplace de la pasividad o el papel de receptor al alumno a uno efectivamente activo; si se lo desafía a interactuar, a responder, a crear y a producir.
2. La hiperconectividad resignifica las distancias, al tiempo que nos hace replantearnos cómo entendemos los espacios educativos. Pero también permite una flexibilidad en la comunicación entre los actores.
3. La innovación en la forma de acceso a la información cambia, y con ello la forma de construir el conocimiento en contraposición con las prácticas educativas tradicionales. La convergencia de computación y telecomunicaciones actúa sobre el factor tiempo y pone el énfasis en la velocidad, a la par que incorpora otras formas de expresión y de interacción con los contenidos que toman fuerza a partir del Internet, como lo son los cortos de vídeos, los flyers,

los blogs de divulgación, las experiencias de gamificación entre otros.

4. La simultaneidad y la no linealidad conducen a un cambio en el sistema, el cual aparece azaroso, imprevisible y discontinuo, pero que sin dudas conduce a niveles más altos de complejidad. Se descentralizan y democratizan las formas de acceso a la información, el docente ya no fija y selecciona el recorrido y el tipo de información, sino que debe guiar a los estudiantes por una pluralidad de senderos interconectados en donde los jóvenes son quienes definen de qué manera alcanzarán los objetivos y metas acordados.
5. La atención debe ser colocada ya no solo en el conocimiento como saber, sino que se deben potenciar las competencias para el hacer y el ser de un profesional cuya misión será desempeñarse con éxito en un futuro incierto y que a la luz de las recientes experiencias pasadas puede poner en jaque la forma en que entendemos se ordenan las sociedades.

En efecto, la tarea docente en general y las universidades en particular se deben reformar porque la sociedad también lo está haciendo. Debemos ser conscientes y pensar sobre un nuevo paradigma universitario considerando que las tecnologías tienen que incorporarse en los planes de estudios universitarios, no como soporte a la institución, sino como extensión de la estrategia pedagógica, pensando en sistemas híbridos de enseñanza presencial y virtual en donde las distintas modalidades convivan en un mismo entorno: formatos remotos, presenciales, híbridos, clases sincrónicas y asincrónicas en donde el estudiante pueda elegir en ese amplio abanico de opciones.

De esta manera tendremos profesionales con mayores capacidades de integrar e interrelacionar conocimiento y saberes al momento de pensar un problema, en un mundo hipertextual e hiperconectado que avanza a “velocidades cuánticas” fijando así las universidades su propia agenda del cambio y no esperar que la agenda sea establecida por otros organismos u

empresas de acuerdo a lo que marca el mercado en un determinado momento y como en toda película, puede que cuando veamos en un tiempo la edición final y completa recordemos como ‘Salvatore’ en ‘Cinema Paradiso’ este momento y, seguramente, nos reconciliaremos con él.

Referências

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. Mas allá de las pruebas: La retroalimentación. *In: La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2017. p. 85-100.

ÁREA, M. La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Espanha, v. 2, n. 16, 2017, p.13-28.

BRUNER, J. IX. El lenguaje de la educación. *In: Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988. p. 127-137.

GARAY, L. El silencio de la pedagogía en las aulas. *In: Diálogos pedagógicos de la Facultad de Educación UCCor*, Cordoba, ano VIII, n. 15, p. 149-169, 2010.

KRESS, G. ¿Qué es la multimodalidad? YouTube, Buenos Aires, ago. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/A3siKXmXQhQ>. Acesso em: 28 sep. 2022.

HATTIE, J. El flujo de la clase: el lugar del feedback. *In: Aprendizaje visible para profesores*. Madrid: Paraninfo, 2017. p. 153-180.

KUKLINSKI, H. P.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia**. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School, 2020.

TEMPORETTI, F. El modelo Internet. ¡La clase ha muerto viva la clase! *In: Menin Ovide Pedagogía Universitaria*, Rosario: : Homo Sapiens Ediciones, 2002. p. 90-108.

TEMPORETTI, F. Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento, en la educación formal, en

tiempos de textos e hipertextos. *In: Itinerarios Educativos del INDI UNL*, Santa Fe, año 7, n. 7, p. 83-97, 2014.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). *E-mail:* anapalmira32@gmail.com

Camila Nunes Duarte Silveira – Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). Professora EBT* do Instituto Federal Baiano – IF Baiano. Membro do Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação: Memória, Imagem, Religião e Educação, do Museu Pedagógico (UESB) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Humanidades (LABHUMA/IF Baiano). *E-mail:* mila-ped@hotmail.com

Clauber Teixeira da Silva – Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFBA) e em Educação e Tecnologias Digitais (IFTO). Graduado em Administração de Empresas e Licenciando em Matemática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *campus* Salinas/MG. Membro do Grupo de Pesquisa “O Desmonte e a Resistência da Educação Pública no Norte de Minas Gerais (anos 2000-...) e as repercussões na formação docente” (IFNMG/vinculado ao Grupo do Museu Pedagógico/THESE). Área de Estudos: Políticas Educacionais, Gestão Escolar, Tecnologias Digitais e Educação Matemática. *E-mail:* clauberteixeira29@gmail.com

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- *Campus* de União da Vitória e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX (UNESPAR/UV). *E-mail:* aecmari@gmail.com

Dermeval Saviani – Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, história da educação brasileira, história da educação, pedagogia, e política e educação. *E-mail:* dermeval.saviani.2013@gmail.com

Estácio Moreira da Silva – Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2009). Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade, com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidad de Ciencias Pedagógica “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar” Havana/Cuba, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa. *E-mail:* estaciogbi@yahoo.com.br

Fábio Mansano de Mello – Doutor em Memória (UESB/2019), Mestre em Ciências Sociais (UEL/2003) e Bacharel/Licenciado em Ciências Sociais (UNESP/2000). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS-UESB). Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Sociologia, com ênfase em teoria sociológica, sociologia do trabalho e trabalho-educação. Membro do Grupo de Pesquisa “Museu Pedagógico: história, trabalho e educação”. Atualmente coordena estudos sobre a memória social e a mercantilização do ensino superior. *E-mail:* fabio.m.mello@uesb.edu.br

Gilneide de Oliveira Padre Lima – Mestre e Doutora em Memória Linguagem e Sociedade (UESB), pesquisadora do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Possui graduação em Ciências, licenciatura plena em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1990), Especialização pela UFBA em Álgebra Linear e Geometria Diferencial, Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (2001).

Atualmente é e professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Atua principalmente nos seguintes temas: Memória, Trajetórias Sociais, História da Educação e Educação Profissional. *E-mail:* gilneide.padre@hotmail.com

Héctor Santiago Odetti – Doutor em Ciências Biológicas Universidad Nacional del Litoral (2001). Atualmente é Professor Titular no Departamento de Química. General e Inorgánica da Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Coordenador do Mestrado em Didáctica de las Ciencias Experimentales e do Doutorado en Educación en Ciencias da UNL, e Secretário Acadêmico da Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas da Universidad Nacional del Litoral (2010-2014). *E-mail:* hodetti@fbcbb.unl.edu.ar

Isabel Cristina de Jesus Brandão – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2009); Pós-doutora em Educação pela USP (2016). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação infantil, avaliação, políticas públicas, municipalização e estágio. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudos Infância e Educação Infantil (GPEIEI-CNPQ-UESB)). *E-mail:* icjbrandao2014@gmail.com

José Alves Dias – Doutor em História Social pela UFRJ (2009). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Maranhão (2020). Atualmente é professor titular no Departamento de História e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *E-mail:* jose.dias@uesb.edu.br

José Claudinei Lombardi – Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador executivo do Grupo HISTEDBR. *E-mail:* zezo@unicamp.br

José Geraldo Silveira Bueno – Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1991. Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com dedicação integral ao PPG em Educação: História, Política, Sociedade, onde lidera o Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, “Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidades”, com ênfase nas políticas educacionais e educação especial. Cumpriu estágio de pesquisa, em 2015, nas Universidades de Lisboa (PO) e de Santiago de Compostela (ES). Atualmente coordena dois projetos de pesquisa: “Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Universitárias – LIEEB” e “Condição devida e escolarização de alunos com deficiência: um estudo no município de São Paulo”. *E-mail: jotage@pucsp.br*

Juan Mainer Baqué -Doutor em Historia Contemporânea pela Universidad de Zaragoza. É Catedrático de Historia na Educación Secundaria e professor convidado do Doctorado Interinstitucional de Educación de Bogotá (Colombia). É autor de vários artigos em revistas especializadas e de livros; acaba de publicar *Del elitismo a la masificación*. *E-mail: juanmainer@gmail.com*

Larissa Lacerda Menendez – Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos em Memória, Artes e Etnicidade (DEARTV/UFMA). Doutora em Ciências Sociais pela PUC- SP (2011), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Graduação em Licenciatura em Educação Artística (FAAP). Estágio pós-doutoral no PPGECCO_ UFMT, PNPd-CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia e Arte. Autora do livro "Iconografias do Invisível: a arte de Feliciano e Luís Lana", publicada pela editora Annablume em parceria com a FAPESP. Pesquisadora, desenvolveu trabalho com povos indígenas Guarani (Estado de São Paulo) Desana e Paumari, Rio Negro e Purus, no Amazonas e com diversas etnias de Mato Grosso. Atualmente dedica-se

aos estudos das artes indígenas dos povos do Maranhão. Departamento de Artes Visuais, PPGCult, UFMA. *E-mail:* larissa.lacerda@ufma.br

Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino – Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com Bolsa de PROCIÊNCIA/UERJ (desde 2012), integra a equipe do Ateliê de Infância e Filosofia/UERJ (ATIF). Foi coordenadora do GT7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos (2006-2009) e membro do comitê científico (2010-2015) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. *E-mail:* ligiaaquino@yahoo.com.br

Lívia Diana Rocha Magalhães – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999) com estágio na Universidade Complutense de Madrid, Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com estágio na Universidade Complutense de Madri. Atualmente é professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pesquisadora do Museu Pedagógico e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade e Professora convidada do CIFEX/USC (Espanha) desde 2005. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, geração e memória geracional, história e história da educação. *E-mail:* lrochamagalhaes@gmail.com

Luci Mara Bertoni – Doutora em Educação Escolar pela UNESP com estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília e na Universidade de Santiago de Compostela. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). Líder do grupo de estudos e pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD), desde 2008. *E-mail:* profaluci@uesb.edu.br

Luciana Canário Mendes – Doutora (2018), Mestra (2013), Especialista (Fundamentos Sociais e Políticos da Educação - UESB/2012) e Licenciada em Pedagogia (2009), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Na graduação e pós-graduação *stricto sensu* foi bolsista da FAPESB e da CAPES. É líder do Grupo de Pesquisa “O Desmonte e a Resistência da Educação Pública no Norte de Minas Gerais (anos 2000-...) e as repercussões na formação docente” (IFNMG/vinculado ao Grupo do MP/THESE) e Pesquisadora do Grupo “Museu Pedagógico: a Educação Escolar”. Atua na área de Didática e Fundamentos da Educação onde, também, é docente orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP/Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFNMG). Área de Estudos: Políticas Educacionais, Educação Superior, Instituições Escolares. *E-mail:* lucianacanario@gmail.com.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS, pelo PNPd/CAPES. É professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, campus Sorocaba, Pró-reitora Adjunta de Graduação da UFSCar, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT UFSCar-So, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR - GT Unicamp, Secretária Nacional do HISTEDBR e editora da Revista Histedbr On-line. Atuou como Diretora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP, Professora Doutora I (substituta) da Faculdade de Educação da Unicamp, professora dos cursos de Especialização em Educação no Centro Universitário Salesiano - UNISAL e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba. Tem experiência na área de Educação, principalmente nas seguintes áreas/temas: história da educação, política e gestão educacional, história da formação e profissão docente, trabalho educativo, concepções pedagógicas. *E-mail:* lucscoutinho@gmail.com

Lucio Marcelo Einseinack – Professor no Departamento de Química General e Inorgânica; Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) da Universidad Nacional del Litoral – Argentina.

Ludimila Krenak – Pedagoga e professora da rede municipal de Resplendor (MG) e da Escola Municipal José Clemente da Silva, Resplendor (MG). *E-mail:* ludimilapaulino12@hotmail.com

Maria Ciavatta – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990). Fez pós-doutorado em Sociologia do Trabalho em El Colegio de México, México, DF, (1994-95), na Università degli Studi di Bologna, Itália (1995-96) e no Departamento de Filosofia da La Sapienza Università di Roma, Itália (2017). É Professora Titular em Trabalho-educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Foi professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008 a 2013). É pesquisadora Senior pelo CNPq. Coordenadora do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz). Atua na área de pesquisa Trabalho-educação e em História de Trabalho-educação. Tem artigos e livros publicados em Ciências Humanas e Sociais aplicadas à Educação, principalmente nos temas: história e historiografia da relação trabalho-educação, a fotografia como fonte de pesquisa, estudos comparados, formação integrada, ensino médio, educação profissional, técnica e tecnológica. *E-mail:* maria.ciavatta@gmail.com

Maria Cleidiana Oliveira de Almeida – Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). Professora EBT/ do Instituto Federal da Bahia – IFBA. Membro do Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação: Memória, Imagem, Religião e Educação, do Museu Pedagógico (UESB). *E-mail:* cleidinha.prof@yahoo.com.br

Maria Cristina Gomes Machado – Doutora em Filosofia e História da Educação (1999), pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui Graduação em Pedagogia (1987) e Mestrado em Fundamentos da Educação (1993), ambos pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Realizou estágio de Pós-doutorado na área de Educação (2010), na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá - UEM, onde trabalha desde 1990. *E-mail:* mcgmachado@uem.br

Maria Isabel Moura Nascimento – Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2011). Bolsa de Produtividade em Pesquisa-Fundação Araucária 2014/2016. Possui Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq. Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG onde trabalha desde (1990) e atua como Professora no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado desta instituição. *E-mail:* misabelnasc@gmail.com

Marisa Oliveira Santos – Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade pela UESB. Membro do grupo de Pesquisa “Museu Pedagógico: História, Trabalho e Educação” (UESB). Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. Bacharel em Administração pela UESB. Professora Adjunta da UESB no curso de Administração, lotada no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas - DCSA. Tem experiência na Ciência Administrativa Crítica, com ênfase nas discussões acerca da Teoria das Organizações, Sistemas e Métodos e Gestão de Pessoas. Converte sua pesquisa para as categorias discursivas: Trabalho Familiar, Modos de vida, Memórias, Saberes no/do trabalho entre povos rurais mediante enfrentamentos dos ditames do modo de produção capitalista. *E-mail:* marisa.oliveira@uesb.edu.br

Marta Loula Dourado Viana – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e pesquisadora do grupo Histedbr - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil. Integrante do Projeto Museu Pedagógico na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação e pesquisa na área de História da Educação Brasileira. *E-mail:* marta.viana@uesb.edu.br

Paulino José Orso - Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Líder do Grupo

de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. *E-mail:* paulinorso@uol.com.br

Régis Henrique dos Reis Silva – Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atualmente é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/Unicamp). Tem experiência na gestão de núcleos de acessibilidade no ensino superior e na área de fundamentos da pesquisa educacional, com a análise dos fundamentos históricos e teórico-filosóficos da produção do conhecimento, das políticas públicas, da formação de professores e da prática pedagógica da área de Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir da pedagogia histórico-crítica e sua fundamentação teórico-metodológica. *E-mail:* regishsilva@gmail.com

Rita Maria Radl Philipp – Doutora em Filosofia y Ciencias de la Educación pela Universidade de Santiago de Compostela (1986). Atualmente é professora da Universidade de Santiago de Compostela e Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, Filosofia da Educação, Estudos sobre Gênero, com ênfase em investigações feministas e de estudos de gênero. *E-mail:* ritam.radl@usc.es

Rodrigo Sarruge Molina – Historiador e professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua na Pós-graduação em Educação. Realizou Pós-doutorado em Fundamentos da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi pesquisador da Capes na Itália no Departamento de História da Universidade de Turim. Leciona nos cursos de pedagogia e história nas áreas de História da Educação e Ensino de História. Realiza pesquisa e orienta trabalhos na área de fundamentos da educação, especialmente sobre o materialismo histórico-dialético de Gramsci, a Pedagogia Histórico-Crítica e a História

da Educação no Brasil. Desde 2008 pertence ao HISTEDBR/Unicamp.
E-mail: molinaprof@hotmail.com

Sônia Aparecida Siquelli – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR (2011), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação-Filosofia e História da Educação- da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCAMP (2000). Exerce a docência permanente e a função de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e docente no curso de Pedagogia da Universidade São Francisco-USF, campus Itatiba/SP. Editora do Periódico Horizontes/USF. Membro suplente da Comissão de Ética em Pesquisa da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED (2020-2021). *E-mail:* soniapsiquelli@gmail.com

William Kennedy do Amaral Souza – Doutor em Educação (UFF), na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Mestre em Educação (UFMT), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Possui graduação em Ciências Sociais (UFMT). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NED-DATE/UFF) e do grupo de pesquisa Nomade (IFRO). Atualmente é professor efetivo no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Vilhena. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, com ênfase em trabalho-educação, economia e cultura, saberes e experiências, campesinato, povos e comunidades tradicionais e modos de vida. *E-mail:* william.souza@ifro.edu.br

O Museu Pedagógico da Uesb, em parceria com o Histedbr, organizou e preparou a realização do XIV Colóquio Nacional e VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB e II Seminário Nacional e II Internacional do Histedbr/Unicamp, propositalmente, intitulados **“CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE CLASSES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA”**, realizados entre os dias 25 e 28 de outubro de 2022, em Vitória da Conquista - Bahia.

O evento contou com ampla e rica programação abarcando atividades culturais, homenagens, conferências, mesas redondas, lançamento de livros, reuniões científicas, exposições, exibição de documentário e comunicações científicas. No conjunto de atividades e análises realizadas, destacaram-se a diversidade de temas e abordagens teórico-metodológicas. Essa pluralidade temática e de posições, estão representadas neste livro/coletânea que reuniu 20 textos que buscaram contribuir para a análise e questionamento acerca da sociedade contemporânea tal qual versado nos colóquios temáticos e nas mesas oferecidas durante o evento, que reuniu pesquisadores(as) de diversas áreas, de distintas perspectivas teórico-filosóficas e políticas, a discutir grandes questões políticas, educacionais, sociais e culturais desencadeadas nos últimos anos em todo o mundo e que têm impactado não apenas a reorganização dos Estados e dos governos, mas a própria configuração do trabalho, em geral, e a produção do conhecimento científico, em específico.

Realização:



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDESTE DA BAHIA



Apoio:

