Odair Neitzel
Maiara Amábile Detofol
Daiane Scramin
(Organizadores)

CADERNOS GPEFE

CARTOGRAFIAS FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

EDITORA
SCHREIBEN

Odair Neitzel
Maiara Amábile Detofol
Daiane Scramin
(Organizadores)

CADERNOS GPEFE:

CARTOGRAFIAS FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft
Imagem da capa: Daiane Scramin
Revisão: os autores
Livro publicado em: 23/10/2026
Termo de publicação: TP0902026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C122 Cadernos GPEFE : cartografias filosóficas da educação / Odair Neitzel, Maiara Amábile Detofol, Daiane Scramim (organizadores).– Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.
168 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-781-6 [versão impressa]
978-65-5440-780-9 [versão digital]
DOI: 10.29327/5977402
1. Filosofia da educação. 2. Educação – Filosofia. 3. Formação humana. 4. Educação – Aspectos sociais. 5. Educação – Pesquisa. I. Neitzel, Odair. II. Detofol, Maiara Amábile. III. Scramim, Daiane. IV. Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação. V. Título.
CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....5
Organizadores

FAZER VIVER, DEIXAR MORRER: GOVERNAMENTALIDADE, VIDA NUA E A ARTE DE CUIDAR DE SI.....7
Odair Neitzel
Juan Guillermo Díaz Bernal

A FORMAÇÃO DO CARÁTER EM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA LEITURA A PARTIR DE RICHARD SENNETT.....28
Jonas Rafael Ludwig

EDUCAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E PRODUÇÃO DE SI NA CONTEMPORANEIDADE.....40
Daiane Scramin
Maiara Amábile Detofol

ENTRE ESCUTAS, SILENCIAMENTOS E PERTENCIMENTOS: DIVERSIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR.....51
Isadora Cristina Rodrigues dos Santos
Renilda Vicenzi

PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS? REFLEXÕES ACERCA DE SUA ESPECIFICIDADE.....68
Jenerton Arlan Schütz

CELULARES NA ESCOLA: ENTRE A DISCIPLINA, A APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DO PROFESSOR.....82
Ana Maria de Oliveira Pereira
Glacieli Vincenzi

O MURO E O MEDO: NEOLIBERALISMO, REACIONARISMO E PERSEGUIÇÃO À DOCÊNCIA.....94
Bruno Antonio Picoli
Larissa Maria Ritter Pedroso

A DISCIPLINA QUE LIBERTA E A DISCIPLINA QUE SUBJUGA: REFLEXÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....107
Nicolly Zanotto
Odair Neitzel

A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE ATRAVESSADA PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO.....119
Joara Tayna dos Santos

O ENQUADRAMENTO DOS RECURSOS ICONOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO PRIMÁRIO MOÇAMBICANO.....128
Vasconcelos Simião Mavila
Augusto Kessai Agostinho Chicava

ASCENSÃO DA NOVA DIREITA E A AMPLIAÇÃO DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CASO DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM).....141
Nicolly Zanotto
Joviles Vitório Trevisol

SOBRE OS AUTORES.....157

ÍNDICE REMISSIVO.....163

APRESENTAÇÃO

Os *CADERNOS GPEFE: Cartografias Filosóficas da Educação* nascem da aposta de que a Filosofia da Educação permanece um campo fecundo para interrogar criticamente os desafios que atravessam os processos formativos na contemporaneidade. Em um cenário marcado por intensas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas, a educação é continuamente convocada a responder a demandas urgentes e complexas. Entretanto, mais do que oferecer respostas prontas, interessa-nos sustentar um espaço de pensamento capaz de problematizar as condições que tornam possíveis determinadas formas de educar, aprender, ensinar, governar e constituir sujeitos.

É nesse território cartográfico de problematizações que esta obra se inscreve. Reunindo contribuições oriundas de diferentes pesquisas e perspectivas teóricas, os textos aqui apresentados compõem um mosaico de reflexões que tomam a educação como objeto de investigação filosófica. Embora percorram caminhos distintos, dialoguem com autores diversos e mobilizem diferentes referenciais conceituais, os capítulos compartilham uma preocupação comum: compreender e tensionar os modos pelos quais a formação humana é produzida, disputada e ressignificada em nosso tempo.

A diversidade que caracteriza esta coletânea de certa forma traduz o campo educacional! As diferentes perspectivas enriquecem o debate e ampliam as possibilidades de reflexão sobre a educação. A riqueza do campo filosófico-educacional reside na multiplicidade de perguntas que pode formular, nos diferentes modos de abordar seus problemas e na variedade de perspectivas a partir das quais a experiência educativa pode ser pensada. Nesse sentido, os textos reunidos não pretendem convergir para uma interpretação única da educação, mas evidenciar a potência das diferenças, dos deslocamentos conceituais e das distintas formas de problematização que atravessam o campo.

Os capítulos dialogam, de diferentes maneiras, com questões relacionadas à formação humana na contemporaneidade, às relações entre educação, poder e subjetivação, ao papel das instituições educativas diante dos desafios sociais atuais, aos processos de ensino e aprendizagem sob perspectivas críticas e à produção de subjetividades nos múltiplos espaços da vida social. Tais problemáticas não aparecem como temas isolados, mas como dimensões

interligadas de um mesmo esforço analítico: compreender a educação em sua complexidade histórica, política, ética e cultural.

A escolha da noção de *cartografia* para nomear esta coleção expressa uma compreensão da pesquisa filosófico-educacional como exercício de acompanhamento de processos, identificação de forças, descrição de movimentos e problematização de evidências. Cartografar, nesse contexto, não significa representar um território previamente dado, mas produzir leituras que permitam visualizar relações, tensões e possibilidades muitas vezes invisibilizadas pelos discursos hegemônicos. As cartografias aqui apresentadas não encerram debates, antes, abrem caminhos para novas perguntas, novas investigações e novas formas de pensar a educação.

Ao acolher diferentes matrizes teóricas, esta obra reafirma seu compromisso com uma Filosofia da Educação que não se reduz à aplicação de conceitos filosóficos ao campo educacional, mas que assume a tarefa de produzir problematizações capazes de deslocar certezas, questionar naturalizações e ampliar os horizontes de compreensão acerca dos processos formativos. Trata-se de um exercício intelectual que reconhece a educação como prática histórica e cultural, atravessada por relações de saber, poder, experiência e constituição de si.

Esperamos que os textos reunidos neste volume contribuam para fortalecer o debate filosófico-educacional contemporâneo, estimulando diálogos entre pesquisadores, estudantes e profissionais da educação. Que estas páginas possam funcionar como um convite ao pensamento, à reflexão crítica e à construção de novas possibilidades de compreender e experienciar a educação.

Como organizadores desta coletânea agradecemos aos autores e autoras que confiaram seus trabalhos a esta publicação, bem como a todas e todos aqueles que colaboraram para sua realização. Sem essas múltiplas contribuições, este projeto não seria possível.

Convidamos, por fim, os leitores e as leitoras a percorrerem estas cartografias filosóficas não em busca de respostas definitivas, mas como quem aceita o desafio de pensar a educação em sua complexidade, reconhecendo que é precisamente no movimento incessante das perguntas que reside uma das maiores potências da Filosofia da Educação.

Organizadores

Inverno de 2026

DOI: 10.29327/5977402.1-1

FAZER VIVER, DEIXAR MORRER: GOVERNAMENTALIDADE, VIDA NUA E A ARTE DE CUIDAR DE SI

Odair Neitzel
Juan Guillermo Díaz Bernal

RESUMO

Este ensaio analisa criticamente os conceitos de biopolítica em Michel Foucault e Giorgio Agamben, investigando a transição histórica - ou estrutural, conforme o autor- do poder soberano de morte para a gestão calculista da vida. O problema central é compreender como a governamentalidade contemporânea produz sujeitos assujeitados ao governo biopolítico e identificar vias efetivas de resistência. A tensão mais produtiva do ensaio reside na divergência entre os dois autores: enquanto Foucault situa a biopolítica como invenção moderna (século XVIII), Agamben a considera co-originária da política ocidental, manifestada na figura do *homo sacer* y na estrutura do estado de exceção. Os referenciais teóricos mobilizados são os conceitos de dispositivo, vida nua e cultura de si. Metodologicamente, adota-se o ensaio filosófico com análise conceptual e reconstrução genealógica e comparação crítica entre perspectivas filosóficas distintas. Conclui-se que, a cultura de si, resgatada da tradição greco-romana por Foucault, oferece uma prática de resistência ética concreta, capaz de contrapor-se à sujeição biopolítica mediante a reintrodução do autogoverno e a profanação dos dispositivos. Em um contexto de vigilância digital intensificada e de governamentalidade algorítmica, a atualidade dessa reflexão se impõe com urgência.

Palavras-chave: Biopolítica. Governamentalidade. Dispositivo. Vida nua. Cultura de si.

ABSTRACT

This essay offers a critical analysis of the concepts of biopolitics in Michel Foucault and Giorgio Agamben, investigating the historical — or structural, according to the latter — transition from sovereign power over death to the calculative management of life. The

central problem is to understand how contemporary governmentality produces subjects subjected to biopolitical governance and to identify effective avenues of resistance. The most productive tension in the essay lies in the divergence between the two authors: whereas Foucault situates biopolitics as a modern invention (XVIII century), Agamben considers it co-originary with Western politics, manifested in the figure of homo sacer and in the structure of the state of exception. The theoretical framework mobilized includes the concepts of dispositif, bare life, and the care of the self. Methodologically, the essay adopts a philosophical approach combining conceptual analysis, genealogical reconstruction, and critical comparison between distinct philosophical perspectives. It concludes that the care of the self, recovered by Foucault from the Greco-Roman tradition, offers a concrete ethical practice of resistance capable of countering biopolitical subjection through the reintroduction of self-governance and the profanation of dispositifs. In a context of intensified digital surveillance and algorithmic governmentality, the relevance of this reflection asserts itself with urgency.

Keywords: *Biopolitics. Governmentality. Device. Bare life. Culture of the self.*

1. INTRODUÇÃO

A modernidade política produziu uma transformação sem precedentes na racionalidade do governo: da ameaça de morte como instrumento do soberano, passou-se a administração calculista da vida como imperativo de Estado. Na perspetiva de Michel Foucault, essa transformação -que se consolida a partir do século XVIII- denomina-se biopolítica e constitui o núcleo de uma nova arte de governar. Trata-se da conversão da atividade estatal em ação de governos sobre a vida biológica dos sujeitos, não apenas de corpos individuais, mas sobretudo de uma população ou espécie humana. Diferentemente do poder soberano, que exercia o direito de causar a morte ou deixar viver, o biopoder moderno busca "produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las" (Foucault, 1988, p. 148). Esse deslocamento coloca no centro da cena política a gestão da vida, inaugurando uma nova racionalidade que Foucault denominou *governamentalidade,* conceito que será central ao longo deste ensaio.

Para compreender a especificidade dessa virada, é necessário recuperar a distinção grega entre *zoé* e *bíos*. Como observa Agamben (2010, p. 9): "Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfologicamente distintos: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo". Quando Platão e Aristóteles

distinguem diferentes gêneros de vida (contemplativa, política, prazerosa), jamais empregam *zoé*, pois o que está em questão não é a vida biológica bruta, mas uma existência orientada por fins e valores. A biopolítica moderna opera exatamente a inversão desse esquema, ao fazer da *zoé* –a vida nua, biológica, despida de qualificação– o objeto central da política, ela não apenas governa corpos, mas dissipa a dimensão propriamente humana do bíos. é essa inversão que torna a biopolítica um problema filosófico e educativo de primeira ordem.

Antes de Foucault, Hannah Arendt (2010), já havia antecipado um diagnóstico convergente, embora a partir de categorias distintas. Para Arendt, a ascensão da vida biológica à posição central na política moderna está associada a uma inversão da hierarquia das atividades humanas, que outrora pertenciam à esfera privada doméstica –o trabalho, a subsistência, a reprodução– passam a ocupar o espaço público, sufocando a política propriamente dita entendida como encontro entre iguais livres. Sem empregar o termo biopolítica, Arendt diagnosticou que, na modernidade, o ser humano se reduz a um *animal laborans*, cuja existência é inteiramente subordinada às necessidades biológicas e ao ciclo de produção e consumo. A perda mais grave, para Arendt, não é a do corpo, mas a da capacidade de agir politicamente como *práxis* como forma de expressão da liberdade e da pluralidade humanas. Esse diagnóstico ressoa como o de Foucault: em ambos, a modernidade produz um estreitamento da existência humana ao domínio da vida biológica, empobrecendo o horizonte do ético-político.

Apesar da vasta literatura sobre biopolítica, por exemplo, Castro-Gómez (2010), subsiste uma lacuna no que diz respeito à articulação sistemática entre as divergências Foucault-Agamben e suas implicações para a formação humana e para as práticas de resistência ética. O problema que orienta este ensaio pode ser formulado nos seguintes termos: *como o poder moderno se desloca do direito soberano de morte para uma administração calculista da vida, e quais as implicações desse processo para a formação humana e para a possibilidade de resistência?* A pergunta central que atravessa a análise é: em que medida a governamentalidade contemporânea produz sujeitos assujeitados, e que vias – como a *cultura de si* (*epimeleia heautou*) e a *profanação* – podem abrir espaço para o autogoverno e a crítica? Trata-se, em última instância, de indagar se ainda é possível, nos interstícios do biopoder, uma vida que não seja apenas gerida, mas propriamente vivida como *bíos*. A originalidade do ensaio reside na articulação entre genealogia foucaultiana, a ontologia política agambeniana e a tradição greco-romana da *epimeleia,* articulação que permite pensar a resistência não apenas em termos da filosofia prática, senão pedagógicos.

A metodologia adotada é a do ensaio filosófico, com ênfase na análise conceptual e na reconstrução genealógica e na comparativa das obras de Michel

Foucault e Giorgio Agamben. Trata-se de um método que permite, por um lado, acompanhar a formação histórica dos conceitos em seu contexto de emergência e, por outro, confrontar perspectivas filosóficas distintas para iluminar suas tensões produtivas. Como afirma Agamben, "a terminologia é o momento poético do pensamento" (2009, p. 26), razão pela qual se faz necessário definir com precisão os termos centrais.

As fontes primárias principais são em Foucault a *História da Sexualidade I* (1999) e os cursos no Collège de France – especialmente *Segurança, Território e População* (2008) e *O Nascimento da Biopolítica* (2022). De Agamben, utilizam-se *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I* (2010), *O que resta de Auschwitz* (2008) e *O que é um dispositivo?* (2009). O ensaio não se limita a exposição exegética, busca estabelecer as aproximações e divergências entre os dois pensadores, particularmente no que tange à origem da biopolítica, ao estatuto da *vida nua* e ao papel dos *dispositivos,* e extrair suas implicações para o campo da filosofia da educação e da formação ética.

Uma das divergências mais significativas diz respeito à origem histórica da biopolítica. Foucault a localiza na modernidade, a partir do século XVIII, enquanto Agamben sustenta que a política ocidental sempre foi biopolítica. Nas palavras de Agamben (2010, p. 125), a "produção de um corpo biopolítico é a contribuição original do poder soberano". Para ele, a *vida nua* (*homo sacer*) – a vida que pode ser morta sem que isso configure homicídio nem sacrifício – é o produto permanente da estrutura soberana, manifestada no estado de exceção. Nos ocuparemos dessa discussão no ensaio, mas desde já cumpre assinalar que a resposta a ele condiciona as possibilidades de resistência pensadas por cada autor.

O objetivo central deste ensaio é analisar os conceitos de biopolítica, dispositivo e vida nua, destacando as diferenças entre Foucault e Agamben, e recuperar a *cultura de si* como possível prática de resistência à sujeição biopolítica contemporânea. O ensaio não pretende esgotar o debate, mas oferecer um mapa conceitual que permita ao leitor situar-se diante das principais questões suscitadas pela biopolítica no âmbito da filosofia da educação e da formação humana. A hipótese que orienta a análise é a de que a *cultura de si*, tal como Foucault a redescobre nos textos greco-romanos, constitui uma via de escape à captura biopolítica, na medida em que reintroduz a dimensão ética e estética da existência contra a mera administração da vida.

A relevância do tema se impõe na atualidade: desde as políticas de vacinação em massa, o controle migratório, a vigilância digital, até os discursos sobre gestão de riscos e segurança pública, todos esses fenômenos inscrevem-se no registro da biopolítica. Compreender seus mecanismos e, sobretudo, identificar possíveis formas de resistência, tornou-se tarefa urgente para a reflexão filosófica

e educacional. Não se trata de negar a importância das políticas públicas e dos direitos humanos, mas de reconhecer que eles também podem funcionar como dispositivos de sujeição. Como alerta Foucault (1988, p. 156), o "direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade" é a réplica política aos novos procedimentos de poder, mas esse mesmo direito pode converter-se em instrumento de controle. A formação humana, nesse contexto, não pode ser apenas adaptação às normas – ela precisa também cultivar a capacidade crítica e o autogoverno.

A estrutura do ensaio está organizada, além da introdução e das considerações iniciais em cinco seções de desenvolvimento. A subseção intitulada *Do poder soberano ao biopoder: o fazer viver e deixar morrer*, descreve a transição histórica e conceitual do direito de morte para a gestão da vida, apresentando os dois pólos do biopoder – o corpo-máquina e o corpo-espécie. A subseção *Governamentalidade, razão de Estado e os saberes de governo,* aprofunda a noção de governamentalidade, mostrando o papel da estatística, da economia e dos mecanismos de segurança, bem como a crítica foucaultiana à obediência excessiva e à "menoridade" (2013). A subseção *Biopolítica em Foucault e Agamben: aproximações e cisões*, confronta as posições dos dois autores: para o primeiro, a biopolítica é uma novidade moderna; para o segundo, ela é cooriginária da política ocidental, sendo a *vida nua* (*homo sacer*) seu produto permanente. A subseção *Dispositivo e profanação: a maquinaria de governo dos viventes*, explora o conceito de dispositivo (*dispositif*) e o contradispositivo da profanação como gesto de resistência. Por fim, a seção seis, *A cultura de si como resistência e formação ética*, recupera a *epimeleia heautou* greco-romana (em autores como Platão, Epicuro, Sêneca e Epicteto) como prática de resistência ética, apontando para sua atualidade no enfrentamento da governamentalidade biopolítica. As considerações finais sintetizam os principais argumentos, apontam limites do ensaio e sugerem desdobramentos para pesquisas futuras, especialmente no campo da filosofia da educação e da ética aplicada.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Do poder soberano ao biopoder: o "fazer e deixar morrer"

Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. Sem dúvida, ele derivava formalmente da velha *pátria potestas* que concedia ao pai de família romano o direito de "dispor" da vida de seus filhos e de seus escravos, inclusive, tinha o direito de retirar-lhes a vida, já que a tinha "dado" (Foucault, 1988, p. 147). Esse direito soberano era assimétrico e seu poder sobre a vida do súdito só se aplicava pelo "direito de matar" ou "seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de existir". Isto

é, o direito soberano se circunscrevia ao "direito de causar a morte ou de deixar viver" e era simbolizado pelo *gládio* (Foucault, 1988, p. 148).

Foucault observa que o poder soberano nas teorias clássicas do Estado já aparece atenuado em relação à *pátria potestas*. Em caso de ameaça eminente à vida, ao poder e ao território do soberano, era-lhe legítimo entrar em guerra e pedir "a seus súditos que tomem parte na defesa do Estado; sem 'se propor diretamente à sua morte' é-lhe lícito 'expor-lhes a vida': nesse sentido, exerce sobre eles um direito 'indireto' de vida e morte" (Foucault, 1988, p. 147). Encarado nesses termos, o direito de vida e morte já não é um privilégio absoluto, sendo condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência enquanto tal.

A partir da época clássica (modernidade), o confisco ou a apreensão da vida deixa o núcleo do poder político. O poder passa a ser destinado a "produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las" (Foucault, 1988, p. 148). Com isso, o direito de morte se desloca, não desaparece, mas reorienta em função das exigências de um poder que gere a vida. Essa transição não é unívoca nem abrupta. Foucault identifica dois polos distintos desse novo poder sobre a vida: de um lado, a disciplina como tecnologia individualizante, centrada no adestramento de corpos singulares, que Foucault (2014) analisa em *Vigiar e Punir;* de outro lado, a biopolítica propriamente dita como tecnologia massificante, centrada na regulação da população como espécie biológica. Não se trata de dois poderes sucessivos, mas de duas faces de uma mesma racionalidade: o biopoder opera simultaneamente na escala do indivíduo (anatomopolítica) e na escala da espécie (biopolítica da população). É essa dupla articulação que torna o biopoder uma tecnologia especialmente eficaz, pois governa ao mesmo tempo o detalhe do corpo e a massa da população.

Foucault destaca, porém, que apesar dessa mudança, as guerras que se seguem principalmente a partir do século XIX jamais foram tão sangrentas e cruéis. É um poder de morte que cinicamente se exerce sobre a vida, pela gestão, promoção, multiplicação, exercício de controles e regulações precisas. Nesse sentido, as guerras agora não se dão em defesa da vida, mas em defesa da "existência de todos", levando a crer que os "massacres se tornaram vitais" (Foucault, 1988, p. 149). Essa promoção da vida que leva ao seu poder inverso de dizimação e massacre teve páginas sangrentas no século XX, culminando com a corrida armamentista e a produção de armas nucleares. "O princípio: poder matar para poder viver, que sustentava a tática dos combates, tornou-se princípio de estratégia entre Estados; mas a existência em questão, já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – de uma população" (Foucault, 1988, p. 149).

Interessante é notar que, com essa mudança operada sobre a vida e a morte, agora se exerce "um poder de causar a vida ou devolver à morte". Nisso há uma desqualificação da morte, ou seja, abandona-se todo um conjunto de rituais ligados a ela, o que pode ser compreendido como um esvaziamento simbólico da morte. Os rituais que eram tomados como um processo de passagem de uma soberania terrena para uma mais poderosa são substituídos pela administração calculista. Com a emergência do paradigma político do biopoder, alocando a vida na centralidade dos processos de gestão da população, a morte é tão somente um limite. Isso também leva a compreender por que, nos regimes do poder soberano, se condenava o suicídio a penas eternas – uma vez que usurpava do soberano na terra ou do além-mundo o direito de exercer a morte (Foucault, 1988, p. 150).

Para Foucault, a forma de poder do biopoder se desenvolve principalmente a partir do século XVII, em dois polos:

> Um (1) centrado no corpo-máquina, pelo seu adestramento, desenvolvimento de aptidões, 'extorsão de suas forças', docilização e tornando o corpo em força útil para a produção econômica; Uma outra perspectiva, (2) do corpo-espécie, no sentido filogênico, dos processos de 'proliferação, os nascimentos e a mortalidade, ao nível de saúde, a duração da vida, a longevidade' (Foucault, 1988, p. 151).

Assim, o biopoder é uma tecnologia de duas faces: anatômica e biológica. Ou seja, a "velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida" (Foucault, 1988, p. 151). Para a educação do corpo-máquina, a educação disciplinar e militarizada; para a educação do corpo-espécie, a demografia, os dados estatísticos sobre habitantes e recursos, a tabulação de riquezas e sobre sua circulação, os dados sobre expectativa de vida. O biopoder foi fundamental para o desenvolvimento capitalista, através de um ajustamento da população aos aparelhos de produção. Mas o capitalismo precisou maximizar esse ajustamento, o que tornou necessário que os dispositivos em suas técnicas se estendessem a instituições diversas, como a família, a escola, a polícia, a medicina, controlando e gerindo seus efeitos de dominação e hegemonia.

Foucault afirma, então, que "o homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão" (Foucault, 1988, p. 154). As transformações impactaram o modo de fazer ciência, filosofia, política e as técnicas de governo que se voltaram para a gestão da vida, como dispositivos de gestão do corpo, da saúde, alimentação, moradia, condições de vida e tudo que se liga ao meio existencial.

Afirma Foucault:

> O "direito" à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o "direito", acima de todas as opressões ou "alienações", de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse "direito" tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania (Foucault, 1988, p. 156).

A consequência desse processo é a emergência daquilo que Foucault conceituou como biopoder, ligado de modo estreito ao sistema jurídico normativo, tendo seu núcleo na vida. Isso tornou necessário o desenvolvimento de mecanismos de gestão mais contínuos, reguladores e corretivos. A lei passa a operar não mais sob a distinção entre súditos obedientes e não obedientes, mas como instituição judiciária que distribui a *norma* através de um aparelhamento de Estado. A justiça assume, acima de tudo, a função de assegurar e promover a vida do homem enquanto ser vivo, endossando e promovendo a própria vida e sua maior plenitude possível.

2.2 Governamentalidade, razão de estado e os saberes de governo

A categoria central para se compreender o funcionamento do biopoder é a *população,* não mais o súdito, nem o indivíduo isolado, mas o conjunto dos seres vivos que habitam um território e cujos processos biológicos (natalidade, morbidade, fecundidade, longevidade) se tornam objeto de intervenção. Diferentemente do poder soberano, que agia por meio da lei e da punição, a governamentalidade opera por meio de dispositivos de segurança, regulando fenômenos populacionais. Foucault (2008) mostra que, nos séculos XVIII e XIX, a polícia, especialmente na Alemanha e na Itália, realizava o policiamento das vidas, localizando e identificando situações anormais que precisavam ser normalizadas conforme uma *norma*. Para normalizar, torna-se necessário estabelecer padrões de normalidade nas mais diversas esferas sociais, como saúde, criminalidade, conhecimento, sanidade mental e corporal.

Esse policiamento das vidas se verte em um conjunto de dispositivos de administração do *bíos* e da *zoé* profundamente ligado ao desenvolvimento da estatística. A palavra "estatística" é etimologicamente reveladora: é a ciência do Estado, o saber que permite ao Estado conhecer e governar sua própria população (Foucault, 2008, p. 319-320). Na administração da produção e das riquezas, surgem as ciências econômicas como saber de governo. O surgimento dessas novas áreas de saber constitui o que Foucault denominou *razão de Estado*, não uma racionalidade orientada ao bem comum no sentido clássico, mas um modelo de racionalização cujo objeto é a própria manutenção, o crescimento

e a perpetuação do Estado como tal. A razão de Estado não perguntar o que é justo? mas o que é útil ao Estado? É essa racionalidade instrumental aplicada ao governo da vida o que Foucault condensou no conceito de *governamentalidade*.

A estatística e a economia são meios para levantar dados e administrar a população. São dados sobre os indivíduos, um conjunto de saberes que visa uma organização da vida social conforme saberes, padrões, direitos e deveres, que possibilitam que o Estado governe sua população. A governamentalidade se distingue do *modus operandi* do soberano não tanto na negação da vida pela morte, mas pela promoção da vida, pela docilização e adestramento dos sujeitos, visando sempre a maximização da produção e da economia. Como afirmam Furtado e Camilo (2016, p. 35), "o poder opera de modo difuso, capilar, espalhando-se por uma rede social que inclui instituições diversas como a família, a escola, o hospital, a clínica".

Nesse contexto, a biopolítica passou a ser uma categoria central na análise dessas questões, à medida que dissolve a perspectiva dicotômica, rígida, entre esquerda e direita política, entre governados e governantes, com a possibilidade clara e centralizadora, facilmente identificável de poder. O poder é disperso e irradia-se através dos governados para todos os espaços. Isso leva Foucault a uma constatação incômoda: os problemas da sociedade contemporânea não são tanto da ordem do governo, mas dos *governados*. Esse seria o grande problema do século XX. O problema não estaria no abuso de poder, mas no *abuso da obediência*. E isso, de certo modo, reafirma a constatação kantiana da condição do tutelado (menoridade), que delega a condução da nossa existência por não querer sentir tédio, fadiga e não se esforçar para usar o próprio entendimento (Kant, 2013). O fato é que a modernidade depositou no colo do homem a liberdade, mas ainda hoje encontramos tremendas dificuldades em lidar com ela.

A governamentalidade, ou a razão de Estado, a partir da modernidade, passa pela normatização da vida. Isso nos leva à pergunta sobre o alcance, em que medida, a partir desta guinada, somos governados. A população, que é o objeto da governamentalidade, legitima, consente a gestão de suas vidas? Provavelmente somos governados intensamente, e não pelos sistemas jurídicos, mas pelos discursos, pela normatização e pela ordem do discurso, que hodiernamente é potencializado pelos sofisticados meios de comunicação digital. Somos constantemente ordenados, o que significa que a população se conduz fortemente orientada pela incorporação e subjetivação dos discursos potencializados acriticamente pelos meios virtuais de comunicação. Trata-se de uma espécie de atrofiamento da capacidade crítica.

Na contemporaneidade, essa governamentalidade não opera apenas por meio das instituições clássicas (escola, hospital, prisão, família) mas também

por meio de infraestruturas digitais que recolhem, classificam e modulam continuamente os comportamentos. Se, nos séculos XVIII e XIX, a estatística permitia ao Estado conhecer a população por meio de nascimentos, mortes, doenças, circulação de riquezas e taxas de criminalidade, hoje os dados digitais permitem uma forma muito mais minuciosa e contínua de governo. Curtidas, buscas, deslocamentos, batimentos cardíacos, padrões de sono, consumo, interações e preferências políticas tornam-se elementos de uma nova racionalidade governamental.

Essa passagem de estatística estatal para a análise algorítmica não elimina a biopolítica; ao contrário, a intensifica. A população continua sendo objeto de saber e intervenção, mas agora sob a forma de perfis, padrões preditivos e probabilidades comportamentais. A governamentalidade algorítmica não precisa necessariamente proibir ou ordenar de maneira explícita; ela organiza ambientes de escolha, jerarquiza informações, recomenda condutas, antecipa desejos e induz comportamentos. O sujeito acredita escolher livremente, mas sua liberdade é exercida dentro de arquiteturas digitais previamente desenhadas para captar atenção, extrair dados e orientar decisões. Nesse sentido, os meios digitais atualizam a questão foucaultiana da condução das condutas. Gobernar não é apenas impor uma lei, mas estruturar o campo possível de ação dos sujeitos. As plataformas digitais fazem precisamente isso: produzem visibilidades, distribuem relevância, modulam efeitos e recomendam certas formas de exposição de si. A obediência contemporânea, portanto, não se apresenta apenas como submissão a uma autoridade exterior, mas como participação voluntária em dispositivos que prometem conexão, reconhecimento e eficiência, ao mesmo tempo que produzem dependência, vigilância e normalização.

2.3 Biopolítica em Foucault e Agamben: aproximações e cisões

Embora Foucault e Agamben compartilhem o diagnóstico de que a política moderna se tornou uma gestão da vida, suas posições divergem profundamente quanto à origem e ao alcance da biopolítica. Para Foucault, a biopolítica é um fenômeno moderno, que surge a partir do século XVIII com a estatização do biológico. Em *Segurança, Território e População* (2008), ele concebe a biopolítica como o exercício do poder sobre a vida mediante uma série de intervenções e controles reguladores – uma *biopolítica da população*. O Estado moderno é aquele que faz viver e deixa morrer, invertendo a fórmula soberana. A biopolítica rompe com a teoria da soberania ou, ao menos, faz com que esta perca importância.

Agamben (2010), por sua vez, recusa essa ruptura. Em *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*, afirma que a política sempre foi biopolítica, que a produção de um *corpo biopolítico* é a grande contribuição original do poder

soberano e é tão antiga quanto a *exceção soberana*. O Estado moderno, nesse sentido, apenas reconduziu ao centro o vínculo obscuro entre biopoder e *vida nua*. Poder soberano, em Agamben, é aquele que governa totalmente o outro com direito de morte. Soberania se traduz no fato de que a vida biológica, a vida nua, está sempre exposta à violência e ao poder da morte. A política, nesse caso, inscreve-se como inclusão e exclusão das pessoas. Por isso, o *estado de exceção* é para Agamben o que demarca o Estado de soberania. Diferentemente de Foucault, Agamben sustenta que a biopolítica sempre esteve presente na política ocidental.

A chave da divergência está no conceito de *vida nua* e na figura do *homo sacer*. Agamben retoma do direito romano a figura do *homo sacer* – um sujeito que, tendo sido excluído da comunidade, pode ser morto impunemente, mas não pode ser sacrificado aos deuses. Trata-se de uma vida matável e insacrificável. Essa vida é desprovida de valor, pode ser aniquilada sem que isso configure crime. Agamben aplica essa figura aos campos de concentração, mas também a situações contemporâneas: refugiados, excluídos, moradores das periferias, negros, mulheres vítimas de violência – todos aqueles que, embora formalmente detentores de direitos, estão expostos à possibilidade de serem mortos sem que isso perturbe a ordem jurídica. A vida nua é o produto da constante tensão entre soberano e indivíduo.

Para ilustrar o estado de exceção, Agamben (2008) recupera a figura do *Muselmann* nos campos de concentração nazistas. O *Muselmann* é aquele "caracterizado pelo abandono de qualquer esperança e que havia sido abandonado pelos companheiros, já não dispunha de um âmbito de conhecimento capaz de lhe permitir discernimento entre bem e mal, entre nobreza e vileza, entre espiritualidade e não espiritualidade. Era um cadáver ambulante, um feixe de funções físicas já em agonia" (Agamben, 2008, p. 49). O *Muselmann* é o ponto em que a humanidade e a não-humanidade se encontram, onde "a vida vegetativa e a relação, a fisiologia e a ética, a medicina e a política, a vida e a morte transitam entre si sem solução de continuidade" – o "terceiro reino" (Agamben, 2008, p. 56). A atualidade da análise agambeniana manifesta-se com perturbadora clareza em fenômenos contemporâneos, os campos de detenção para migrantes e refugiados, as zones *d'attente* nos aeroportos europeus, as periferias urbanas onde certas populações vivem sob vigilâncias permanente e expostas a violência policial sem proteção jurídica efetiva (Agamben, 2010, p. 171). Nesses espaços, a distinção entre inclusão e exclusão no ordenamento jurídico se suspende, então, seus habitantes estão ao mesmo tempo, dentro e fora do sistema de direitos formalmente protegidos, faticamente abandonados. É nessa suspensão que reside o estado de exceção como paradigma de governo, e é aí que a

vida nua se reproduz não como anomalia, mas como produto sistemático da soberania contemporânea.

Toda manutenção da vida implica a morte dos outros. Para Agamben, não é tão clara a diferença entre governo ditatorial e democrático, pois ambos operam sobre a vida nua. Se, em Foucault, a vida tem a ver com o ser individual e coletivo, em Agamben ela tem a ver com a vida nua – aquela que resta quando todo direito e toda qualificação são suspensos. O *homo sacer* é aquele que vive em uma condição paradoxal, não é nem homem nem besta, pois habita os dois mundos. Com isso, Agamben pretende inscrever os homens atuais sob o biopoder e potencialmente no estado de exceção, ao mesmo tempo que prezam por suas vidas e as protegem, elas podem ser aniquiladas a todo momento.

2.4 Dispositivo e profanação: a maquinaria de governo dos viventes

No texto *O que é um dispositivo?*, Agamben (2009) discute o conceito de *dispositif* presente na obra de Foucault, conceito de extrema relevância para a discussão da biopolítica. Agamben afirma que "a terminologia é o momento poético do pensamento" (2009, p. 26). O fato é que os termos são sempre diversos conforme seus autores, por isso a importância em defini-los. Agamben procura definir *dispositivo* por aquilo pelo qual se governa os homens.

A definição mais aproximada de dispositivo dada por Foucault encontra-se em uma entrevista de 1977: "Um conjunto heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, saberes científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas" (Foucault *apud* AGAMBEN, 2009, p. 28).

Ainda segundo Agamben (2009), o dispositivo assume uma função estratégica, constituindo-se para dar conta de um conjunto de questões de um dado momento histórico. Como "essencialmente estratégica", o dispositivo opera "uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de força". Ou seja, "o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados" (Agamben, 2009, p. 28). Em síntese, é "um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico" de coisas como "discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, etc.", e, portanto, uma rede que se estabelece neles. O dispositivo se inscreve sempre numa relação de poder, sendo resultado do cruzamento de relações de poder e de saber.

Foucault deriva o conceito de dispositivo de *positivité*, que chega até ele através de seu amigo e mestre Hyppolite, a partir da noção de positividade de Hegel. Nesse sentido, o dispositivo vem a ocupar o lugar dos universais (*les*

universaux). Mesmo que Foucault tenha se recusado a usar conceitos universais como Estado, soberania, poder, isso não significa que não faça uso de noções gerais. Os dispositivos são precisamente o que, na estratégia foucaultiana, toma o lugar dos universais: não simplesmente esta ou aquela medida de segurança, esta ou aquela tecnologia do poder, mas "a rede (*le réseau*) que se estabelece entre esses elementos" (Agamben, 2009, p. 33-34).

Agamben recupera a origem teológica do termo: a *oikonomia* (administração da casa, do *oikos* – geralmente entendido como gestão ou *management*). Os teólogos resolveram o problema do fundamento da trindade divina lançando mão do termo *oikonomia*. Deus, como substância simples e única, designa seu Filho e o Espírito para a economia, a administração e o governo do *oikos*, sua criação. "A *oikonomia* torna-se assim o dispositivo mediante o qual o dogma trinário e a ideia de um governo divino providencial do mundo foram introduzidos na fé cristã" (Agamben, 2009, p. 37). Esse termo, *oikonomia*, foi traduzido pelos padres latinos por *dispositio* – para nós, dispositivo – herdando essa carga semântica (Agamben, 2009, p. 38).

O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito (Agamben, 2009, p. 38).

O termo dispositivo assume um variado número de expressões, e o que há de comum é que "todos esses termos são a referência a uma *oikonomia*, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens" (Agamben, 2009, p. 38). Assim, temos as substâncias, os dispositivos e, como produto de suas relações, os sujeitos. "Chamo de sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos" (Agamben, 2009, p. 42).

Agamben afirma que o "desenvolvimento capitalista que estamos vivendo [é] uma gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos". Os dispositivos sempre estiveram presentes na vida humana, mas na atualidade a vida é a todo instante modelada, contaminada e controlada por dispositivos (Agamben, 2009, p. 42). Podemos tomar como exemplo tudo o que se liga aos smartphones, às redes sociais, às plataformas digitais.

Os dispositivos, nesse sentido, separam o ser humano de si mesmo, daquilo que é constitutivo da humanidade, que está relacionado com o encontro com um outro, que só é possível à medida que sou outro. Para restaurar essa relação consigo mesmo através do outro, é preciso suspender ou até desligar o efeito do dispositivo sobre si mesmo. O meio apontado por Agamben é a *profanação*.

Sustentado novamente no direito romano, Agamben mostra que a profanação é o movimento pelo qual se retira e se restaura aquilo que foi capturado. Isso se realiza pelo sacrilégio. Consagrar algo era retirar do direito humano; profanar era restituir ao "livre uso dos homens" (Agamben, 2009, p. 45). A sacralização sempre se dá por meio de um sacrifício, e a profanação "é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido" (Agamben, 2009, p. 45).

Porém, alerta Agamben, o processo de profanação nas sociedades modernas e contemporâneas é mais complexo, principalmente porque "todo dispositivo implica um processo de subjetivação" para poder funcionar como governo. Em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam "através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua 'liberdade' de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento" (Agamben, 2009, p. 46). O mais grave é que, antes da modernidade, os processos de subjetivação e dessubjetivação eram processos claros entre sacrifício e profanação; na atualidade, esses dois movimentos "parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito" (Agamben, 2009, p. 47).

A especificidade dos dispositivos digitais está no fato de que eles não se limitam a vigiar de foro; eles operam por adesão, desejo e participação. O usuário não é apenas objeto de controle, mas também colaborador ativo da própria captura. Ao publicar imagens, registrar rotinas, aceitar termos de uso, compartilhar localização, responder a notificações e alimentar plataformas com dados pessoais, ele participa da produção de sua própria governabilidade. Essa dinâmica torna os dispositivos digitais mais difíceis de profanar, pois eles se apresentam menos como imposição e mais como conveniência, entretenimento, pertencimento e liberdade.

Hoje, os dispositivos digitais contemporâneos -smartphones, plataformas de redes sociais, algoritmos de recomendação- constituem talvez a expressão mais sofisticada e ubíqua do que Agamben descreve como a gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos no capitalismo tardio. Eles não apenas capturam a atenção e orientam o comportamento; produzem subjetividades específicas, portanto, o usuário, o consumidor, o influenciador, o seguido existem. Mais do que isso, coletam dados biométricos, monitoram padrões de deslocamento e sono, analisam emoções a partir de expressões faciais constituindo o que Zuboff (2019) denominou capitalismo de vigilância ou seja uma nova forma de extração de valor que tem como matéria-prima a vida psíquica e comportamental dos sujeitos. Nesse contexto, a profanação não pode mais consistir apenas em restituir ao uso comum; é necessário reinventar o próprio

conceito para enfrentar dispositivos que funcionam pela internalização voluntária de sua lógica. Essa lógica, se aproxima-se da governamentalidade foucaultiana porque opera pela produção de saberes sobre populações e pela modulação das condutas; mas também se aproxima a Agamben, na medida em que capturam dimensões cada vez mais íntimas da vida, transformando-as em objeto de gestão, cálculo e exploração.

Os algoritmos de recomendação, por exemplo, não apenas mostram conteúdos: eles organizam regimes de atenção, reforçam preferências, intensificam afetos e criam circuitos de repetição. O que aparece como simples personalização é, na verdade, uma forma de governo sensível. A subjetividade passa a ser produzida por métricas de visibilidade, engajamento, desempenho e comparação permanente. O sujeito digital é convocado a mostrar-se, medir-se, otimizar-se e tornar-se competitivo. Assim, a antiga disciplina dos corpos encontra uma nova forma, não mais apenas a vigilância institucional, mas a autovigilância permanente mediada pelas telas, aplicativos e plataformas.

Nesse cenário, a profanação precisa ser repensada. Se profanar significa restituir ao uso comum aquilo que foi separado e capturado, então profanar os dispositivos digitais não pode significar simplesmente abandonar a tecnologia. Trata-se, antes, de interromper seus usos normalizados, reduzir sua capacidade de captura, criar práticas coletivas de desativação e desenvolver formas críticas de apropriação. Desativar notificações, limitar a extração de dados, recusar a lógica da exposição permanente, usar tecnologias livres, criar espaços de atenção não capturados e educar para a crítica algorítmica são exemplos possíveis de uma profanação contemporânea dos dispositivos digitais.

2.5 A cultura de si como resistência e formação ética

Diante da proliferação de dispositivos biopolíticos e da dificuldade da profanação, Foucault (2005, 2010) recupera uma prática antiga como forma de resistência: a *cultura de si* (*epimeleia heautou*). Trata-se da arte da existência (*téchnē tou bíou*) que recomenda o cuidado consigo mesmo. Embora presente já nos diálogos platônicos – especialmente no *Alcibíades* e na *Apologia* –, Foucault identifica nos séculos I e II da era cristã a idade de ouro da cultura de si, quando a recomendação socrática foi intensificada e transformada numa prática social difusa.

No *Alcibíades*, Sócrates mostra ao jovem ambicioso que, para governar os outros, é preciso primeiro ocupar-se consigo mesmo. A pergunta "o que é esse 'si mesmo' com o qual devo me ocupar?" recebe a resposta: a alma enquanto sujeito da ação. O cuidado de si, porém, não se reduz ao autoconhecimento (*gnōthi seautón*); ele exige toda uma tecnologia de exercícios: exames de consciência, memorização, retiros espirituais, práticas de imobilidade da alma,

conversas com um mestre ou amigo. Foucault enfatiza que o cuidado de si não é solitário; é uma prática social que passa pela relação com um guia ou diretor de consciência.

Foucault localiza em Epicuro elementos e princípios dessa cultura de si, quando este, na *Carta a Meneceu*, afirma que "ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito" (Foucault, 2005, p. 51). Sêneca, nas *Cartas a Lucílio*, escreve:

Do mesmo modo que um céu sereno não é suscetível de uma claridade ainda mais viva quando de tanto ser varrido pelos ventos, reveste-se de um esplendor sem sombras, assim também o homem que vela por seu corpo e por sua alma para construir por meio de ambos a trama de sua felicidade, encontra-se num estado perfeito e no auge de seus desejos, do momento que sua alma está sem agitação e seu corpo sem sofrimento (Sêneca *apud* Foucault, 2005, p. 51).

Epicteto, nos *Diálogos*, oferece a mais alta elaboração filosófica desse tema. Ele define o ser humano como "aquele a quem foi confiado o cuidado de si". Aos outros seres vivos a natureza deu tudo pronto; ao homem, deu a razão, que é "a faculdade que permite servir-se, quando e como convém, das outras faculdades", faculdade que é inclusive capaz de "se servir de si mesma", tomando-se a si mesma como objeto de estudo (Foucault, 2005, p. 53). O "cuidado de si, para Epicteto, é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação" (Foucault, 2005, p. 53). Esse princípio não é reservado somente aos filósofos, mas "é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida" (idem).

Foucault aproxima o cuidado de si da medicina da alma. A filosofia é vista como um "dispensário da alma" (*iatreion*); formar-se e cuidar-se são atividades solidárias. Epicteto insiste: "Convém tomá-la por um 'dispensário da alma': 'É um gabinete médico a escola de um filósofo; não se deve, ao sair, ter gozado, mas sofrido'". E acrescenta: "Quereis aprender os silogismos? Curai primeiro vossas feridas, estancai o fluxo de vossos humores, acalmai vossos espíritos" (Epicteto *apud* Foucault, 2005, p. 61). O conhecimento, portanto, não é apenas assimilação progressiva, mas principalmente *cura sui* – correção e reformulação do que já se sabe.

A atualidade da *cultura de si* reside em sua potência de resistência à governamentalidade biopolítica. Enquanto os dispositivos capturam a subjetividade e a orientam para a docilidade produtiva, o cuidado de si recupera a margem de autonomia: a possibilidade de não ser apenas governado, mas de governar a si mesmo. Trata-se, como queria Kant (2013), de ousar pensar por si

mesmo (*Sapere aude!*), de sair da menoridade. A cultura de si não é um retiro narcísico; é uma prática social e ética que pode, nos interstícios do biopoder, reativar a profanação e restituir ao uso comum aquilo que os dispositivos haviam capturado.

Uma objeção previsível à proposta da cultura de si como resistência política é a de que ela constitui uma retirada da esfera pública em favor de um cultivo interior privatista, uma espécie de estoicismo apolítico diante da opressão. Foucault responde a essa objeção mostrando que a *epimeleia heautou,* na tradição greco-romana, nunca foi uma prática solitária, ela se realizava necessariamente na relação com um mestre, com um amigo, com uma comunidade de discurso. Ocupar-se consigo mesmo era, ao mesmo tempo, aprender a governar os outros e participar da vida comum. Mais ainda, ao reintroduzir a dimensão ética da existência -o questionamento sobre como viver, que práticas culturais, que relações estabelecer- a cultura de si não ignora as estruturas de poder; ela as enfrenta desde dentro, criando sujeitos capazes de não apenas obedecer, mas de perguntar: por quê devo ser governado desta maneira e não de outra? (Foucault, 2010, p.6) É essa pergunta -e a capacidade de formulá-la- o que constitui a resistência mais elementar e mais necessária.

A cultura de si adquire uma atualidade ainda mais evidente na atualidade. Cuidar de si já não significa apenas examinar os próprios pensamentos, governar paixões ou cultivar uma relação ética consigo mesmo; significa também interrogar os dispositivos que organizam a atenção, o desejo, a memória e a exposição pública do sujeito. A pergunta foucaultiana é como ser governado desta maneira? pode ser reformulada hoje nos seguintes termos: como não ser conduzido integralmente por algoritmos, métricas, notificações e regimes de visibilidade?

Uma pedagogia inspirada na cultura de si deveria, portanto, incluir práticas de atenção crítica ao mundo digital. Isso envolve aprender a perceber como as plataformas produzem dependência, como os algoritmos selecionam o que aparece como relevante, como a busca pelo reconhecimento virtual molda a autoimagem e como a comparação permanente empobrece a relação do sujeito consigo mesmo. O cuidado de si, nesse sentido, não é rejeição moralista da técnica, mas exercício de liberdade diante dela, ou seja, se trata de transformar o uso dos dispositivos em objeto de reflexão ética e não apenas em hábito automático.

A formação humana, diante da governamentalidade algorítmica, precisa cultivar sujeitos capazes de interromper, suspender e reorientar suas relações com os dispositivos. Dialogar fora da lógica da exposição, escolher conscientemente os próprios meios de informação e praticar formas de presença

não mediadas pela visibilidade digital podem ser compreendidos como exercícios contemporâneos da *epimeleia heautou.* Assim, a cultura de si torna-se não apenas uma herança greco-romana, mas uma prática urgente de resistência à captura digital da subjetividade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biopolítica não é uma doutrina política entre outras, é o nome de uma transformação estrutural da racionalidade governamental moderna ou, na hipótese mais radical de Agamben, da própria construção da política ocidental. O presente ensaio percorreu essa transformação a partir de dois eixos teóricos complementares e, ao mesmo tempo, antagônicos, a saber: o genealógico-foucaultiano que situa a biopolítica como invenção moderna articulada a emergência da estatística, da economia política e dos mecanismos de segurança e, o ontopolítico-agambeniano, que a concebe como estrutura permanente da soberania, manifestada na produção da *vida nua* e na exceção como paradigma de governo. A tensão entre essas duas perspectivas não é apenas acadêmica, ela condiciona diretamente o que pode ser pensado como resistência. Para Foucault, a resistência é possível porque a biopolítica é historicamente datada e, portanto, transformável, por exemplo, a cultura de si é uma via concreta. Para Agamben, a resistência é mais difícil porque o problema é mais antigo e mais profundo; a profanação é uma possibilidade, mas precária e sempre ameaçada de ser neutralizada pelos próprios dispositivos que pretende subverter. O presente ensaio, sem desconhecer a racionalidade do alerta agambeniano, inclina-se para a via foucultiana; não por ingenuidade, mas porque a cultura de si, entendida como prática ética e pedagógica concreta, oferece um programa de ação possível onde Agamben oferece, principalmente, um diagnóstico.

As análises de Michel Foucault e Giorgio Agamben, aqui percorridas, mostram que a biopolítica não é uma simples doutrina política entre outras, mas uma transformação imanente à racionalidade moderna de governo – ou, no limite, à própria constituição da política ocidental. Ambos os autores concordam que o poder se deslocou da ameaça da morte (o direito soberano de matar) para a gestão calculista da vida (o fazer viver). Ambos reconhecem que os dispositivos – discursos, instituições, práticas, saberes – produzem subjetividades dóceis, corpos assujeitados e populações administradas. No entanto, divergem de maneira significativa quanto à origem histórica desse fenômeno e, consequentemente, quanto às possibilidades de resistência.

Para Foucault, a biopolítica é uma invenção da modernidade, associada à emergência da estatística, da economia política, dos mecanismos de segurança e da razão de Estado. A biopolítica rompe com a soberania, ainda que dela

conserve alguns traços. A resistência, nesse quadro, pode dar-se pelo resgate de práticas éticas antigas – como a *cultura de si* (*epimeleia heautou*) – que reintroduzem uma relação do sujeito consigo mesmo não mediada inteiramente pelos dispositivos de poder. A *cultura de si*, tal como Foucault a redescobre nos textos greco-romanos (Platão, Epicuro, Sêneca, Epicteto), é uma estética da existência que produz novos modos de subjetivação, capazes de escapar, ao menos parcialmente, da captura biopolítica. Trata-se de uma via que não nega a importância das políticas públicas e dos direitos humanos, mas os complementa com uma dimensão ética irredutível: o cuidado de si como condição para o governo de si e, por extensão, para o governo dos outros.

Agamben, por sua vez, recusa a ideia de uma ruptura moderna. Para ele, a biopolítica é cooriginária da política ocidental, manifestada já na estrutura da exceção soberana e na figura do *homo sacer* – a vida nua que pode ser morta sem que isso configure crime nem sacrifício. Nessa perspectiva, a resistência torna-se mais trágica e mais difícil. Não se trata de resgatar uma prática antiga, pois a própria antiguidade já estaria marcada pela biopolítica. As possibilidades de resistência apontadas por Agamben são mais tênues: a profanação como contradispositivo que restitui algo ao uso comum, e a testemunha – a figura do *Muselmann* nos campos de concentração – que, ao levar ao extremo a exposição à vida nua, talvez possa abrir um espaço de humanidade onde tudo parecia perdido. Contudo, como o próprio Agamben reconhece, nas sociedades contemporâneas os processos de subjetivação e dessubjetivação tornaram-se tão complexos que a profanação já não produz automaticamente um novo sujeito.

Este ensaio inclinou-se, sem ignorar a força do alerta agambeniano, para a via foucaultiana. A *cultura de si* oferece uma resposta concreta e praticável ao problema da sujeição biopolítica. Não porque ela possa abolir os dispositivos – isso seria ingênuo –, mas porque pode criar interstícios, margens de manobra, espaços de autonomia relativa. Em um mundo onde somos governados em excesso, onde o "abuso de obediência" (Foucault) é tão ou mais grave que o abuso de poder, a retomada do cuidado de si como prática cotidiana – leitura, escrita, meditação, diálogo com um amigo ou mentor – reintroduz a possibilidade de uma vida que não seja apenas gerida, mas propriamente *vivida* como *bíos*.

Reconhece-se, evidentemente, a importância histórica e política dos direitos humanos, dos sistemas públicos de saúde e educação, das políticas de segurança e bem-estar social. Não se trata de negá-los, mas de desconfiar de seus efeitos de sujeição. Ser cidadão é condição para ser alguém, mas significa também estar alinhado, em conformidade com a lei. O desafio contemporâneo é, pois, duplo: lutar pela garantia dos direitos que permitem a vida digna e, simultaneamente, cultivar a dimensão ética e estética do humano – sua capacidade de autogoverno, de crítica, de profanação dos dispositivos que o capturam.

O ensaio mostrou ainda que a questão dos dispositivos digitais não constitui um simples acréscimo contemporâneo ao debate biopolítico, mas uma de suas expressões mais intensas. Redes sociais, smartphones, plataformas de vigilância, inteligência artificial e algoritmos de recomendação atualizam a governamentalidade ao transformar condutas, afetos, preferências e relações em dados calculáveis. A vida é governada não apenas como corpo biológico, mas também como fluxo informacional, perfil comportamental e objeto de predição. Por isso, a resistência ética exige hoje não apenas uma crítica das instituições clássicas, mas também uma crítica dos ambientes digitais nos quais os sujeitos se formam, se expõem e se reconhecem.

Embora o ensaio limitou-se a uma análise conceptual e comparativa, com ênfase nas obras de Foucault e Agamben. Desdobramentos possíveis incluem: (1) investigar como a *cultura de si* pode ser atualizada em contextos educacionais contemporâneos, especialmente frente às pedagogias baseadas em competências e à ênfase na "empregabilidade"; (2) analisar os novos dispositivos digitais (redes sociais, plataformas de vigilância, inteligência artificial) como instrumentos de biopolítica e identificar formas de profanação específicas a esses meios; (3) confrontar a perspectiva da biopolítica com outras tradições críticas (como a teoria crítica da Escola de Frankfurt ou o pós-estruturalismo) para enriquecer o debate sobre formação humana e emancipação. A tarefa permanece aberta e urgente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 - ISBN 978-85-7041-829-6.

AGAMBEN, Giogio. O que é um dispositivo?. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios.** Tradução: Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). Tradução: Selvino J. Asmann. São Paulo: Boitempo, 2008 - ISBN 978-85-7559-120-8. v. 3.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2010 - ISBN 978-85-218-0456-7.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre Editores; Universidad Santo Tomás, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito.** Tradução: Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 - ISBN 798-85-7827-299-9.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Therezinha da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999 - ISBN 85-7038-010-0. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005 - ISBN 85-7038-011-9.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022 - ISBN 978-65-5554-017-8.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. Sao Paulo: Martins Fontes, 2008 - ISBN 978-85-336-2377-4.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, [*s. l.*], v. 16, n. 3, p. 34–44, 2016 - ISSN 2359-0777. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/4800. Acesso em: 15 set. 2023.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? *In*: IMMANUEL KANT: **TEXTOS SELETOS.** Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013p. 63–72.

ZUBOFF, Shoshana. **La era del capitalismo de la vigilancia**: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Traducción de M. Juncosa. Barcelona: Paidós, 2020.

DOI: 10.29327/5977402.1-2

A FORMAÇÃO DO CARÁTER EM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: UMA LEITURA A PARTIR DE RICHARD SENNETT

Jonas Rafael Ludwig

RESUMO

Este artigo analisa a formação do caráter em adolescentes privados de liberdade, a partir da obra *O Artífice*, de Richard Sennett. Parte-se do diagnóstico contemporâneo de fragilização das relações e da instabilidade das trajetórias individuais, que impactam diretamente os processos formativos das juventudes socioeducativas. Nesse contexto, investiga-se como a ética do "fazer bem feito", central na figura do artífice, pode contribuir para a construção do caráter por meio da prática, da disciplina e do engajamento com o trabalho. A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, propõe compreender o caráter como uma construção ética constituída na relação entre fazer, aprender e persistir ao longo da experiência socioeducativa. Conclui-se que a perspectiva de Sennett oferece elementos relevantes para pensar práticas socioeducativas que favoreçam a autonomia, a responsabilidade e a formação ética dos sujeitos.

Palavras-chave: Caráter. Socioeducação. Sennett. Artífice.

ABSTRACT

This article analyzes character formation among adolescents deprived of liberty, based on Richard Sennett's work The Craftsman. It begins with the contemporary diagnosis of the weakening of relationships and the instability of individual trajectories, factors that directly impact the developmental processes of youth within the socio-educational system. In this context, the study investigates how the ethic of "doing a job well" — central to the figure of the craftsman — can contribute to character building through practice, discipline, and engagement with work. This theoretical-bibliographic research proposes understanding character as an ethical construct formed through the interplay of doing, learning, and persisting throughout the socio-educational experience. The article concludes that Sennett's perspective offers relevant insights for devising socio-educational practices that foster autonomy, responsibility, and the ethical development of the people involved.

Keywords: *Character. Socio-education. Sennett. Craftsman.*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a formação do caráter em adolescentes e jovens privados de liberdade, considerando os desafios contemporâneos das instituições socioeducativas. Em um cenário marcado pela fragmentação das experiências e pela instabilidade das relações sociais, torna-se fundamental repensar os processos formativos voltados também a essa população. Nesse contexto, a obra de Richard Sennett oferece uma perspectiva relevante ao destacar a importância da prática, da disciplina e do fazer bem feito na construção do caráter.

Segundo Sennett (2004), as transformações capitalistas flexíveis são marcadas pela instabilidade das relações laborais, produzindo impactos profundos na formação humana, corroendo vínculos, referências e continuidades essenciais para a construção do caráter. Tal realidade atinge especialmente as juventudes em situação de vulnerabilidade social, muitas vezes atravessadas por experiências de exclusão, violência e fragilidade institucional, aspecto frequentemente relacionado à prática de atos infracionais passíveis de privação de liberdade.

Além disso, a formação ética não ocorre apenas por discursos normativos, mas pela prática constante de ações e hábitos. Nesse sentido, Aristóteles (2007, p. 35) afirma que "tornamo-nos justos praticando atos justos", indicando que o caráter se desenvolve mediante exercícios concretos realizados ao longo da vida.

Para desenvolver essa reflexão, o artigo inicialmente apresenta aspectos da realidade educacional dos adolescentes privados de liberdade. Em seguida, analisa a concepção de caráter presente na obra *O Artífice*, de Richard Sennett, discutindo possíveis contribuições dessa perspectiva à formação ética no contexto socioeducativo.

2. ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

A perspectiva dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa é geralmente atrelada a sofrimento, dor, desorganização familiar, e atos infracionais. A maioria desses adolescentes e jovens provém de contextos realmente desafiadores. Apesar do forte argumento da insuficiência de políticas públicas, a socioeducação permite um olhar individual nas mais variadas situações e dimensões, ajudando cada adolescente privado de liberdade naquilo que mais necessita para perspectivas futuras melhores.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) destaca que a educação possui um papel essencial na formação da autonomia humana, especialmente quando o

sujeito passa a perceber-se como capaz de aprender, transformar-se e intervir na realidade em que vive e na socioeducação, completando o ciclo de autonomia após a saída da Instituição e programa onde cumpre a medida socioeducativa.

Aspectos negligenciados nos contextos vividos antes da internação tem capacidade de serem organizados e reorganizados com os profissionais de multiáreas presentes nas Unidades de Privação de Liberdade. O acompanhamento e olhar individualizado auxilia na complexa formação humana de cada adolescente e jovem (podem permanecer privados de liberdade socioeducativa internos nas idades de 12 anos completos até 21 incompletos).

Um dos grandes desafios da maioria desses adolescentes e jovens é que chegam às instituições com significativa defasagem escolar, dificuldade de concentração e histórico de rompimento com o ambiente educacional. Essa condição dialoga diretamente com o pensamento de Bauman (2001), para quem a modernidade líquida fragiliza vínculos duradouros e compromete processos formativos contínuos.

Outra característica muito marcante é a dificuldade de regulação emocional. Mesmo com todo o suporte e acompanhamento multiprofissional dentro da instituição socioeducativa, todo o diálogo, todos os direitos respeitados, e com atendimento constante, o número de adolescentes que recebem uma medida disciplinar[1] dentro de uma unidade de internação é alto. Isso, pelos mais variados motivos, ou, em determinadas situações, associadas a crises emocionais relatadas pelos próprios adolescentes. Honneth (2009) dialoga com isso, argumentando que a ausência de reconhecimento social e afetivo impacta diretamente a formação da autoestima e da identidade moral do sujeito.

Embora o cometimento de ato infracional constitua elemento comum aos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas de internação, suas trajetórias são marcadas por diferenças significativas. As circunstâncias sociais, familiares, educacionais e afetivas que antecedem o ato infracional variam consideravelmente, exigindo que a análise desses sujeitos ultrapasse a mera consideração do ato cometido.

Estudos como os de Goffman (2003), ao analisar instituições totais, demonstram que ambientes de privação de liberdade produzem intensos impactos identitários sobre os indivíduos, exigindo atenção especial aos processos de reconstrução subjetiva e reinserção social, por isso o acompanhamento multiprofissional é essencial.

1 Procedimento administrativo de natureza pedagógica aplicado em decorrência do descumprimento das normas de convivência da unidade socioeducativa, destinado à responsabilização do adolescente, respeitados o contraditório, a ampla defesa e as garantias estabelecidas pelo ECA e pelo SINASE.

Com isso, o grande desafio, não apenas presente em adolescentes privados de liberdade, mas também em jovens fora do contexto prisional, é justamente a formação do caráter dos mesmos. A adolescência é muito propícia à absorção de elementos formativos, especialmente em contextos com uma grande defasagem e lacunas em aspectos fundamentais de sua formação.

Nessa formação de caráter (claro que permeado também por aspectos anteriores e posteriores a internação), questões essenciais impactam durante a "caminhada" socioeducativa de privação de liberdade, e dentre essa formação, o caráter educacional é fundamental, tendo suas bases no ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) e no SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Filosoficamente, a perspectiva aproxima-se de Dewey (1979), que compreende a educação como experiência prática de formação democrática e humana.

Os aspectos educativos observados no ECA afirmam das questões essenciais a todos os adolescentes, dentre uma das mais importantes está o fornecimento da educação formal. Sendo no sistema socioeducativo tal direito ainda estendido para além dos adolescentes, incluindo os jovens presentes nas instituições, desse modo em conformidade com o ECA no seu Art. 4°:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Assim, durante a privação de liberdade, os estabelecimentos são obrigados a observar integralmente todas as questões educacionais presentes em cada unidade, precisando conjugar questões de déficit educacional, diferenças intelectuais e necessidades pedagógicas específicas.

É um desafio, mas ao mesmo tempo, é de conhecimento e de consenso a necessidade para a formação da pessoa, sendo expresso no ECA no artigo 121 e em outros artigos, no qual a expressa afirmação sobre os adolescentes, incluindo os privados de liberdade, sobre a "condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".

Acrescenta-se a isso a questão totalmente expressa presente no ECA referente aos adolescentes privados de liberdade no Art. 124: "São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer" (BRASIL, 1990). Ou seja, além da colocação geral do direito à educação e profissionalização, há o reforço desse ponto específico expresso na parte referente à socioeducação.

Há também o SINASE, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional a expressa inserção em questão educativa. O que chama atenção é a recente inserção dessa questão na obrigatoriedade das instituições, pois sendo uma lei de 2012, então a inserção nos estudos se tornou expressa e necessária a partir de 2013. Ou seja, até 2013 havia uma discrepância entre aquilo que pedia o ECA, e o que era praticado nos estabelecimentos socioeducativos. Na lei do SINASE há a seguinte colocação no Art. 82:

> Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (Brasil, 2012).

Sendo de conhecimento que a educação básica nos estabelecimentos é dever do estado, isso é observado em diversos níveis dentro dos estabelecimentos, e inclusive o judiciário tem o dever de verificar sua concretização, acompanhando todas as questões dos privados de liberdade. Já o aproveitamento dos estudos ofertados fica de acordo com a vontade e condição de cada pessoa privada de liberdade, além da formação dos profissionais, e acompanhamento da equipe pedagógica. Estudos atrelados a cursos superiores são raros, mas que podem, e às vezes são ofertados por instituições privadas parceiras e inclusivas.

Sabe e tem-se elementos da dificuldade de transformação e mudança de vida em adolescentes que chegam a privação de liberdade. Há dificuldades relacionadas a esses adolescentes nas suas mais variadas dimensões. Então, há sim, muitas dificuldades e desafios envolvidos, mas há algo que pode "modificar" e transformar o adolescente de maneira positiva, impactando mais do que a educação? Talvez em alguns casos sim, mas na grande maioria dos casos, a educação possui um papel e impacto fundamental em alguém que deseja mudança ou que não reincidiu mais em infrações e crimes.

Assim, a educação não é apenas um direito garantido pelo ordenamento jurídico, mas uma prática capaz de contribuir para a formação do caráter, especialmente quando promove responsabilidade, disciplina, perseverança e compromisso com processos de aprendizagem. A reflexão dos elementos educativos, com o impacto no caráter ocorrerá a partir dos estudos e definições do pensador norte americano Richard Sennett. De como a questão do caráter, presente especialmente nas obras *O artífice* e *Corrosão do Caráter* conseguem atingir os adolescentes e jovens privados de liberdade, causando um impacto em suas vidas, reorganizando-as e reconstruindo o interno.

Assim, o próximo tópico falará sobre o caráter em Sennett, para que no artigo também seja possível fazer a junção da educação com o Caráter em Sennett em questões pertinentes para adolescentes e jovens privados de liberdade.

3. A FORMAÇÃO DO CARÁTER EM RICHARD SENNETT: PRÁTICA, DISCIPLINA E O FAZER BEM FEITO

Em Sennett (2004), o caráter refere-se às qualidades éticas desenvolvidas ao longo do tempo, especialmente aquelas relacionadas ao compromisso, à responsabilidade, à confiança e à capacidade de sustentar projetos duradouros. Diferentemente das habilidades técnicas isoladas, o caráter envolve a maneira pela qual o sujeito organiza sua relação consigo mesmo, com os outros e com seu próprio trabalho.

A formação progressiva do caráter em Sennett durante a juventude e adolescência vem permeada pelo aspecto do fazer bem feito. Quanto mais próximos da ideia e da prática do fazer bem, mais próximos estamos na formação de um caráter consistente e permanente.

Em *O Artífice*, Sennett (2020, p. 20) afirma que "fazer é pensar", demonstrando que a prática não pode ser separada da formação intelectual e ética do sujeito. O processo de aprendizagem ocorre justamente na interação entre mão e mente.

Essa formação do caráter acontece por meio da prática, da disciplina e do engajamento com a formação integral, especialmente o estudo e o trabalho. Segundo Aristóteles (2007), as virtudes são construídas pelo hábito, pela repetição e pela prática constante das ações.

Mesmo sendo algo de externamente buscado em unidade de internação, a formação do caráter em adolescentes privados de liberdade não depende apenas da imposição de regras externas, mas da possibilidade de desenvolver internamente hábitos, responsabilidades, disciplina e concentração.

Em Sennett, o fazer bem uma atividade possui relação direta com a construção da dignidade humana, pois "o orgulho do próprio trabalho torna a pessoa mais digna" (Sennett, 2020, p. 328). O orgulho não ocorre apenas pelo reconhecimento externo, mas especialmente pela percepção interna de evolução, progresso e capacidade. E com isso, pequenos passos de aprendizados, perceptíveis aos próprios adolescentes causam um enorme impacto.

Nesse sentido, o ambiente socioeducativo pode e necessita favorecer experiências importantes para a formação do caráter por meio de atividades educativas, oficinas, estudo, organização de rotina e práticas que permitam ao adolescente perceber sua própria evolução, devendo existir espaços para o adolescente mostrar a evolução, comprometimento e maturidade diante de ações

de livre escolha, que possam favorecer perspectivas práticas para adolescentes e jovens na vida.

O pensamento de Sennett rompe com a ideia de que apenas indivíduos "talentosos" conseguem se desenvolver, afirmando que "todos têm capacidade de fazer bem um trabalho" (Sennett, 2020, p. 20). Tal perspectiva aproxima-se de Freire (1996), que compreende o ser humano como sujeito inacabado, mas permanentemente capaz de crescimento e transformação.

Então, a questão em Sennett exige escolha e decisão diante da incompletude percebida em Freire. Embora a participação ativa do sujeito seja indispensável, o desenvolvimento do caráter não depende exclusivamente da vontade individual, mas também das oportunidades concretas de aprendizagem, das relações de cooperação e dos ambientes capazes de favorecer o aperfeiçoamento humano. Com isso, ter a perspectiva da presença de uma vontade ativa e consciente em continuar a formação do caráter, é algo essencial nas juventudes privadas de liberdade, e com possibilidades de mudanças durante a privação de liberdade.

Foucault (2010), ao tratar do cuidado de si, afirma que a formação ética exige exercício, vigilância e práticas constantes de construção subjetiva. Assim, o sujeito forma-se na medida em que trabalha sobre si mesmo.

Devido aos aspectos privativos, a repetição é uma das formas mais presentes no ambiente socioeducativo. Entretanto, em vez de compreendê-la como algo cansativo e mecânico, Sennett (2020, p. 196) demonstra que a repetição pode gerar aperfeiçoamento, profundidade e satisfação. A repetição, nesse sentido, não representa mera reprodução automática, mas possibilidade de amadurecimento técnico e humano. Para Sennett (2020), a pessoa torna-se artífice, pois aprende justamente pela continuidade do exercício.

Em Sennett, a ideia e a prática não podem ser separadas (2020, p. 32). Não basta sustentar um discurso de mudança sem ações concretas. A formação ética exige prática real, disciplina e engajamento cotidiano. É necessária uma inteligência operacional (p. 312 a p. 316) de ter uma prática de maneira guiada.

Desse modo, a concepção de caráter desenvolvida por Sennett permite compreender a formação humana como um processo gradual, construído pela prática, pela disciplina, pela repetição e pelo compromisso com o fazer bem feito. Esses elementos oferecem importantes contribuições para pensar a realidade socioeducativa, especialmente no que se refere à construção de trajetórias capazes de favorecer autonomia, responsabilidade e reconstrução ética dos adolescentes privados de liberdade.

4. INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO DO CARÁTER EM ADOLESCENTES PRIVADOS

Não adianta apenas ter descrito que é necessário oferecer a educação e os cursos profissionalizantes. É necessário oferecer suporte, ajuda e oportunidades concretas de desenvolvimento humano, superando a dificuldade enorme de vínculos, e criando conexões duradouras e estáveis.

Assim, a dimensão do fazer bem feito, um desafio imenso na socioeducação, mas segundo Sennett, com um significativo potencial transformador na pessoa. Envolver os adolescentes privados de liberdade nos estudos e oficinas exige mais do que obrigatoriedade institucional; exige construção de sentido. Assim, a conexão educacional na socioeducação interligada com o pensamento de Sennett favorece a autonomia, a responsabilidade e a formação ética do caráter.

Segundo Dewey (1979), o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando o sujeito percebe relação concreta entre aquilo que aprende e sua própria vida. Então alguns elementos de formação e transformação do caráter possíveis na socioeducação entrelaçadas com questões práticas.

A questão escolar é obrigatória, mas caso o adolescente deseje evoluir (expresso em relatórios), o adolescente precisa minimamente frequentar a escola, essencial na estratégia de progressão de medida. Além disso, a escolarização tem um horário próprio, e bem estruturado, sendo prioridade em relação a outras atividades, e desse modo, caso o adolescente não vá para a escolarização, não é que tenha outras coisas para fazer, pelo contrário, apenas se ficará em seu quarto, não podendo qualquer coisa que se faça no quarto, por melhor que seja, ser comparado com a importância da educação escolar formal. Sendo, inclusive, na grande maioria das intuições socioeducativas, o momento de maior interação externa, numa perspectiva de comunicação e conexão por não haver outros momentos tão preciosos.

Um ponto muito importante e destacado é a conexão e a didática do professor em sala de aula. Muitas vezes as desconexões geram traumas, e ativam elementos relevantes já presentes em estudos e colégios anteriores. Então as escolhas, didática e conexão do professor com o adolescente e jovem privado de liberdade é fundamental. Num ambiente tensionado, rígido, e no qual o maior contato ocorre com os agentes, o professor é o elemento de respeito que não exige tanta cobrança, e com o qual é possível uma relação vinculativa de escuta, fala, respeito, reconhecimento e incentivo com aspectos aprendizado essenciais do conteúdo e da vida.

Honneth (2009) destaca que o reconhecimento positivo constitui elemento central para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Quando

o adolescente percebe que é capaz de aprender, produzir e evoluir, ocorre significativa mudança em sua relação consigo mesmo.

O aspecto educacional também precisa fazer sentido para a vida dos adolescentes. Demonstrar a utilidade concreta do conhecimento auxilia no fortalecimento do vínculo educacional. Mostrar na aula que se necessita de contabilidade para conduzir uma casa e uma família (praticamente a totalidade dos adolescentes falam em formar e construir família), e que quando vai construir uma casa, precisa de cálculos; que ao ser líder de uma instituição em qualquer trabalho, vai precisa se expressar bem, que isso é sinal de respeito; que vai fazer viagens e conhecer lugares, estudar a história, eventos que se destacam pelo fato, dentre outros elementos formativos, que são essências. Então demonstrar que assuntos hoje estudados, amanhã serão utilizados na vida. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e conexão entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivida pelos socioeducandos, seja passado, seja situações e aprendizados para o futuro.

O histórico de fracassos no ambiente educacional, e mesmo na vida, condiciona o intelecto ao rebaixamento. Então o discurso de eu não sei, eu não vou tentar, isso não adianta, é extremamente forte e presente, especialmente no início da caminhada socioeducativa. Alterar esses elementos ocorre de maneira progressiva, e muitas vezes bem lenta. Praticamente todos os adolescentes conseguem fazer esse processo, mesmo por menor que seja a evolução. Mas fazer o adolescente se perceber capaz, muda toda uma chave, todo um vínculo, sendo uma das principais tarefas, em todos os sentidos, na socioeducação.

Outra coisa extremamente chamativa, e que causam muito impacto, extremamente conectadas com o Artífice de Sennett (2020) são de oficinas práticas, e metodologias concretas de aprendizagem que podem ocorrer dentro do sistema socioeducativo, num aprendizado que ocorre justamente pela prática, pela experimentação e pelo desenvolvimento gradual da habilidade. Nesse sentido, a presença de instituições parcerias, instrutores, oficinas é fundamental para a aprendizagem, e a evolução intelectual e formativa dos adolescentes.

As possibilidades manuais, na interação entre mão e mente, tão presente em *O Artífice*, tornam-se profundamente significativas em contextos socioeducativos, especialmente para adolescentes que possuem dificuldades de concentração ou aprendizagem exclusivamente teórica. Nisso, a rotina da Instituição precisa ir além da compreensão de simples punição, mas passa a ser compreendida como um local para o exercício do crescimento pessoal através de aspectos como a organização pessoal, convivência coletiva com o diferente, disciplina e responsabilidade. Aristóteles (2007) corrobora com isso quando afirma que a formação ética ocorre pela repetição constante de hábitos e práticas, consolidando virtudes ao longo do tempo.

Também a rotina é algo forte dentro do sistema, horário para deitar e levantar, ir escovar os dentes, tomar banho e fazer refeições, estudar, fazer oficinas e ter atendimentos técnicos. Essa rotina, não deve permear e parecer tédio ou repetição simples. Cada movimento prepara para a vida, onde muitas vezes precisa-se definir minimamente rotinas e a condução da vida de maneira própria. Essa rotina precisa soar mais do que punição, precisa soar oportunidade, treinamento pessoal.

O desenvolvimento educacional precisa ocorrer em condições emocionais minimamente estáveis e propícias à tranquilidade e paz. O ambiente em que se encontra a mente impacta e interfere diretamente na aprendizagem. Quando a instituição e as relações são permeadas por situações de tensão e conflito, com certeza o aspecto de absorver conhecimentos fica comprometido. Em vez de absorver algo que possa impactar a vida positivamente, o adolescente fica preocupado em se defender, ou prejudicar outra pessoa. Assim, não se olha de maneira autêntica para si. Ter aspectos emocionais tensionados constantemente, com certeza causa um enorme prejuízo, além disso, tendem a evoluir para crises, ansiedade, provocando mais problemas e dificuldades de aprendizagem e na vida.

Bauman (2001) observa que a insegurança constante produz fragilidade emocional e dificulta a construção de vínculos estáveis. Nesse sentido, ambientes socioeducativos precisam favorecer relações minimamente equilibradas e respeitosas.

Por fim, a formação do caráter exige a participação ativa do próprio sujeito. Embora as instituições socioeducativas possam oferecer oportunidades educativas, acompanhamento técnico e experiências formativas significativas, não há transformação ética que ocorra exclusivamente por imposição externa. Em consonância com o pensamento de Sennett (2020), o desenvolvimento humano envolve compromisso, dedicação e engajamento com processos de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a formação do caráter não acontece de maneira imediata. Os aspectos constitutivos da vida de um adolescente privado de liberdade não se modificam de um dia para o outro, mas por meio de um processo gradual, frequentemente marcado por avanços, dificuldades e até mesmo regressões. A construção de novos hábitos, responsabilidades e formas de agir exige persistência, disciplina e acompanhamento contínuo.

Assim, a socioeducação pode ser compreendida como um espaço potencial de formação do caráter quando possibilita experiências de aprendizagem, responsabilidade, repetição, cooperação e aperfeiçoamento. Tal compreensão aproxima-se da figura do artífice descrita por Sennett, para quem o desenvolvimento humano ocorre gradualmente por meio do compromisso com o fazer bem feito e da construção paciente de si mesmo.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que a ética do fazer bem feito, proposta por Richard Sennett, oferece importantes contribuições para a compreensão da formação do caráter em contextos de privação de liberdade.

A valorização da prática, da disciplina, da persistência e do aprendizado contínuo revelam-se elementos fundamentais, permitindo pensar novas possibilidades de intervenção socioeducativa capazes de promover autonomia, responsabilidade e formação ética na formação do caráter.

Sendo que os resultados da reflexão indicam que a educação, para além de sua dimensão normativa e jurídica, constitui uma das principais possibilidades de formação humana no contexto socioeducativo. Mais do que apenas transmitir conteúdos, a educação pode favorecer processos de reconstrução subjetiva, fortalecimento da dignidade humana e desenvolvimento de novas perspectivas de vida antes ausentes.

Assim, a figura do artífice em Sennett contribui para compreender que o caráter não surge de maneira imediata ou abstrata, mas se constrói gradualmente por meio do fazer, da prática e do compromisso com aquilo que se realiza, tendo espaço para ocorrer com adolescentes e jovens privados de liberdade, especialmente com aqueles que desejam fazer um caminho de evolução a partir de escolhas conscientes e persistentes de reconstrução pessoal e social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. Ed. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: Consequências pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SENNETT, Richard. **Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** Tradução: Clóvis Marques. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

DOI: 10.29327/5977402.1-3

EDUCAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E PRODUÇÃO DE SI NA CONTEMPORANEIDADE

Daiane Scramin
Maiara Amábile Detofol

RESUMO

O artigo problematiza as relações entre educação, subjetivação e produção de si na contemporaneidade, compreendendo o campo educativo como espaço de constituição dos sujeitos. A partir das contribuições de Michel Foucault, analisa-se como práticas, discursos e instituições educativas operam na produção de modos de ser, pensar e agir, orientados por lógicas de normatização e governamento. Com Larrosa, mobilizado como operador conceitual complementar, tensiona-se a possibilidade de que a educação se configure também como experiência, aquilo que atravessa e transforma o sujeito. De natureza teórico-ensaística, o texto conclui que a educação contemporânea constitui um campo de tensão entre normatização e possibilidade, no qual emergem brechas para o deslocamento e a reinvenção de si como processo ético e singular.

Palavras-chave: Educação. Subjetivação. Produção de si. Foucault. Experiência.

ABSTRACT

This article examines the relationships between education, subjectivation, and self-production in contemporary times, understanding the educational field as a space for the constitution of subjects. Drawing on Michel Foucault, it analyzes how educational practices, discourses, and institutions operate in producing ways of being, thinking, and acting, guided by logics of normalization and governmentality. Larrosa is mobilized as a complementary conceptual operator to explore the possibility that education may also function as experience — that which traverses and transforms the subject. Theoretical and essayistic in nature, the article concludes that contemporary education constitutes a field of tension between normalization and possibility, in which gaps emerge for displacement and self-reinvention as an ethical and singular process.

Keywords: *Education. Subjectivation. Self-production. Foucault. Experience.*

1. INTRODUÇÃO

"Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos."
(FOUCAULT, 1995).

As contribuições de Michel Foucault permitem compreender a educação como um espaço atravessado por práticas, discursos e relações de poder que participam ativamente da constituição histórica dos sujeitos. Nessa perspectiva, os processos educativos não apenas transmitem conhecimentos, mas também produzem modos de pensar, agir e relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Ao lado dessa problematização, as reflexões de Jorge Larrosa oferecem elementos para pensar a formação a partir da experiência, deslocando a atenção para aquilo que pode emergir no interior das práticas educativas sem se reduzir integralmente às suas finalidades normativas. A educação passa, então, a ser compreendida não somente como um conjunto de mecanismos que orientam e regulam condutas, mas também como um espaço em que os sujeitos podem ser afetados pelo que vivem, elaborando sentidos singulares para suas experiências e produzindo transformações em suas formas de compreender a si mesmos e o mundo.

A genealogia foucaultiana, ao evidenciar os mecanismos históricos de produção do sujeito, abre uma questão que ela própria não resolve inteiramente no interior de seu método: o que acontece quando algo interrompe, desloca ou excede o sujeito que o dispositivo visa produzir? Essa pergunta não representa uma insuficiência da analítica foucaultiana, mas indica precisamente um de seus pontos de maior potência crítica, na medida em que permite pensar as tensões e fissuras presentes nos próprios processos de subjetivação. É nesse limite — entendido não como lacuna teórica, mas como abertura produtiva — que a noção de experiência em Larrosa se torna operativamente relevante. O problema que orienta este artigo consiste em compreender que medida a educação contemporânea, embora atravessada por dispositivos de normatização, ainda pode constituir-se como espaço de experiência e reinvenção ética de si.

O campo educativo opera como território de produção de modos de ser, pensar e agir, espaço no qual práticas, discursos e saberes incidem diretamente sobre os processos de subjetivação. Compreender essa dimensão constitutiva da educação exige deslocar o olhar de uma perspectiva instrumental para o modo como a experiência educativa participa da formação do sujeito que, ao aprender, aprende também a conhecer-se e a governar-se.

De natureza teórico-ensaística, este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre educação, subjetivação e produção de si, tomando como

referência central o pensamento de Michel Foucault, cujo instrumental analítico permite interrogar a escola não apenas como espaço de instrução, mas como dispositivo histórico de subjetivação. Em função complementar, mobiliza-se a noção de experiência de Jorge Larrosa, operador conceitual que permite nomear o que excede o dispositivo: o momento em que algo acontece ao sujeito de modo irredutível à norma que o constitui. Embora Foucault opere pela genealogia pós-estruturalista e Larrosa se ancore numa tradição fenomenológico-hermenêutica, o que os aproxima é a recusa compartilhada de um sujeito substancial e a atenção às práticas que o constituem.

O texto organiza-se em três movimentos: a concepção foucaultiana de sujeito como efeito de práticas e discursos, a educação como campo de tensão entre normalização e produção de si e a experiência em Larrosa como abertura para uma subjetivação singular. Conclui-se com uma reflexão sobre o lugar da educação na constituição ética do sujeito contemporâneo.

2. O SUJEITO COMO EFEITO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT

A obra de Foucault é, antes de tudo, uma investigação sobre os modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos, não no sentido de uma essência que se descobre, mas de um efeito que se produz. Em uma de suas formulações mais precisas, Foucault (1995) articula três eixos de análise: as formas de saber que objetivam o sujeito, tornando-o cognoscível em campos científicos específicos (fase arqueológica); as práticas divisórias que operam separações entre normal e anormal, são e doente, incluído e excluído (fase genealógica); e os modos pelos quais o sujeito se constitui a si mesmo por meio de práticas de subjetivação (fase ética). É na articulação entre objetivação, dominação e subjetivação que se revela a complexidade do projeto foucaultiano: o sujeito é simultaneamente efeito de relações de poder e resultado das práticas pelas quais se produz em relação a si mesmo.

No campo educativo, o conceito de saber-poder evidencia que os saberes pedagógicos, sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação, não são representações neutras da realidade, mas formas de objetivação que constituem e governam o sujeito. A noção de dispositivo, por sua vez, permite pensar a escola como configuração histórica de elementos heterogêneos: arquitetura, currículos, avaliações, discursos, que funcionam conjuntamente na produção de sujeitos disciplinados e normalizados (Foucault, 1979).

O dispositivo escolar não opera apenas pela imposição de conteúdos ou pela organização dos corpos no espaço, ele age, sobretudo, pela produção de visibilidades e enunciados que definem o que conta como conhecimento

legítimo, o que conta como aluno competente e o que conta como fracasso. A arquitetura que separa e classifica, o horário que fragmenta e regula, a avaliação que hierarquiza e normaliza: cada um desses elementos não é neutro nem meramente funcional. São práticas que constituem modos de ser, que ensinam ao sujeito como se reconhecer e como se julgar. Nesse sentido, a escola não apenas transmite saberes: ela fabrica sujeitos que aprendem a habitar determinadas posições e a tomar essas posições como naturais.

É, porém, na governamentalidade que o pensamento foucaultiano atinge sua maior potência analítica para o presente: o poder contemporâneo não age pela coerção direta, mas pela condução das condutas, convocando o sujeito à autonomia, à responsabilidade e à gestão de si como se fossem qualidades naturais, quando são efeitos de tecnologias de governo que operam por dentro do próprio sujeito. No campo escolar, essa lógica se manifesta com particular clareza. O estudante contemporâneo não é mais interpelado apenas pela obrigação externa, ele é convocado a querer aprender, a protagonizar sua própria trajetória, a gerir suas competências como um capital a ser permanentemente investido. Os discursos pedagógicos sobre autonomia, protagonismo e autorregulação não representam uma superação do governo — representam sua forma mais sofisticada, pois o sujeito passa a exercê-lo sobre si mesmo, tomando como desejo próprio aquilo que é efeito de uma racionalidade que o antecede. A escola que convoca o aluno a "ser o protagonista de sua aprendizagem" não o libera do dispositivo: instala o dispositivo no interior do próprio sujeito.

É aqui que o Foucault tardio, o das práticas de si, da *Hermenêutica do Sujeito* e da *Coragem da Verdade*, abre uma fissura na lógica da dominação total. As tecnologias de si, práticas pelas quais o sujeito age sobre si mesmo, examina-se e transforma-se, existem em toda época, mas variam historicamente em sua forma e em sua articulação com o poder. O que torna essa noção analiticamente relevante é precisamente sua ambivalência: as tecnologias de si não são, por definição, práticas de resistência, elas podem tanto reforçar as formas de subjetivação dominantes quanto abrir possibilidades de elaboração ética que as excedam. Um sujeito que reflete sobre suas próprias práticas, que se interroga sobre os modos pelos quais foi constituído e que experimenta formas outras de existir, opera tecnologias de si — mas o faz sempre a partir de um campo histórico que delimita o que é pensável, dizível e vivível. É nessa tensão, entre a prática de si que reitera e a prática de si que desloca, que reside o interesse ético do conceito para o campo educativo.

Compreender a educação a partir desse arsenal significa tomá-la como campo em que se cruzam tecnologias de poder e tecnologias de si, em que o sujeito é produzido por práticas que o antecedem e, ao mesmo tempo, convocado

a constituir-se a partir delas. É dessa tensão constitutiva que o artigo parte para interrogar em que medida a educação contemporânea pode abrir espaço para uma produção de si que não seja mera reiteração do sujeito que o dispositivo visa constituir.

3. EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE TENSÃO: ENTRE NORMALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SI

Se o pensamento foucaultiano nos permite compreender o sujeito como efeito de práticas que o antecedem e o constituem, é preciso agora examinar de que modo essa constituição opera especificamente no campo educativo, e em que medida esse campo não é apenas território de captura, mas também de possibilidade. A escola moderna foi historicamente organizada como um dispositivo de normalização: ela classifica, avalia, distribui, hierarquiza e produz sujeitos segundo padrões estabelecidos por saberes que se pretendem neutros e universais. O currículo define o que deve ser aprendido e, ao fazê-lo, define também o que deve ser o sujeito que aprende. A avaliação não mede apenas o desempenho, ela fabrica a norma e posiciona cada sujeito em relação a ela. Trata-se, em suma, de um conjunto de práticas que operam na produção de determinadas subjetividades, orientadas por racionalidades que variam historicamente mas que, em cada época, apresentam-se como evidências naturais.

As práticas pedagógicas, por sua vez, são atravessadas por racionalidades que raramente se tornam objeto de reflexão. O professor que organiza sua aula em torno da transmissão e da retenção de conteúdos não está simplesmente escolhendo uma metodologia: está habitando um dispositivo que distribui de forma assimétrica as posições de quem sabe e de quem aprende, de quem faz perguntas e de quem deve respondê-las. Mesmo as propostas pedagógicas que se apresentam como inovadoras e centradas no estudante não escapam inteiramente a essa lógica: frequentemente, o que se desloca é a forma, mas não a racionalidade que as governa. Exige-se do estudante que seja ativo, criativo e protagonista, mas sempre dentro dos limites daquilo que pode ser avaliado, mensurado e certificado.

Na contemporaneidade, essa lógica normalizadora assume uma forma específica: já não se trata apenas de disciplinar corpos e regular comportamentos, mas de produzir sujeitos que se autogovernam, que gerenciam suas próprias trajetórias e que tomam a si mesmos como projeto permanente de desenvolvimento. A escola do século XXI é interpelada por uma racionalidade que convoca o estudante à autonomia, à criatividade, ao protagonismo e à resiliência, qualidades que se apresentam como virtudes individuais, mas que são, de fato, efeitos de uma governamentalidade que transfere ao sujeito a responsabilidade por sua própria constituição (Foucault, 2008). Nesse registro, a

produção de si não é o oposto da normalização: ela é sua forma mais sofisticada, pois opera pela interiorização dos imperativos que antes se impunham de fora.

É precisamente nessa tensão que reside o problema central deste artigo. Afirmar que a educação é um dispositivo de normatização não equivale a afirmar que ela é apenas isso, nem que os sujeitos que ela produz são meros efeitos passivos de suas operações. O próprio Foucault, ao elaborar a noção de tecnologias de si, reconhece que o sujeito participa ativamente de sua própria constituição, ainda que sempre a partir de práticas, modelos e possibilidades historicamente disponíveis:

> As tecnologias de si permitem que os indivíduos efetuem, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, a fim de se transformarem a si mesmos de modo a atingir certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (Foucault, 2001, p. 48).

Há, portanto, uma margem, estreita, disputada, mas real, entre o sujeito que o dispositivo visa produzir e o sujeito que emerge desse processo. É nessa margem que se inscrevem as possibilidades de uma produção de si que não se reduza à reiteração das normas que a constituem. Essa margem não é exterior ao poder — ela se forma no interior das mesmas práticas que constituem o sujeito. Não se trata de um espaço de liberdade dado de antemão, mas de uma distância que se abre no próprio ato de subjetivar-se: quando algo no processo escapa à norma que o orienta, quando o sujeito reage de modo imprevisto ao que lhe é imposto, quando a experiência vivida excede o que o dispositivo pretendia produzir. Foucault (2004) já sinalizava que onde há poder há resistência — e que a resistência não vem de fora, mas é coextensiva às próprias relações que pretende contestar. No campo educativo, isso significa que o mesmo currículo que normaliza pode ser lido de modo desviante, que a mesma avaliação que hierarquiza pode ser recusada como critério de valor, que o mesmo espaço que disciplina pode ser habitado de outra maneira. A margem não garante transformação — mas é nela que a transformação, quando acontece, encontra seu lugar.

Pensar a educação como campo de tensão significa, então, recusar tanto a ilusão de que ela é espaço neutro de desenvolvimento humano quanto o pessimismo de que ela é máquina de dominação sem fissuras. Entre a norma que o dispositivo impõe e o sujeito que nele se constitui, há sempre uma distância, por menor que seja, que abre a possibilidade de deslocamento, de estranhamento de si, de reinvenção. Não se trata de uma liberdade dada, mas de uma liberdade praticada: conquistada no interior das relações de poder, a partir delas e contra elas, por meio de práticas que o sujeito exerce sobre si mesmo. É justamente essa possibilidade que a noção de experiência em Larrosa, examinada na seção seguinte, permitirá nomear com maior precisão.

4. A EXPERIÊNCIA COMO ABERTURA: JORGE LARROSA E O QUE ESCAPA AO DISPOSITIVO

> É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, 2002, p. 25)

Para Larrosa, a experiência é aquilo que *nos* acontece, não aquilo que acontece. Essa distinção aparentemente simples, carrega uma inflexão decisiva: ela separa o mero acúmulo de eventos e informações que a educação contemporânea frequentemente confunde com formação, do acontecimento singular que atravessa e transforma o sujeito. A distinção tem consequências diretas para pensar a formação. Dois estudantes, por exemplo, podem assistir à mesma aula, ler o mesmo texto, participar da mesma discussão — e apenas um ser atravessado por aquilo que viveu. Não porque um seja mais capaz que o outro, mas porque a experiência é irredutível à situação que a provoca: ela depende da disponibilidade do sujeito para ser afetado, de uma abertura que não se produz por decreto pedagógico. Isso não torna a experiência aleatória ou inacessível à educação — mas desloca radicalmente o critério pelo qual avaliamos se algo formativo aconteceu. A pergunta deixa de ser "o conteúdo foi transmitido?" e passa a ser "algo disso atravessou o sujeito de modo a deslocá-lo de si mesmo?". São perguntas que não cabem nos mesmos instrumentos, nem respondem às mesmas lógicas

O sujeito da experiência não é o sujeito soberano do conhecimento moderno, plenamente consciente e capaz de apropriar-se racionalmente do mundo, mas um sujeito atravessado por aquilo que lhe acontece, e que, por isso, implica uma dimensão de passividade, exposição e vulnerabilidade. Em uma cultura marcada pela aceleração e pela circulação incessante de informações, a experiência torna-se cada vez mais rara, justamente porque quase nada nos atravessa de fato. E, no entanto, ela continua a ocorrer. Não porque possa ser programada, prevista ou assegurada pela escola, mas porque, mesmo no interior de práticas organizadas, subsiste sempre a possibilidade de que algo afete o sujeito de maneira singular e imprevisível.

Há formação, nesse horizonte, quando algo desloca o sujeito de suas formas habituais de perceber a si mesmo e ao mundo, produzindo estranhamento, descontinuidade e transformação. A experiência educativa não pode ser totalmente planejada, prescrita ou garantida por metodologias: pode-se organizar condições para que algo aconteça, mas não determinar antecipadamente os efeitos que esse acontecimento produzirá em cada sujeito. É justamente nessa imprevisibilidade que reside sua potência formativa.

É nesse ponto que a aproximação entre Larrosa e Foucault se torna particularmente fecunda. Embora partam de referenciais distintos, ambos recusam a ideia de um sujeito universal, transparente e plenamente autônomo. Em Foucault, o sujeito constitui-se historicamente por meio de práticas, discursos e relações de poder; em Larrosa, constitui-se na experiência daquilo que o afeta, interrompe e transforma. Em ambos os casos, a subjetividade não é origem, mas processo.

A própria experiência é historicamente situada e atravessada por relações de saber e poder. O que Larrosa possibilita pensar, entretanto, é que os dispositivos nunca conseguem capturar integralmente aquilo que acontece ao sujeito. Há sempre um excesso, uma margem de indeterminação, um resto que escapa à racionalidade normalizadora. A experiência introduz uma fissura na linearidade dos processos de subjetivação precisamente porque implica afetação e transformação imprevisíveis.

Ao tensionar a educação a partir dessa noção, Larrosa não propõe o abandono dos saberes, das instituições ou das práticas pedagógicas, mas convida a problematizar os modos pelos quais nos relacionamos com eles. A questão deixa de ser apenas o que se aprende e passa a incluir aquilo que a aprendizagem faz com o sujeito. É precisamente nesse horizonte que a experiência pode ser pensada como abertura: não uma abertura transcendental ou exterior às relações históricas, mas uma abertura produzida no interior das próprias práticas que constituem os sujeitos. Entre aquilo que o dispositivo pretende produzir e aquilo que efetivamente acontece ao sujeito, subsiste sempre uma distância, contingente e imprevisível, na qual emerge a possibilidade ética de reinvenção de si.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO, ÉTICA E A POSSIBILIDADE DE SI

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender a educação para além de sua dimensão instrucional, tomando-a como um espaço privilegiado de constituição dos sujeitos. A interlocução com Michel Foucault mostrou-se fundamental para evidenciar que os processos educativos participam da produção de determinadas formas de pensar, agir e relacionar-se consigo mesmo. Longe de operarem de maneira neutra, práticas pedagógicas, saberes e instituições integram racionalidades históricas que orientam condutas e produzem modos específicos de subjetivação.

Nessa direção, a noção foucaultiana de governamentalidade contribui para problematizar o modo como o poder atua no campo educacional. Mais do que impor comportamentos ou restringir ações, trata-se de um conjunto

de estratégias que incidem sobre a maneira como os sujeitos conduzem a si próprios. A relevância dessa perspectiva está justamente em permitir que a escola seja analisada não apenas como lugar de transmissão de conhecimentos, mas também como um espaço em que normas, valores e formas de vida são constantemente produzidas e legitimadas.

Entretanto, compreender a força desses mecanismos não implica reduzir a educação a um simples instrumento de dominação. Ao longo da análise, tornou-se evidente que o campo educativo é atravessado por tensões que não podem ser ignoradas. Se, por um lado, as práticas escolares participam da normalização dos sujeitos, por outro, nelas também se abrem possibilidades de questionamento, deslocamento e elaboração de outras formas de relação consigo mesmo e com o mundo.

É nesse ponto que as contribuições de Larrosa adquirem especial relevância. Ao compreender a experiência como aquilo que efetivamente nos acontece e nos transforma, o autor chama atenção para uma dimensão da formação que escapa aos critérios de mensuração e controle tão presentes na educação contemporânea. Nem toda aprendizagem se converte em experiência, assim como nem toda experiência pode ser antecipada ou planejada. Há situações, encontros, leituras e diálogos que afetam os sujeitos de maneira singular e produzem efeitos que ultrapassam os objetivos inicialmente previstos pelas práticas pedagógicas.

Essa compreensão desloca também o olhar sobre o trabalho docente. Mais do que garantir resultados previamente definidos, educar pode significar criar condições para que algo significativo aconteça. Em um contexto marcado pela pressa, pela produtividade e pela exigência permanente de desempenho, sustentar espaços de escuta, reflexão e problematização talvez constitua uma das tarefas mais importantes da prática educativa.

A aproximação entre Foucault e Larrosa mostrou-se produtiva justamente porque ambos permitem pensar o sujeito como algo que está sempre em processo de constituição. Embora partam de referenciais distintos, suas reflexões convergem ao recusar concepções fixas de identidade e ao destacar o caráter histórico, relacional e inacabado da formação humana. Sob essa perspectiva, a educação não aparece como garantia de emancipação, tampouco como mecanismo absoluto de captura, mas como um campo atravessado por disputas, possibilidades e contingências.

Em um cenário educacional cada vez mais orientado por discursos de desempenho, competitividade e gestão de si, essa discussão torna-se particularmente necessária. Quando valores como autonomia e protagonismo

passam a ser apresentados como exigências permanentes, torna-se importante interrogar quais formas de sujeito estão sendo produzidas e quais interesses sustentam tais discursos. Mais do que aceitar essas categorias como evidências, interessa problematizar seus efeitos sobre os modos de viver, aprender e relacionar-se consigo mesmo.

Dessa forma, recolocar a questão da subjetivação no centro do debate educacional significa também recolocar a questão ética. Não porque exista uma essência humana a ser descoberta ou libertada, mas porque toda prática formativa envolve escolhas, valores e modos de vida que disputam legitimidade. Pensar a educação nessa chave implica reconhecer que a formação nunca está concluída e que os sujeitos permanecem permanentemente implicados em processos de constituição de si.

Assim, mais do que buscar a formação de indivíduos plenamente autônomos ou definitivamente emancipados, parece pertinente compreender a educação como um espaço em que se tornam possíveis exercícios contínuos de reflexão, questionamento e transformação. É nesse movimento, sempre provisório e historicamente situado, que reside a potência ética da experiência educativa e a possibilidade de imaginar outros modos de existir.

REFERÊNCIAS[1]

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Curso no Collège de France, 1983–1984).

FOUCAULT, Michel. **L'herméneutique du sujet**: cours au Collège de France (1981-1982). Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

1 Este artigo contou com o apoio do ChatGPT, ferramenta de inteligência artificial desenvolvida pela OpenAI, exclusivamente para revisão e aprimoramento da redação, incluindo aspectos de clareza, coesão e adequação linguística. A elaboração intelectual, a argumentação teórica, a análise e as conclusões são de responsabilidade das autoras, que revisaram e validaram integralmente a versão final do texto.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 317-348.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

KOHAN, Walter Kohan. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo Veiga-Neto. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DOI: 10.29327/5977402.1-4

ENTRE ESCUTAS, SILENCIAMENTOS E PERTENCIMENTOS: DIVERSIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Isadora Cristina Rodrigues dos Santos
Renilda Vicenzi

RESUMO

O seguinte artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que visa analisar como as práticas cotidianas no espaço escolar, especialmente aquelas mediadas por professoras, produzem condições de pertencimento, reconhecimento ou afastamento entre estudantes (i)migrantes, com ênfase nas relações étnico-raciais. Parte-se da compreensão de que a escola é um território atravessado por relações sociais, culturais e raciais que incidem sobre as formas como os sujeitos são reconhecidos, acolhidos ou silenciados. O estudo dialoga com as contribuições de hooks (2013, 2021, 2022), Candau (2012), Geertz (2008), Freire (1996) e Kilomba (2019). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de observações em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Chapecó/SC, registradas em diário de campo. As análises evidenciam que o pertencimento escolar é construído nas interações cotidianas, nas mediações docentes e nas próprias estruturas escolares, podendo tanto reproduzir silenciamentos quanto favorecer experiências de escuta, acolhimento e reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Pertencimento. Estudantes (i)migrantes. Relações étnico-raciais.Formação de professores.

RESUMEN

El presente artículo es un recorte de una investigación de maestría en curso, cuyo objetivo es analizar cómo las prácticas cotidianas en el espacio escolar, especialmente aquellas mediadas por profesoras, producen condiciones de pertenencia, reconocimiento o distanciamiento entre estudiantes (i)migrantes, con énfasis en las relaciones étnico-raciales. Se parte de la comprensión de que la escuela es un territorio atravesado por relaciones sociales, culturales y raciales que inciden en las formas en que los sujetos son reconocidos,

acogidos o silenciados. El estudio dialoga con los aportes de hooks (2013, 2021, 2022), Candau (2012), Geertz (2008), Freire (1996) y Kilomba (2019). Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, desarrollada por medio de observaciones realizadas en grupos de 5.º año de Educación Primaria de escuelas públicas estatales de Chapecó, Santa Catarina (Brasil), registradas en un diario de campo. Los análisis evidencian que la pertenencia escolar se construye en las interacciones cotidianas, en las mediaciones docentes y en las propias estructuras escolares, las cuales pueden tanto reproducir formas de silenciamiento como favorecer experiencias de escucha, acogida y reconocimiento de las diferencias.

Palabras clave: *Cotidianidad escolar. Pertenencia. Estudiantes (i)migrantes. Relaciones étnico-raciales. Formación de profesores.*

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo nasce como um recorte da minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó/SC. A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD), o que insere este trabalho em um campo coletivo de investigação comprometido com as interfaces entre educação, diversidade e direitos humanos.

A investigação aqui proposta vem sendo construída a partir do território escolar, dos estudantes (i)migrantes[1] e das professoras[2] da Educação Básica da rede pública estadual de Chapecó - SC, buscando compreender os olhares, as relações e as experiências produzidas no cotidiano de escolas, especialmente sob uma perspectiva étnico-racial. Partimos do entendimento de que a escola não pode ser compreendida como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas como um território atravessado por relações sociais, culturais e raciais que produzem diferentes formas de pertencimento, reconhecimento e exclusão. Nesse sentido, me interessa compreender como, no cotidiano escolar, determinadas diferenças e diversidades, raciais, linguísticas e culturais são ora legitimadas como parte constitutiva da vida escolar, ora produzidas como marcas de silenciamento, inadequação ou invisibilidade.

O objetivo geral deste artigo é analisar as práticas cotidianas no espaço escolar, especialmente aquelas mediadas por professoras, se possibilitam

1 Coloco entre parênteses a letra 'i' da palavra Imigrante, pois me refiro no texto tanto aos estudantes imigrantes, quanto aos migrantes.

2 Mantenho a palavra professora, no feminino, pois em minha pesquisa, nas três turmas que observei, todas se identificam como mulheres.

condições de pertencimento, reconhecimento ou afastamento entre estudantes (crianças) (i)migrantes, com ênfase nas relações étnico-raciais.

Pensar o cotidiano escolar, neste estudo, significa reconhecer que a escola não se restringe a um espaço de aprendizagem formal. Ela é atravessada diariamente por encontros, conflitos, afetos, disputas e silenciamentos que produzem modos distintos de estar e de pertencer. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e pela permanência de lógicas coloniais, as diversidades e diferenças raciais, culturais e linguísticas tendem a operar de maneira decisiva nas relações educativas e nas formas como determinados sujeitos são reconhecidos ou invisibilizados no espaço escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída no próprio cotidiano escolar. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)[3], respeitando os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos no campo da educação. O campo empírico é composto por observações realizadas nas escolas EEB Antônio Morandini e EEB Professora Valesca Parizotto, próximas a duas agroindústrias da cidade de Chapecó, a Aurora Alimentos e a BRF. A observação abrange três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede pública estadual, além de registros produzidos em espaços como corredores, recreio e refeitório, compreendendo a escola para além das paredes da sala de aula como espaço formativo. Essas observações foram sistematizadas por meio de diário de campo, no qual registrei não apenas falas e acontecimentos, mas também gestos, silêncios, interações e situações aparentemente banais, mas analiticamente significativas.

Nessa perspectiva, o meu olhar não é compreendido como externo ou neutro, mas como parte constitutiva do processo de produção dos dados e das interpretações. O campo não é apenas observado, mas vivido, tensionado e interpretado a partir de uma posição situada. Assim, a minha escrita também assume um caráter reflexivo, no qual as experiências de formação docente (pedagoga) e as vivências no cotidiano escolar atravessam o modo como o conhecimento é produzido. Faço deste espaço um lugar onde a liberdade da escrita (hooks, 2013) me permite compartilhar vivências, no encontro com outras experiências vindas do cotidiano escolar de educadores que se fizeram presentes nesse caminhar, iniciado com a pesquisa de campo e que avança com a escrita dos relatos e diálogos com os autores que compõem o texto dissertativo que ora se inicia. É nesse movimento que bell hooks ajuda a pensar que "escrever sobre nós mesmos, nossa história e identidade, é um ato de afirmação, uma forma de resistir às narrativas dominantes e de reivindicar o poder sobre nossa própria voz" (Hooks, 2013, p. 120).

3 Número do parecer: 7.506.114. CAAE: 87182125.9.0000.5564.

Por fim, é nesse caminhar entre experiência, teoria e campo que este artigo se constrói: não como descrição neutra do cotidiano escolar, mas como tentativa de compreender como esse cotidiano produz sentidos sobre quem pode ou não pertencer à escola, e de que forma a docência participa ativamente dessa produção. Assim, organizo o texto em dois momentos: no primeiro, discuto o cotidiano escolar como espaço atravessado por pertencimentos, diferenças e disputas, refletindo sobre como as relações entre as crianças evidenciam processos de acolhimento, silenciamento e exclusão no interior da escola. No segundo momento, volto o olhar para a prática docente, buscando compreender como as mediações construídas pelas professoras, juntamente às próprias estruturas escolares, podem tanto reforçar quanto tensionar hierarquias e possibilidades de participação no cotidiano escolar.

2. O COTIDIANO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTOS E DISPUTAS

Pensar o cotidiano escolar, para mim, exige reconhecer que a escola nunca foi e talvez nunca consiga ser um espaço único, de iguais. Ao me aproximar do cotidiano escolar durante esta pesquisa, fui percebendo que a escola, aqui entendida em sua estrutura pedagógica, se constrói muito além dos conteúdos ou planejamentos: ela acontece nas relações, nos conflitos, nos silêncios, nas aproximações e nas formas como determinados sujeitos conseguem ou não ocupar esse espaço. As diferenças e diversidades raciais, culturais e linguísticas atravessam o cotidiano escolar diariamente, produzindo experiências distintas de participação, reconhecimento e pertencimento. Aos poucos, fui percebendo também que algumas crianças circulavam pelos espaços da escola com maior naturalidade, ocupando a sala, o recreio e as conversas sem precisar justificar sua presença, enquanto outras pareciam sempre negociar silenciosamente o direito de estar ali. Havia estudantes que falavam alto, interrompiam, brincavam e ocupavam o centro das relações, outros permaneciam mais quietos, observando antes de se aproximar, como se precisassem constantemente medir se aquele espaço também lhes pertencia.

Ao longo das observações nas turmas do 5° ano e nos espaços de convivência como corredores e refeitório, compreendi que pertencer à escola não significa apenas estar presente nela. Como aponta bell hooks (2022), pertencimento também envolve reconhecimento, escuta e legitimidade. Nem todos os sujeitos experienciam isso da mesma forma, muitas vezes, o não pertencimento se constrói justamente nas pequenas situações cotidianas, quase sempre naturalizadas, em que determinadas existências acabam sendo silenciadas ou deslocadas para as margens. Isso aparecia nos risos durante determinadas falas, nas interrupções

constantes, nos apelidos tratados como brincadeira e até mesmo na forma como algumas crianças pareciam 'pedir permissão' para participar dos grupos ou das conversas.

Em alguns momentos, observei estudantes evitando falar em voz alta, mudando a forma de pronunciar determinadas palavras ou permanecendo em silêncio diante do medo de serem corrigidos ou ridicularizados pelos colegas. Em outros momentos, vi alunos se sentindo entusiasmados com a possibilidade de terem um espaço de fala, como se um brilho irradiasse do seu corpo, do semblante de alegria por a professora demonstrar querer escutá-los.

> Na tarde do dia 20 de junho de 2025 na turma 52, a professora Carolina iniciou sua rotina, comprimentou os alunos, conversou com eles sobre suas emoções e sensações referentes aquele dia, copiou no quadro a organização da tarde e quando chegou no momento de escrever 'horário do lanche' na lousa questionou se os alunos haviam visto o cardápio, algumas crianças se agitaram e começaram a falar as opções de lanche daquela tarde, a professora olhou para o lado e observou que uma de suas alunas olhava para os colegas e sorria, então Carolina a convidou para a roda de conversa sobre o lanche e pediu se ela já havia comido lentilha no país de onde ela havia vindo, a aluna disse que não sabia o que era, então Carolina mostrou fotos do alimento no computador e explicou como era feito, alguns colegas comentaram que era muito gostoso e a professora pediu o que ela mais gostava de comer de lanche no país dela, a menina se animou com a conversa e começou a falar sobre alguns pratos típicos da Venezuela. (Diário Caderno de Campo, de junho de 2025).

Essa mudança de postura da educadora sinaliza o início de uma "mediação reflexiva", transformando a sala de aula em um espaço de "cruzamento de culturas", onde a diferença deixa de ser um problema para ser reconhecida como riqueza (Moreira; Candau, 2003, p.160).

A partir da literatura de bell hooks, passei a compreender que ocupar um espaço não significa, necessariamente, sentir-se parte dele, é necessário o 'cruzamento', a interlocução. Que pertencimento também é atravessado por raça, cultura, linguagem, território e memória. Em muitos casos, a exclusão não acontece de forma explícita, mas aparece nos detalhes, nos silêncios, nas ausências de reconhecimento e nas tentativas constantes de padronização produzidas pelos espaços educativos. Passei a perceber como determinados corpos são lidos pela escola antes mesmo que qualquer palavra seja pronunciada. O cabelo, o sotaque, a língua, os modos de vestir, os gestos e até o silêncio acabam funcionando como marcadores de diferença. Em alguns casos, parecia existir um esforço silencioso de adaptação ao que já está previamente estabelecido como "normal", como se determinados estudantes precisassem constantemente ajustar seus modos de falar, agir ou existir para serem aceitos pelos demais.

Foi impossível não pensar nisso ao recordar meu primeiro dia de observação em uma das escolas participantes da pesquisa. Cheguei antes do sinal tocar e me direcionei ao corredor onde estavam localizadas as salas dos 5º anos. Sentei-me em um banco próximo a alguns alunos que conversavam enquanto aguardavam a professora abrir a sala de aula. Nesse momento, percebi que uma menina negra, de nacionalidade haitiana, me observava. Aproximou-se, sentou ao meu lado, sorriu e tocou em meu cabelo cacheado, que estava solto. Tentei me comunicar em língua portuguesa, mas ela apenas sorria. A menina devia ter entre 10 e 11 anos, vestia uma calça preta, um tênis rosa e usava o uniforme da escola em tons claros, com a logo da instituição. Seu cabelo era preto, com alguns cachos caídos na lateral do rosto, enquanto o restante permanecia preso no alto da cabeça. Após alguns minutos, levantou-se e caminhou em direção a um grupo de crianças que brincava no corredor.

Embora a cena tenha acontecido de maneira rápida e aparentemente simples, ela permaneceu comigo durante toda a observação. O toque em meu cabelo, antes mesmo de qualquer tentativa de comunicação verbal, pareceu funcionar como uma forma silenciosa de aproximação. Naquele momento, antes mesmo da língua, o gesto parecia comunicar algo, pois sou uma mulher branca de cabelos cacheados. A interação acontecia no sorriso, no olhar e naquele breve contato construído no corredor da escola. Foi justamente naquele momento que comecei a perceber como pequenos acontecimentos do cotidiano escolar carregam sentidos que, muitas vezes, passam despercebidos quando observados apenas de forma superficial. Ao discutir a descrição densa, Clifford Geertz (2008) nos ajuda a compreender que observar o cotidiano não significa apenas registrar acontecimentos, mas tentar interpretar aquilo que se revela nos gestos, nos silêncios e nas relações construídas entre os sujeitos. Aquele breve encontro no corredor talvez dissesse muito mais sobre pertencimento, aproximação e busca por reconhecimento do que eu consegui compreender naquele primeiro instante.

Ao caminhar em direção ao grupo de crianças que brincava no corredor próximo ao local onde eu estava, a menina tentou inserir-se na brincadeira, pronunciou algumas palavras em sua língua materna, porém não recebeu resposta. Em seguida, aproximou-se de um grupo de meninas que desenhavam em seus cadernos, mas novamente não houve abertura para sua participação. Aos poucos, tornou-se perceptível um desconforto: ela olhava ao redor como se procurasse alguém conhecido, caminhou até uma parte mais isolada do corredor, onde estavam dois outros alunos. Ali passou a conversar e rir em sua língua materna (crioulo haitiano) com os colegas que a compreendiam, também falantes da mesma língua.

A cena permaneceu comigo porque evidenciava algo que ultrapassava aquela situação específica. Estar presente na escola não significava, necessariamente, sentir-se pertencente àquele espaço. Enquanto algumas crianças transitavam entre os grupos com naturalidade, outras precisavam procurar lugares onde fossem compreendidas, escutadas e legitimadas em sua diferença. O pertencimento, naquele contexto, não era algo automático. Ele era constantemente negociado nas relações cotidianas. A língua materna aparecia, então, não apenas como forma de comunicação, mas também como espaço de acolhimento, proteção e reconhecimento diante de um ambiente em que a estudante ainda parecia buscar seu lugar.

É nesse movimento que as contribuições de Vera Candau atravessam fortemente esta discussão. Ao longo das observações, fui percebendo como determinadas diferenças ainda são lidas pela escola a partir de uma lógica que busca normalizar, homogeneizar e enquadrar os sujeitos em um mesmo modelo de existência, linguagem e aprendizagem. Candau (2012, p. 239) problematiza justamente essa perspectiva ao afirmar que "a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização".

Ao discutir o "daltonismo cultural", a autora ajuda a compreender a dificuldade histórica da escola em reconhecer as diferenças presentes em seu interior. Muitas vezes, aquilo que escapa aos padrões considerados normais, como o sotaque, a língua, os modos de falar, os gestos e os costumes, estes passam a ser percebidos como um problema ou como mais um obstáculo, e não como potência capaz de ampliar as experiências educativas. Não por acaso, Candau (2012, p. 237) afirma que "as diferenças estão bombando na escola", evidenciando que as tensões relacionadas à diversidade já fazem parte do cotidiano escolar, ainda que muitas instituições continuem encontrando dificuldades para lidar com elas de maneira crítica e acolhedora.

Ao retomar minhas anotações de campo, fui percebendo que o cotidiano escolar não produz apenas aproximações; ele também organiza pertencimentos, define centralidades e produz exclusões, muitas vezes silenciosas. Essas exclusões nem sempre aparecem em conflitos explícitos. Elas se manifestam nos risos durante a leitura de uma aluna imigrante, nos apelidos naturalizados, nas interrupções constantes, nos grupos que se fecham e nas formas como determinadas crianças deixam de participar porque já compreenderam, mesmo sem que ninguém diga diretamente, que aquele espaço não foi construído para elas. Aos poucos, fui entendendo que as próprias crianças também reproduzem hierarquias e referências aprendidas socialmente, atualizando no cotidiano escolar preconceitos e relações de poder que ultrapassam os muros da escola.

Nesse sentido, as situações observadas durante a pesquisa aproximam-se do que Candau (2012, p. 244) compreende como necessidade de "questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais".

Ao mesmo tempo, essas dinâmicas não podem ser compreendidas sem considerar que a infância também é atravessada por disputas simbólicas mais amplas, especialmente em contextos marcados por apagamentos históricos e pela invisibilização de determinados grupos sociais. As experiências das crianças, nesse sentido, não se constituem de forma neutra ou isolada. Como apontam Santiago, Castro e Lopes (2024, p. 6),

> num universo de disputas de memória, distorções dos fatos históricos e apagamento de grupos sociais marginalizados, no caso das crianças migrantes, inseridos num processo até mesmo de ocultação da realidade, as infâncias tornam-se um território de disputa e nelas, muitas vezes emergem diferentes formas de espacialização de suas vidas.

Desse modo, as interações entre os alunos deixam de ser apenas parte da rotina escolar e passam a revelar como as crianças constroem, no próprio convívio, formas de reconhecer, acolher ou afastar o outro. É nesse movimento cotidiano, marcado por aproximações e tensões que nem sempre se anunciam de forma explícita, que determinadas situações emergem com mais força no espaço da sala de aula.

Na tarde do dia 16 de junho de 2025 durante uma atividade de leitura, em que cada aluno deveria ler um trecho do texto em voz alta, a professora foi interrompida por risos e cochichos vindos de algumas meninas que estavam sentadas nas últimas carteiras, próximo ao local onde eu havia me acomodado para observar a turma (no fundo da sala). Ao serem questionadas, uma delas afirmou estar rindo da colega que havia acabado de ler, dizendo que a menina "não sabia ler" e que, por isso, não deveria estar naquela turma. A estudante, alvo das ofensas, tentou se justificar dizendo que ainda estava aprendendo português, mas logo silenciou e abaixou o olhar. Visivelmente abalada, voltou-se para a atividade enquanto as demais continuavam observando a situação.

A professora Carolina[4] interveio imediatamente, explicando à turma que aquela atitude não era aceitável e reforçando que aprender outra língua exige tempo, escuta e acolhimento. Reiterou que a colega estava em processo de

4 Identificarei os nomes das professoras a partir daqui, com nomes de personalidades que considero importantes e que dialogam com a temática da luta antirracista, feminista e trazendo consigo um papel fundamental para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, como prática de liberdade. Comuniquei a cada uma, e elas acharam pertinente manter essa ideias das personalidades nas quais as identifiquei. O Nome Carolina é uma homenagem à Carolina Maria de Jesus, considerada uma das mais importantes escritoras do país e uma das primeiras escritoras negras do Brasil.

aprendizagem e destacou que a presença de estudantes que falam outros idiomas deveria ser compreendida como possibilidade de troca e aprendizagem coletiva. Ainda que a intervenção não eliminasse imediatamente as tensões presentes naquele grupo, ela produzia outra possibilidade de convivência. Isso me fez perceber que a prática docente não ocupa um lugar secundário nessas relações. Ao contrário: as mediações construídas pelos(as) professores(as) podem tanto reforçar silenciamentos quanto abrir espaços de reconhecimento e participação. Pequenas ações como escutar, intervir, acolher e legitimar determinadas vozes, possuem potência para deslocar hierarquias que muitas vezes já estão naturalizadas entre as próprias crianças.

Assim, ao longo da observação – pesquisa de campo, fui entendendo que o cotidiano escolar se constitui como território vivo de disputas. Nele, pertencimentos, silenciamentos, aproximações e exclusões são produzidos diariamente. Mais do que um espaço onde as relações simplesmente acontecem, a escola revela-se como lugar onde diferentes sujeitos lutam, ainda que silenciosamente, pelo direito de existir, participar e serem reconhecidos em suas múltiplas formas de ser, falar e habitar o mundo. Mesmo atravessada por heranças coloniais, tensões e desigualdades, a escola também se apresenta como espaço de possibilidade, onde práticas de escuta, acolhimento e reconhecimento podem abrir caminhos para outras formas de convivência e para a construção de relações mais humanas, plurais e comprometidas com a diferença.

Nesse horizonte de tensões entre disputa e possibilidade, bell hooks expressa de maneira contundente a dimensão ética e política que atravessa esse movimento, ao afirmar que,

> nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Essa compreensão ajuda a evidenciar que o cotidiano escolar não pode ser reduzido a um conjunto de interações espontâneas ou neutras, mas deve ser entendido como um campo em constante produção de sentidos, atravessado por relações de poder e por possibilidades de transformação. Ao reconhecer esse movimento, torna-se necessário deslocar o olhar analítico para outro eixo da pesquisa, no qual a atenção se volta para a prática docente e para as formas como as mediações construídas pelos(as) professores(as) também participam da produção desses pertencimentos e disputas no espaço escolar.

3. ENTRE ESTRUTURAS E BRECHAS: OS PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR

Ao deslocar o olhar das interações entre os alunos para a prática dos professores, tornou-se possível perceber que o acolhimento não se constrói apenas nas relações espontâneas do grupo, mas também nas mediações produzidas pela professora no interior de uma estrutura escolar já dada. A própria organização espacial de uma das salas me fez recordar que essa organização comunica expectativas sobre como os estudantes devem ocupar o espaço escolar. As carteiras dispostas em fileiras, voltadas para a lousa e para a mesa da professora de um dos quintos anos observados, não se configuram apenas como escolha prática, mas como herança de um modelo escolar historicamente associado à disciplina, à vigilância e à centralização da palavra. Esse momento me lembrou de debates que tive ainda em minha graduação sobre Foucault e sua compreensão acerca das formas como os espaços escolares também atuam na produção de comportamentos, relações e modos de organização dos corpos no cotidiano escolar. Nesse sentido, a disposição física da sala não opera de maneira neutra, mas participa da construção de determinadas formas de interação, circulação e controle no ambiente educativo.

> As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras" criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (Foucault, 2003, p. 126).

A observação dessa organização espacial permitiu perceber como determinadas disposições da sala podem favorecer ou limitar as possibilidades de interação entre os próprios estudantes. Nessa disposição, a interação entre os estudantes tende a ser reduzida, enquanto a atenção é direcionada predominantemente à professora. Para alunos que ainda buscam apoio nos pares para compreender a língua e as dinâmicas escolares, essa configuração pode dificultar aproximações espontâneas. Essa questão se torna ainda mais significativa quando pensamos em estudantes que experienciam processos de deslocamento linguístico e cultural, pois o reconhecimento de suas formas de expressão também atravessa as práticas pedagógicas e os modos de organização da sala de aula. De acordo com bell hooks (2021, p. 92),

> Ainda que a professora reconheça o valor do idioma padrão o educador democrático também valoriza a diversidade da linguagem. Por exemplo, estudantes que falam o inglês padrão, mas para os quais o inglês é a segunda língua, são fortalecidos em sua autoestima bilíngue quando o seu idioma materno é valorizado em sala de aula.

Assim, mais do que uma decisão individual da professora regente[5], trata-se de uma estrutura pedagógica já instituída, dentro da qual a professora atua e, muitas vezes, precisa criar brechas para favorecer o diálogo e o reconhecimento entre as crianças. Nessas brechas, a prática docente pode deslocar a centralidade de um único modo legítimo de ensinar e aprender, acolhendo os repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos estudantes. Ao reconhecer esses saberes em vez de silenciá-los, o ensino deixa de apenas reproduzir valores hierarquizados e passa a afirmar a diversidade como parte constitutiva da aprendizagem e da participação no espaço escolar.

Nesse sentido, a própria organização escolar pode tanto ampliar quanto restringir experiências de participação. Como aponta Hooks (2021, p. 91),

> Práticas Autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, enfraquecem a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática de liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, com isso, apaga a "mágica" que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos. Isto tira a "graça do estudo", o torna repressivo e opressivo.

A reflexão da autora permite compreender que não se trata apenas de uma metodologia mais ou menos participativa. O próprio modo de organizar o espaço e a circulação da palavra pode reforçar relações hierárquicas ou abrir possibilidades de participação dos estudantes.

A noção de educação democrática e como prática de liberdade também atravessou minha própria trajetória docente. No início da caminhada como professora, a organização das carteiras em fileiras frequentemente me causava incômodo. Durante os estágios, reorganizar as mesas em duplas, pequenos grupos ou em círculo tornou-se recorrente em minhas aulas, não apenas por uma escolha metodológica, mas porque essa disposição me aproximava dos estudantes e atenuava a sensação de ocupar sozinha o centro da sala. A mudança espacial produzia outro clima relacional: a palavra deixava de circular exclusivamente a partir de mim e passava a emergir entre os próprios alunos.

Retomar essa experiência durante a observação fez com que eu percebesse que a forma escolar também atravessa quem ensina. Muitas das práticas que realizamos em sala não nascem apenas de convicções pedagógicas individuais,

5 Quando me refiro a professora regente, quero denominar a pedagoga da sala, e não as professoras de áreas específicas, como arte ou ensino religioso.

mas das estruturas historicamente organizadas que sustentam o cotidiano da escola. Ao acompanhar as professoras durante a pesquisa, fui percebendo também seus limites, cansaços e tentativas constantes de responder às múltiplas demandas que atravessavam o cotidiano escolar. Em diferentes momentos, tornava-se evidente o esforço para acolher os estudantes sem conseguir, contudo, romper completamente com estruturas já consolidadas pela própria lógica da escola.

Lembro-me de uma das salas observadas, onde as paredes permaneciam quase totalmente vazias. Não havia desenhos, cartazes produzidos pelas crianças ou registros coletivos das atividades. Em determinado momento, escutei que isso ajudava a evitar "poluição visual" e mantinha a sala mais organizada. A fala permaneceu comigo porque me fez pensar sobre como até mesmo os espaços aparentemente neutros carregam concepções específicas sobre aprendizagem, comportamento e controle.

Retomar essas experiências durante a pesquisa fez com que eu percebesse que a forma escolar também atravessa quem ensina. Muitas práticas que realizamos cotidianamente não surgem apenas de convicções pedagógicas individuais, mas de estruturas historicamente construídas que organizam o modo como compreendemos o ensinar, o aprender, o silêncio, a disciplina e até mesmo o que consideramos participação legítima dentro da escola. Ao dialogar com Vera Candau (2012), fui compreendendo que essas práticas também se relacionam com uma lógica monocultural ainda bastante presente na escola, sustentada pela tentativa de homogeneizar comportamentos, linguagens e formas de aprendizagem.

Nesse contexto, diferenças e diversidades linguísticas, culturais e raciais acabam sendo frequentemente percebidas como aquilo que precisa ser corrigido, ajustado ou normalizado para que o estudante consiga adaptar-se ao funcionamento escolar. Ainda assim, mesmo dentro dessas estruturas, é perceptível a disposição das professoras em possibilitarem pequenas brechas no cotidiano. Em diferentes momentos, a professora Carolina, por exemplo, iniciava as aulas perguntando aos estudantes como estavam, escutando relatos sobre a manhã, acolhendo emoções e permitindo que determinadas experiências atravessassem o espaço da sala antes do início dos conteúdos.

Esses momentos me chamavam atenção justamente porque deslocavam, ainda que por instantes, a lógica de que apenas o conteúdo formal merece espaço dentro da escola. Enquanto algumas crianças falavam com entusiasmo sobre situações vividas fora dali, outras permaneciam mais silenciosas, observando antes de decidir se participariam ou não da conversa. Aos poucos, fui percebendo que até mesmo os espaços de escuta também são atravessados por relações de

pertencimento. Há estudantes que aprendem desde cedo que suas experiências podem ser compartilhadas sem constrangimento, enquanto outros parecem medir cuidadosamente aquilo que pode ou não ser dito diante do grupo.

Foi também essa professora que interveio na situação em que uma estudante imigrante sofreu 'deboches' durante uma atividade de leitura em voz alta. Mais do que apenas repreender a turma, ela procurou legitimar a experiência da estudante diante do grupo, reforçando que aprender outra língua exige tempo, escuta e acolhimento. A situação me fez perceber que a prática docente ocupa um lugar importante na maneira como as diferenças passam a circular dentro da escola. Pequenas ações como interromper uma violência simbólica, legitimar a fala de um estudante ou reconhecer uma dificuldade sem transformá-la em inferioridade possuem potência para deslocar hierarquias que muitas vezes já estão naturalizadas entre as próprias crianças

Nessa perspectiva, o acolhimento não se reduz a um gesto afetivo ou a uma postura individual. Ele se constitui como ação pedagógica, pois interfere diretamente nas possibilidades de participação e pertencimento dos alunos. Quando a diversidade é reconhecida e situada como parte do processo de aprendizagem, abre-se espaço para que o estudante permaneça no grupo sem precisar negar sua língua, sua história ou suas referências culturais. A educação, assim, aproxima-se daquilo que a autora compreende como prática de liberdade, afinal, Hooks (2021, p. 93) escreve sobre a importância da educação, na qual acredita que:

> [...] talvez seja o único lugar em que as pessoas possam encontrar apoio para adquirir consciência crítica, para se comprometer com o fim da dominação [...] O aprendizado, portanto, serviria para educar os estudantes para a prática da liberdade, e não para sustentar as estruturas de dominação existentes.

Essa dimensão do acolhimento não se expressa apenas nas interações, mas também na organização material do espaço. A organização espacial da sala contribuí para a dinâmica relacional observada: a professora regente Glória[6], mantinha uma organização diferente. Diferentemente da disposição em fileiras, as carteiras eram frequentemente organizadas em grandes círculos ou em

6 Reitero que os nomes utilizados para identificar as professoras são nomes de mulheres, na qual tenho total admiração e que transformaram a educação, o campo acadêmico e de certa forma, uma parte do mundo, no qual com seus escritos e posicionamentos, ensinaram muitos alunos e alunas a transformarem seus mundos. O nome Glória vem para enaltecer a escritora e professora que fez com que meus estudos e meu posicionamento se firmasse na educação como prática de liberdade. Gloria Jean Watkins é o nome de batismo de bell hooks. "Para construir a minha voz eu tinha que falar, e falar foi o que fiz, lançando-me para dentro e para fora de conversas e diálogos de gente grande, respondendo a perguntas que não eram dirigidas a mim, fazendo perguntas sem-fim, discursando". (hooks, 2019a, p. 32)

pequenos grupos. A composição não permanecia fixa: a professora procurava misturar os alunos, evitando que se agrupassem sempre pelos mesmos vínculos. Essa configuração favorecia a conversa, a troca de explicações e a ajuda mútua durante as atividades. Ao compartilhar a tarefa com o colega, cada criança encontrava apoio não apenas na professora, mas também nos pares, o que ampliava a participação e permitia que diferentes habilidades se tornassem visíveis. O espaço, assim, deixava de organizar apenas a escuta passiva e passava a favorecer a circulação da palavra entre os estudantes, aproximando-se de uma educação comprometida com a participação coletiva (hooks, 2021).

Foi nesse contexto que observei uma estudante imigrante ensinando palavras em espanhol às colegas durante o recreio. A diferença linguística, que em outros momentos aparecia como motivo de afastamento ou silenciamento, ali produzia aproximação entre as crianças. A língua deixava de marcar exclusivamente a diferença e passava também a funcionar como possibilidade de troca, curiosidade e aprendizagem coletiva. A cena me atravessou justamente porque revelava outra possibilidade de relação com a diferença. Em vez de algo a ser corrigido ou escondido, o idioma da estudante tornava-se motivo de interesse e aproximação entre os colegas. Pequenos deslocamentos como esse me fizeram perceber que o pertencimento também se constrói quando os sujeitos não precisam apagar suas marcas culturais, linguísticas e identitárias para serem aceitos pelo grupo.

A experiência me fez perceber que os afastamentos observados anteriormente não poderiam ser atribuídos apenas à postura individual das professoras. Eles se relacionavam também às formas como o cotidiano escolar é organizado, às possibilidades de circulação da palavra, às práticas pedagógicas e às próprias referências sociais que atravessam a escola. As crianças não chegam à sala de aula vazias de mundo. Elas carregam consigo discursos, preconceitos, hierarquias e formas de perceber o outro que são produzidas socialmente muito antes da experiência escolar. Ao longo das observações, fui percebendo que algumas diferenças se tornam mais visíveis do que outras dentro da escola. O sotaque, o idioma, o cabelo, os modos de vestir e até determinados silêncios pareciam funcionar como categorias que posicionavam alguns estudantes mais próximos das margens do que do centro das relações escolares.

Foi justamente nesse movimento que comecei a compreender que o pertencimento não depende apenas da intenção de acolher. Ele também se constrói ou se limita nas condições concretas oferecidas pelo cotidiano escolar: na organização do espaço, na maneira como a participação é conduzida, nas vozes que recebem legitimidade e nas diferenças que podem ou não existir sem precisar ser apagadas para garantir aceitação. Mais do que apenas permitir a presença física dos estudantes, a escola também participa da produção das formas

como eles aprendem a perceber a si mesmos e aos outros. Em um contexto ainda atravessado por heranças coloniais e por referências monoculturais de ensino, reconhecer determinadas diferenças como legítimas continua sendo um desafio cotidiano. Nesse sentido, fui entendendo que práticas de escuta, acolhimento e participação não eliminam automaticamente as desigualdades presentes na escola, mas podem criar pequenas fissuras capazes de deslocar silenciamentos historicamente naturalizados no espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a docência ocupa um lugar central nesse processo. Ao reconhecer que a escola é atravessada por relações sociais, culturais e raciais mais amplas, torna-se necessário compreender a atuação docente não apenas como mediação de conteúdos, mas como prática que participa ativamente da produção do cotidiano escolar. O professor não ocupa uma posição neutra diante das relações que se estabelecem na sala de aula; ao contrário, suas escolhas, intervenções e silêncios incidem diretamente sobre os modos como os estudantes passam a ocupar aquele espaço.

Essa compreensão implica reconhecer que a docência se realiza em um campo de microdecisões cotidianas (Kilomba, 2019), frequentemente naturalizadas, mas atravessadas por relações de poder. Como aponta Grada Kilomba (2019), o silêncio diante das desigualdades não é ausência de ação, mas uma forma de manutenção de estruturas já existentes. Nesse sentido, ensinar é também uma prática atravessada pela política do visível e do dizível dentro da escola. Como afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 107), "perceber-se criticamente implica desafios para quem atravessa a vida sem questionar o sistema de opressão racial, cuja força reside justamente em sua capacidade de passar despercebido". Essa invisibilidade estrutural ajuda a compreender como determinadas práticas escolares, ainda que aparentemente neutras, contribuem para a produção de hierarquias entre saberes, corpos e linguagens.

É nesse contexto que a docência pode ser compreendida como uma prática situada entre reprodução e deslocamento. Ao mesmo tempo em que atua dentro de uma estrutura escolar historicamente organizada, o professor também pode produzir fissuras nesse ordenamento, tensionando formas naturalizadas de exclusão e ampliando possibilidades de participação. Como sugere Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção, o que implica reconhecer o caráter relacional e inacabado do ato educativo. Dessa forma, a atuação docente também interfere diretamente nos modos como as diferenças linguísticas, culturais e raciais passam a ser reconhecidas ou silenciadas no cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, tornou-se possível perceber que o pertencimento escolar não se constitui de maneira espontânea, mas é atravessado pelas mediações pedagógicas, pelas relações construídas em sala de aula e pelas próprias estruturas que organizam o cotidiano da escola. Assim, a docência se apresenta como prática que transita continuamente entre limites institucionais e possibilidades de deslocamento, podendo contribuir para experiências escolares mais abertas à diferença, à participação e ao reconhecimento.

Ao final deste percurso, não se trata de encerrar o que foi vivido no cotidiano escolar, mas de reconhecer que as cenas analisadas ao longo da pesquisa evidenciam a escola como espaço de produção contínua de relações sociais, culturais e raciais. O pertencimento, nesse contexto, não pode ser compreendido como dado, mas como efeito das interações, das mediações e das estruturas que organizam a vida escolar. Assim, a educação como prática de liberdade não se apresenta como um campo isolado, mas como dimensão constitutiva do próprio fazer docente. Dito isso, o que permanece deste percurso não é uma conclusão fechada, mas a permanência de perguntas que seguem atravessando a pesquisa. Mais do que encerrar o debate, essas inquietações indicam que pensar a escola implica continuar interrogando seus modos de funcionamento, especialmente no que diz respeito às condições de pertencimento que ela produz. É nesse movimento inacabado que a pesquisa segue.

REFERÊNCIAS[7]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

7 Declaração sobre uso de inteligência artificial: Foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial, como ChatGPT e NotebookLM, para apoio à revisão textual, organização da escrita e transcrição de falas presentes nos registros da pesquisa. Todas as análises, interpretações e decisões teórico-metodológicas apresentadas neste artigo são de responsabilidade exclusiva da autora.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar.** São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 11 de novembro de 2025.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DOI: 10.29327/5977402.1-5

PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS? REFLEXÕES ACERCA DE SUA ESPECIFICIDADE

Jenerton Arlan Schütz

RESUMO

O presente ensaio teórico tematiza a noção da especificidade da escola, em outras palavras, para que servem as escolas? Nesse sentido, o estudo se baseia em pesquisa bibliográfica, considerando as reflexões de autores contemporâneos acerca da problematização em pauta. Em síntese, propõe-se refletir acerca da especificidade da escola, dos elementos que constituem a sua criação e sobre a importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. Faz-se isso com o intuito de consolidar as reflexões acerca da importância da escola para a constituição de um mundo humano comum, mais harmônico, ético e responsável, que dá as boas-vindas às gerações que aqui chegam.

Palavras-chave: Educação. Especificidade Escolar. Mundo Comum.

ABSTRACT

This theoretical essay addresses the concept of the school's specificity—in other words, what is the purpose of schooling? In this regard, the study is based on a literature review, considering the reflections of contemporary authors on the issue at hand. In summary, it proposes to reflect on the school's specificity, the elements that constitute its creation, and the importance of (still) believing in what only a school can achieve and impact. This is done with the intent of consolidating reflections on the importance of the school in constituting a common human world—one that is more harmonious, ethical, and responsible, welcoming the generations that arrive.

Keywords: *Education. School Specificity. Common World.*

1. INTRODUÇÃO

Neste escrito propõe-se refletir sobre a especificidade da escola, os elementos que constituem a sua criação e sobre a importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. As indagações que orientam o presente texto são: O que faz uma escola ser escola e não outra coisa? Afinal, para que servem as escolas?

Nesse sentido, a proposta de se pensar a especificidade da escola tem a ver com a declaração de Masschelein e Simons (2017b, p. 10):

> Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente.

Além disso, a escola que se conhece não tem nada de natural, ela é uma invenção humana, como a democracia, a república, e, por isso, nada tem a ver com uma suposta aprendizagem natural ou informal "[...] que é frequentemente [...] adorada por aqueles que se opõem a formas institucionalizadas (ou 'artificiais') de aprendizagem" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017a, p. 20).

Ademais, trata-se de trazer à luz elementos que sejam capazes de contribuir a pensar a especificidade da escola e o seu fazer pedagógico na contemporaneidade, pois, considera-se que é, justamente, em tempos que proliferam as mais variadas críticas à escola, que se faz necessário defendê-la da sua própria condenação, mostrar o seu brilho, a sua especificidade.

2. SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA: UM PASSADO PARA O FUTURO

Desde a sua origem – no início das cidades-estados gregas – a escola é tida como fonte de tempo livre, tradução da palavra grega Skholé, ou seja, tempo livre para estudar, se dedicar, aprender. A escola, portanto, é sinônimo de conhecimento e experiência disponibilizada como um "bem comum".

Para Larrosa (2018, p. 233), "o que faz a escola [...] é democratizar o tempo livre, isto é, tirar todas as crianças e a maioria dos jovens do trabalho, das exigências do trabalho, e dar-lhes tempo para aprender". A escola é esse espaço que, ao mesmo tempo, separa e une, que anula a distribuição desigual das posições sociais. Dessa forma, importa dizer que ela não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma (LARROSA, 2018). Os conteúdos da escola mudaram, as funções sociais atribuídas a ela também, mas a forma ainda se mantém.

A escola, portanto, libera um tempo, separa duas formas de tempo, a saber, o tempo livre e o tempo escravo[1] , ou então, o tempo liberado da produção e do trabalho e o tempo produtivo ou do trabalho. Na escola os que têm tempo podem se dedicar a perder tempo, a se entregar ao prazer de estudar e aprender, estudar e aprender coisas que não aprenderiam em outros lugares, coisas que inicialmente são desconhecidas ou ignoradas.

No entendimento de Marques (2006), a escola se constitui em tempo liberado e espaço reservado, isento das investidas diretas e imediatas da vida cotidiana bem como das instituições e organizações conduzidas por interesses privados e preocupações diferentes daquelas das aprendizagens formais e sistemáticas referidas ao humano integralmente. Assim sendo, a escola surge como "[...] lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialogal dos nelas interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar" (MARQUES, 2006, p. 87).

A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural, científico, filosófico, artístico, adquirido pelas gerações anteriores. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações em que o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura. Como salientam Masschelein e Simons (2017a), a escola é uma invenção humana, ela é uma intervenção democrática no sentido de criar um tempo livre para todos, independentemente de seus antecedentes ou origem e, por essas razões, instala a igualdade. Logo, pode-se considerar que é da especificidade da instituição escolar potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico[2].

Para Marques (2006), quanto mais complexa, isto é, plural e diferenciada for a sociedade, mais se exige das aprendizagens sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Por isso mesmo que "a escola nunca é realidade dada de vez. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantém transformando-a permanecem em relação

1 Essa separação de tempos, na antiguidade grega, tinha a ver também com a separação de pessoas. Separava-se aqueles que não possuíam tempo para outra coisa que não seja o trabalho (por isso não podiam ir à escola) e aqueles que, por nascimento ou posição, possuíam tempo pelo fato de não trabalhar, logo, podiam se dedicar ao estudo.

2 Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode-se aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola.

com o ainda não, com o ausente e com a evocação do possível" (MARQUES, 2006, p. 91).

> Em qualquer caso, a escola aparece quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens têm que dispor de tempo, de tempo livre, de tempo liberado do trabalho, de tempo não produtivo. A escola aparece justamente quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens não precisam trabalhar. O que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo do trabalho, mas não para prepará-los para o trabalho, e sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas (Larrosa, 2018, p. 235).

No entender de Arendt (2013), é especificidade da instituição escolar conservar e transmitir o legado histórico e cultural. Esse legado a que se refere a autora está contido no conhecimento ou conteúdo específico de cada disciplina que compõe o currículo escolar. Além disso, faz parte de sua função, como salientam González e Fensterseifer (2009, p. 18), "preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo".

Ademais, mesmo que se concorde que há coisas que podem ser feitas e aprendidas em casa, na praça, no shopping, no mercado, no trabalho, etc., existem coisas que só podem ser feitas e aprendidas na escola, com coisas que fazem parte da escola, com materiais que estão na escola. Dito de outro modo, para se aprender certas coisas e de determinada maneira, é preciso sair por um tempo da casa, da praça, do shopping, do mercado, do trabalho e ir a outro lugar, para a escola. Esse espaço separado, em que é possível ter tempo livre para estudar, em que há coisas que são colocadas sobre a mesa, postas e dispostas, precisamente para que sejam o objeto e a matéria dessa atividade especificamente escolar que ainda se denomina de estudo, de conhecimento.

Para Larrosa (2018, p. 237), essa noção de escola como separação de tempo tem a ver com a ideia de que

> [...] os gregos inventam um estranho dispositivo que consiste em que os pais, para a educação dos filhos, têm que entregá-los à escola. Nesse sentido a escola não é uma [...] continuação da família. Por isso é que a escola perde sua potência tanto quando se subordina [...] à família. Os empresários e os vendedores não deveriam ter lugar na escola, mas tampouco devem os pais. A família, a produção e o consumo, são lugares de desigualdade, e se a escola ainda quer ser um espaço-tempo igualitário, tem que suspender tanto a desigualdade do nascimento quanto a desigualdade da economia. A escola dá a todas as crianças (por um tempo) o luxo do tempo livre e da igualdade, e isso só pode ser feito se as crianças e os jovens forem liberados do trabalho e se forem retirados da família.

O pensamento de Arendt (2013) nos ajuda a compreender essa especificidade da escola. Para ela, a escola é um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, rompendo com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno aquilo que vale a pena desejar. Ou, como lembram Masschelein e Simons (2017b, p. 31), o que a escola faz "[...] é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para traz".

É por isso, também, que as escolas têm portas e muros. Os muros separam, mas também protegem as crianças. Eles impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, protegendo-as da família, do shopping, das fábricas, do McDonald's etc. Essa ideia remete à compreensão de que entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares). Entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas, com o mundo humano que foi construído ao longo do tempo.

É a possibilidade de se estar em apenas um lugar, com tempo livre para comparecer, se entregar e estudar, que faz da escola um lugar de entrega aos estudos, de iniciação nas heranças simbólicas. Iniciar os alunos nas obras que a história nos lega é um movimento que exige muito, tanto por parte de quem apresenta e testemunha a tradição, como por parte de quem a recebe e a estuda.

O que a escola faz é tirar os alunos do "seu" mundo da vida, como afirmam Dussel, Masschelein e Simon (2017a, p. 160):

> Primeiro, no sentido de que eles podem ser confrontados como algo fora do seu mundo da vida que começa a interessá-los [...]. Mas, em segundo lugar, também no sentido, e talvez isto seja ainda mais importante, de que o que lhes é apresentado, e que pode ser perfeitamente fora do mundo da vida deles, lhes é apresentado de um modo gramaticalizado, o que torna possível uma distância ou pausa.

É nesse sentido também que Masschelein e Simons (2014) afirmam que se a escola muda as condições sociais da criança em idade escolar isso ocorre especificamente pelo fato de a escola as tirar do mundo (desigual) de produção (e o mundo desigual da família), oferecendo-lhes a magnificência de um tempo e espaço igualitário.

Isso reforça a ideia de que a escola e o professor possuem a capacidade de libertar os alunos, isto é, "[...] permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus 'efeitos'" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017a, p. 34). O importante é que a escola proponha e permita esse movimento aos alunos,

justamente porque a exigência que ela faz quanto ao desenvolvimento subjetivo de cada aluno é de outra ordem. Diferentemente da família e de outros espaços, a escola exige a superação de cada aluno, sempre em tensionamento com o mesmo movimento empreendido pelo outro. O que, por óbvio, é gerador de conflitos, motivo pelo qual precisa ser mediado e problematizado em diálogo.

Desse modo, a escola garantiria as especificidades do conhecimento, protegendo as crianças da exclusividade das convicções familiares e de outros lugares, o que explica por que a conexão entre educar e instruir[3] é tão importante e necessária de ser mantida. Trata-se, como sugere Brayner (2008), de um "elitismo para todos". O que seria possível com aquilo que Young (2016) denomina de "conhecimento poderoso" e que a escola deveria possibilitar a todos os alunos. Importa destacar que "poderoso", para esse autor, é o tipo de conhecimento que efetivamente vai fazer diferença na vida do aluno.

O conhecimento escolar refere-se aos conteúdos desenvolvidos pelas diferentes ciências e que, apesar de serem teóricos, poderão ser invocados nas mais diversas situações vivenciadas pelos alunos ao longo de suas vidas. Trata-se de algo que a família e outros espaços não podem ensinar e que, por isso, só pode ser aprendido na e pela escola. Todavia, para que a escola consiga dar ênfase a esse tipo de conhecimento "poderoso" é preciso que o professor tenha efetivamente se apropriado dos conteúdos/saberes que ministrará em suas disciplinas, as quais oferecem justamente "[...] pontes aos aprendizes para que passem de seus 'conceitos cotidianos' aos 'conceitos teóricos' a elas associados" (YOUNG, 2011, p. 617).

Nessa direção, para Arendt (2013, p. 222), instruir e educar os novos implica em inseri-los em uma herança que nos é comum, possibilitando, com isso, oportunidade de "[...] escolher[em] suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado". Assim sendo, "[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem" (BRAYNER, 2008, p. 112).

Outrossim, a escola, enquanto instituição republicana, compreende um

3 A expressão "instruir" tem sido traduzida por "ensinar", assim se refere Fensterseifer (2013, p. 146): "[...] a nós professores e futuros professores não nos é permitido descuidar do conhecimento e nem relaxar com as normas que viabilizam o processo de educação escolar, mesmo sabendo do caráter histórico social de ambos. Se só nos preocupássemos com o conhecimento, poderíamos facilmente formar 'monstros hábeis', se só ensinássemos normas, estaríamos promovendo um 'catecismo laico'. Assim sendo, considera-se que a função da escola em uma sociedade democrática e republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o 'abandonar' e o 'sufocar' as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida".

> [...] processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadãos ativos (Brayner, 2008, p. 14).

Na especificidade da escola há uma língua específica, como bem sinalizam Masschelein e Simons (2017b). Para eles, a língua da escola tem a ver com uma linguagem artificial, já que deve abordar, por um lado, a geração que chega como nova geração e, por outro, de tentar transformar os objetos do mundo em assuntos escolares. A educação escolar exige, portanto, uma linguagem específica por razões pedagógicas. A especificidade da língua da escola permite que a próxima geração se torne, de fato, uma nova geração.

Consequentemente, valendo-nos das ideias de Arendt (2013), pode-se dizer que a língua da escola é um tipo de linguagem amorosa, que põe em cena o amor pelo mundo e pelas novas gerações. A linguagem escolar, na sua especificidade, permite que as novas gerações se comuniquem, que entendam o mundo a que chegaram, que se insiram (gradualmente) nele, que nomeiam o mundo, tornando-se, desse modo, uma nova geração a habitar o mundo humano.

Lembramo-nos que

> [...] educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima, é crer que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser aprendidas e que merecem sê-lo, que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento (Savater, 2012, p. 21).

Por esse motivo, a escola nunca está apenas a serviço ou cuidando dos alunos (de seus interesses, seu futuro). Sua tarefa consiste no cuidado de algumas coisas no/do mundo, já que é responsabilidade sua (e do professor) apresentar algo que poderia tirar os alunos do "seu" mundo, em direção daquilo que se poderia denominar de mundo comum. Em suma, trata-se da tarefa de tornar o mundo público através da escola, sempre na relação entre o mundo da vida dos estudantes e o mundo comum.

A escola tem por missão, como lembra Pombo (2002), oferecer a todos que franqueiam a sua porta, a oportunidade de adquirir competências científicas, destrezas físicas e intelectuais, correção de raciocínio, elegância do discurso, ginástica dos corpos e dos espíritos, outras línguas e outras maneiras de ver e se situar no mundo humano. A escola tem por obrigação permitir aos alunos que adquiram conhecimentos que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas gerais e básicas do mundo e dos seres que o habitam e que lhes podem permitir situar-se no seu próprio mundo. Lugar de transmissão de cultura, ela é por isso mesmo um lugar de constituição do ser humano.

3. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?

Quando se indaga sobre o "para que servem as escolas?", tem-se o desejo de querer reservar a noção de escola para uma invenção específica de tempo e espaço, um tempo e espaço que não tem outra forma fora do âmbito escolar. O tempo e o(s) espaço(s) que se tem fora da escola, seja em casa, no mercado, no parque, no shopping, no computador, no celular, são ocupados de modos diferentes do que o tempo e espaço que se tem na escola.

A escola tem a ver com a materialização e espacialização concreta do tempo que distancia e separa os alunos para fora da ordem desigual, seja ela social, econômica ou familiar, e traz os alunos para um tempo que é igualitário. É na escola que os alunos podem se desconectar do tempo ocupado da família e da política. Já que a escola "[...] oferece o formato [...] para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017a, p. 29).

Não se objetiva, aqui, propor uma escola ideal, mas tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola e não outra coisa. Articular essas ideias, a nosso ver, possibilita compreender para que servem as escolas e porque elas devem continuar a servir para as novas gerações.

Nessa direção, em uma primeira aproximação com o pensamento de Young (2007), percebe-se que as escolas servem para capacitar os alunos a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode vir a ser adquirido em casa, em sua comunidade, ou em outro espaço. A escola se constitui, desse modo, em um espaço capaz de fornecer aos novos um conhecimento para além daquele que já possuem ou que terão no espaço familiar, no grupo de amigos, na comunidade e em outros espaços de conhecimento não-escolar. Por isso, para o autor, há no campo educacional

> [...] alguns tipos de conhecimento [que] são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento (Young, 2007, p. 1293- 1294).

Além disso, para ajudar no esclarecimento das noções de conhecimento desenvolvidas por Young, o autor considera que há dois tipos de conhecimento, o primeiro

> [...] é [...] dependente do contexto, [...] se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (Young, 2007, p. 1296).

Entende-se, dessa forma, que há conhecimentos que são construídos e aprendidos em espaços específicos fora do âmbito escolar. Estes conhecimentos, porém, têm validade nestes espaços e contextos. Já os conhecimentos escolares, que são teóricos, têm validade para além de contextos específicos, ou seja, poderão ser utilizados em vários espaços e distintas situações.

Ainda sobre os saberes teóricos, Young considera-os como

> Conceitos teóricos [que se] originam em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las [...], e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (Young, 2011, p. 615).

Dito de outro modo, na casa, no grupo de amigos, no parquinho, no shopping, no universo fora da escola, as crianças passam a construir e elaborar experiências no mundo e sobre o mundo, contudo, é na escola que elas terão a oportunidade de ampliar esse repertório de conhecimentos/experiências acerca do mundo, avançando inclusive para além de sua experiência inicial.

Analogamente, pode-se dizer que a escola se diferencia dos demais espaços de aprendizagem pelo fato de ter um currículo que tem como fundamento o conhecimento teórico. Por isso, segundo Masschelein e Simons (2017a, p. 20), a instituição escolar "[...] confere um selo de qualidade; é uma instituição de reconhecimento e validação".

Todavia, se concordarmos com a ideia de que a escola serve para inserir as crianças em uma espécie de língua comum, então significa que é precisamente essa que permite às crianças de se iniciarem no mundo humano e não ficarem confinadas nos espaços privados da família ou da comunidade em que estão inseridas. É tarefa do professor tirar as crianças de seu mundo e de sua língua (experiência privada) para introduzi-las no mundo e na língua comum, isso, através dos conhecimentos escolares. Porém, isso não tem que

significar que seja necessário abandonar ou diminuir o mundo e a linguagem das crianças e da comunidade.

Dito de outro modo, a escola implica relativa autonomia quanto à família em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola, seja da família, dos amigos, da comunidade. Contudo, "é claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade para modelar o seu próprio futuro" (DUSSEL; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 159). A escola, com isso, não está negando as origens desiguais nem as grandes diferenças, mas ela não as toma como um ponto de partida. Por esse fato, configura-se como um lugar à parte que tem a ver com a ideia de que essas diferenças (de origem) não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro das crianças.

Na mesma direção, para Larrosa (2018), todo o mal que se diz da escola nos oculta o número de crianças que salvou dos defeitos, dos preconceitos, da arrogância, da ignorância, da estupidez, da ganância, da imobilidade ou do fatalismo das famílias. Dessa forma, a escola serve justamente para emancipar as crianças de sua família e de sua comunidade natal. Importa ponderar que não se está afirmando que a educação proporcionada na família ou em outro espaço não tenha valor, contudo, o seu valor é de outra ordem, diferente daquele proporcionado na instituição escolar.

Pois, conforme Fensterseifer (2013, p. 138),

> Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar 'esclarecida' esta reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a). Algo próximo à ideia de que cabe à educação conduzir o aluno à perda de identidade para que, em um segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha.

A partir desta passagem, pode-se considerar que a escola serve justamente para que o "eu" e o mundo da vida de cada aluno possa ser colocado em jogo constante desde o início da formação. Para Masschelein e Simons (2017a, p. 49), "a formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo". O que a escola faz, neste caso, é abrir o mundo, colocá-lo sobre a mesa, oferecê-lo ao aluno. Sem um mundo, não há interesse nem atenção.

Para Fensterseifer (2013), à escola cabe colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas e, não compreender este lugar que é, conforme Carvalho (1996, p. 39), o do "[...] ensino sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultural" pode nos levar a equívocos do tipo:

> Ressaltar o papel econômico da educação escolar para a vida do indivíduo, como se a escola fosse uma instituição a serviço do espaço privado (o que torna compreensível a centralidade do vestibular); Enfatizar interesses políticos ou morais de uma parcela da sociedade, retirando seu caráter público, o qual é garantido pela ênfase naquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos de uma sociedade (público deve ser compatível com uma sociedade pluralista) (Fensterseifer, 2013, p. 139).

A escola, nessa direção, serve para outra coisa. Ela não é um negócio, não está a serviço do bem-estar, ou da satisfação de necessidades individuais, ou de empresas e funções externas. A responsabilidade da escola tem a ver com o conhecimento, com o mundo humano e as novas gerações.

As escolas servem, neste caso, para apresentar o mundo às gerações vindouras, tentando fazê-las conscientes de que comparecer a um mundo que é comum, um lar de múltiplas gerações é imprescindível para continuar a ser humano e interagir com os demais. Ao se familiarizarem com o mundo comum, com o legado histórico e cultural, os novos deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras.

Se não houvesse escola não haveria ciência, não haveria possibilidade de uma geração mais nova adquirir os conhecimentos que a geração mais velha conquistou de uma forma crítica e permitindo o desenvolvimento futuro desses conhecimentos. O conhecimento, importa lembrar, não é pura recolha de informações. Ele é organização, é sistematização, articulação da informação, e isso a Internet e outros espaços não fazem. Nenhum meio de comunicação o faz. O que os meios de comunicação dão são bytes, programas, etc., mas falta alguém para responder: "onde eu utilizo isso?", "onde é que isto se articula?", "o que isto significa?".

Para Young (2016), as escolas servem para transmitir o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo. Essa transmissão do patrimônio histórico e cultural permite que as novas gerações cresçam e façam alguma coisa de novo. Ao ensinar-lhes aquilo que foi criado pelas gerações precedentes não se está a impedi-las de inventar. Pelo contrário, se está a dar às novas gerações as condições para que consigam e possam inventar/criar. Se quisermos que elas comecem logo a inventar, sem terem recebido nada, não têm por onde inventar, por onde começar.

Desse modo, na esteira do pensamento de Young (2007), a escola serve para capacitar as novas gerações a adquirir conhecimentos que as levem para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola. Na escola se "[...] efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos

na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professor e alunos" (MARQUES, 2006, p. 109). Nesse sentido, as escolas auxiliam os alunos no entendimento sobre si mesmo e sobre o mundo, possibilitando um caminhar em direção à autonomia, à autodisciplina e à corresponsabilidade. Afinal, os alunos de hoje precisam ser competentes e estar à altura quando chegar a vez deles de serem responsáveis pela sociedade e pelos rumos do mundo humano comum.

As escolas servem, portanto, para permitir a universalização de diversas explicações. No entendimento de Carvalho (2013), as escolas iniciam os mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum. É para isso que elas servem: transmitir esse conhecimento poderoso, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do aluno a partir do que ele ainda não conhece. Não obstante, "as crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem" (YOUNG, 2016, p. 36).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a especificidade da escola está relacionada ao conhecimento e à capacidade para o bem do conhecimento, isto significa que ela é um lugar para estudo, atividades e exercícios. Ela é um lugar em que as coisas do mundo podem ser compartilhadas publicamente com as novas gerações. Ela é, na esteira do pensamento arendtiano, como uma mesa.

Da mesma maneira, quando alguém se torna professor, significa que deve sentar na frente de outro alguém, colocando algo sobre a mesa, transformando esse algo em assunto comum/público, transformando a si mesmo em professor e o outro alguém em um estudante. O que o professor faz ao colocar algo sobre a mesa é dizer aos alunos: "esse é o nosso mundo", "é assim que nós fazemos isso e aquilo", ou então, "é assim que é feito hoje". Ademais, colocar algo sobre a mesa e torná-lo comum é familiarizar os estudantes com o legado humano, é dizer a cada estudante que se sinta em casa nesse mundo, que tenha condições de fazer escolhas e trilhar novos caminhos.

Considera-se, em síntese, que o conhecimento escolar pode permitir aos alunos o alargamento dos conhecimentos acerca de algum aspecto do mundo que já lhes é conhecido, construído especialmente por meio da experiência diária. É o conhecimento oferecido na e pela escola que permite que os alunos, independentemente de seus antecedentes, consigam ir além da experiência cotidiana. Não se pretende dizer que a escola só deva se preocupar com a transmissão do saber. O que se afirma é que essa é a sua função primordial e

insubstituível. Diría-se que é para isso que servem as escolas. Que é isso que faz uma escola ser escola. Que é isso que só uma escola pode, deve e sabe fazer. É por isso que seguimos apostando firmemente na escola.

Portanto, é da especificidade da escola oferecer às novas gerações tudo o que elas devem aprender para que possam encontrar o seu lugar no mundo humano comum. E, para que isto ocorra, é preciso que a responsabilidade da escola pelas novas gerações e pelo conhecimento seja levada a sério. Só assim ter-se-á, realmente, uma nova geração, capaz de modificar, aperfeiçoar e garantir a durabilidade e continuidade do mundo humano. É defender ou largar!

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

CARVALHO, J. S. F. de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, J. S. F. de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. *In*: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemente 2, pp. 36-39, 1996.

DUSSEL, I.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. Tradução de Fernando Coelho. *In*: LARROSA, J. (Org.) **Elogio da escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido), pp. 147-160.

FENSTERSEIFER, P. E. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos.** Ijuí: Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, pp. 9-24, set. 2009.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 3. ed. rev. Editora Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 4).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** Uma questão pública. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola.** Tradução de Fernando Coelho. 1.ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). pp. 19-40.

POMBO, O. **A escola, a recta e o círculo.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar.** Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

DOI: 10.29327/5977402.1-6

CELULARES NA ESCOLA: ENTRE A DISCIPLINA, A APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DO PROFESSOR.

Ana Maria de Oliveira Pereira
Glacieli Vincenzi

RESUMO

O presente estudo analisa o papel da escola frente aos desafios sociais contemporâneos, com ênfase na regulação do uso de celulares e suas implicações para a autonomia docente no Ensino Médio. A pesquisa, de abordagem qualitativa, examina o conflito entre a imposição legal e a necessidade de promover o letramento digital no ambiente escolar, buscando compreender como professores percebem e aplicam essa normativa e seus efeitos na prática pedagógica. O estudo problematiza se a legislação fortalece a autonomia docente ou limita o uso das tecnologias como recurso educativo. Fundamentado em Paulo Freire, entende a autonomia como a capacidade de tomar decisões conscientes, contextualizadas e éticas. A Lei nº 15.100/2025, ao proibir celulares, busca regulamentar a disciplina e o rendimento, mas sua aplicação evidencia tensões com a prática docente e possíveis restrições ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

Palavras-Chaves: Lei 15.100/2025. Autonomia Docente. Letramento Digital.

ABSTRACT

This study analyzes the role of the school in the face of contemporary social challenges, with an emphasis on the regulation of cell phone use and its implications for teacher autonomy in secondary education. The qualitative research examines the conflict between legal imposition and the need to promote digital literacy in the school environment, seeking to understand how teachers perceive and apply this regulation and its effects on pedagogical practice. The study problematizes whether the legislation strengthens teacher autonomy or limits the use of technologies as an educational resource. Based on Paulo Freire, it understands autonomy as the ability to make conscious, contextualized, and ethical decisions. Law No. 15.100/2025, by prohibiting cell phones, seeks to regulate discipline and performance, but its application reveals tensions with teaching practice and possible restrictions on the pedagogical use of digital technologies.

Keywords: *Law 15.100/2025, Teacher Autonomy, Digital Literacy.*

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido profundamente marcada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, impulsionadas, sobretudo, pela expansão das tecnologias digitais e pela crescente presença dos dispositivos móveis no cotidiano das pessoas. Nesse cenário, os smartphones tornaram-se ferramentas onipresentes, influenciando significativamente as formas de comunicação, interação social, acesso à informação e construção do conhecimento, especialmente entre crianças e adolescentes. Essas mudanças também repercutiram diretamente no ambiente escolar, exigindo da instituição educacional novas posturas frente aos desafios impostos pela cultura digital.

Um dos temas que mais desperta discussões nesse cenário é o uso do celular no ambiente escolar. A temática ocupa lugar central nos debates educacionais, envolvendo questões pedagógicas, disciplinares, cognitivas e sociais. Para Moran (2004), nas últimas décadas, a rápida expansão da tecnologia da informação e comunicação (TIC) têm desempenhado um papel significativo na educação. A internet, os computadores pessoais, os dispositivos móveis e outras tecnologias digitais abriram novas possibilidades de acesso à informação, colaboração e interação.

Em meio a esse contexto de transformações e tensões, foi promulgada a Lei, que regulamenta a proibição do uso de celulares nas escolas de educação básica, evidenciando a preocupação do poder público com os impactos dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como na convivência escolar e no desenvolvimento dos estudantes.

Diante desse cenário, emergem discussões acerca dos limites e possibilidades do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Se por um lado os dispositivos móveis podem representar distração, dispersão e dificuldades no gerenciamento das práticas escolares, por outro apresentam potencialidades como ferramentas pedagógicas capazes de contribuir para processos educativos mais dinâmicos, interativos e significativos.

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da Lei nº 15.100/2025 no contexto do Ensino Médio, com ênfase nas implicações da regulamentação do uso de celulares para a autonomia docente e para as práticas pedagógicas, investigando como os professores percebem e aplicam a norma, além de discutir as estratégias adotadas para conciliar as restrições legais com as demandas de uma educação voltada para a cidadania na era digital.

A discussão sobre a autonomia docente ocupa papel central nesta pesquisa, especialmente diante da implementação de normativas que regulam o uso de tecnologias no ambiente escolar. A autonomia constitui elemento fundamental

para a atuação do professor, uma vez que permite decisões pedagógicas contextualizadas às necessidades dos estudantes e às especificidades do processo educativo.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar as discussões sobre os impactos das políticas educacionais contemporâneas na prática docente, contribuindo para reflexões sobre a relação entre regulamentação, autonomia e uso pedagógico das tecnologias na educação básica. O artigo está organizado em cinco seções: após esta introdução, apresenta-se o contexto e os fundamentos da Lei; em seguida, o referencial teórico; depois, a metodologia da pesquisa; por fim, as considerações finais.

2. A LEI Nº 15.100/2025: CONTEXTO E FUNDAMENTOS

A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 define:

> Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.
> *Parágrafo único.* Para fins desta Lei, consideram-se sala de aula todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação.
> Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. (BRASIL, 2025.)

A promulgação da Lei insere-se em um contexto de crescente preocupação social e institucional acerca dos impactos da hiperconectividade sobre crianças e adolescentes no ambiente escolar. A fundamentação jurídica da legislação ultrapassa a perspectiva disciplinar, sustentando-se no princípio constitucional da proteção integral à saúde física, mental e psíquica dos estudantes. Nesse sentido, o texto legal dialoga com alertas emitidos por organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), que reconhece a dependência digital crônica como um problema emergente associado ao isolamento social, à redução da capacidade de concentração e a distúrbios emocionais e do sono.

De acordo com as orientações presentes nos documentos do Ministério da Educação (MEC), a limitação do uso de aparelhos eletrônicos nas escolas busca minimizar os prejuízos cognitivos decorrentes da exposição contínua às notificações e às redes sociais, favorecendo o desenvolvimento das interações presenciais e da aprendizagem significativa (BRASIL, 2025).

No contexto educacional, a implementação da Lei produz impactos diretos na organização pedagógica e na prática docente, ao atribuir às

instituições escolares a responsabilidade de fiscalizar e assegurar o cumprimento das restrições ao uso não pedagógico de dispositivos eletrônicos. De acordo com o Guia Orientador do MEC, a medida objetiva fortalecer os processos de socialização, ampliar os níveis de atenção coletiva e reduzir situações relacionadas à ansiedade, à dispersão e ao cyberbullying no ambiente escolar (Brasil, 2025).

Contudo, a implementação da Lei revela uma complexa tensão entre a norma legal e a prática pedagógica cotidiana. Enquanto a lei visa favorecer a concentração e a disciplina, sua aplicação encontra resistências e interpretações variadas, uma vez que a cultura digital já está profundamente incorporada às interações dos estudantes. A norma também evidencia o abismo estrutural da educação brasileira, onde a salvaguarda do uso pedagógico de dispositivos portáteis sob orientação docente esbarra na precariedade física das instituições. Ao restringir o smartphone pessoal, muitas vezes o único ponto de acesso digital do estudante, a legislação impõe às escolas a missão de promover a cultura digital sem oferecer o aporte técnico necessário.

A transição entre uma cultura marcada pela conectividade constante e a imposição de limites ao uso das tecnologias gera desafios cotidianos para os professores, especialmente no gerenciamento de comportamentos resistentes ao distanciamento digital. Dessa forma, embora a legislação apresente fundamentos voltados à promoção do bem-estar coletivo e da qualidade do ensino, sua efetivação demanda estratégias pedagógicas e institucionais capazes de equilibrar mediação, acolhimento e autonomia docente. No entanto, sua implementação suscita questionamentos sobre possíveis impactos na autonomia docente, especialmente no que se refere à liberdade pedagógica e à utilização das tecnologias como instrumentos de ensino.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Autonomia Docente na Perspectiva Freiriana

A autonomia docente constitui um dos temas mais complexos e disputados no campo da educação. Longe de ser um atributo natural ou estável da profissão, ela é construída historicamente nas tensões entre as prescrições institucionais, as condições concretas de trabalho e a capacidade reflexiva dos professores sobre sua própria prática. Compreendê-la exige, portanto, situá-la no interior de debates mais amplos sobre o papel social da escola, a natureza do conhecimento pedagógico e os limites do poder normativo sobre o fazer docente.

A discussão fundamenta-se na perspectiva crítica de Paulo Freire, que compreende a educação como um processo dialógico e emancipatório, no qual

a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento assumem papel central nas práticas pedagógicas, que também compreende a autonomia como a capacidade de sujeitos exercerem escolhas conscientes, éticas e contextualizadas.

Logo, o professor assume papel central como mediador entre as exigências legais, as necessidades pedagógicas e a realidade vivenciada pelos estudantes. A autonomia docente torna-se elemento fundamental na reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar. Freire (1996) afirma que o professor precisa assumir-se como sujeito que, ao ensinar, aprende, e que ao aprender ensina, recusando qualquer compreensão da docência como mera transferência de conteúdo.

> As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.* É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educados nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (Paulo Freire, 1996, p.26)

Essa perspectiva desafia a lógica da docência regulada apenas por normas externas, reivindicando o papel formador e dialógico do professor. A autonomia docente, sob essa lente, não se constitui em oposição à autoridade, mas como exercício consciente de liberdade mediada pela ética. Conforme Freire (1996, p. 119) esclarece: "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Trata-se, portanto, de um processo contínuo, jamais um atributo definitivamente conquistado.

A partir dessa compreensão, o professor deixa de ocupar uma posição centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem, estabelecendo relações dialógicas que valorizam a participação dos estudantes na construção do conhecimento. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante do debate sobre o uso das tecnologias digitais na escola, pois desloca a discussão de uma visão centrada apenas na proibição ou no controle para uma compreensão mais ampla sobre sua utilização crítica e pedagógica. Ao discutir a autonomia, Freire destaca que ela não surge de forma imediata, mas se desenvolve por meio das experiências vividas e das decisões tomadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória.

Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) fundamenta essa compreensão na crítica à chamada "educação bancária", modelo em que o educador é o depositante e o educando, o depositário passivo do saber. Nessa concepção "o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem [...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos." (FREIRE, 1987, p. 34).

A superação desse modelo implica reconhecer a racionalidade constitutiva do ato de educar, essa superação só se realiza pelo diálogo:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Paulo Freire, 1983, p. 78).

É justamente nesse sentido que a Lei precisa ser debatida à luz da autonomia docente. Quando a proibição do celular é imposta sem que os professores participem ativamente da construção da norma, como mediadores reflexivos e não apenas fiscalizadores, corre-se o risco de reproduzir, na relação entre Estado e docentes, a mesma lógica bancária que Freire criticou na relação entre docentes e estudantes. A autonomia docente não é contrária à regulamentação, mas exige que ela seja construída com e não sobre os professores.

Para Hooks, a autonomia docente está intimamente ligada à capacidade de transgressor, daí o título da obra. Transgredir não significa desobedecer arbitrariamente, mas recusar as fronteiras que fecham o aprendizado em rotinas mecanizadas e que impedem o reconhecimento mútuo entre professor e estudante. A autora celebra "um ensino que permita às transgressões um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade" (Hooks, 2013, p. 24). Nesse sentido, o professor que, diante da lei, busca compreender criticamente seus efeitos, propõe alternativas pedagógicas criativas e mantém o diálogo com os estudantes sobre as implicações da norma está exercendo precisamente essa autonomia transgressora — não como desobediência civil, mas como fidelidade ao compromisso com a aprendizagem.

De acordo com António Nóvoa (1995), a profissão docente exige processos permanentes de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas. O professor atua em contextos complexos, marcados por múltiplas demandas sociais e institucionais, sendo necessário preservar espaços de autonomia que permitam adaptações às realidades específicas. Dessa maneira, a discussão sobre a proibição do uso de celulares não pode limitar-se à oposição entre permitir ou proibir. O debate envolve compreender como políticas educacionais interferem na prática pedagógica, na autonomia docente e no desenvolvimento de processos formativos capazes de responder às exigências da sociedade contemporânea.

3.2 Letramento Digital e Formação Cidadã

A autonomia docente é colocada no centro do debate: por um lado, a norma busca oferecer respaldo à autonomia do professor; por outro, pode ser percebida como uma restrição à sua capacidade de decidir, de forma crítica e contextualizada, sobre o uso pedagógico das tecnologias. Diante desses desafios, o letramento digital emerge como uma competência essencial, permitindo que o docente exerça sua autonomia de maneira plena ao transformar dispositivos eletrônicos em potenciais obstáculos em aliados de uma aprendizagem ética, reflexiva e significativa.

As discussões sobre tecnologias na educação não podem ser reduzidas apenas ao acesso a equipamentos digitais ou à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula. É necessário compreender a importância do desenvolvimento do letramento digital como elemento fundamental para a formação cidadã. O letramento digital envolve habilidades que ultrapassam o domínio técnico dos dispositivos, abrangendo competências relacionadas à interpretação crítica, seleção, análise e produção de informações em ambientes digitais. Em uma sociedade marcada pelo excesso de dados e pela circulação intensa de conteúdos, a formação crítica torna-se condição essencial para a participação social dos indivíduos.

Como ressalta Pereira (2019, p.104)

> Novos métodos de ensino são rotineiramente desenvolvidos pelos professores e para que o método tenha o resultado esperado no processo de ensino-aprendizagem, o professor necessita ter conhecimento acerca do material a ser utilizado. Para o uso das TDIC em atividades de aula não é diferente, o professor precisará saber como desenvolver determinado assunto tendo como recurso às tecnologias digitais. Para tal é necessário que tenha conhecimento acerca da sua utilização, o que denominamos letramento digital.

Nesse contexto, a escola assume papel relevante na construção dessas competências. Mais do que ensinar a utilizar ferramentas digitais, é necessário promover processos educativos que desenvolvam autonomia intelectual, pensamento crítico e responsabilidade ética diante das informações consumidas e compartilhadas. Conforme aponta Bell Hooks (2013), a educação deve constituir-se como prática de liberdade, estimulando a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. O processo educativo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a valorizar o diálogo, a experiência e a formação crítica dos estudantes. Ao considerar o celular apenas como elemento de distração ou problema disciplinar, corre-se o risco de desconsiderar seu potencial pedagógico e sua relevância na constituição das experiências contemporâneas dos jovens.

Sob a perspectiva freiriana, negar aos estudantes das classes populares o acesso e o domínio das linguagens e tecnologias que caracterizam a sociedade contemporânea representa uma forma de exclusão que aprofunda desigualdades históricas. Quando o Estado não garante condições adequadas de infraestrutura, conectividade e formação para o uso crítico das tecnologias digitais, a escola corre o risco de reproduzir práticas educativas centradas na transmissão passiva de conteúdos, aproximando-se daquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária.

Dessa forma, a eficácia da nova normativa é indissociável de políticas de financiamento e conectividade, a exemplo da Estratégia Nacional das Escolas Conectadas (ENEC). Sem a democratização de laboratórios funcionais e internet de alta velocidade, a proibição do celular deixa de ser uma cautela psicossocial para se tornar uma barreira de exclusão informativa. Sob a ótica de Freire, ao privar os estudantes das classes populares do domínio sobre as linguagens contemporâneas por omissão estatal, o sistema regride a uma pedagogia bancária e arcaica. Em vez de emancipação, o que se observa é uma estrutura incapaz de instrumentalizar o jovem para a cidadania na era dos algoritmos e para as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado.

Nessa lógica, os estudantes deixam de ser sujeitos ativos na construção do conhecimento para assumir uma posição de mera recepção de informações. Em vez de promover a emancipação, a autonomia e a leitura crítica da realidade, a instituição escolar pode tornar-se incapaz de preparar os jovens para exercer plenamente sua cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada por algoritmos, plataformas digitais e fluxos constantes de informação. Tal cenário compromete não apenas a formação humana e crítica dos estudantes, mas também suas possibilidades de inserção qualificada em um mundo do trabalho marcado pela crescente digitalização e pela valorização das competências tecnológicas.

3.3 Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas

Historicamente, a escola ocupou posição central na transmissão e sistematização do conhecimento. Contudo, na sociedade contemporânea, marcada pela rápida circulação de informações e pela presença constante das tecnologias digitais, esse papel passa por ressignificações. Os estudantes chegam ao ambiente escolar inseridos em uma cultura digital que interfere em seus modos de aprender, interagir e compreender o mundo.

As transformações sociais impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e construção do conhecimento. O avanço das tecnologias digitais modificou as relações humanas e influenciou diretamente os espaços

educativos, exigindo que a escola repense suas práticas, metodologias e funções sociais diante de novas demandas formativas.

Para José Manuel Moran (2013), a educação contemporânea exige metodologias capazes de promover maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem. O autor destaca que as tecnologias digitais podem potencializar práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e significativas, desde que sejam utilizadas de forma planejada e integrada aos objetivos educacionais. Entretanto, a presença dos dispositivos móveis nas escolas também tem sido associada a desafios relacionados à dispersão, à fragmentação da atenção e à dificuldade de concentração. Assim, a discussão sobre o uso do celular ultrapassa a dimensão técnica e envolve aspectos pedagógicos, sociais e culturais.

Diante desse cenário, a escolha pelos encontros dialógicos encontra respaldo em Paulo Freire, para quem "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo" (FREIRE, 1983, p. 93). Assim sendo, ouvir os professores significa reconhecer seus saberes e experiências na construção de uma compreensão crítica sobre a Lei.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para compreender como os professores percebem e aplicam a restrição do uso de celulares no cotidiano escolar, avaliando seus reflexos nas relações educativas e no ensino. A escolha dessa metodologia se justifica pela natureza do objeto de estudo, focado em experiências e práticas situadas. O estudo empírico ocorrerá em duas escolas públicas do Oeste de Santa Catarina: uma no município de Nova Erechim, que já previa a restrição em seu Projeto Político-Pedagógico desde 2024, e outra no município de Nova Itaberaba, que adotou a medida apenas após a promulgação da lei. Essa seleção de cenários distintos permite analisar diferentes estágios de adaptação e as nuances entre uma decisão construída coletivamente e uma imposição normativa imediata.

Os participantes serão oito professores efetivos do Ensino Médio da rede estadual, sendo quatro de cada escola para representar todas as áreas do conhecimento. A seleção ocorrerá por adesão voluntária, mediante autorização gestora e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a coleta de dados, serão utilizadas rodas de conversa e encontros dialógicos. Essas técnicas buscam criar espaços de diálogo, escuta sensível e compartilhamento de experiências sobre os impactos da legislação no ambiente escolar.

As dinâmicas coletivas serão orientadas por um roteiro de perguntas abertas que visa estimular a reflexão crítica e diálogos espontâneos. Os docentes poderão expressar livremente suas percepções, desafios, estratégias pedagógicas

e vivências sobre a autonomia docente face à cultura digital contemporânea. Essa proposta metodológica se fundamenta no conceito de círculo de cultura de Dickmann (2016), que define esse espaço como problematizador, crítico e transformador, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos em busca de sua humanização.

Por fim, os encontros presenciais serão realizados nas próprias escolas em locais reservados, com gravação em áudio e posterior transcrição assistida por ferramentas de inteligência artificial generativa, aplicada estritamente na organização dos dados. O material textual resultante passará por análise de conteúdo para a identificação de categorias e padrões analíticos. Esse procedimento viabilizará a compreensão dos principais desafios, benefícios e implicações da proibição dos celulares no contexto educacional investigado.

5. CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciam que a implementação da Lei nº 15.100/2025 insere-se em um contexto complexo, marcado pelas transformações decorrentes da cultura digital e pelos desafios enfrentados pela escola contemporânea. Embora a regulamentação do uso de celulares no ambiente escolar tenha sido concebida com o propósito de favorecer a concentração, a disciplina e o rendimento acadêmico dos estudantes, sua aplicação suscita debates que ultrapassam a dimensão normativa, alcançando questões relacionadas à autonomia docente, às práticas pedagógicas e ao papel da escola na formação dos sujeitos em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

À luz das contribuições de Paulo Freire, compreende-se que a autonomia docente constitui elemento fundamental para a construção de uma prática educativa crítica, reflexiva e comprometida com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, o professor não se limita ao cumprimento de normas institucionais, mas atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, mobilizando diferentes estratégias e recursos de acordo com as necessidades do contexto educacional. Assim, a implementação de regulamentações que interferem diretamente no uso de tecnologias digitais em sala de aula demanda análises cuidadosas acerca de seus efeitos sobre a liberdade pedagógica e sobre a capacidade dos docentes de tomarem decisões contextualizadas.

Os estudos e documentos analisados ao longo desta investigação indicam que a discussão sobre o uso de celulares na escola não pode ser reduzida a uma perspectiva dicotômica entre proibição e permissão. Trata-se de uma temática que envolve aspectos pedagógicos, sociais, culturais e éticos, exigindo da escola e dos profissionais da educação uma postura crítica diante das potencialidades e

dos limites das tecnologias digitais no processo educativo. Além disso, evidencia-se a necessidade de políticas públicas que dialoguem com a realidade das instituições escolares, considerando as diferentes condições de infraestrutura, formação docente e acesso às tecnologias.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, não se pretende apresentar conclusões definitivas. A etapa empírica, que será desenvolvida por rodas de conversa e encontros dialógicos inspirados nos círculos de cultura freirianos com professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Nova Erechim e Nova Itaberaba, possibilitará aprofundar a compreensão sobre como os docentes percebem e aplicam a Lei em seu cotidiano profissional. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar o debate acadêmico acerca das relações entre legislação educacional, cultura digital e autonomia docente, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas e políticas educacionais mais sensíveis às demandas da educação contemporânea.

Dessa forma, este artigo constitui uma etapa inicial de reflexão sobre um fenômeno recente e ainda em processo de consolidação nas escolas brasileiras, reforçando a importância de ouvir os professores como sujeitos centrais na interpretação e implementação das políticas educacionais, especialmente em um contexto marcado por profundas transformações tecnológicas e sociais.

REFERÊNCIAS

BELL, hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 19 agosto 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Para Escolas/MEC.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Assunto: Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 2025.** Regulamenta a proibição do uso de dispositivos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nas unidades escolares de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: ifam.edu.br. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de orientação para o uso responsável de telas e tecnologias na infância e adolescência.** Brasília, DF: MEC, (2025). Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 21 maio 2026.

CENTRO DE PROFESSORADO PAULISTA (CPP). **Um semestre sem celular nas escolas**: aplicação da Lei 15.100/2025 escancara desigualdade educacional. São Paulo: CPP, 2025. Disponível em: cpp.org.br. Acesso em: 21 maio 2026.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire.** São Paulo: Editora Ação Cultural, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo - SP: Editora UNESP, 2000.

MORAN, José Manuel. A expansão da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação contemporânea. *In*: **Metodologias integradas na era digital.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-62.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** São Paulo: Paulinas, 2013.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar geografia na sociedade tecnológica**: possibilidades. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

DOI: 10.29327/5977402.1-7

O MURO E O MEDO: NEOLIBERALISMO, REACIONARISMO E PERSEGUIÇÃO À DOCÊNCIA

Bruno Antonio Picoli
Larissa Maria Ritter Pedroso

RESUMO

Este artigo problematiza os processos de vigilância, suspeição e autocensura que atravessam a experiência docente em contextos marcados pela guerra cultural e pela racionalidade neoliberal. Partindo das contribuições de Dardot e Laval (2016) acerca do neoliberalismo como forma de organização da conduta, articuladas às reflexões de Han (2017) sobre a sociedade da transparência e às discussões de Rocha (2021) sobre a guerra cultural, busca-se compreender de que maneira mecanismos de exposição pública, denúncia e vigilância reorganizam preventivamente as relações pedagógicas e produzem formas progressivas de adaptação ao medo, ao controle e à administração permanente da própria conduta. Em diálogo *O conto da Aia*, de Margaret Atwood (2017), propõe-se a noção de "olhar-terminal" como categoria analítica para compreender formas difusas de vigilância mediadas pelas tecnologias digitais, nas quais a possibilidade constante da gravação, da denúncia e da exposição pública atravessa subjetivamente o trabalho docente. Argumenta-se que a eficácia dessas dinâmicas não reside apenas em episódios explícitos de perseguição ou censura, mas na incorporação gradual da vigilância, da suspeição e da autocensura como elementos ordinários da experiência escolar, produzindo sujeitos progressivamente adaptados à antecipação do julgamento moral e à necessidade contínua de autocontrole.

Palavras-Chave: Guerra cultural. Professor. Trabalho docente. Reacionarismo. Vigilância.

1. INTRODUÇÃO

"Nada muda instantaneamente: numa banheira que se aquece gradualmente você seria fervida até a morte antes de se dar conta". Em seu relato, Offred, protagonista de *O Conto da Aia* de Margaret Atwood, lembra que houve sinais, sintomas. Discursos violentos, perseguições e assassinatos eram tomados como incidentes isolados e assimilados. Dessa forma não foram tomados como prenúncio do que estava sendo gestado, da reorganização autoritária que silenciosamente corroía a vida social e abala as frágeis estruturas da democracia liberal. A vigilância, a moralização das relações e a restrição da liberdade não surgem, necessariamente, como ruptura abrupta, mas podem instalar-se gradualmente, naturalizando o medo e reorganizando silenciosamente as formas de convivência coletiva. No relato de Offred, evidencia-se a percepção tardia de uma sociedade que assistiu à erosão de seu Estado democrático sem reconhecer, de imediato, a dimensão das transformações que atravessavam a vida cotidiana.

Embora situada em uma obra distópica, o relato de Offred provoca inquietações importantes acerca dos modos pelos quais discursos autoritários podem atravessar silenciosamente as sociedades, especialmente em contextos marcados pela radicalização política, pela vigilância e pela produção constante de inimigos ideológicos. A suspensão gradual de direitos, o fortalecimento da vigilância, a censura e o controle das relações sociais passam a ser assimilados como medidas necessárias à manutenção da ordem e da segurança, enquanto práticas autoritárias se incorporam progressivamente à experiência social. Ao invés de rupturas explícitas, têm lugar processos que frequentemente operam por meio da disseminação gradual do medo, da suspeição e da moralização das relações sociais, produzindo sujeitos cada vez mais adaptados à lógica da vigilância e da autocensura. Nesse cenário, determinadas figuras passam a ser eleitas como ameaças à ordem social e moral, tornando-se alvos privilegiados de discursos de controle, exposição e perseguição.

Em meio ao acirramento das tensões políticas que têm atravessado o Brasil nos últimos anos, discursos reacionários passaram a projetar-se de maneira cada vez mais intensa sobre o campo educacional, apontando os professores e as professoras como alvos de suspeição, perseguição, deslegitimação e difamação. Inserido na lógica da guerra cultural, o docente passa a ser frequentemente representado como ameaça moral e "inimigo ideológico", responsabilizado individualmente por conflitos estruturais muito mais amplos. Nesse cenário, mecanismos de vigilância, denúncia e exposição pública reorganizam progressivamente a experiência escolar, atravessando as relações pedagógicas por uma atmosfera de medo, autocensura e antecipação constante da acusação.

Mais do que episódios isolados de censura ou perseguição, interessa compreender os mecanismos pelos quais o discurso reacionário, articulado à racionalidade neoliberal, desloca conflitos estruturais para sujeitos específicos, transformando o professor em alvo privilegiado de ataques morais e ideológicos. Ao individualizar a responsabilização pelas crises sociais e educacionais, o reacionarismo produz uma dinâmica em que a figura docente deixa de ser reconhecida como sujeito da legítima ação educativa, e dos riscos (e, logo, da responsabilidade) inerentes à ela, e passa a ocupar o lugar de suspeito permanente. Assim, práticas de vigilância e controle interpelam o cotidiano escolar não apenas por mecanismos institucionais explícitos, mas também pela internalização do medo da denúncia e da exposição pública, produzindo efeitos de retraimento, silenciamento e autocensura no trabalho docente.

O reacionarismo contemporâneo não emerge no vácuo. Ele é parte de uma extensa família de movimentos de extrema direita que operam como "botões do pânico" para as crises do capitalismo (Adorno e Horkheimer, 1985; Picoli e Guimarães, 2024). Porém, diferente do que ocorreu com o capitalismo em seu estágio industrial, o capitalismo tardio (ou, como é mais conhecido, o neoliberalismo), é um capitalismo em crise permanente. Esta crise não se verifica nos indicadores de crescimento e desenvolvimento, mas na relação com o sofrimento. Enquanto o capitalismo tradicional oferecia uma promessa de redenção em que o sofrimento deveria ser suportado para, ao fim, ser superado, no neoliberalismo o sofrimento passa ser um elemento importante da própria dinâmica econômica e psicossocial, atualizando a seminal abordagem benjaminiana do capitalismo como religião de puro culto, culto permanente e sem promessa de redenção (Benjamin, 2019). Nesse sentido, embora os indicadores registrem crescimento e os lucros, especialmente do setor financeiro, sejam pornográficos, o sentimento é de crise permanente, marcada de falta de perspectiva de futuro, pela ausência de utopia outra que não mais neoliberalismo. Se a crise é permanente, o botão de pânico precisa estar permanentemente apertado e, por isso, o próprio neoliberalismo compreende uma forma radical de reacionarismo (Souza, 2020; Picoli e Radaelli, 2024).

Tendo o exposto acima em tela, este ensaio problematiza as maneiras em que os mecanismos de suspeição, vigilância e deslegitimação reorganizam preventivamente as relações educativas, deslocando conflitos estruturais para o plano individual e transformando o professor em alvo constante de controle moral e político. Nesse contexto, propõe-se a reflexão acerca do que se denomina, neste trabalho, de "olhar-terminal": um regime difuso de vigilância que reorganiza preventivamente a experiência pedagógica a partir da possibilidade constante da denúncia, da gravação, da exposição e da descontextualização da fala docente.

2. O REACIONARISMO PARA ALÉM DO CONSERVADORISMO: GUERRA CULTURAL E A FABRICAÇÃO DO INIMIGO

Compreender o avanço do discurso reacionário sobre o campo educacional exige, inicialmente, diferenciar o reacionarismo de posições meramente conservadoras. Embora frequentemente tratados como equivalentes no debate público, tais fenômenos não operam da mesma maneira. O conservadorismo pode constituir-se como posicionamento político ligado à preservação de determinadas tradições e valores sociais (Lilla, 2018), enquanto o reacionarismo caracteriza-se por uma dinâmica marcada pela mobilização permanente do conflito, pela fabricação de inimigos ideológicos e pela construção afetiva de ameaças morais e culturais (Rocha, 2020; Radaelli, 2022). O reacionarismo é, sobretudo, antiutópico, ou melhor, reage negativamente a toda forma de utopia que não seja a sua própria (Picoli; Radaelli, 2024), desta forma procura "realizar a utopia de que nenhuma utopia tenha ainda espaço o mundo habitado por cérebros opacos" (Souza, 2020, p. 12).

Mais do que defender valores tradicionais, o discurso reacionário estrutura-se pela necessidade constante de identificar sujeitos responsáveis pela suposta degradação moral e social da sociedade. Nesse processo, determinadas figuras passam a ser representadas como ameaças permanentes à ordem, à família e aos valores sociais, legitimando práticas de vigilância, exposição e perseguição simbólica. Inserido na lógica da guerra cultural, o conflito político deixa de operar prioritariamente no campo do debate racional e passa a organizar-se pela mobilização do medo, do ressentimento e da indignação moral.

Ao analisar a guerra cultural contemporânea, Rocha (2021) demonstra que o reacionarismo depende da fabricação contínua de antagonismos e da mobilização afetiva do conflito político. Nesse contexto, a disputa pública deixa de organizar-se prioritariamente em torno do debate racional e passa a operar pela construção permanente de ameaças morais e inimigos simbólicos. Rocha (2021) permite compreender a guerra cultural como um método de disputa política baseada na fabricação do adversário simbólico, na mobilização do medo e na produção de mecanismos de estigmatização capazes de transformar determinados sujeitos em ameaças permanentes à ordem social. Mais do que convencer racionalmente, tais discursos operam pela produção constante de ameaças morais e inimigos ideológicos, instaurando aquilo que o autor denomina como "dissonância cognitiva", ou seja o divórcio entre conteúdo e sentido, a relativização da realidade factual e a verdade por apetência e fundada em critérios quantitativos (Picoli Guimarães, 2025). É possível ler dissonância cognitiva por idolatria, na acepção de Flusser (2018, p. 11) também utilizada por Souza (2020, p. 11): incapacidade de decifrar os significados da ideia, não

obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem". A saturação deliberada de informações conflitantes, a circulação acelerada de discursos moralizantes e a produção contínua de desinformação, ou seja, a produção, em escala nunca antes vista, de imagens, dificultam a consolidação de referências minimamente estáveis de verdade, produzindo um ambiente marcado pela inimizade (Mbembe, 2020) e pela instabilidade do debate público.

Nesse sentido, a figura do professor passa a ocupar simbolicamente o lugar de "inimigo ideológico", frequentemente associada à corrupção moral das crianças, à destruição da autoridade familiar e à ameaça aos valores tradicionais. O docente deixa de ser percebido como sujeito legítimo da mediação pedagógica e passa a ser representado como agente de doutrinação e perigo moral, legitimando práticas de vigilância, denúncia e exposição sobre o trabalho docente.

É nesse contexto que a presente reflexão propõe aquilo que se denomina como "caos cognitivo": um estado contínuo de saturação discursiva, mobilização afetiva e desinformação que compromete a construção compartilhada da realidade factual, tornando cada vez mais difícil distinguir informação, interpretação e manipulação política.

O reacionarismo, entretanto, não se limita à produção de desinformação ou à circulação de discursos moralizantes. Sua força reside, sobretudo, na capacidade de converter determinados sujeitos em ameaças permanentes à ordem social, deslocando conflitos estruturais para o plano individual. O inimigo deixa de ser um problema abstrato e passa a possuir rosto, voz e localização social bem definidos. Essa individualização dos conflitos aproxima-se da racionalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval (2016), na qual problemas coletivos passam a ser progressivamente deslocados para a responsabilidade individual. Como afirmam os autores, o neoliberalismo "tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados" (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Ao enfraquecer a percepção estrutural das contradições sociais, essa racionalidade favorece a busca permanente por culpados identificáveis, transformando determinados sujeitos em alvos privilegiados de ressentimento, suspeição e perseguição moral.

No campo educacional, essa dinâmica manifesta-se de maneira particularmente intensa na fabricação da figura do professor como "inimigo ideológico". O professor passa a ser frequentemente representado como uma ameaça moral responsável pela corrupção de valores, pela doutrinação política e pela destruição da autoridade familiar. Nesse cenário, o trabalho pedagógico deixa de ser percebido como prática legítima de mediação do mundo comum e passa a ser atravessado por discursos de suspeição que transformam o espaço escolar em território permanente de vigilância e disputa moral.

A perseguição ao professor, nesse contexto, não ocorre apenas por divergências pedagógicas ou disputas curriculares, mas pela própria função simbólica que a educação ocupa dentro da guerra cultural. Como afirma Paulo Freire (2005, p. 39), "[...] o pensar autêntico, é perigoso", justamente porque possibilita aos sujeitos reconhecerem as estruturas que organizam sua própria dominação. O professor crítico torna-se ameaça não apenas pelo que ensina, mas pela possibilidade de produzir interrupção, questionamento e abertura ao dissenso em uma racionalidade social fundada na aceleração, na utilidade e na adaptação permanente.

É precisamente nesse ponto que o discurso reacionário ultrapassa a dimensão de episódios isolados de censura e passa a operar como mecanismo contínuo de deslegitimação do pensamento crítico e da própria experiência educativa. A figura docente deixa de ser atacada apenas por aquilo que faz, passando a ser combatida simbolicamente por aquilo que representa: a mediação do conhecimento, a problematização do mundo e a possibilidade de construção de uma consciência crítica.

Essa lógica aproxima-se, em certa medida, da reflexão construída por Margaret Atwood em *O Conto da Aia*. Na obra, a reorganização autoritária da sociedade não ocorre apenas por meio da violência explícita, mas pela naturalização progressiva da vigilância, da suspeição e da produção constante de ameaças morais. A figura dos "Olhos", responsáveis pela vigilância difusa e pela disseminação do medo, evidencia uma dinâmica em que o controle não depende exclusivamente da repressão direta, mas da internalização permanente da possibilidade da denúncia. Mais do que punir transgressões, esse regime leva sujeitos a reorganizarem preventivamente suas próprias condutas diante da antecipação constante do julgamento.

De maneira semelhante, os discursos reacionários contemporâneos projetados sobre a educação operam pela disseminação contínua da suspeição sobre o trabalho docente. A vigilância da fala do professor, a gravação de aulas, a circulação descontextualizada de recortes em redes sociais e os episódios de exposição pública produzem um ambiente marcado pela antecipação do medo e pela administração constante da própria fala. Em pesquisa realizada com os professores da educação pública brasileira, Paula Tumolo (2026) identifica que muitos professores passam a evitar posicionamentos críticos em sala de aula como forma de autopreservação diante da possibilidade constante de exposição e perseguição. Segundo a autora:

> Essa evitação parece ter o intuito de não desistirem por completo de seu lugar enquanto professores [...] mesmo que para tal escolham se esconder de trazer aos alunos uma postura crítica sobre o conhecimento e sobre a realidade social. (Tumolo, 2026, p. 184).

A fala evidencia que os efeitos da vigilância não se restringem a episódios explícitos de censura, mas atravessam subjetivamente o trabalho docente, produzindo retraimento, autocensura e reorganização preventiva da prática pedagógica.

É nesse cenário que a vigilância contemporânea assume características particularmente difusas. O controle já não opera prioritariamente pela coerção explícita ou pela punição direta, mas pela internalização permanente da possibilidade da exposição. Ao discutir a sociedade da transparência, Han (2017, p. 102) afirma que a transparência converte-se progressivamente em uma "sociedade de controle e de vigilância total", marcada pela exigência de que nada permaneça oculto ao olhar público. Como destaca o autor:

> Há um único mandamento da doutrina da moral que pode figurar no lugar de todos os demais, a saber, não faça e não diga nada que o mundo inteiro não possa ver ou não possa ouvir. (Han, 2017, p. 102)

A lógica a exposição permanente transforma-se, assim, em imperativo moral, produzindo sujeitos que reorganizam preventivamente suas próprias condutas diante da antecipação constante do julgamento público.

Tal dinâmica aproxima-se, em certa medida, da figura dos "Olhos" em *O conto da Aia.* Na obra, o controle social não opera apenas através da violência direta do o regime, mas pela disseminação contínua da suspeição e pela internalização do medo da denúncia. A vigilância deixa de possuir um centro claramente identificável e passa a infiltrar-se nas relações cotidianas, tornando cada sujeito potencialmente observador e observado ao mesmo tempo. Da mesma forma, na lógica neoliberal, o explorador e o explorado coexistem no mesmo corpo, produzindo sujeitos que internalizam a vigilância e passam a administrar preventivamente sua própria conduta.

É nesse contexto que emerge aquilo que aqui proponho como "olhar-terminal": uma forma difusa de vigilância mediada pelas tecnologias digitais, em que a possibilidade constante da gravação, da denúncia e da exposição pública reorganiza preventivamente a experiência pedagógica e atravessa as relações escolares por uma atmosfera contínua de suspeição, medo e autocensura.

A eficácia do discurso reacionário, entretanto, não reside apenas na circulação de discursos de ódio ou na fabricação simbólica de inimigos ideológicos. Sua permanência depende também da constituição de mecanismos cotidianos de vigilância e controle capazes de atravessar preventivamente as relações sociais. No campo educacional, tal dinâmica manifesta-se pela transformação progressiva da experiência pedagógica em um espaço de suspeição permanente, no qual a antecipação do julgamento, da denúncia e da exposição pública passa a reorganizar preventivamente a prática docente. Nesse processo, práticas de vigilância, suspeição e moralização reorganizam lentamente as relações escolares antes mesmo de serem socialmente reconhecidas como manifestações de erosão democrática.

3. O OLHAR-TERMINAL E A INTERNALIZAÇÃO DA VIGILÂNCIA

Se o discurso reacionário depende da fabricação contínua de inimigos ideológicos e da produção permanente da suspeição, sua eficácia não se sustenta apenas pela circulação de discursos moralizantes ou ataques públicos explícitos. Para além da retórica do ódio, a guerra cultural produz formas difusas de vigilância capazes de atravessar preventivamente as relações sociais e reorganizar subjetivamente os comportamentos. No campo educacional, tal dinâmica manifesta-se pela internalização constante da possibilidade de exposição pública e do julgamento moral, seja por meio da divulgação de recortes de aulas e interações típicas do exercício da docência registrada por gravações não autorizadas, seja por reclamações e denúncias às chefias por parte de pais e responsáveis (e de colegas) sobre temáticas e abordagens desenvolvidas em sala de aula.

A vigilância não opera apenas pela possibilidade abstrata da denúncia, mas também pela exposição pública daqueles que atravessem os limites moralmente estabelecidos pela guerra cultural. Retomando a obra de Atwood, Offred descreve os corpos expostos no "Muro" e evidencia que sua função ultrapassa a simples punição dos sujeitos executados. Como afirma a narrativa, "Espera-se que olhemos: é para isso que estão lá, pendurados no Muro" [...] "a intenção é assustar" [...] "devem ser transformados em exemplos, para os outros." (Atwood, 2017, p. 39). A exposição pública da transgressão atua de forma educativa sobre os demais sujeitos, produzindo comportamentos preventivos, conformidade e autocontrole diante da antecipação constante da punição. Tal dinâmica pode ser observada em episódios recentes de exposição pública de professores em redes sociais, nos quais gravações, recortes descontextualizados e denúncias passam a circular amplamente antes mesmo da conclusão de processos administrativos. Em um caso ocorrido no município de Chapecó (SC), um professor da rede pública foi afastado após a circulação de imagens registradas por alunos durante a aula, tendo sua conduta amplamente exposta publicamente antes mesmo da conclusão da sindicância instaurada pelo município (Carolina,2025). Na realidade da guerra cultural, o processo administrativo formal é de importância secundária. A exposição pública, mesmo quando não amparada por base factual (seja quando é movida por uma mentira ou por um recorte da realidade descontextualizada), realiza em si mesma o objetivo: produzir desconfiança da população sobre os professores (são o inimigo) e, ao mesmo tempo, insegurança e medo nos professores (são o alvo). Insegurança sobre seu futuro profissional, pois sempre se faz presente a sombra de uma denúncia sobre si. Medo de sofrer consequências mais sérias, como ameaças e, inclusive, agressões físicas (Penna, Aquino, Moura, 2024; Picoli, Radaelli e Tedesco, 2020). Outro caso ocorrido no

mesmo ano na Universidade de Brasília, em que um estudante publicou gravações de aulas nas quais acusava um professor de "doutrinação comunista", produziu ampla circulação pública do caso nas redes sociais. Segundo reportagem do G1, a Justiça reconheceu que as acusações violaram a liberdade de cátedra e condenou o estudante por calúnia e difamação contra o docente. Esse episódio, evidencia que, mesmo quando a denúncia não se sustenta judicialmente, a exposição pública já produziu seus efeitos disciplinadores, contribuindo para consolidar uma atmosfera coletiva de medo e autocensura sobre o trabalho docente.

Mesmo nos episódios em que o rosto e a identidade do professor exposto não são divulgados, a exposição pública cumpre sua função de violência simbólica: não é "o" professor individualmente que "transgrediu", mas um professor que "transgrediu". Dessa forma a acusação e a desconfiança são direcionadas para a docência, como uma atividade perigosa, transgressora, que precisa ser vigiada, controlada. A marca da transgressão é carimbada sobre toda a docência. O objetivo desse movimento é imprimir na subjetividade docente dispositivos de autocontrole que são muito mais eficientes e minuciosos que qualquer forma externa de censura, como já alertavam Adorno e Horkheimer (1985, p. 12). Os episódios contemporâneos de exposição pública de professores em redes sociais, gravações descontextualizadas de aulas e campanhas de difamação moral, transformam determinantes docentes em (contra)exemplos. Sua eficácia reside justamente na capacidade de produzir medo difuso e reorganizar preventivamente o comportamento dos demais, que passam a administrar continuamente suas falas, metodologias e escolhas pedagógicas diante das possibilidades constantes da denúncia e da destruição pública da reputação profissional.

Os efeitos produzidos por essa lógica de vigilância e exposição pública não se restringem aos episódios explícitos de perseguição moral ou deslegitimação docente. Seus impactos atravessam subjetivamente a experiência pedagógica, produzindo formas contínuas de retraimento, autocensura e administração preventiva da própria fala diante da possibilidade constante da denúncia e da exposição pública. Ao investigar os efeitos dessas dinâmicas sobre os professores da educação pública, Tumolo (2026, p. 179) evidencia que tais mecanismos produzem formas progressivas de isolamento e sofrimento subjetivo no trabalho escolar. Como afirma a autora, "[...] essas defesas não apaziguam os mal-estares, nem permitem que esses sujeitos compartilhem seu sofrimento de uma forma mais elaborada. Pelo contrário, acarretam em uma vivência ainda mais solitária e pouco representada desse sofrimento, os tornando reféns da própria defesa.". O professor passa a antecipar possíveis interpretações morais de sua

fala, administrar continuamente suas escolhas metodológicas e reorganizar sua prática diante da possibilidade constante da denúncia, mesmo quando suas ações encontram respaldo em documentos curriculares e dispositivos legais.

A vigilância deixa, assim, de operar exclusivamente por mecanismos externos e passa a ser progressivamente internalizada pelos próprios sujeitos, pelo retraimento crítico, pela fragmentação coletiva e pela administração contínua da própria conduta diante da antecipação constante da exposição pública. Nesse contexto, o olhar-terminal não opera apenas como vigilância externa, mas como um regime difuso de observação permanente, no qual já não é possível saber exatamente quem observa, grava, denuncia ou julga. Assim como os "Olhos" na distopia de Atwood, o controle não opera exclusivamente pela repressão explícita, mas pela disseminação contínua da suspeição e pela internalização do medo, levando sujeitos a adaptarem-se progressivamente a práticas de vigilância incorporadas, muitas vezes, como parte ordinária da vida social. Em determinado momento da narrativa, ao conversar com Offred na rua, Ofglen afirma: "Você está sempre mais segura na rua ao ar livre, não há microfones [...]" e logo em seguida alerta: "Não fale quando houver alguém vindo." (Atwood,2017, p. 169). Em outro momento Offred observa o motorista Nick e analisa sua última interação com ele e conclui: "Talvez tenha sido um teste, para ver o que eu iria fazer. Talvez ele seja um Olho." (Atwood, 2017, p. 22). A vigilância deixa, assim, de depender exclusivamente da presença identificável do agente repressivo e passa a operar pela impossibilidade constante de saber quem observa, escuta, ou denuncia, produzindo relações atravessadas pela antecipação permanente da suspeição.

A incerteza constante acerca do olhar do outro faz com que o controle deixe de depender exclusivamente de mecanismos institucionais explícitos e passe a organizar preventivamente as próprias relações cotidianas. O professor passa a mover-se sob a antecipação contínua da exposição, regulando não apenas sua fala, mas também seus gestos, posicionamentos, escolhas metodológicas e formas de interação. Ao mesmo tempo, essa lógica produz sujeitos que também observam seus pares, monitoram condutas e reproduzem horizontalmente a vigilância. O olhar-terminal, portanto, não se sustenta apenas pela punição concreta, mas pela produção permanente da possibilidade da punição, instaurando uma atmosfera de suspeição contínua capaz de reorganizar silenciosamente a experiência pedagógica e as formas de convivência dentro da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perigo não reside apenas nos ataques explícitos à educação, nas denúncias públicas ou nos episódios visíveis de perseguição docente, mas na naturalização lenta da vigilância, da suspeição e da autocensura como elementos ordinários da experiência escolar. Assim como na reflexão de Offred em *O conto da Aia*, a erosão das relações democráticas não se anuncia necessariamente por rupturas abruptas, mas pela incorporação gradual de práticas de controle que passam a ser assimiladas como parte comum da vida cotidiana. Pequenas violências, pequenas concessões, pequenas adaptações e indignações que não são enfrentadas reorganizam silenciosamente os limites do que passa a ser tolerável, enquanto os sujeitos aprendem progressivamente a conviver com o medo, a vigilância e a necessidade constante de administrar a própria conduta. Como afirma Tumolo:

> Tanto alunos quanto professores se protegem de entrar em contato com os sentimentos mais angustiantes relacionados a enfrentar as faltas e humilhações determinadas por um descaso com a educação pública. Essas defesas têm como intenção a sobrevivência dentro da escola, ou seja, permite que não sucumbam completamente à apatia ou à desistência diante do desamparo (Tumolo, 2026, p. 178-179).

A "fervura" não chega de uma vez; ela aumenta lentamente, quase imperceptivelmente, até que aquilo que anteriormente provocaria indignação passe a ser percebido como normal, inevitável ou simplesmente parte da realidade.

Ao longo desse processo, a vigilância deixa de operar apenas como mecanismo externo e passa a infiltrar-se nas próprias relações cotidianas, produzindo sujeitos que não apenas se sentem observados, mas que também passam a observar uns aos outros e a si mesmos. É precisamente nessa lógica que o olhar-terminal encontra sua potência: não na existência permanente de uma punição concreta, mas na possibilidade contínua da exposição, da denúncia e do julgamento moral. O controle torna-se mais eficiente quando já não depende exclusivamente da coerção explícita, mas da internalização progressiva da necessidade de autocontrole. O professor passa a mover-se sob a antecipação constante do olhar do outro, administrando preventivamente sua fala, seus gestos, suas escolhas metodológicas e até mesmo os limites do que considera seguro problematizar em sala de aula. Ao mesmo tempo, a própria comunidade escolar passa a ser atravessada por relações difusas de vigilância, nas quais colegas, estudantes, famílias e redes digitais tornam-se potencialmente agentes de monitoramento, denúncia e exposição pública. Nesse cenário, talvez o maior risco não seja apenas a perseguição aberta ao professor, mas a

transformação gradual do medo, da vigilância e da autocensura em condições ordinárias da própria experiência pedagógica. Quando a liberdade de ensinar passa a coexistir permanentemente com a antecipação da denúncia e da exposição pública, aquilo que se deteriora não é apenas a autonomia docente, mas as próprias possibilidades democráticas da educação enquanto espaço de pensamento crítico, dissenso e construção coletiva do mundo. Mais do que produzir silêncio, o discurso reacionário articulado à racionalidade neoliberal produz sujeitos progressivamente adaptados à necessidade de sobreviver em ambientes marcados pela insegurança, pela suspeição e pela gestão permanente de si. E talvez seja justamente aí que resida sua maior eficácia: não apenas em proibir explicitamente determinadas práticas ou discursos, mas em fazer com que os próprios sujeitos passem a reorganizar preventivamente suas existências diante da possibilidade constante da vigilância e do julgamento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia.** Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

CAROLINA, Daiane. **"Que matéria é essa?"**: professor é afastado por expor foto de homem de "tanga" a crianças em SC. ND Mais, Chapecó, 14 ago. 2025. Disponível em: ND Mais. Acesso em: 25 maio 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

LILLA, Mark. **A mente naufragada**: sobre o espírito reacionário. Tradução de Clóvis Marques. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

TUMOLO, Paula. **Tomando partido da escola**: o conflito intergeracional na escolarização pública brasileira mediante as forças neoliberais e neoconservadoras. 2026. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

Souza, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica**: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2020.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade.** São Paulo: N- Edições, 2020.

FLUSSER, Villén. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: É Realizações, 2018.

G1. **Aluno da UnB que acusou professor de doutrinação comunista é condenado por calúnia e difamação.** G1 Distrito Federal, Brasília, 4 ago. 2025. Disponível em: G1 Distrito Federal. Acesso em: 25 maio 2026.

RADAELLI, Samuel Mânica. **Direcionário**: o dicionário reacionário. Porto Alegre, Artes e ofícios, 2022.

PICOLI, Bruno A.; RADAELLI, Samuel M. (2024). "Novidade sem o Novo: educação e inovação no neoliberalismo". **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v31.16169.

PICOLI, Bruno A.; GUIMARÃES, Roberta. A educação das formigas: extremas direitas e redes sociais. **Simbiótica**, v. 12, n. 3, p. 41–68, 2025. DOI: 10.47456/simbitica.v12i3.49058.

Benjamin, Walter. O capitalismo como religião. *In*: **O Anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renata.; MOURA, Fernanda.. Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e274629, 2024. https://doi.org/10.1590/ES.274629_port.

PICOLI, Bruno A.; RADAELLI, Samuel M.; TEDESCO, Anderson L. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento Escola sem Partido e a perseguição aos professores. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 48-66, abr. 2020. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66.

DOI: 10.29327/5977402.1-8

A DISCIPLINA QUE LIBERTA E A DISCIPLINA QUE SUBJUGA: REFLEXÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nicolly Zanotto
Odair Neitzel

RESUMO

O fenômeno da militarização da educação constitui um expressivo movimento no contexto educacional brasileiro contemporâneo. Entre as principais motivações apresentadas para a adesão a políticas de militarização de escolas, destaca-se o discurso da disciplina como prática educacional necessária à ação pedagógica e à vida escolar. A partir dessa perspectiva, o ensaio propõe como principal interrogação: quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a disciplina evocada no cenário da militarização da educação e uma concepção educativa de disciplina? O trabalho caracteriza-se como ensaístico e exploratório, com o intuito de examinar as noções de disciplina como elemento educativo e formativo do sujeito, a partir das proposições dos filósofos da educação Johann Friedrich Herbart e John Dewey. Além disso, aborda o modelo disciplinar presente em instituições militares, devido à forte influência que exercem sobre os projetos de militarização de escolas públicas no Brasil.

Palavras-chave: Disciplina. Filosofia da Educação. Herbart. Dewey. Militarização da Educação.

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da militarização da educação constitui um expressivo movimento no contexto educacional brasileiro contemporâneo. Compreendida como a implementação de iniciativas para a transferência, ou compartilhamento, da gestão de escolas públicas com corporações militares (Alves; Toschi, 2019), a militarização da educação destaca-se como fenômeno em crescimento no cenário educacional brasileiro. Desde os anos 1990, diversas políticas destinadas ao compartilhamento de escolas com corporações militares

foram implementadas em diferentes localidades, por meio de políticas estaduais e municipais (Alves; Toschi, 2019).

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) pode ser considerado a mais exponencial política de militarização da educação implementada em escala federal. Lançado no primeiro ano da gestão de Jair Messias Bolsonaro na Presidência da República, o programa — implementado por meio do Decreto 10.004/2019, posteriormente revogado pelo Decreto 11.611/2023 — foi responsável pela militarização de mais de 200 escolas no Brasil (Silva, 2022; Zanotto, 2024; Zanotto; Trevisol, 2024).

Dentre as principais motivações apresentadas como argumentação para a proposição de ações de militarização de escolas estão a melhoria da qualidade educacional, a redução da violência nas escolas e a evasão escolar (Zanotto, 2024). O incentivo a valores relacionados à disciplina, respeito, honestidade e civismo (Santos, 2021) também aparece, nas pesquisas interessadas no tema, como motivação para a adoção da gestão cívico-militar em escolas públicas, inspirados nas orientações e nos procedimentos adotados por colégios militares (CMs) (Lacé; Santos; Nogueira, 2019).

O modelo de escolas cívico-militares lançado pelo PECIM é caracterizado, de acordo com o 11º artigo do Decreto 10.004/2019, como um modelo escolar "[...] baseado nos padrões de ensino adotados colégios militares do Comando do Exército, das Polícias Militares e dos corpos de bombeiros militares" (Brasil, 2019).

Frequentemente associada à ações de militarização de escolas (Mingori, 2023; Santos; Oliveira, 2023), a disciplina adotada pelos CMs e pelas escolas cívico-militares parece distanciar-se daquela que uma sólida tradição de filosofia da educação tem denominado como disciplina formativa ou pedagógica. É precisamente nesse distanciamento que reside a interrogação central deste ensaio: *quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a disciplina evocada no cenário da militarização da educação frequentemente associada à ordem, à hierarquia e à obediência irrestrita, e uma concepção educativa de disciplina, construída no âmbito da filosofia da educação e voltada para a formação ética e o autogoverno dos sujeitos?*

Para enfrentar essa questão, o ensaio se propõe a examinar criticamente as noções de disciplina como elemento educativo e formativo, tomando como referência as contribuições de dois dos mais importantes filósofos da educação moderna: o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e o norte-americano John Dewey (1859-1952).

A escolha desses autores não é aleatória. Herbart (2010), frequentemente reconhecido como um dos fundadores da pedagogia enquanto área acadêmica, desenvolveu em sua *Pedagogia Geral* (1806) uma teoria tripartite da ação pedagógica: governo das crianças, instrução educativa e disciplina formativa.

A disciplina (*Zucht*) ocupa um lugar central como força de fortalecimento do caráter moral, distinta tanto da coerção externa do governo quanto da mera transmissão de conhecimentos da instrução e do modelo de disciplina que encontramos na escola militarizada. Dewey, por sua vez, embora parta de pressupostos filosóficos diferentes, compartilha com Herbart a preocupação de resgatar a disciplina de uma concepção coercitiva e externa. Em *Democracia e Educação* (1916), especialmente no capítulo *Interesse e disciplina*, Dewey (1979) demonstra que a disciplina não se opõe ao interesse, mas é seu interdependente. Tanto Herbart quanto Dewey convergem para uma concepção de disciplina como processo interno de autogoverno reflexivo, em contraposição a modelos que a reduzem à obediência passiva e à conformidade externa.

Além da análise desses autores, o ensaio também se dedica ao exame do modelo disciplinar presente nas instituições militares, uma vez que ele serve de referência explícita para os projetos de militarização de escolas públicas no Brasil. Documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (2021) e o Manual do Aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil (2024), serão mobilizados para a compreensão da disciplina militar como um dispositivo centrado na hierarquia, na pronta obediência e na rigorosa observância de normas externas. Esse exame permitirá um contraste mais nítido entre a disciplina formativa e a disciplina militar.

O presente texto configura-se como ensaístico, desenvolvido a partir de reflexões iniciais nascidas na trajetória formativa dos autores, com a perspectiva de propor uma exploração acerca da disciplina como elemento educativo no campo da filosofia da educação. A abordagem ensaística justifica-se pela natureza do objeto: a disciplina é um conceito polissêmico, que exige um tratamento reflexivo e propositivo.

Estruturalmente, o trabalho divide-se em cinco momentos. Primeiramente, apresentamos o fenômeno da militarização da educação no Brasil, como segundo momento, recuperamos a concepção de disciplina formativa em Herbart e em Dewey, além da concepção militar de disciplina. No terceiro, realiza-se uma contraposição sistemática entre as três concepções de disciplina descritas. Nas considerações finais, retoma-se a pergunta inicial e esboçam-se implicações das reflexões desenvolvidas para o debate sobre a militarização da educação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Militarização da educação no Brasil e o PECIM

O Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM) ou militarização da educação, compreendido como a implementação de iniciativas para o compartilhamento de parcelas da gestão de escolas públicas com corporações

militares (Alves; Toschi, 2019; Santos, 2021), destaca-se como fenômeno em crescimento na educação brasileira. Desde os anos 1990, diversas políticas destinadas à militarização de escolas foram desenvolvidas por meio de projetos estaduais e municipais (Alves; Toschi, 2019). Contudo, foi a partir da segunda década do século XXI que esse movimento ganhou proporção nacional, com a criação do programa federal de fomento à chamada gestão cívico-militar.

O PECIM, lançado em 2019, durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República, implementado por meio do Decreto 10.004/2019, posteriormente revogado pelo Decreto 10.611/2023, foi executor da militarização em mais de 200 escolas do Brasil (Silva, 2022; Zanotto, 2024). Entre as principais motivações levantadas para a adoção da gestão cívico-militar nas escolas brasileiras, inspirada nos procedimentos adotados por colégios militares (Lacé; Santos; Nogueira, 2019), estão o estímulo a valores como a disciplina, respeito, honestidade e civismo, entre outros (Santos, 2021). É precisamente a noção de disciplina mobilizada por essas políticas que nos interessa interrogar.

Nesse sentido, Vitor Henrique Paro, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, recentemente lançou uma reflexão acerca da militarização da educação que se aproxima da inquietação aqui apresentada. Em sua afirmação provocativa, o autor diz:

> [...] se a escola pública está ruim, então dê condições para ela funcionar de verdade, em vez de desgraçá-la ainda mais nas mãos de quem não é do ramo. [...] Ensino, disciplina pedagógica, é para quem entende e é formado para isso, que é o professor e a professora. É no campo educativo, utilizando a prática e a ciência pedagógica que se resolvem os problemas pedagógicos (Paro, 2025).

No presente ensaio, toma-se como aspecto principal a disciplina pedagógica evocada por Paro, pois é nessa dimensão que reside o objeto central da reflexão deste ensaio.

2.2 A disciplina formativa em Johann Friedrich Herbart

O pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) produz, em sua teoria pedagógica, especialmente na *Pedagogia Geral*, publicada originalmente em 1806, uma interpretação de disciplina voltada ao preparo da capacidade do ser humano se dirigir a si mesmo, portanto, uma disciplina voltada ao autogoverno, influenciada pela tradição estoica e pelas filosofias rousseauniana e kantiana.

Em Herbart, a disciplina (*Zucht*) é uma das três formas de ação pedagógica, ao lado do governo das crianças (*Regierung*) e da instrução educativa (*Erziehender Unterricht*). Diferentemente do governo, que age por meio de coerção externa

para conter a impetuosidade infantil, e da instrução, que amplia o círculo de pensamentos do educando, a disciplina atua sobre o educando com uma finalidade formativa. Como afirma Herbart: "Disciplina é a atuação direta sobre a alma da juventude com a intenção de formar" (Herbart, 2010, p. 180).

A disciplina, em Herbart, é caracterizada como ação pedagógica que possui por objetivo promover uma autoformação do indivíduo, por meio do desenvolvimento, mediado pelo educador, de uma noção de governo e regência do educando em relação a si próprio. Assim, o autor indica a disciplina como processo formativo a partir de duas perspectivas conjuntas: uma externa, conduzida pelo educador, e outra interna, assumida pelo próprio educando.

Conforme explica Neitzel (2018, p. 16):

> […] a disciplina, em Herbart, é uma ação negativa com efeito positivo, ou seja, sua ação se pretende formativa. Ela se dá junto com a instrução e pretende tornar o sujeito capaz de agir eticamente. Ela não se caracteriza como repressiva, mas pela relação de cumplicidade, sinceridade que se estabelece entre educador e educando, e que visa fortalecer o caráter do sujeito orientado para o autogoverno.

A disciplina formativa herbartiana se dissocia do mero adestramento ou obediência passiva. Pelo contrário, ela visa desenvolver no indivíduo a capacidade de autogoverno, isto é, a força interior para resistir às inclinações egoístas e agir a partir de um julgamento moral próprio. Nesse sentido, a disciplina é uma ação negativa com efeito positivo: ela censura o habitual, provoca um estranhamento, uma descontinuidade na experiência do sujeito, levando-o a refletir sobre si mesmo, de maneira autoperceptiva. Como argumenta Neitzel (2021, p. 14):

> […] a disciplina formativa (*Zucht*) assume, enquanto ação pedagógica, o papel de fortalecer o caráter sob duas perspectivas: atuando para gerar tensão ou situação de conflito interior diante de novas situações que se apresentam [...] e operando sobre as memórias que constituem o interesse múltiplo para que o caráter ganhe em força nas tomadas de decisão do sujeito.

A referência ao conflito interior *(Innerer Kampf)* é central, pois a disciplina formativa provoca uma ruptura na habitualidade, permitindo ao sujeito reconsiderar suas ações e fortalecer sua vontade ética. Todavia, para que a disciplina atinja tal propósito formativo, é indispensável que o educando já tenha desenvolvido uma certa capacidade de pensamentos, por meio da instrução educativa e de relação de confiança com o educador. A disciplina, portanto, não age no vazio, pois pressupõe alguma capacidade de autorreflexão por parte do indivíduo, reconhecendo no educador um guia, não um algoz.

2.3 A disciplina em John Dewey: interesse, esforço e autocontrole

John Dewey (1859-1952) também atribui à disciplina um papel formativo, compreendendo-a como modo principal de cultivo e exercício de formação social do espírito humano. Dewey, que possui especial influência no campo educacional brasileiro por intermédio do *Movimento dos Pioneiros da Escola Nova*, nos anos 1930 (Correia; Zoboli, 2020), desenvolve essa concepção formativa de modo especial no capítulo *Interesse e disciplina*, de sua obra *Democracia e Educação* (1916).

Dewey define a disciplina de maneira positiva, como poder e domínio, e não como sujeição. Ele afirma categoricamente: "Agora parece desnecessário frisar que interesse e disciplina são coisas conexas e, não, opostas" (Dewey, 1979, p. 141) e argumenta que "até o aspecto mais puramente intelectual de uma capacidade disciplinada — a compreensão do que se está fazendo em face das consequências dessa atuação — não é possível sem o interesse" (*Ibid.*, p. 141). Dewey complementa: "é ainda mais evidente que se requer interesse para a perseverança nos atos de natureza executiva" (*Ibid.*, p. 142). Dessa forma, o autor supera o dualismo tradicional que opõe esforço (disciplina) a interesse (prazer).

A definição de disciplina oferecida por Dewey é particularmente esclarecedora: "Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado [...]. A disciplina é positiva" (Dewey, 1979, p. 141). Para Dewey, a disciplina é uma qualidade da ação inteligente e benéfica ao educando, em contraste com as visões que identificam disciplina com repressão, contenção ou obediência submissa.

Dewey também adverte contra a confusão entre disciplina e coerção externa. Ele escreve: "Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável — estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em que dêem perseverança para a ação" (Dewey, 1979, p. 141). Portanto, a imposição externa só se justifica pedagogicamente quando promotor de uma compreensão e uma perseverança interior.

No resumo do capítulo de *Democracia e Educação*, Dewey sintetiza sua proposta:

> Ter uma pessoa interesse significa que ela se identificou com os objetos que determinam a atividade e que fornecem os meios e originam os obstáculos para a sua realização [...]. No lapso de tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se esforço, para efetuar-se a transformação; isto exige, também, atenção e paciente perseverança. Esta atitude é o que virtualmente significamos com a expressão 'força de vontade'. Seu resultado é disciplina ou o desenvolvimento da capacidade de prestar-se atenção contínua, desdobrar-se esforço perseverante (Dewey, 1979, p. 150).

Assim, para Dewey, a disciplina não é um ponto de partida imposto externamente, mas um resultado do processo educativo próprio, uma conquista do sujeito que aprende a dirigir sua atenção e seu esforço na direção de fins que ele próprio, em interação com o ambiente, ajuda a construir.

Tanto Herbart quanto Dewey concebem a disciplina como um processo interno de autogoverno e autocontrole reflexivo, e não como mera obediência a normas externas. Como observa English (2013, p. 8), a contraposição interior em Herbart "marca o ponto em que há uma abertura na experiência do indivíduo, um espaço em que ele tem a escolha de romper com escolhas passadas e agir diferentemente no futuro". Essa abertura à ação responsável do indivíduo é também central em Dewey.

2.4. A disciplina militar: hierarquia e obediência

Inspiração para o modelo de organização escolar proposto pelo PECIM, os Colégios Militares (CMs) vinculados ao Exército Brasileiro identifiam a disciplina como "valor de rigorosa obediência às leis, aos regulamentos, normas e disposições; pressupõe a correção de atitudes na vida pessoal e profissional e exige a pronta obediência às ordens dos superiores e o fiel cumprimento do dever" (Brasil, 2021, p. 20). Como afirma Celso Castro (2024): "Hierarquia e disciplina são pilares da instituição militar".

O *Regulamento Disciplinar do Exército* (2002) apresenta a disciplina militar como "a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico" (Brasil, 2002, art. 14, § 2º). Ainda, enumera como manifestações essenciais da disciplina a correção de atitudes, a obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos, a dedicação integral ao serviço e a colaboração espontânea para a disciplina coletiva (Brasil, 2002, art. 8º, § 1º). Nesse contexto, a disciplina está intrinsecamente vinculada à hierarquia e à subordinação.

Considerando a vinculação e sua conformidade com os princípios e os regulamentos vigentes para o Exército Brasileiro, a disciplina também constitui um dos valores orientadores das atividades no interior dos CMs. Os CMs configuram-se como um componente das Forças Armadas, desse modo, as normas de condutas, sistemas hierárquicos e regras disciplinares que constituem a corporação estendem-se a eles (Santos, 2020; Nogueira, 2014; Alves; Toschi, 2019).

O *Projeto Pedagógico 2021-2025 dos Sistema Colégio Militar do Brasil* (2021) apresenta a disciplina como dimensão fundamental para a constituição e as práticas de tais estabelecimentos escolares, caracterizando-a como: "valor de rigorosa obediência às leis, aos regulamentos, normas e disposições; pressupõe a correção de atitudes na vida pessoal e profissional e exige a pronta obediência às ordens dos superiores e o fiel cumprimento do dever" (Ministério da Defesa, 2021). Assim, o respeito à disciplina no interior desses estabelecimentos escolares não diz respeito apenas à concordância em relação à ordem hierárquica, mas também à correta adequação da postura e condutas individuais por parte do corpo discente dos CMs.

A não correspondência à disciplina esperada acarreta a aplicação de medidas disciplinares — observadas a partir de uma relação de faltas disciplinares descritas no Manual dos Colégios Militares — que possuem como instituto a "preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno [...]" (Ministério da Defesa, 2024). A incidência de faltas disciplinares acarreta medidas, sendo elas, em ordem gradativa: 1) advertência; 2) repreensão; 3) atividade de orientação educacional (AOE); 4) retirada do CM; e 5) exclusão disciplinar (Ministério da Defesa, 2024).

Os documentos citados demonstram como principal característica da disciplina nos CMs a conformidade e a adequação dos indivíduos a sistemas hierárquicos que organizam e orientam as ações nas instituições educacionais militares. A correta obediência aos regimes hierárquicos verticais caracteriza-se como uma das principais ações associadas à compreensão de uma disciplina anulativa do sujeito no ambiente escolar militar.

3. CONTRAPOSIÇÃO ENTRE DISCIPLINA FORMATIVA E DISCIPLINA MILITAR

A análise das fontes permite estabelecer um contraste nítido entre as duas concepções de disciplina. A disciplina formativa (Herbart e Dewey) é (1) internalizante e reflexiva, age sobre a alma e a capacidade de julgamento do educando, promovendo o autogoverno. Dewey a define como "energia à nossa disposição" (1979, p. 141). Herbart fala em "ação imediata sobre a alma" (2010,

p. 180). Para estes autores a disciplina é (2) relacional e dialógica e funda-se na cumplicidade, na sinceridade e na autoridade amorosa entre educador e educando, para Herbart, ou na identificação com objetivos comuns, para Dewey. Ademais, (3) ela tem fim moral e formativo ao pretender fortalecer o caráter ético e desenvolver a "força de vontade" como perseverança inteligente (Dewey, 1979, p. 150), seu horizonte é o autogoverno. Por fim, a disciplina opera pela descontinuidade e conflito interior ao provocar o estranhamento e a reflexão crítica sobre os próprios hábitos e inclinações, Herbart chama isso de luta interior e Dewey de experiência reflexiva (English, 2013).

Já a disciplina militar é (1) externalizante e prescritiva, impondo-se por meio de regulamentos e ordens e exigindo "pronta obediência" e "acatamento integral" (Brasil, 2002). É (2) hierárquica e assimétrica, baseia-se na subordinação aos superiores, sem espaço para questionamento ou cumplicidade dialógica. Tem (3) fim institucional e operacional e visa a eficiência da corporação e a conformidade comportamental, não o desenvolvimento da autonomia moral. Ademais, (4) opera por coerção e padronização, utilizando sanções graduais para assegurar a repetição de condutas prescritas, inibindo a reflexão crítica.

A disciplina evocada nos discursos de defesa da militarização escolar aproxima-se muito mais do segundo modelo — o militar — do que da concepção formativa de Herbart e Dewey. Embora utilize o mesmo termo "disciplina", seu conteúdo prático e teleológico é oposto, pois trata-se de uma disciplina que subjuga o sujeito e não o liberta para o autogoverno, sendo desenvolvida com base numa autoridade externa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão ensaística aponta para um distanciamento fundamental entre a disciplina formativa presente na tradição pedagógica e a disciplina militar que inspira os projetos de militarização da educação no Brasil. Enquanto a primeira tem como horizonte a formação ética e o autogoverno do educando, a segunda orienta-se pela obediência irrestrita e pela hierarquia, sendo associadas a este elementos as medidas necessárias à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho escolar na rede pública de educação básica.

Lançar mão do discurso da disciplina para justificar a transferência da gestão escolar para corporações militares implica um equívoco conceitual: toma-se emprestado um termo de forte apelo educativo, mas esvazia-se seu conteúdo formativo, substituindo-o por mecanismos de controle e sujeição. Como adverte Paro (2025), os problemas pedagógicos devem ser resolvidos no campo educativo, com ciência e prática pedagógica.

A distinção da disciplina entre percepções pedagógicas/formativas e militares e a retomada do conceito herbartiano de disciplina formativa e da concepção deweyana de disciplina como interesse e autocontrole oferece um importante instrumento crítico para desnaturalizar e problematizar o discurso militarizando e reafirmar a especificidade da ação pedagógica que visa formar sujeitos livres, reflexivos e capazes de governar a si mesmos, diferenciando-se o autogoverno da obediência sob perspectiva da passividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. 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**, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283.

BRASIL. **Decreto nº 4.346, de 26 de agosto de 2002.** Aprova o Regulamento Disciplinar do Exército (RDE). Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Presidência da República: Brasília, DF, 5 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm.

BRASIL. **Decreto 11.611, de 19 de julho de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Presidência da República: Brasília, DF, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.611%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art.

CASTRO, Celso. **Militares e política no Brasil.** [Entrevista]. Acesso em: 10 maio 2025.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14093.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENGLISH, Andrea R. **Discontinuity in Learning**: Dewey, Herbart, and Education as Transformation. New York: Cambridge University Press, 2013.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**: deduzida da finalidade da educação. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina De Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 648-666, 2019.

MINGORI, Rodrigo Luis. **Hegemonia discursiva e campo escolar**: a percepção de professores sobre a militarização da educação de escolas públicas no estado do Paraná. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7067.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico 2021-2025 Sistema Colégio Militar do Brasil.** 2021. Disponível em: https://www.cmb.eb.mil.br/images/divisao-ensino/PROJETO_PEDAGOGICO2021.pdf.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Portaria nº 2 -SRH5/SRH/DEPA, de 6 de dezembro de 2024** EB: 65339.020700/2024-28 Aprova o Manual do Aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil (Mnl Alu/SCMB), 1ª Edição, 2024. Brasil, 6 dez. 2024. Disponível em: https://cmjf.eb.mil.br/images/corpo_de_alunos/manual_do_aluno_do_scmb_2024.pdf.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em:https://repositorio.upf.br/handle/123456789/2351.

NEITZEL, Odair. A faceta negativa da ação pedagógica e seu caráter formativo. **Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 3, p. 953-974, 2021. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/download/12234/114116556/15309594.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar**: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2266.

PARO, Vitor Henrique. Hospital não é açougue, escola não é quartel. [Vídeo do Instagram], 08 maio 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida. "Sentido, descansar, em forma": Escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.244370.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. 2020. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015.

SANTOS, Heloise Braga dos; OLIVEIRA, Franscimara Neves de. A militarização das escolas públicas no Brasil e as discussões sobre a educação em valores e o clima escolar: um balanço da produção. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas**, v. 14, n. 2, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1984-1655.2023.v15.n2.p190-213.

SILVA, Joselita Romualdo. **Pedagogia do quartel**: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2022. Disponível em:https://hdl.handle.net/1884/80137 .

ZANOTTO, Nicolly. **A militarização da educação brasileira**: uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) na Região Sul do Brasil. TCC (Licenciatura em Ciências Sociais) – UFFS, Chapecó, 2024.

ZANOTTO, Nicolly; TREVISOL, Joviles Vitório. A militarização das escolas públicas no Sul do Brasil após a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (SENPE), 4, 2024, Chapecó. **Anais […].** Chapecó: UFFS, 2024. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/22137.

DOI: 10.29327/5977402.1-9

A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE ATRAVESSADA PELAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO[1]

Joara Tayna dos Santos

RESUMO

Este artigo busca problematizar como as relações de gênero atravessam a construção da autoridade docente no cotidiano escolar, tomando como ponto de partida uma experiência vivenciada em uma escola do campo, na qual a presença de um professor homem era frequentemente acionada para mediar conflitos com um responsável que direcionava ameaças às professoras mulheres. A partir dessa discussão, busca-se compreender como a feminização histórica da docência e determinadas relações de poder produzem diferentes formas de legitimidade da autoridade no espaço escolar. Em diálogo com Michel Foucault, Judith Butler, Jorge Larrosa e Guacira Lopes Louro, o texto pretende discutir os efeitos dessas dinâmicas na produção de subjetividades docentes contemporâneas.

Palavras-chave: docência; gênero; educação; subjetivação; experiência.

ABSTRACT

This article seeks to problematize how gender relations cross the construction of teaching authority in everyday school life, taking as a starting point an experience lived in a country school, in which the presence of a male teacher was often triggered to mediate conflicts with a person in charge who directed threats to female teachers. From this discussion, we seek to understand how the historical feminization of teaching and certain power relations produce different forms of legitimacy of authority in the school space. In dialogue with Michel Foucault, Judith Butler, Jorge Larrosa and Guacira Lopes Louro, the text intends to discuss the effects of these dynamics on the production of contemporary teaching subjectivities.

Keywords: *teaching; gender; education; subjectivation; experience.*

1 A inteligência artificial Gemini foi empregada neste trabalho como ferramenta de apoio para a revisão textual e concordância. Contudo, enfatizo que a concepção, o conteúdo e os argumentos apresentados são de autoria e responsabilidade exclusiva da autora, que desenvolveu o artigo. Todo o material foi minuciosamente revisado e editado após a utilização da ferramenta, assegurando sua autenticidade e precisão.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade problematizar como as relações de gênero atravessam a constituição da autoridade docente no cotidiano escolar, tomando como ponto de partida uma experiência vivenciada em uma escola do campo, na qual a presença de um professor homem era frequentemente acionada para mediar conflitos com um determinado responsável que direcionava ameaças às professoras mulheres.

O momento em que vivemos é marcado por tensões sociais que evidenciam — de diferentes formas — a violência direcionada às mulheres. Discursos relacionados à dominação, controle e autoridade masculina atravessam historicamente as relações, os discursos e as práticas discursivas, continuam a produzir efeitos nos diferentes espaços da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se importante refletir sobre como determinadas formas de autoridade são legitimadas socialmente e como relações de gênero atravessam o cotidiano da docência.

Durante grande parte da minha vida, participei de uma comunidade local, no Oeste de Santa Catarina, marcada por discursos subjetivos impostos pelo gênero masculino em detrimento ao corpo, comportamento, vestimenta e posicionamento das mulheres. Essas experiências fizeram-me refletir sobre como tais discursos vão produzindo determinadas formas de subjetivação. Ao adentrar na educação como docente, no ano de 2018, pude perceber que essas relações não estavam presentes apenas na comunidade em que vivia, mas também em outros espaços sociais, especialmente na escola.

A experiência vivenciada no cotidiano escolar passou, então, a provocar inquietações relacionadas à constituição da autoridade docente. Por alguns momentos me senti vulnerável; por outros, ensaiei táticas de resistência, cogitando adotar uma postura "carrancuda" ou apresentar-me de forma mais firme, com o intuito de não expressar o medo, o receio e a insegurança provocados pelo contexto. Em determinadas situações de atendimento familiar (especificamente com o pai de um discente), a presença do professor de Educação Física — único homem da instituição — era acionada como um suporte para sustentar maior controle diante do responsável, que constantemente ameaçava as professoras com falas, gestos e posicionamentos opressivos. Tal situação mobilizou reflexões profundas acerca da feminização histórica da docência e das relações de poder que atravessam o espaço escolar, principalmente no contexto do campo.

A partir dessas problematizações, o presente artigo discute como os discursos historicamente produzidos acerca do feminino e do masculino atravessam a emergência da autoridade docente, produzindo diferentes formas de reconhecimento e legitimidade no cotidiano escolar. Sob a perspectiva

analítica de Michel Foucault, tensiona-se esse conceito: a autoridade aqui não é compreendida como uma propriedade jurídica, uma posse institucional ou um atributo inerente ao sujeito, mas sim como um efeito de poder. Trata-se de uma rede móvel de relações e de saberes que produz rituais de verdade nos corpos, legitimando ou inviabilizando certas posições de sujeito no cotidiano escolar. Para isso, o texto estabelece um diálogo com Michel Foucault, Judith Butler, Jorge Larrosa e Guacira Lopes Louro.

2. GÊNERO, DISCURSO DE PODER E AUTORIDADE DOCENTE

As relações de gênero atravessam historicamente os diferentes espaços sociais, produzindo modos específicos de compreender comportamentos, corpos e posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade. A escola, enquanto instituição social, atua ativamente nesse processo de produção de subjetividades e de legitimação de determinadas formas de autoridade.

Guacira Lopes Louro, em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação* (1997) — a partir de uma abordagem pós-estruturalista e de base foucaultiana —, realiza um resgate histórico e analítico sobre o nascimento do conceito de gênero. Ao apontar, na época, a ausência do termo com essa conotação política e social nos dicionários de língua portuguesa, a autora demonstra que o gênero não pode ser fundamentado no físico, no biológico ou uma essência natural, mas sim uma construção histórica, uma "genealogia de acontecimentos" que se materializa por meio de discursos e relações de poder. Assim, o gênero passa a ser entendido como uma categoria analítica fundamental para questionar como as identidades de gênero e identidades sexuais são moldadas e hierarquizadas (Louro, 1997, p.14-26).

De acordo com Louro (1997), os conceitos criados e recriados a partir de estudos não fizeram com que fossem modificadas as expectativas de posicionamentos sociais esperados pelos sujeitos que fazem parte da sociedade, bem como seus "papéis", o que evidencia a produção e a fabricação dos corpos femininos sob um regime de poder que historicamente privilegia o gênero masculino. O binarismo de gênero dita como cada um precisa portar-se no meio em que se relaciona (p.23-24). Essa demarcação cultural ganha contornos mais nítidos quando Louro (1997) mapeia a imposição dessas expectativas sociais sobre os indivíduos:

> [...] seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (p.24)

Judith Butler, em seu livro *Problemas de Gênero* (2018), ao discutir a relação das identidades de gênero na sociedade, argumenta que os posicionamentos e expectativas sociais direcionados aos corpos não são a manifestação de uma essência natural, mas são construídos a partir de discursos e práticas discursivas que operam em uma complexa rede de poder. Isso colabora com a perspectiva foucaultiana para quem o sujeito não precede o poder, mas é um efeito dele. Ao discutir a constituição do gênero, Butler (2018) defende que os discursos e as práticas discursivas não são meras formas de representação da realidade, mas dispositivos que produzem o real e instituem rituais de verdade. Desse modo, as identidades de gênero são capturadas por discursos historicamente constituídos que moldam as subjetividades. Essa engrenagem analítica ganha sustentação na célebre formulação de Foucault (2005) sobre a natureza capilar do poder:

> O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (Foucault, 2005, p.34-35)

Ao analisar criticamente o movimento feminista, Butler (2018) adverte que a categoria mulher transmitida pelo discurso político e social muitas vezes corre o risco de reiterar as mesmas estruturas jurídicas e de dominação que pretendia combater, limitando as possibilidades do próprio gênero. Ainda sob a perspectiva da autora, os processos de assujeitamento não se referem apenas ao gênero de forma isolada, mas a uma rede onde o poder busca dominar os corpos e ditar os modos como os indivíduos vivem, vestem-se e comportam-se. Torna-se inviável, portanto, desvincular o gênero de outras marcações sociais.

Conforme afirma Butler:

> Se alguém "é" uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendam a parafernália específica de seu gênero estabelece com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de "gênero"das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (Butler, 2018, p.17)

A partir dessa compreensão de que o sujeito feminino é produzido e regulado pelas próprias estruturas de poder nas quais está imerso, emergem inquietações cruciais para este estudo: os discursos produzidos por nós, mulheres, ou o próprio ato de recorrermos à presença de um professor homem para mediar os conflitos com o responsável de um estudante, acabam nos reposicionando para um lugar de vulnerabilidade e inferioridade? De que maneira essas divergências discursivas que distinguem rigidamente as tarefas e comportamentos masculinos e femininos fragilizam o efeito de autoridade da mulher no ambiente escolar?

Para compreender esse cenário, é necessário recuar na história. A transição em que a educação primária passou a ser majoritariamente regida por mulheres — processo que ganhou força na segunda metade do século XIX e se consolidou nas primeiras décadas do século XX — foi acompanhada por discursos que buscavam justificar e naturalizar essa inserção. Como reitera Louro (2006) em *Mulheres em Sala de Aula*, intelectuais daquele período oitocentista e do início do período republicano defendiam que a mulher possuía aptidão para a docência por se tratar de uma continuidade das práticas de ensinagem e cuidado já realizadas no ambiente doméstico. A docência foi, assim, capturada por discursos que a associavam a atributos tidos como essencialmente femininos: o afeto, a delicadeza, a paciência e a maternagem. Essa feminização não ocorreu de maneira neutra; ela articulou-se a dispositivos que fixavam a mulher no lugar do cuidado, enquanto a força e o controle permaneceram historicamente associados ao marcador corporal masculino. Esse cenário regulatório é detalhado na análise de Louro (2006):

> Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem "vocação". (p.376)

Nesse sentido, as formulações de Foucault (1997) sobre o poder e o discurso tornam-se fundamentais. O poder, para o autor, não é uma propriedade estática, mas algo que circula, que se exerce em rede e que atravessa transversalmente as práticas cotidianas, produzindo efeitos diretos sobre os corpos. Embora as mulheres tenham conquistado o espaço público da docência, os discursos de subjetivação continuam a operar, vinculando seus corpos a uma imagem de

docilidade, amorosidade e fragilidade. Assim, as relações de gênero funcionam como construções históricas e discursivas que operam legitimando o marcador masculino como um polo de investimento imediato de poder e de controle no espaço escolar contemporâneo.

3. A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AUTORIDADE E GÊNERO

Ao integrar o quadro docente de uma escola do campo, emergiu a necessidade de problematizar como a autoridade institucional se materializa e é tensionada no cotidiano escolar. Em determinada instituição, observaram-se episódios recorrentes nos quais um responsável por um aluno direcionava, às docentes, falas e posturas corporais de cunho intimidatório, instaurando um clima de vulnerabilidade e instabilidade institucional.

Essas interações eram marcadas por um discurso que recorria a ameaças veladas e explícitas, evocando situações de violência extrema em contextos escolares de conhecimento público nacional. Tais enunciados não se manifestavam de forma isolada; articulavam-se a posturas de imposição física que buscavam, de forma deliberada, constranger o corpo docente feminino. A reincidência desses episódios, ao longo de dois anos, sugere a constituição de um padrão relacional baseado na tentativa de silenciamento das profissionais.

Sob a lente da analítica do poder de Foucault, pode-se interpretar essa recorrência não como uma falha individual de conduta, mas como a utilização de um dispositivo de terror. Ao evocar a memória de atentados contra instituições de ensino, o agressor atualiza uma relação de forças assimétrica, valendo-se do medo como instrumento de controle. A linguagem verbal e a imposição corporal operam, aqui, como rituais de intimidação que visam ao assujeitamento das docentes, expondo as vulnerabilidades que permeiam a autoridade institucional quando esta é lida sob marcadores de gênero tradicionais.

A materialidade dessa violência reflete uma rede de discursos históricos que, longe de se restringirem ao espaço da sala de direção, reverberam as assimetrias de gênero e poder presentes no tecido social. Nesse cenário, o impacto subjetivo sobre as docentes revela fissuras na autoridade institucional, evidenciando como a legitimidade, em certos contextos, ainda é disputada a partir de uma gramática que prioriza a força física.

Diante da persistência desses episódios, a escola adotou, como estratégia de contenção, a presença de um docente do sexo masculino nos momentos de diálogo com o referido responsável. Observou-se que a simples presença desse colega alterava a dinâmica das interações: o teor das falas do responsável era modificado, as ameaças cessavam e o diálogo tornava-se possível. Tal fato suscita questionamentos fundamentais: por que a presença de um corpo masculino

conferia, naquele contexto, uma chancela de segurança que a investidura institucional das demais profissionais não conseguia sustentar?

Para analisar essa experiência — entendida aqui, conforme Jorge Larrosa (2002), como aquilo que nos atravessa e nos forma — é necessário considerar que a instituição escolar não é um espaço isolado das estruturas sociais. A necessidade de recorrer a um corpo masculino para fazer valer a ordem institucional ecoa a permanência de representações sociais que vinculam a masculinidade ao exercício do controle, enquanto o feminino permanece, discursivamente, associado à fragilidade.

Nesse ponto, as contribuições de Jorge Larrosa (2002) auxiliam a pensar a experiência não como um acontecimento corriqueiro, mas como o dispositivo que afeta, atravessa e transforma o sujeito. Como conceitua o autor:

> [...] A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, 2002, p. 25).

Essa dinâmica articula-se às reflexões de Judith Butler (2015) sobre a fabricação das matrizes de gênero e às considerações de Guacira Louro (1997) acerca da instabilidade e da produção constante das identidades sexuais. Conforme aponta Louro, as identidades são construções transitórias, permanentemente atravessadas por discursos e representações que arranjam os sujeitos em posições sociais distintas. Portanto, a estratégia adotada pela escola não deve ser vista como um fato isolado, mas como uma evidência de que a autoridade, na prática cotidiana, ainda se submete a uma lógica binária de poder.

> Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas,* elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. [...] É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. (Louro, 1997, p.31-32)

Diante dessa articulação teórica, fica evidente que a construção histórica do gênero na sociedade contemporânea ainda se orienta pela imposição de uma gramática binária. No momento em que a escola recorre à presença de um homem para apenas acompanhar o atendimento — sem que ele precise direcionar uma única palavra ao responsável — para que as ameaças cessem, reitera-se que a estrutura social ainda opera sob a lógica de que o gênero feminino é um polo frágil e domável.

Conclui-se, articulando as premissas de Foucault (1997), que o poder não é uma posse, mas uma estratégia que circula e produz efeitos de verdade, ditando quem desfruta de legitimidade e fala autorizada no espaço institucional. Assim, o caso em análise revela as tensões entre a estrutura formal da escola e as tecnologias de gênero que continuam a operar, de forma capilar, nas relações estabelecidas dentro do ambiente educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações desenvolvidas neste artigo buscaram refletir sobre como as relações de gênero atravessam a constituição da autoridade docente no cotidiano escolar, tomando como ponto de partida as vivências e desafios enfrentados na educação do campo.

As situações analisadas revelam que a autoridade pedagógica não é exercida de forma neutra; ela é fortemente atravessada por marcadores corporais e de gênero que determinam quem desfruta de um efeito de legitimidade em momentos de conflito extremo. O acionamento do professor homem, embora tenha funcionado como uma tática imediata de proteção e sobrevivência para as docentes diante de ameaças severas, descortina a urgência de visibilizar como as assimetrias de gênero operam nos bastidores da gestão e do cotidiano escolar.

A articulação teórica entre Michel Foucault, Judith Butler, Jorge Larrosa e Guacira Lopes Louro permitiu desnaturalizar esses acontecimentos, compreendendo-os como efeitos de discursos e relações de poder historicamente consolidados. Mais do que encerrar o debate com respostas definitivas, este texto buscou tensionar a prática docente, estimulando a reflexão crítica sobre como as subjetividades e as instâncias de poder continuam a ser produzidas e legitimadas nas relações escolares da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. [*S. l.*]: Civilização Brasileira, 2019. (Sujeito e história).

FONTES, Martins. **Michel Foucault Em Defesa da Sociedade.** 1ª edição 1999-4ª tiragem 2005ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2005. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/14/Foucault_Michel_Em_defesa_da_sociedade_4a_tir.pdf.

FOUCAULT, Michel. **Genealogía del racismo.** La Plata, Argentina: Editorial Altamira, 1976.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal,1997.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade E educação Uma perspectiva Pós-Estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** 8a ed. São Paulo: Contexto, 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. tradução: Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez; Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

*DOI: 10.29327/5977402.1-1***0**

O ENQUADRAMENTO DOS RECURSOS ICONOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO PRIMÁRIO MOÇAMBICANO

Vasconcelos Simião Mavila
Augusto Kessai Agostinho Chicava

RESUMO

Este artigo analisa a inserção de recursos iconográficos no processo de ensino-vaprendizagem de Ciências Sociais no Ensino Primário, na escola Zona Verde. Nosso problema visa analisar a discrepância entre o discurso dos docentes e a prática na sala de aula. Verificamos a predominância de uma pedagogia diretiva que inutiliza as fontes iconográficas. A fundamentação teórica ancora-se em Fernando Becker (Modelos pedagógicos), José Carlos Libâneo (Didáctica), e Valesca Giordano Litz (Linguagem e imagem). A pesquisa é qualitativa e faz uso de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas, usando análise de conteúdo de Bardin coadjuvado com o método clínico piagetiano. As conclusões indicam que os professores ignoram como as fontes iconográficas na sua diversidade podem influenciar a consciência crítica do aluno e despertar o interesse pelo estudo de fatos históricos, o que é justificado pelos docentes pela ausência ou falta de materiais. Ademais, percebe-se que a improvisação e a falta de planificação, impedem que a iconografia desperte a consciência crítica e o interesse dos alunos.

Palavras-chave: Iconografia. Ensino-aprendizagem. Epistemologia. Ciências Sociais.

ABSTRACT

This article analyzes the incorporation of iconographic resources in the teaching-learning process of Social Sciences in Primary Education at Zona Verde School. Our aim is to examine the gap between teachers' discourse and classroom practice. We observed the predominance of a directive pedagogy that renders iconographic sources ineffective. The

theoretical framework is based on Fernando Becker (Pedagogical Models), José Carlos Libâneo (Didactics), and Valesca Giordano Litz (Language and Image). The research is qualitative and uses semi-structured interviews and class observations, applying Bardins content analysis alongside the Piagetian clinical method. The conclusions indicate that teachers overlook how diverse iconographic sources can influence students critical thinking and spark interest in studying historical events, which teachers justify by the absence or lack of materials. Additionally, it is noted that improvisation and the lack of planning prevents iconography from awakening critical awareness and student interest.

Keywords: *Iconography. Teaching-learning. Epistemology. Social Sciences.*

1. INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta a primeira parte da pesquisa de dissertação de mestrado em educação e discute a abordagem da concepção que os professores têm acerca da iconografia na disciplina de ciências sociais. Como professores, já há algum tempo nos preocupamos com a forma como o processo de ensino-aprendizagem se desenrola na sala de aula, fato que inclui métodos e estratégias de ensino, bem como os recursos de ensino que são usados na viabilização deste processo. A intenção desta pesquisa é procurar saber como os professores da Escola Primária da Zona Verde[1] inserem e concebem os recursos iconográficos no processo de ensino-aprendizagem de ciências sociais.

Discutir a forma de inserção/enquadramento dos recursos iconográficos nas aulas de ciências sociais, insere-se no contexto da busca de novas abordagens metodológicas na construção do conhecimento na sala de aula. Essas abordagens constitui caminho que concorra para transformação e construção de novos conhecimentos a partir de elementos visuais. O interesse na exploração deste tema surge na sequência da reflexão e crítica dos métodos no processo de ensino-aprendizagem, bem como pela experiência desenvolvida a quanto da pesquisa sobre os fatores de uso das fontes iconográficas no ensino primário nas escolas Moçambicanas.

2. METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e exploratória, apoiando-se no método clínico de Piaget. Para a análise das entrevistas e falas, foi empregada a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com dois professores que ministram aulas

1 A escola está localizada em Maputo, Município da Matola, no Bairro Zona Verde. Até à data da recolha de dados, funcionava igualmente com salas anexas a Escola Secundaria da Zona Verde. Ela esta dentro de um bairro densamente habitado e cercado por residências.

na 5ª série da Escola Primária da Zona Verde, escolhidos por terem um perfil profissional que garante o alcance do objetivo da pesquisa.

Os professores serão identificados pela sigla PP (Professor Participante), seguida de um número (1 ou 2), conforme a ordem dos participantes. O professor PP1 é formado pelo Instituto Superior Pedagógico, atual Universidade Pedagógica – Maputo, na licenciatura em ensino de história, com cerca de 29 anos de experiência, dos quais mais de 11 dedicados particularmente ao ensino da 5.ª série, sendo esta também a série que atualmente ministra. A professora PP2 é formada pelo Centro de Formação de Professores em Munhuana (curso de 6.ª série + 3 anos)[2]; posteriormente, seguiu para o IFP[3], onde fez o curso médio, e, mais tarde, graduou-se pela Universidade Pedagógica de Maputo no curso de Ensino Básico. A professora PP2 conta com cerca de 22 anos de experiência docente no ensino público, dos quais dedicou 6 anos ao ensino da 5.ª série, e ministra aulas no período matutino.

O objetivo é compreender como os professores articulam as fontes iconográficas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Sociais, pois é justamente a partir da compreensão de como eles concebem a iconografia que esta pesquisa ganha maior interesse. Para esta compreensão, baseamo-nos nos escritos de Valesca Giordano Litz (*O uso da imagem no ensino de história*, 2009); de Circe Bittencourt (*Ensino de história: fundamentos e métodos e o saber histórico na sala de aulas*, 2008); e, para a observação e análise da abordagem epistemológica e dos modelos pedagógicos durante a aula, recorremos aos escritos de Becker (*Educação e construção do conhecimento*, 2012, e *A epistemologia do professor: quotidiano da escola*, 2013).

3. RECURSOS ICONOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO PRIMÁRIO MOÇAMBICANO

No âmbito do enquadramento da iconografia no ensino de Ciências Sociais, o professor PP1 respondeu, quando perguntado na entrevista sobre como podemos enquadrar a iconografia nas aulas de Ciências Sociais, respondeu que se pode efetivar tal enquadramento por meio do uso de imagens ou de certos materiais feitos pelo professor. Nesse caso, porém, o professor falou do que não pratica, pois sua aula foi totalmente verbal, sem o uso de qualquer material

2 Modelo de formação de professores que foi implementado em 1982 e 1983 e que tinha como objetivo o domínio do fundamento teórico que conduzia o Estado moçambicano (o marxismo-leninismo) e o conhecimento do Mundo em oposição a extinção da mentalidade colonial.

3 Instituto de Formação de Professores.

iconográfico. Outro contraste observado em relação a essa aula é que, quando questionado sobre "como o professor tem integrado a iconografia nas suas aulas no dia a dia para despertar a consciência patriótica do aluno, independentemente do tema?", ele respondeu:

"É […], tento falar de algumas coisas ali para poder só situar o aluno para ver, o que nós queremos, dizer olha, vamos ver essa figura, vamos ver essa pintura e o aluno vai vendo um pouco, porque há alunos, com um gosto, vamos falar de Machel, desenha Machel, eles vão desenhar alguém com barba, pelo menos já estão a ver, têm uma ideia, se falamos de Chissano[4], vão desenhar alguém com careca, são essas situações, então vamos aproveitando explorar, e perguntar ao aluno, que tal você gostaria um dia substituir a ele, aí já estou a incutir valores, sim, vamos lá ver como eles faziam para contar os seus animais, usavam que números? Números romanos, a partir desse momento estou a introduzir os números romanos a partir da iconografia, então já está enquadrado"[5].

No entanto, durante as aulas a que assistimos desse professor, ele não fez nenhuma alusão a fontes iconográficas nem adotou a abordagem a que se referiu na entrevista. No plano de aula, estão descritas as funções didáticas e a divisão temporal da aula; contudo, na prática, não se observaram esses momentos. Considerando o conhecimento que temos acerca das funções didáticas de uma aula, foi-nos possível compreender que o professor passou diretamente para a função de "mediação e assimilação", ou seja, após ter preparado os alunos para a aprendizagem, ele já teria avançado para essa etapa.

Durante as aulas observadas, o professor não abordou nada relativo a recursos iconográficos; além disso, não utilizou nenhum material auxiliar e, como se não bastasse, as imagens presentes no livro do aluno também não foram exploradas. Como se pode depreender, essa aula foi inteiramente expositiva. Becker (2013, p. 107) condena com severidade essa prática ao afirmar que "[…] a aula expositiva é provavelmente a mais genuína expressão do empirismo presente na atividade docente […]"; por outro lado, o mesmo autor atesta que "[…] a aula expositiva implica também a concepção do conhecimento como produto, tão perfeito que não pode ser modificado, mexido, mas tão-somente reproduzido […]".

Em seguida, PP1 perguntou aos alunos sobre a importância do clima e pediu que um voluntário falasse sobre o assunto; contudo, interrompeu essa sessão porque, na sala ao lado, comemorava-se um aniversário. Na sequência, orientou os alunos a lerem em seus livros o conteúdo sobre a importância do clima. Nessa leitura, apenas uma fileira de alunos leu; os demais limitaram-se a folhear os livros e observar imagens.

4 Joaquim Alberto Chissano, político Moçambicano, foi o segundo presidente de Moçambique independente entre 1986 até 2005, depois de Samora Moisés Machel.

5 Para a transcrição das falas e distinguir das citações diretas, empregaremos aspas e itálico.

A aula segue, e PP1 explica aos alunos que: "*No globo temos uma linha do Equador, daí que, não podemos plantar hortaliças nesta zona devido ao clima árido que se faz presente nesta zona e só podemos plantar mandioca que é uma cultura resistente a seca".*

Deparamo-nos com outro contraste entre a entrevista e a aula observada, pois PP2 mencionou o globo terrestre; porém, não trouxe esse material para a aula, apesar de ele estar disponível na escola. Sabendo que esses materiais são concebidos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais aprazível, motivador e significativo para os alunos — e que não são, em si, um vetor sem o qual a aprendizagem não possa decorrer —, para Becker (2012, p. 21), o professor os traz porque "[…] compreende (teoria), que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos […]". Ou seja, esses recursos didáticos aproximam o aluno da realidade, tornando a aula menos abstrata.

PP1 já havia se antecipado, dizendo que nunca tinha ouvido falar sobre a palavra iconografia ou mesmo sobre essa temática no processo de ensino; tudo era novo para ela. E, na prática, ela não se importava com o fato de não ter na sala nem um mapa nem outro recurso iconográfico. Em seguida, pegou o livro, escreveu o tema (localização de um ponto/lugar no mapa) no quadro e orientou os alunos a copiar os apontamentos: "Meninos, copiem o tema no quadro". Logo depois dessa fala, a professora começou a explicar aos alunos como eles podem localizar um ponto no mapa, dizendo: "*Nós podemos usar o mapa para localizar um ponto, um lugar; vocês podem localizar a vossa casa olhando para o mapa".*

A aula segue com PP1 dizendo aos alunos: *também vocês aqui no mapa […]* e continua a explicar: *estão a ver […], quem já foi para a cidade? Conhecem a avenida Eduardo Mondlane[1]?* (Essas perguntas foram feitas com base no tema sobre a localização de um ponto). A resposta coletiva dos alunos foi: *não, não.* A professora continuou a explicar, independentemente da resposta: *"então lá no museu vocês podem ver coisas que usamos há muito tempo".* Por exemplo, a professora tira da carteira notas antigas de 10 meticais (de papel) e uma nota de 1 dólar; as crianças levantam-se para ver, e ela continua a explicar: *"Este dinheiro, o metical, nós usamos há muito tempo. Podíamos comprar muitas coisas".*

Na verdade, nessa aula era suposto PP1 ter trazido o mapa, mas não o fez; e a realidade constatada contraria a resposta dada pela mesma professora quando perguntada: "*Acha que o uso de recursos iconográficos para as Ciências Sociais é importante, e como enquadrá-los?*" Ela respondeu: *"Sim, podemos enquadrar as imagens. Sim, podemos usar o livro, se a escola, por exemplo, tivesse condições, nós também poderíamos trazer materiais, a escola ia ter. Também há outras coisas, como as imagens que podemos levar para mostrar aos alunos, sendo os mapas, globos e outras coisas; mas, como a escola não tem, nós é que devemos produzir esses materiais didáticos".*

Na interação com PP1, notamos que a escola dispõe de mapas e do globo terrestre; porém, o professor observado não faz uso desses materiais, e essa aula poderia ter sido bem planejada com a inclusão deles. E, junto da carteira em que os pesquisadores estavam, PP2 comenta: "*aqui tenho aquela criança que sofre duma perturbação motora".* Entretanto, a professora não demonstrou nenhuma estratégia de diferenciação pedagógica para acomodar essa aluna. Depois, perguntamos: "*Como o professor trata este aluno?".* Ela simplesmente disse que o tratava como os outros alunos, em termos metodológicos; mas que, quanto à relação com os colegas, teria pedido a estes que fossem mais tolerantes com ele, porque está doente.

No âmbito da construção do conhecimento com enfoque no conteúdo, Becker (2012, p. 37) faz a seguinte observação: "[…] o conteúdo deve ser entendido como meio e não como objetivo […]". Ou seja, os conteúdos nos possibilitam, por meio deles, construir conhecimento, que por sua vez se configura na aprendizagem, e entendemos que todo o ensino tem por objetivo gerar uma aprendizagem.

A pedagogia conteudista e expositiva é condenada por Becker (2001, p. 94) ao afirmar que "não podemos mais permanecer na velha pedagogia da exposição e da repetição do exposto, por mais que a exposição constitua um instrumento de comunicação escolar […]", visto que, ainda na perspectiva desse autor, "[…] o processo de aprendizagem coincide com o processo de (re)construção de estruturas cognitivas que constituem a condição de assimilação de qualquer conteúdo". Como mencionamos anteriormente, essa aula em particular (sobre a importância do clima) não havia sido planejada, apesar de termos informado a professora de que, naquele dia, iríamos observar sua aula. Pelo facto de não ter planejado a aula, ela foi monótona e marcada por muita improvisação.

A respeito da improvisação, Libâneo (1994, p. 266) afirma que:

> A planificação de aula é de fundamental importância para se atingir êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes.

O postulado de Libâneo (1994) descreve o que se observou dentro da sala: os alunos estavam em grupos, desenvolvendo atividades que não foram propostas pela professora nem relacionadas com a aula, como se estivessem num compasso de espera até o início da aula. Acerca do plano de aulas, Libâneo (1990, p. 225) argumenta que "o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas, com um carácter específico". O processo de ensino e aprendizagem deve partir do planejamento até a materialização dos objetivos da aula, por meio de estratégias metodológicas previamente

selecionadas. Esse processo é sistematizado, probabilístico e envolve a atividade dos alunos. Nessa aula, não houve nenhuma situação que levasse o aluno a usar suas habilidades motoras ou a realizar novas descobertas por meio das atividades propostas.

O uso de materiais didáticos para o ensino primário é fundamental, concorrendo, dessa feita, para a construção de conhecimentos sólidos por parte dos alunos. Daí que não usar meios auxiliares para a concretização de uma aula possa anular, em parte, as estratégias metodológicas traçadas para essa aula.

Por isso mesmo, Karling (1991, p. 245) define:

> Os recursos de ensino são recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem. São também designados por recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, materiais didáticos, recursos audiovisuais, multi-meios ou material institucional. Preferimos, porém, "recursos de ensino", por ser mais abrangente.

No entender do autor supracitado, os recursos de ensino atendem, em parte, à afirmação de Aristóteles: "nada está na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos". Segundo Karling (1991, p. 238), "os recursos de ensino ajudam enormemente a comunicação, a compreensão e a estruturação da aprendizagem cognitiva". Por sua vez, os materiais didáticos têm função importante no incentivo e no alcance de objetivos afetivos, ou seja: fazem o aluno gostar de estudar, de uma disciplina ou de um assunto; quando o professor utiliza um cartaz para explicar algum conteúdo, a compreensão é maior; desperta-se o interesse do aluno, e assim há mais incentivo, tornando a aula mais dinâmica.

Nesta aula em análise, não se verificou o uso de nenhum material didático, além do próprio livro do aluno – que o professor orientou que copiassem algum texto por ela indicado – e do quadro negro, onde ela escrevia os temas. O professor articula bem as palavras, e os alunos cooperaram; registra-se uma boa participação dos alunos, porém em coro e não individualmente, o que não deixa claro o grau de assimilação dos conteúdos por parte de cada um. Becker (2012, p. 165) explica que "a aprendizagem deve ser entendida como obra da ação do sujeito ou indivíduo do conhecimento".

Quando os alunos não são orientados para alguma atividade, sua tendência é brincar. Enquanto o professor explicava alguns detalhes sobre a localização geográfica de um ponto, muitos alunos estavam brincando, conversando; as meninas mexiam nos cabelos, outros faziam desenhos, entre outras atividades fora do contexto da aula – isto é, um ambiente inadequado ao processo de ensino-aprendizagem. A falta de atividades no decorrer de uma aula constitui um problema nesse processo, que claramente concorre para o fracasso de todas as atividades planejadas. Outrossim, a professora usa o livro didático

somente para referenciar os apontamentos ou orientar que os alunos copiem certos trechos durante a aula. Por esse motivo, as crianças limitam-se a brincar no momento em que são orientadas a copiar; além disso, dada a limitação de circulação nas filas da sala, fica impossível verificar o que cada aluno está fazendo concretamente e, assim, dar uma orientação específica.

Por isso, também é difícil saber se os alunos estão ou não alcançando os objetivos que o professor traçou. Tratando-se dos objetivos, fica igualmente impossível saber que objetivos em particular essa aula tinha, pois o professor não dispunha de nenhum plano de aulas que orientasse sua prática. Fica evidente que não foram seguidos os momentos didáticos de uma aula planejada nem a diversificação das estratégias de ensino – estes aspectos metodológicos não foram observados. Portanto, foi uma aula tradicional, que visava apenas ocupar o tempo dos alunos. Uma vez que o professor não tinha plano, ficou difícil avaliar as estratégias de ensino utilizadas naquela aula, porque, a partir da observação da metodologia, poderíamos verificar como o professor pretendia traduzir os objetivos específicos da aula em comportamentos observáveis dos alunos. Os conteúdos não apresentavam nenhuma organização prévia – foi o que pudemos constatar.

Acompanhemos a professora (PP2), que reclama da falta de material didático. Mas nós queríamos analisar como essa professora enquadra as fontes iconográficas em uma aula; por isso, perguntamos: *"Se tivéssemos possibilidade de ter esses recursos didáticos, como poderias enquadrar as fontes iconográficas nesta aula de Ciências Sociais?"* A professora respondeu nos seguintes termos: *"Isto vai depender também do tema a ser abordado, nas Ciências Sociais, mas também um dos métodos de ensino desta disciplina é o uso da excursão, porque é lá na excursão onde nós podemos falar de monumentos, falar de praças, podemos falar de estátuas e não só; nós damos aulas direto do local do tema onde nós queremos abordar. Sim, não basta só o livro, o livro não é suficiente; é preciso termos também esses materiais por perto, e é preciso também termos o acesso desses materiais; se não temos acesso, é preciso ir onde esses materiais se encontram".*

Essa colocação é problemática na medida em que a professora se limita a falar da carência de material; afirma que levaria as crianças para locais históricos, mas não fundamenta como materializaria a aula nesse local nem que plano seguiria. Outrossim, durante a aula observada, em nenhum momento ela fez alusão sequer à existência desses locais históricos para as crianças. Nessa aula, seria crucial que a professora tivesse trazido algum material iconográfico para despertar o interesse do aluno. A respeito da atitude de desinteresse dos alunos, Becker (2012) afirma que "os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado".

Por sua vez, Libâneo (2013, p. 278) esclarece que "a motivação dos alunos para a aprendizagem, mediante conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é o fator preponderante na atitude, concentração e atenção dos alunos".

Observando como a aula era conduzida, perguntamos à professora: "Quando planifica suas aulas, tem tido o cuidado de incluir a iconografia como recurso a usar?" A professora respondeu nos seguintes termos: *"Aí já é difícil fazer a previsão de onde usar, ou em que momento incluir".*

No final da aula, que durou 1h, ela chamou a atenção dos alunos porque queria fazer chamada. A professora chamou os alunos pelos números. Pensamos que essa metodologia não é correta, pois os alunos não são números, mas sim pessoas com nomes. Outra particularidade das aulas dessa professora é que ela não planifica, o que inviabiliza qualquer possibilidade de alcançar algum objetivo. Em seguida, a professora orientou os alunos a copiar o conteúdo que estava no quadro. Esse momento marcou-nos bastante, pois notamos que a professora não estava consciente de sua prática.

Essa é uma postura de um professor que implementa uma pedagogia diretiva, com pressuposto epistemológico empirista. Becker (2012, p. 16) assim o define: "[…] o professor fala, e o aluno escuta. O professor dita apontamentos, e o aluno copia. O professor decide o que fazer e, em geral, decide o mesmo de sempre, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende". Por outro lado, a única coisa que esse professor fez foi explicar o tema da aula e depois mandar os alunos copiar apontamentos no quadro – e essa prática está também orientada no manual do professor da 5.ª classe, onde se pode ler, nas sugestões metodológicas para esse tipo de aula: "[…] o professor poderá selecionar dois alunos para 'ler' em voz alta […] a, pois a leitura coletiva, […] e explica […]" (Becker, 2001, pp. 216-217).

Porém, o processo de ensino-aprendizagem só tem sucesso quando gera interesse no aluno, como diz Becker (2012): "o saber e o sabor" são faces da mesma moeda, pois só quando gostamos temos vontade de querer conhecer/saber mais. Já Díaz (2011, p. 114) faz a mesma abordagem a sua maneira, ao afirmar que se:

> […] o aprendido tem "significação" para ele e constituirá um impulso motivador para continuar aprendendo, potencializando o sucesso futuro quando ele for capaz de utilizar o aprendido. Deste modo, diz-se que seu aprendizado é "significativo" porque é resultado de uma aprendizagem igualmente "significativa" que se valeu da "significação" entre determinadas causas e determinados efeitos.

O manual do professor da 5.ª série, para essa aula, não orienta especificamente quais recursos didáticos a professora deve usar; todavia, ela

poderia ter recorrido a diversos materiais ao seu alcance para trazer detalhes que levariam o aluno a viajar no tempo e encontrar semelhanças e diferenças que se enquadram no modo de vida atual. PP2 contraria seu discurso, pois, em entrevista, quando perguntada: *"Acha que a iconografia que está aqui no livro do aluno é conducente aos textos impressos no mesmo?"* – ela respondeu: *"Sim, tem concordância. Só a capa fala da nossa história, e, até por mim, este livro tem muitas páginas, mas, se nós capitalizássemos como deve ser os monumentos que existem, não teríamos necessidade de escrever muito; talvez escreveríamos aquilo que estamos a estudar no terreno, [isto é], pedindo os alunos a relatar aquilo que estão a ver no terreno e o sentimento deles".*

Na ótica de PP2, se a iconografia patente no livro é conducente, era de se supor que ela se baseasse nas imagens para dinamizar a aula; porém, a professora nem fez questão de explorar essas imagens. No âmbito dos procedimentos de ensino de Ciências Sociais da 5.ª série, o INDE/MINED (2022, p. 217) orienta que se usem também "[…] mapas, cartazes, fotos, etc". Esses materiais fazem parte da linguagem imagética, e, a esse respeito, Litz (2009, p. 6) traz uma abordagem muito interessante sobre a linguagem imagética, ao observar que:

> Em métodos que integram as questões pedagógicas e historiográficas, o uso de imagens possibilita a interpretação da história, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino de história na atualidade. As fontes imagéticas podem, também, colaborar para desenvolver o imaginário popular sobre história, uma vez que, muitas dessas ferramentas trabalham também o ficcional como recurso para motivar o aluno acostumado com uma infinidade de imagens e sons do mundo atual.

Litz (2009) sublinha ainda que "[…] trabalhar os processos iconográficos da história em sala de aula é um caminho fascinante que pode se multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa para a compreensão da história" (p. 6). Esse autor chama atenção para a forma como as aulas de história são planejadas e ministradas ao asseverar que "as atividades de aprendizagem, assim como os objetivos das aulas, não podem se resumir a reproduzir conhecimentos para apenas memorizar e depois repetir". Por outro lado, Díaz (2011) chama esse ato de repetição de "aprendizagem mecânica em que não há significado na aprendizagem".

Daí que, ao analisarmos o pensamento de Litz (2009) e Becker (2012), entendemos ser impossível para o aluno desenvolver o senso crítico do saber, pois o próprio professor que vai ensinar entra na sala convencido de que vai "transmitir" verdades – o que, para Becker (2012, p. 15), caracteriza um tipo de professor que "[…] acredita em uma determinada epistemologia, isto é, em

uma "explicação" – ou melhor, crença – da gênese e do desenvolvimento do conhecimento […]", não se dando ao trabalho de investigar a fundo a essência dos saberes postulados nos livros didáticos. Becker (2012) esclarece ainda que:

> […] a epistemologia que subjaz a esta prática, o individuo ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: "é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológico desse professor: uma folha de papel em branco, HD, um CD ou pen-drive sem nada gravado […] (Becker, 2012, p. 15).

Acerca da planificação de aulas, Piletti (2004, p. 62) afirma que "planificação de ensino é a especificação da planificação do currículo" e que, por outras palavras, "consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos". Para Libâneo (1994), plano de aulas é uma "previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou um conjunto de aulas, com um carácter bastante específico". Desse modo, Piletti (2004) e Libâneo (1994) corroboram que o plano de aulas é um instrumento indispensável para o professor, visto que contém toda a sequência, métodos e recursos didáticos a serem usados numa aula, constituindo uma sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período em que professor e aluno interagem na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do planejamento da aula, a professora poderia muito bem ter escolhido os métodos a aplicar, os procedimentos metodológicos a seguir para o alcance de seus objetivos e, por meio deles, ter selecionado os recursos didáticos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Visto que, na aula em análise, a professora poderia ter-se valido do método quanto ao critério cronológico para lhe possibilitar construir o conhecimento e, posteriormente, explicar o conteúdo: os Khoisan e a fusão dos Khoi-Khoi e San, que eram comunidades de pastores, caçadores e coletores.

Ficamos sem entender: por que as aulas dessa professora não são planejadas? Por que nenhum material didático é usado nessas aulas? Por que a professora não problematiza o ensino? Mas a professora poderia ter recorrido a essa técnica para explicar questões de organização social, divisão do trabalho e partilha dos alimentos pelos membros da comunidade. O objetivo é fazer o aluno situar-se no tempo, compreender a dinâmica do passado e, por meio disso, criar comparações entre o antes, o agora e perspectivar o futuro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reflexão, por vezes, precisa partir do concreto, por meio da interação com algum material que suscite curiosidade no aluno. O professor é a pessoa indicada para incentivá-lo a usar sua capacidade de observação e de questionamento e, assim, construir um conhecimento que considere válido. A partir dessa análise sistemática dos dados empíricos, o resultado revelou uma ruptura entre o discurso dos professores pesquisados e a realidade das práticas pedagógicas nas aulas de Ciências Sociais nessa escola.

Os professores (PP1 e PP2) não compreendem que a iconografia faz parte dos recursos didáticos a que o professor pode recorrer para estruturar sua aula e diversificar as metodologias a serem utilizadas. A forma de enquadramento da iconografia nas aulas de Ciências Sociais, para esses professores, consiste em *"levar e amostrar os alunos, os mapas, globos e outras coisas"* (PP2). Para variar, aludiram que: *"temos muitos problemas em aplicar esse tema [iconografia], devido à falta de materiais"* (PP2). Se os professores não têm clareza acerca da iconografia e de sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem – e, em particular, nas Ciências Sociais – é problemático entender como eles articulariam esses recursos em uma aula, pois a resposta, como "levar mapas, globos e outras coisas" (PP1), é bastante vaga e deixa transparecer seu desconhecimento.

A partir da análise realizada, evidenciou-se que os professores não sabem como as fontes iconográficas, em sua diversidade, podem influenciar a consciência crítica do aluno e despertar seu interesse pelo estudo de fatos históricos. E, se os professores pesquisados desconhecem o potencial desses recursos visuais, mesmo que levassem os alunos à Praça dos Heróis, a museus e a outros locais históricos, isso seria apenas um passeio, e não uma aula de estudo, pois, para esses professores, os locais históricos são apenas espaços para guardar objetos do passado – e o aluno, ao visitá-los, verá relíquias da antiguidade, mas sem poder construir nenhum conhecimento histórico nem mesmo contextualizar essas relíquias com seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** 2a ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: cotidiano da escola. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

DÍAZ-RODRÍGUEZ, Félix Marcial. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: www.edufba.ufba.br. Acesso em: 15 jan. 2023.

INDE; MINEDH. **Programas do 2º Ciclo do Ensino Primário**. Maputo, 2019.

KARLING, Argemiro Aluísio. **Didática necessária.** São Paulo: Ibrasa, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica.** São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história**: a comunicação do homem através da imagem. Pintura rupestre com cerca de 11 mil anos. Caverna de Lascaux (França). Curitiba: UFPR, 2009.

PILETTI, Claudino. **Didáctica Geral.** 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DOI: 10.29327/5977402.1-11

ASCENSÃO DA NOVA DIREITA E A AMPLIAÇÃO DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CASO DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

Nicolly Zanotto
Joviles Vitório Trevisol

RESUMO

Em 2019, o Governo Federal instituiu uma política pública de militarização das escolas públicas denominada Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Durante quatro anos de existência, o PECIM credenciou cerca de 202 escolas de todo o país. O presente texto apresenta os principais resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2023 e 2024, cujo principal propósito foi analisar o PECIM no contexto da ascensão da nova direita brasileira. O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa aos principais indicadores do PECIM. O estudo evidenciou, entre outros aspectos, que o PECIM alavancou a militarização da educação no Brasil sob o cenário de fortalecimento da nova direita brasileira. Amparado em princípios que defendem a meritocracia, a hierarquia e a disciplina como condições essenciais para a melhoria da qualidade educacional, o programa apresenta concepções discordantes do projeto educacional e das escolas públicas pós-Constituição de 1988.

Palavras-chave: Nova Direita. PECIM. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A nova direita tem sido objeto de análises e de amplos debates no campo das ciências sociais no Brasil e no mundo. Embora não seja um fenômeno novo nem uma tendência política e ideológica homogênea, o interesse cresceu fortemente nos últimos anos, decorrente, sobretudo, do fortalecimento de partidos e de lideranças políticas de direita e de extrema direita em diversos países, como Viktor Orbán (Hungria), Donald Trump (EUA), Jair Messias Bolsonaro (Brasil) e Javier Milei (Argentina). A chegada ao poder de líderes identificados com as agendas da direita e da extrema direita política tem,

entre outras consequências, colocado em xeque os pilares da democracia em muitos países. Como destacam Avritzer (2016) e Levitsky e Ziblatt (2023), a democracia encontra-se diante de impasses e questionamentos.

Nesse sentido, a chamada "nova direita" necessita ser compreendida nos seus aspectos conceituais, assim como nas suas dimensões políticas e ideológicas e em sua atuação político-social. Trata-se de um fenômeno com características e variações muito distintas entre os países. A emergência dessa tendência/movimento político está associada a diversos e complexos fatores, cabendo destaque para o esgotamento do modelo fordista de produção, o desemprego decorrente das transformações do mundo do trabalho e as transformações permanentes no plano dos valores e dos costumes. A volubilidade que essas mudanças produzem na sociedade foi apropriada pelas lideranças políticas de direita e incorporada a uma agenda política reacionária.

No Brasil, pode-se identificar como momento inicial do fortalecimento e da expansão da atuação da extrema direita — no que se denominou nova direita — a primeira década dos anos 2000, quando eclodiram as denúncias de corrupção envolvendo o governo federal e os parlamentares, no que ficou conhecido como "escândalo do mensalão", em 2006, seguida de eventos que acarretaram em uma fragilização da esquerda no governo federal, sendo destaque o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016. Posteriormente, a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018 garantiu as condições para a implementação e para o fortalecimento das políticas neoconservadoras e neoliberais pretendidas pela nova direita no país.

No exercício do seu mandato, Bolsonaro instituiu um programa de militarização da educação básica denominado Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), uma das principais políticas públicas para o setor da educação desenvolvidas entre 2019 e 2022.

O contexto descrito acima motivou a realização do presente estudo, que expressa parte do processo investigativo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) entre os anos de 2023 e 2024. No presente texto estão concentradas algumas das abordagens realizadas no decorrer da pesquisa, sendo principal objetivo analisar a ascensão da nova direita no Brasil como cenário para o alargamento da militarização da educação por meio do PECIM. Para isso, o estudo utiliza os métodos de análise documental e a consulta bibliográfica, a partir de materiais localizados no Portal Periódicos CAPES e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), além dos principais documentos que regulamentam o PECIM, como o Decreto nº 10.004/2019 (Decreto de implementação do programa) e o Decreto nº 11.611/2023 (Decreto de revogação do programa).

2. NOVA DIREITA NO BRASIL, EDUCAÇÃO E O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

O termo "nova direita" tem sido utilizado por pesquisadores das áreas da Sociologia e da Ciência Política para compreender o ambiente político e ideológico recente de fortalecimento e de reelaborações das pautas e frentes de atuação da extrema direita em diferentes localidades, inclusive no Brasil. Diferentemente da direita tradicional das décadas de 1980 e 1990 — cujas bandeiras centrais, de maneira geral, eram a redução do Estado, a defesa da economia de mercado e a privatização das empresas públicas — a nova direita incorporou pautas como o combate à corrupção e a defesa de um conjunto mais amplo de ideias, geralmente identificadas com valores autoritários, conservadores, nacionalistas e populistas (Santos; Tanscheit, 2019).

De acordo com Pinelli (2021, p. 2), "a Nova Direita é um conceito polissêmico, sem consensos na literatura acadêmica, que possui um vasto grupo de termos correlatos, entre eles, neoconservadorismo, extrema-direita [*sic*] e restauração conservadora". Pinelli (2021), Chaloub e Perlatto (2016) e Casimiro (2016), caracterizam a nova direita como um movimento neoliberal e neoconservador que, em vistas gerais, defende o Estado mínimo, critica a intervenção estatal na regulação do mercado e questiona e contesta as políticas para a promoção de igualdade e para a inclusão. Apesar de não haver consenso na literatura sobre o tema (Madeira; Tarouco, 2011; Judensnaider; Lima; Ortellado; Pomar, 2013; Tatagiba, Trindade, Teixeira, 2015; Chaia, Brugnano, 2014; Chaloub; Perlatto, 2016; Alves Cêpeda, 2018), pode-se afirmar que as principais bandeiras da "nova direita" no Brasil incluem a meritocracia, a soberania do mercado e a defesa do Estado mínimo.

Da mesma maneira, não se pode estabelecer, com base na literatura, um consenso sobre o momento e o contexto de inflexão da direita tradicional em direção àquilo que, atualmente, compreende-se como nova direita no Brasil. Alguns autores advogam que as pautas e as agendas da direita brasileira foram reformuladas antes do processo de redemocratização da década de 1980 (Hermida; Orso, 2020; Lima, 2020; Lima; Golbspan; Santos, 2022), outros, afirmam que a nova direita emergiu a partir de 2006, no contexto das denúncias do "mensalão", ou ainda, no contexto das manifestações em diversas cidades brasileiras, popularizadas como "Jornadas de Junho de 2013" (Oliveira, 2020a; Zanotto; Trevisol; Scapinelli, 2024).

Consideramos mais adequado analisar a emergência da nova direita no Brasil a partir da crise política de 2006, sucedidas pelas manifestações de junho de 2013, pela Operação Lava-Jato, pelo *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), pela eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018, assumindo que esses são

acontecimentos que oferecerem, cada um à sua maneira mas não isoladamente, o ingrediente político para a reorganização das forças políticas situadas no campo da direita (Singer, 2012).

O "mensalão", em primeiro lugar, expôs as fragilidades do presidencialismo de coalizão (Abranches, 2018; Singer, 2012; Hermida; Orso, 2020) e mobilizou a mídia e a opinião popular contra as práticas de corrupção no Executivo brasileiro. As manifestações de junho de 2013, convocadas, entre outros, pelo Movimento Passe Livre, Movimento Brasil Livre, Vem pra Rua e o Revoltados *Online*, foram apropriadas pela mídia e transformadas em campanhas midiáticas contra a corrupção e seus principais agentes, além de atribuir novo papel ao uso da internet e redes sociais *online* como ferramenta política, colocando de maneira enfática o combate à corrupção na agenda política brasileira (Silva, 2020; Souza, 2017; Vieira, 2018). Segundo Silva (2020), "[...] a luta anticorrupção serviu como plataforma para a extrema direita no Brasil".

No bojo desse processo, a Polícia Federal deflagrou, em 2014, a Operação Lava Jato, um processo de investigação que, entre março de 2014 e fevereiro de 2021, cumpriu mais de mil mandados (de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva), prendendo e condenando mais de cem pessoas (Lopes, 2019). As investigações e a grande exploração midiática realizada em torno das ações da operação desgastaram a imagem de importantes lideranças políticas e empresariais do país, especialmente, da então presidenta Dilma Rousseff (destituída do cargo em agosto de 2016) e do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (preso em abril de 2018) (Zanotto; Trevisol; Scapinelli, 2024; Singer, 2018; Vieira, 2018). Como destacam Santos e Tanscheit (2019, p. 154):

> A Operação Lava-Jato contribuiu para a rejeição aos principais partidos nacionais, a estratégia do impeachment representou o ápice do confronto entre a esquerda e a direita, que vinha adquirindo contornos de polarização extremada desde as eleições presidenciais de 2014, pleito marcado pela radicalização do discurso da direita.

O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff da Presidência da República e as eleições presidenciais de 2018 evidenciaram fragilidades em relação aos partidos políticos do centro democrático e da esquerda. Somado a esse cenário, ao longo da campanha presidencial do ano de 2018, Bolsonaro apresentou-se como um candidato comprometido com a interrupção do pacto democrático que orientou a atuação dos atores políticos desde a Constituição Federal de 1988 (Rocha; Solano, 2021), representando as agendas e pautas da nova direita.

Bolsonaro aglutinou um movimento político e ideológico difuso, formado por lideranças e grupos fundamentalistas, populistas, autoritários, neoliberais e neoconservadores (Avritzer, 2021; Leher, 2023; Rocha; Solano,

2021). O militar reformado apresentou-se como um candidato anticorrupção, antissistema e antipolítica, promovendo, durante toda a sua atuação política e durante a candidatura, a defesa da ditadura militar (Helal Filho, 2019), além de dirigir críticas aos partidos de esquerda, o que contribuiu decisivamente para a obtenção, em segundo turno, de 57,8 milhões de votos, cerca 55,1% do eleitorado brasileiro (Avritzer, 2021; Rocha; Solano, 2021).

Imagem 1 - Bolsonaro, enquanto deputado federal, em frente à cartazes de vítimas desaparecidas e mortas, saúda a ditadura militar durante sessão solene em memória aos 50 anos do golpe militar de 1964, realizada em 2014 na Câmara dos Deputados.



Fonte: foto de Ailton de Freitas, retirado de Helal Filho (2019).

Ao longo de seu mandato, Bolsonaro introduziu, como destaca Leonardo Avritzer (2021, p. 18):

> [...] um tipo raro de associação entre governo não virtuoso e conservadorismo [...] uma nova forma de conservadorismo: ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia da destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda.

Em 2022, prestes a finalizar o seu primeiro mandato, Bolsonaro concorreu novamente ao cargo de Presidente da República, tendo obtido, em segundo turno, 49,10% dos votos do eleitorado. A diferença de votos entre o primeiro colocado (Luiz Inácio Lula da Silva) e o segundo (Jair Messias Bolsonaro) foi de apenas 1,8% dos votos, o que destaca o cenário de acirramento do pleito eleitoral, indicada por parte da mídia jornalística brasileira como uma das eleições mais concorridas da história democrática do Brasil (Com 100% [...], 2022).

Após a vitória e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, os ideários antidemocráticos e anti-institucionais presentes na atuação política e evocados durante o mandato de Jair Bolsonaro à frente do Executivo, com ataques recorrentes e sistemáticos a instituições políticas brasileiras, ao processo eleitoral e à efetividade e seguridade do sistema eletrônico de votação, alcançaram o ápice, no que ficou conhecido como Ataques de 8 de Janeiro. O evento, marcado por uma série de ataques vandalistas aos prédios oficiais da Praça dos Três Poderes, em Brasília, realizados pelos apoiadores de Jair Messias Bolsonaro insatisfeitos com o resultado do pleito eleitoral, representam o auge da da extremização antidemocrática fortalecida durante a gestão presidencial de Bolsonaro.

> Em 8 de janeiro de 2023, apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), adentraram as sedes dos três Poderes, em Brasília, invadindo o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto. O fato aconteceu uma semana após a posse do novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Obras de arte, vidros, computadores, móveis, documentos, armas de choque e outros objetos foram depredados ou roubados. Por volta de uma hora após o começo dos ataques, os prédios começaram a ser desocupados pelas forças de segurança, tropas de cavalaria, Polícia Federal e Militar. Quase duas horas depois do início da desocupação, os manifestantes foram totalmente retirados do Palácio do Planalto e do STF. Segundo o Congresso Nacional, o STF e o Palácio do Planalto, foram estimados mais de R$ 20 milhões para cobrir os prejuízos. A fim de investigar os responsáveis pelos atos, no dia 25 de maio de 2023, foi instaurada, pelo Congresso, a CPI do 8 de janeiro. Os vândalos podem responder por crime contra o Estado Democrático de Direito (Ataque [...], 2023).

Como consequência do ocorrido, além dos danos causados à estrutura de prédios públicos, a obras de arte e artefatos históricos, o Supremo Tribunal Federal condenou, entre penas de prisão, penas alternativas e acordos de não persecução penal, mais de 1.400 pessoas. Também foram condenados por, dentre outras tipificações, organização criminosa, tentativa de abolição do Estado Democrático de Direito e golpe de Estado, Jair Bolsonaro (condenado a 27 anos de prisão) e membros de seu governo, após comprovada a articulação e a atuação no ocorrido em 8 de janeiro (Richter, 2025, 2026; Falcão, 2025).

Imagem 2 - Ataque e depredação do Palácio dos Três Poderes, durante o atentado golpista de 8 de janeiro de 2023.



Fonte: foto de Cristiano Mariz, retirado de Gomes (2023).

Retornando ao ano de 2018, a eleição de Jair Bolsonaro criou as condições para a implementação de políticas públicas e instalação dos projetos dos grupos nele representados. No campo da educação, a disposição do novo governo em travar uma permanente disputa ideológica contra o chamado "marxismo cultural" no interior das escolas ficou clara desde a escolha do primeiro Ministro da Educação, nomeado em 01 de janeiro de 2019. Os quatro ministros escolhidos por Jair Bolsonaro — Ricardo Vélez Rodríguez; Abraham Weintraub; Carlos Alberto Decotelli (nomeado, mas não tomou posse) e Milton Ribeiro — tinham em comum a defesa de princípios e valores da direita conservadora. Com base nesses compromissos ideológicos, a gestão de Bolsonaro na área educacional impulsionou ações que visavam promover os ideários do Movimento Escola Sem Partido, combater a chamada "ideologia de gênero" nas escolas, promover o ensino domiciliar (*homeschooling*) e impulsionar a militarização das escolas (Oliveira, 2020b; Afonso, 2022; Leher, 2023; Guilherme; Picoli, 2018).

Dentre suas proposições para a educação básica brasileira foi instituído, no dia 5 de setembro de 2019, próximo ao feriado nacional da Independência do Brasil, por meio do Decreto n° 10.004/2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Zanotto; Scapinelli; Trevisol, 2024).

O PECIM precisa ser compreendido no bojo das políticas de militarização da educação básica implementadas desde a década de 1990 do século passado, cabendo destaque para o estado de Goiás, que implementou as primeiras experiências de militarização das escolas estaduais nos anos 1990. O PECIM serviu como um estímulo para o movimento de militarização de escolas no

Brasil, ao trazer para a esfera das políticas públicas federais uma proposta já desenvolvida de maneira local (Alves; Toschi, 2019).

O programa institucionalizou a participação das forças militares na gestão das escolas (Santos; Alves, 2023, Lima; Golbspan; Santos, 2022) e introduziu uma agenda de discussões sobre as finalidades da educação escolar e sobre os modelos de organização e de gestão das escolas públicas (Santos *et al.*, 2019). O PECIM foi, neste sentido, uma das faces mais emblemáticas da investida neoconservadora na agenda educacional brasileira.

As tratativas para a criação do PECIM iniciaram no primeiro mês da gestão presidencial de Bolsonaro, por meio da publicação do Decreto nº 9.665 de 02 de janeiro de 2019, que criou, entre outros órgãos, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Lima, 2020; Brasil, 2019a). Alguns meses depois, o governo federal instituiu o PECIM e, por meio dele, regulamentou a atuação de militares nas escolas cívico-militares do programa (Brasil, 2019b).

O Decreto 10.004/2019 destaca que o programa foi concebido a partir dos "[...] padrões de ensino adotados pelos colégios do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares" (Brasil, 2019b). De acordo com o documento, o PECIM visava:

> I - fomentar e fortalecer as escolas que integrarem o Programa;
> II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 ;
> III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;
> IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;
> V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
> VI - estimular a integração da comunidade escolar;
> VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;
> VII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;
> IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e
> X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar (Brasil, 2019b).

Além das escolas públicas estaduais, a adesão ao PECIM também foi facultada às escolas das redes municipais e distritais, tendo como prioridade as unidades escolares localizadas em regiões e bairros em vulnerabilidade social (Brasil, 2019b). De acordo com o Art. 15 do Decreto 10.004/2019, a adesão ao programa deveria ser voluntária, mediante a realização de uma consulta pública formal nas instituições escolares interessadas (Brasil, 2019b).

O programa previu a implementação de 216 escolas cívico-militares até o final de 2022 (Brasil, 2021). De acordo com os dados do Ministério da Educação, solicitados via Plataforma Fala.BR para a pesquisa, entre 2020 e 2022 a adesão ao programa totalizou 202 escolas públicas municipais e estaduais do país (Zanotto; Trevisol, 2024; Ministério da Educação, 2023c). Apesar de divergências entre diferentes fontes acerca do número contabilizado de ECIMs criadas pelo programa, estima-se que o PECIM foi instituído em cerca de 200 escolas.

A derrota do então presidente Jair Bolsonaro nas eleições de 2022 abriu caminho para a revisão de um conjunto amplo de políticas educacionais implementadas entre 2019 e 2022. Em 04 de novembro de 2022, a Casa Civil da Presidência da República nomeou os membros indicados por Luiz Inácio Lula da Silva para integrar o Gabinete de Transição Governamental e redigir o Relatório Final do Gabinete de Transição. No item referente à educação, o Relatório recomendou a publicação de um despacho em relação ao PECIM:

> [...] orientando o Ministro da Educação a avaliar os resultados da política pública prevista no Decreto 10004/2019 sob critérios técnicos relativos ao custo-benefício, para definição sobre a dotação orçamentária respectiva e sobre sua continuidade (Gabinete de Transição Governamental, 2022, p. 61).

Em julho de 2023 o Ministério da Educação (MEC) concluiu um estudo sobre o PECIM, publicado na forma de uma nota técnica (Nota Técnica nº 60/2023/DPDI/SEB/SEB). O MEC destacou que a militarização das escolas públicas não encontra "previsão e guarida" nos principais marcos regulatórios da educação brasileira, não justificando, desse modo, a alocação de cerca de mais de 86.000.000 reais para pagamento de pessoal vinculado ao PECIM até 2023 (Ministério da Educação, 2023a, p. 5). A Nota também afirma não haver, na legislação educacional vigente no Brasil, "[...] qualquer menção ou estratégia que pretenda incluir as Forças Armadas como partícipes dos esforços de política educacional na educação básica regular" (Ministério da Educação, 2023a, p. 7). A Nota criticou, ainda, a tese de que a presença de escolas cívico-militares nas regiões mais pobres e violentas das cidades e regiões brasileiras contribui para mitigar a vulnerabilidade social.

Após arrolar uma série de razões e argumentos, a Nota apontou que a manutenção do PECIM não era uma necessidade (Ministério da Educação, 2023a). Na sequência, o Ministério da Educação emitiu o Ofício Circular nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, informando às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação o "[...] progressivo encerramento do Programa" (Ministério da Educação, 2023b) e a Presidência da República determinou, por meio do Decreto 11.611/2023, a revogação do Decreto de

criação do PECIM (Brasil, 2023). A revogação, no entanto, não definiu o fim das políticas de militarização das escolas públicas em âmbito distrital, estadual e municipal. Diversos estados e municípios brasileiros optaram pela continuidade do modelo cívico-militar em suas escolas (Chega [...], 2023; Laforé, Pereira, Bronze, 2023).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principais apontamentos do estudo, podemos destacar como o PECIM impulsionou as políticas de militarização das escolas públicas e reintroduziu na agenda brasileira algumas teses que povoam o debate educacional e político há décadas, especialmente a premissa de que a disciplina e a hierarquia, inspiradas nos colégios militares, melhoram o desempenho escolar e a qualidade didático-pedagógica e administrativa das instituições escolares. A adesão ao PECIM e o significativo número de estados que decidiram pela continuidade do modelo cívico-militar após a revogação do programa evidenciam que parte da sociedade — representada em diversos partidos políticos — vê nos colégios militares o modelo para a organização pedagógica e para a gestão das escolas públicas.

A promessa da qualidade educacional, tão fundamental à educação brasileira, é empregada sem a devida contextualização, desconsiderando e encobrindo as enormes diferenças entre as escolas militares (colégios militares do Exército e das Polícias Militares) e as escolas públicas de educação básica. Como destacam Benevides e Soares (2020, p. 317), a diferença de desempenho entre os estudantes das escolas militares e das escolas públicas está ligada a questões como o capital social e cultural das famílias, a localização das escolas, o processo seletivo de ingresso, etc. Nesse sentido, os resultados pretendidos pelas políticas de militarização estão alicerçados num cálculo equivocado, tendo em vista que as concepções de qualidade pretendidas não podem ser transpostas de um modelo de organização escolar para outro.

Nas escolas públicas de educação básica a oferta para ingresso é concebida e realizada a partir do que a Constituição Federal define como "direito público subjetivo" (Brasil, 1988). Ao materializar o princípio da universalidade, as escolas públicas recebem estudantes dos mais variados grupos sociais, assim, como destaca a Nota Técnica do Ministério da Educação, a excelência de gestão dos colégios militares, quando transferida de forma idealizada para as escolas públicas, afeta o cotidiano e as atividades escolares, devido às diferenças da concepção, das finalidades e dos grupos que compõem essas diferentes instituições escolares (Ministério da Educação, 2023a).

O discurso da militarização propõe a retomada de valores da tradição

conservadora, que não coadunam com a natureza multicultural e democrática da escola pós-Constituição de 1988 (Lima; Golbspan e Santos, 2022). Os fins da educação e da escola implícitos no PECIM distanciam-se do projeto de educação democrática que o país tem tentado construir nas últimas décadas. Dessa forma, o projeto de militarização da educação no Brasil está inserido dentre os projetos da nova direita para o campo da educação a partir de valores e concepções educacionais divergentes das orientações democráticas, igualitárias e universais para a educação estabelecidas pela Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. **Presidencialismo de coalizão**: raízes e evolução do modelo político brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras 2018.

AFONSO, S. C. **Efeitos da nova direita na política educacional**: embates em torno do pseudoconceito da "ideologia de gênero" na deliberação dos planos de educação no Brasil e na Espanha na segunda década do milênio (2010-2020). (Dissertação de Mestrado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ALVES CEPÊDA, V. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 40–74, 2018. DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n2p40.

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**, v. 35, n. 3, p. 633-647., 2019. DOI: doi.org/10.21573/vol35n32019.96283.

ATAQUE à Democracia brasileira:a invasão aos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023. **Observatório Brasileiro de Comunicação e Crise**, UFSM, 2023. Disponível em: https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise/ataque-a-democracia-brasileira-a-invasao-aos-tres-poderes-em-8-de-janeiro-de-2023.

AVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

AVRITZER, L. Política e antipolítica nos dois anos do governo Bolsonaro. *In*: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M (orgs). **Governo Bolsonaro**: retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova Economia**, v. 30, n. 1, p. 317–343, 2020. DOI: 10.1590/0103-6351/3929.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República. 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.611%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). (Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em História Social). Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CHAIA, V. L. M.; BRUGNAGO, F. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. **Aurora revista de arte, mídia e política**, v. 7, n. 21, p. 99-129, 2014. https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/22032/16586.

CHALOUB, J.; PERLATTO, F. **A nova direita brasileira**: ideias, retórica e prática política. Revista Insight Inteligência, v. 72, 25-41, 2016. https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/11862.

CHEGA a 19 o número de estados que querem manter ou ampliar escolas cívico-militares após decisão do MEC, **Carta Capital**, [*S.l.*], 14 jul. 2023. Disponível de: https://www.cartacapital.com.br/educacao/chega-a-19-o-numero-de-estados-que-querem-manter-ou-ampliar-escolas-civico-militares-apos-decisao-do-mec/.

COM 100% das urnas apuradas, Lula vence Bolsonaro com 2,1 milhões de votos de vantagem. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 out. 2022. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/10/com-9999percent-das-urnas-apuradas-lula-vence-bolsonaro-com-21-milhoes-de-votos-de-vantagem.ghtml.

FALCÃO, M. Trama golpista: em mais de 100 dias de julgamento, 1ª Turma do STF absolveu 2 e condenou 29 réus. **TV Globo**, Brasília, 15 dez. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/12/16/trama-golpista-em-tres-meses-de-julgamentos-1a-turma-do-stf-absolveu-dois-acusados-e-condenou-29-reus.ghtml.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório Final.** Brasília, 2022. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2022/12/relatorio-final-da-transicao-de-governo-vf-22-02-22.pdf.

GOMES, B. 8 de janeiro: 82% dos brasileiros reprovam ataques, e 43% culpam Bolsonaro ou radicais de direita. **O Globo**, São Paulo, 12 set. 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/blogs/pulso/post/2023/09/8-de-janeiro-82percent-dos-brasileiros-reprovam-ataques-e-43percent-culpam-bolsonaro-ou-radicais-de-direita.ghtml.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230042.

HELAL FILHO, W. Como deputado, Bolsonaro celebrou golpe militar de 1964 dentro e fora do Congresso. **O Globo**, [*S.l.*], 28 mar. 2019. Disponível em: https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/como-deputado-bolsonaro-celebrou-golpe-militar-de-1964-dentro-e-fora-do-congresso.html.

HERMIDA, J. F.; ORSO, P. J. Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. **Roteiro**, v. 45, p. 1–8, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.24330.

JUDENSNAIDER, E.; LIMA, L.; ORTELLADO, P.; POMAR, M. **Vinte centavos**: a luta contra o aumento. São Paulo: Editora Veneta, 2013.

LAFORÉ, B., PEREIRA, R. & BRONZE, G. **Estados decidem manter escolas cívico-militares após encerramento de programa do governo federal.** CNN Brasil, [*S.l.*], 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estados-decidem-manter-escolas-civicos-militares-apos-encerramento-de-programa-do-governo-federal/.

LEHER, R. (org). **Educação no governo Bolsonaro**: Inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como salvar a democracia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

LIMA, P. V. de. **O projeto educativo da nova direita brasileira**: sujeitos, pautas e propostas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. 2020.

LIMA, I. G. de., GOLBSPAN, R. B., SANTOS, G. S. dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, 38, 1-27, 2022. DOI: 10.1590/1984-0411.85338.

LOPES, I. M. M. **Estado de direito e democracia**: o sistema penal brasileiro em tempos de lavajatismo. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

MADEIRA, R. M.; TAROUCO, G. da S. Esquerda e Direita no Brasil: uma análise conceitual. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 8, n. 15, 2011. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/591 .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota técnica n º 60/2023/DPDI/SEB/SEB**, 2023a. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivicomilitares-1.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº /2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC**, 2023b. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2023/07/oficio-escolas-civico-militares.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Dados do PECIM.** Plataforma Fala.Br, 2023c.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación**, Política y Sociedad. v. 7, n. 22, p. 37-54, 2020a. DOI: 10.15366/reps2022.7.2.002.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–18, 2020b. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069.

PINELLI, L. V. Expressões da nova direita na política educacional brasileira. **X Jornada Internacional Políticas Públicas**, 2021. https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_438_438610477f63013d.pdf.

RICHTER, A. STF encerra julgamento da trama golpista com 29 condenados. **Agência Brasil**, Brasília, 16 dez. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-12/stf-encerra-julgamento-da-trama-golpista-com-29-condenados.

RICHTER, A. Supremo chega a 1,4 mil condenados pelos atos golpistas. **Agência Brasil**, Brasília, 19 abr. 2026. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2026-04/supremo-chega-14-mil-condenados-pelos-atos-golpistas.

ROCHA, C.; SOLANO, E. A ascensão de Bolsonaro e as classes populares. *In*: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. (orgs). **Governo Bolsonaro**: retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F. Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. **Educere et Educare**, v. 18, n. 47, p. 90–112, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30698.

SANTOS, C. de A. *et al*. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.99295.

SANTOS, F.; TANSCHEIT, T. Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil. **Colombia Internacional**, v. 99, p. 151-186, 2019. DOI: 10.7440/colombiaint99.2019.06.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, K. F. da. MBL, **crise política e conflitos de classe no Brasil.** Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TATAGIBA, L., TRINDADE, T.; TEIXEIRA, A. C. Protestos à direita no Brasil (1997-2015). *In*: CRUZ, S. V.; KAYSEL, A.; CODAS, G. (orgs.). **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

VIEIRA, O. V. **A batalha dos poderes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ZANOTTO, N.; TREVISOL, J. V. A militarização das escolas públicas no Sul do Brasil após a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). *In*: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (SENPE), v. 4, 2024, Chapecó. **Anais [...].** Chapecó: UFFS, 2024. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/22137.

ZANOTTO, N.; TREVISOL J. V.; SCAPINELI, L. R. A nova direita e a educação básica no Brasil: análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM). *In*: XII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS e II Mostra da Produção Acadêmica da Universidade Federal da Fronteira Sul, v. 12, 2023, Chapecó. **Anais [...].** Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/19648.

SOBRE OS AUTORES

ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA
Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1995), é Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2010), Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2017) e Pós-Doutora em Educação pela Unochapecó (2022). Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atua na área da Educação, desenvolvendo pesquisas principalmente nos temas Ensino de Geografia, Formação de Professores, Informática na Educação, Metodologias de Ensino de Geografia e Ecopedagogia. É vice-líder do grupo Palavração Ecopedagogia e líder do GEPEFORTE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Tecnologias Digitais na Educação. Site do grupo: https://gepeforte.com.br/pagina-inicial/.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6276-4282.

AUGUSTO KESSAI AGOSTINHO CHICAVA
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor nos programas de Mestrado e Doutoramento na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Pesquisador na UFRGS e USTM, desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e Filosofia com ênfase em Políticas de Educação, Teorias Pedagógicas, Práticas Pedagógicas e Epistemologia Genética. É co-autor da obra: *Educação e pesquisa: dialogando com a pluralidade* (2020).
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9879-1629

BRUNO ANTONIO PICOLI
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Desde 2019, é líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD/UFFS). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, História e Filosofia, com ênfase em Decolonialidade, Raça, Reacionarismo, Neoliberalismo, Extremismos de Direita, Escola, Cuidado e Alteridade. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6831-2199

DAIANE SCRAMIN
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e especialista em Artes e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GPEFE) da UFFS e articuladora do componente curricular de Arte na Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Possui interesse e desenvolve estudos nas temáticas da arte, da formação humana, dos processos de subjetivação e dos estudos foucaultianos em educação.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3007-1690

GLACIELI VINCENZI
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciatura Plena em Educação Física pela UNICS (Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná), Licenciatura em Informática pela UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina), Pós-Graduada em Fisiologia Humana e Treinamento desportivo pela UnC (Universidade do Contestado – Concórdia – SC), Pós-Graduada em Gestão e Organização Escolar pela UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci) . Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Tecnologia Digitais na Educação (GEPEFORTE) da UFFS e Professora Efetiva de Educação Física na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, atualmente em cargo de Assessora de Direção da EEB Rudolfo Luzina. Possui interesse e desenvolve estudos nas temáticas: tecnologia educacional, formação de professores e políticas educacionais.
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0471-5417

ISADORA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Pedagogia pela UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD/UFFS) e professora da Educação Especial na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas nas temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais, inclusão de estudantes imigrantes, formação de professores e educação antirracista.
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7508-9267

JENERTON ARLAN SCHÜTZ
Pós-doutor em Educação Profissional e Tecnológicas pelo Instituto Federal Goiano (IFGoiano). Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Atualmente é Docente e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Pesquisador Associado na Cátedra UNESCO (Juventude, Educação e Sociedade) da Universidade Católica de Brasília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase na relação da Educação, Teorias Pedagógicas, Autoridade e Anterioridade Pedagógica, Especificidade da Escola, Escola Republicana, Política e Infância. Autor das obras: *Reflex*ões educacionais em contextos (2020), *Educação e Cidadania: reflexões à luz de Hannah Arendt* (2022), *Cercanias do ensino de história: um passado para o futuro* (2024) e *Os discursos pedagógicos contemporâneos à luz das reflexões reflexões de Hannah Arendt* (2026).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3603-7097

JOARA TAYNA DOS SANTOS
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GPEFE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Professora efetiva nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino do município de Nova Itaberaba-SC. Possui interesse e realiza pesquisas sobre Gênero a partir de Judith Butler; Filosofia da Educação; Feminização da docência; Discurso, Poder e Subjetividade a partir de Foucault; Educação Infantil.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8786-554X

JONAS RAFAEL LUDWIG
Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPFIL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz - Brusque - SC (2010). Especialista em Recursos Humanos, Rotinas e Cálculos Trabalhistas pela Unopar (2016). Especialista em Socioeducação: Ênfase em Políticas Públicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL, 2022). Especialista em Conciliação e Mediação de Conflitos Pela Faculdade UNIFAHE (2023). Professor titular da ACAPS (Academia de Administração Prisional e Socioeducativa) na disciplina de Mediação de Conflitos desde 2021, sendo coautor da Apostila de Mediação de Conflitos da referida Academia em 2021. Professor titular

da ACAPS (Academia de Administração Prisional e Socioeducativa) na disciplina de Justiça Restaurativa desde 2021, sendo coautor da Apostila de Justiça Restaurativa da referida Academia em 2024. Pós Graduando em Especialização em Juventude Contemporânea: Brasil e América Latina pela UFFS. Mestrando em Filosofia na UFFS.
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-1328-7856

JOVILES VITÓRIO TREVISOL
Pós-doutor pelo Centre for Science and Technology Studies da Leiden University (Países Baixos). Pós-Doutor pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da UFFS. Líder do Grupo de Pesquisa em Estado, Sociedade e Políticas Públicas.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9873-2688

JUAN GUILLERMO DÍAZ BERNAL
Doutor em Educação, História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (MG, Brasil), com bolsa de estudos concedida pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Pesquisador nas áreas de Filosofia da Educação, Tecnologia e Sociedade da Informação. Concluiu o Mestrado em Educação (2012) e a Licenciatura em Filosofia (2010) na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, onde atua como docente da Escola de Filosofia da Faculdade de Educação. Integra o grupo de pesquisa da MINCIENCIAS *Filosofía, Sociedad y Educación* (GIFSE)

LARISSA MARIA RITTER PEDROSO
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pós-graduada lato sensu em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPPEVD/UFFS) e professora efetiva dos Anos Iniciais da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Desenvolve sequências didáticas, materiais pedagógicos e relatos de experiência voltados à alfabetização, à recomposição das aprendizagens, à educação digital, às metodologias ativas e à inovação pedagógica, com publicações na Revista Inova da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas educacionais,

formação de professores, tecnologias digitais na educação, inovação pedagógica e processos de democratização da educação, com ênfase na análise dos discursos reacionários e seus impactos sobre a escola pública.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7195-5755

MAIARA AMÁBILE DETOFOL
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim) e especialista em Educação Infantil pela URI - Erechim. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GPEFE) da UFFS e Professora efetiva da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Erechim/RS. Possui interesse e desenvolve estudos nas temáticas da Educação Infantil, da formação continuada de professores e dos estudos foucaultianos em educação.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2298-6429

NICOLLY ZANOTTO
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Ciências Sociais pela UFFS. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GPEFE) da UFFS e professora de Sociologia na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Possui interesse e desenvolve estudos nas temáticas da militarização da educação, das escolas cívico-militares e dos estudos foucaultianos em educação.
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0115-8090

ODAIR NEITZEL
Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) com estágio sanduíche na Universität Kassel (Alemanha). É Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Sua trajetória investigativa articula as áreas de formação de professores, ética, filosofia política e filosofia da educação, com ênfase nas noções de juventudes, estética da comum existência e nos desdobramentos do pensamento de Michel Foucault e autores contemporâneos para a compreensão crítica da ação pedagógica no campo educacional. É autor dos livros *A caminho na pesquisa* (2025) e *A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart* (2019).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8121-1149

RENILDA VICENZI
Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas, especialização em Desenvolvimento e Integração da América Latina pela Unicentro, aperfeiçoamento em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e em Arqueologia: Processos Interdisciplinares pela URI. É Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo e Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, atuando no Curso de Licenciatura em História e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Foi membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) entre 2016 e 2024. Desde 2021, é líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD) e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS). Desenvolve pesquisas na área de História, com ênfase em escravidão, pós-abolição, comunidades quilombolas, interseccionalidade, educação das relações étnico-raciais e educação antirracista.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1304-573X

VASCONCELOS SIMÃO MAVILA
Mestrado em ciências da educação, pela Universidade São Tomas de Moçambique (USTM), Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) e professor do ensino fundamental. Desenvolve pesquisas nas áreas de práticas pedagógicas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 83, 84
Aprendizagem 5, 32, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 47, 48, 53, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 76, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 148
Artífice 28, 32, 34, 37, 38
Autogoverno 7, 9, 11, 25, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 162
Autonomia 22, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 43, 44, 48, 66, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 105, 115, 154
Autonomia docente 82, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 105, 154
Autoridade 16, 86, 87, 98, 115, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126

B

Biopoder 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 23
Biopolítica 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 49

C

Caráter 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 48, 53, 65, 73, 78, 109, 111, 115, 117
Ciências sociais 129, 141
Conhecimento 14, 17, 22, 31, 32, 36, 42, 46, 53, 65, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 99, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139
Cotidiano escolar 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 90, 96, 119, 120, 121, 124, 126
Crianças 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 83, 84, 98, 105, 108, 110, 132, 135
Cultura 7, 9, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 46, 55, 66, 67, 70, 74, 83, 85, 89, 91, 92, 132
Cultura de si 7, 9, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Culturais 5, 23, 31, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 83, 90, 91, 97, 122
Cultural 6, 57, 60, 70, 71, 77, 78, 94, 95, 97, 99, 101, 105, 121, 147, 150

D

Denúncia 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
Dewey 31, 35, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116
Diálogo 25, 30, 61, 73, 87, 88, 90, 94, 119, 121, 124
Digital 7, 8, 10, 15, 21, 23, 24, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 161

Direito 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 24, 31, 32, 54, 59, 117, 150, 154
Disciplina 12, 21, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 45, 60, 62, 71, 82, 85, 91, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 129, 134, 135, 141, 150, 160
Dispositivo 7, 10, 11, 18, 19, 20, 26, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 71, 109, 124, 125
Docência 54, 65, 66, 80, 86, 101, 102, 119, 120, 123, 140, 159
Docente 48, 53, 54, 59, 61, 63, 65, 66, 67, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 119, 120, 124, 126, 130, 131, 154, 160

E

Educação 5, 6, 10, 11, 13, 25, 29, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 71, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 126, 127, 129, 141, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 158, 161, 162
Educativo 9, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 60, 65, 82, 84, 88, 92, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 126, 154
Ensino 5, 61, 65, 77, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 108, 115, 117, 124, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 147, 148, 159, 162
Ensino-aprendizagem 88, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 139
Ensino Médio 82, 83, 90, 92
Epistemologia 130, 137, 138, 139
Escola 26, 80, 106, 112, 117, 129, 130, 147, 153, 157, 159, 160
Estudantes (i)migrantes 51, 52
Ética 6, 7, 9, 10, 11, 17, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 59, 86, 88, 108, 111, 115, 162
Experiência 5, 6, 28, 31, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 61, 63, 64, 69, 76, 78, 79, 86, 88, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 119, 120, 125, 127, 129, 130, 161

F

Família 11, 13, 15, 31, 36, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 96, 97
Filosofia da Educação 5, 6, 10, 11, 38, 107, 108, 109, 116, 158, 159, 160, 161, 162
Formação de professores 130, 158, 161, 162
Formação humana 5, 9, 10, 11, 23, 26, 29, 30, 34, 38, 48, 74, 89, 148, 158
Foucault 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 60, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 159, 162

G

Gênero 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 147, 151
Gerações 68, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80
Gestão 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 43, 48, 105, 107, 108, 109, 110, 115, 126, 146, 147, 148, 150
Governamentalidade 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 26, 43, 44, 47
Guerra cultural 94, 95, 97, 99, 101

H

Herbart 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 162
História 36, 53, 63, 72, 123, 126, 130, 137, 140, 145, 159

I

Iconografia 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 139

J

Jovens 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 69, 71, 77, 88, 89

L

Lei 15.100/2025 82, 93
Letramento digital 82, 88
Liberdade 9, 15, 16, 20, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 45, 53, 58, 59, 61, 63, 66, 67, 77, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 102, 105
Língua 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 74, 76, 81, 121

M

Medo 55, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 120, 124
Militar 108, 109, 110, 113, 114, 115, 145, 150, 153
Militares 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161
Militarização 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 141, 142, 147, 149, 150, 151, 155, 161
Militarização da educação 107, 108, 109, 110, 115, 117, 118, 141, 142, 147, 151, 161
Moral 30, 39, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 109, 111, 115
Morte 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 24, 95
Mundo comum 74, 78, 79, 98

N

Nova direita 141, 142, 143, 144, 151, 152, 154, 155

O

Obediência 11, 15, 16, 25, 60, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116
Ordem 9, 15, 17, 73, 75, 77, 95, 97, 98, 108, 114, 125, 130

P

Pedagógica 24, 30, 32, 54, 61, 63, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 96, 98, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 126, 133, 150, 161, 162
Pertencimento 20, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 148
Poder 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 53, 57, 59, 65, 74, 83, 85, 112, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 139, 141

Política 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 39, 50, 59, 65, 71, 75, 86, 95, 97, 98, 108, 116, 121, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 152, 154, 155, 162
Políticas 5, 10, 11, 16, 25, 29, 84, 87, 89, 92, 95, 107, 108, 110, 122, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 158, 161
Práticas 9, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 70, 83, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 114, 120, 122, 123, 139, 144, 162
Produção de si 40, 41, 42, 44, 45
Profanação 7, 9, 11, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26
Professor 35, 44, 65, 67, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 119, 120, 123, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 157, 162
Professora 52, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 110, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 158, 161
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM 4, 108, 109, 110, 113, 118, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155
Pública 10, 23, 32, 52, 53, 74, 80, 81, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 115, 141, 149, 161
Públicas 11, 25, 29, 51, 52, 72, 90, 92, 104, 107, 108, 109, 116, 117, 118, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 155

R

Racionalidade 8, 12, 14, 15, 16, 24, 43, 44, 47, 87, 94, 96, 98, 99, 105
Reacionarismo 96, 97, 98, 106
Reconhecimento 16, 23, 30, 33, 35, 39, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 66, 76, 87, 120
Relações étnico-raciais 51, 53, 162
Resistência 7, 9, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 43, 45, 120
Responsabilidade 2, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 49, 66, 74, 78, 80, 85, 88, 96, 98, 119

S

Sennett 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Sociedade 15, 20, 31, 53, 70, 71, 73, 78, 79, 81, 83, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 105, 120, 121, 122, 126, 127, 142, 150
Socioeducação 29, 30, 31, 35, 36, 37
Subjetivação 5, 15, 19, 20, 25, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 119, 120, 123, 158
Suspeição 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105

T

Tecnologias 21, 43, 45, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 126, 161
Tecnologias digitais 82, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 161
Trabalho docente 48, 94, 96, 98, 99, 100, 102

V

Valores 9, 48, 49, 60, 61, 74, 97, 98, 108, 110, 114, 118, 131, 142, 143, 147, 151
Vida nua 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 24, 25, 26
Vigilância 7, 10, 16, 20, 21, 26, 34, 60, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105



EDITORA
SCHREIBEN