



**Contemporânea**

*Contemporary Journal*

2(3): 69-105, 2022

ISSN: 2447-0961

**Artigo**

## **FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO**

CRITICAL FORMATION TEACHER IN TIMES OF "ESCOLA SEM PARTIDO" MOVIMENT

DOI: 10.56083/RCV2N3-004

Recebimento do original: 20/02/2022

Aceitação para publicação: 25/03/2022

**Cyntia Regina de Oliveira Yamauchi**

Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio e Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela mesma Instituição, CEUNSP. E-mail: cyntia.yamauchi@gmail.com.

**RESUMO:** O presente ensaio de análise teve como objetivo central traçar um diálogo entre os fundamentos bakhtinianos e freireanos na formação crítica docente e, sobre esse constructo, discorrer sobre a filosofia do ato ético, do Círculo de Bakhtin e sobre os conceitos de Paulo Freire que pressupõe a Educação como práxis geradora de autonomia, conscientização e libertação. Esse percurso se mostrou necessário para demonstrar a inconstitucionalidade do Movimento Escola Sem Partido. O posicionamento pela proibição do discurso ideológico no contexto educacional tem como pano de fundo a doutrinação ideológica, que visa um único e exclusivo ponto de partida. Isso porque banindo a capacidade de ação dos sujeitos de protagonizarem o seu processo educativo, também almeja-se dizimar a consciência e capacidade de ação política na vida cotidiana. Outrossim, a censura do debate político e a negação do cunho ideológico da educação detém perigoso fundo político, que é disfarçado de apartidário e destituído de ideologia. Por isso, ao romper com os pressupostos conservadores, no qual pressupõe que o professor é o detentor do saber, inauguramos outra postura docente. Àquela em que o educador é o problematizador, o mediador

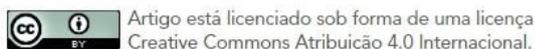


dos conteúdos, aquele que vai instigar e inquietar os discentes e não o dissertador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bakhtin; Formação Docente; Freire; Escola Sem Partido.

**ABSTRACT:** The main objective of this analysis essay is to draw a dialogue between the Bakhtinian and Freirean foundations in critical teacher education and, on this construct, to discuss the philosophy of the ethical act, the Bakhtin Circle and the concepts of Paulo Freire that presupposes the Education as a practice that generates autonomy, awareness and liberation. This path proved necessary to demonstrate the unconstitutionality of the Escola Sem Partido Movement. The positioning for the prohibition of ideological discourse in the educational context is based on ideological indoctrination, which aims at a single and exclusive starting point. This is because by banning the subjects' ability to act in their educational process, they also aim to decimate the conscience and capacity for political action in everyday life. Furthermore, the censorship of the political debate and the denial of the ideological nature of education have a dangerous political background, which is disguised as non-partisan and devoid of ideology. Therefore, by breaking with conservative assumptions, in which it assumes that the teacher is the holder of knowledge, we inaugurate another teaching posture. The one in which the educator is the problematizer, the mediator of the contents, the one who will instigate and disturb the students and not the lecturer.

**KEYWORDS:** Bakhtin; Teacher training; Freire; "Escola Sem Partido" Movement.



## 1. Introdução

Integridade, do latim *integritas*, significa inteiro, completo. Podemos, portanto, compreender o motivo dessa palavra ser pertinente quando falamos de ética, convivência, escolhas, liberdade e responsabilidade. Alçando esse termo para o contexto docente, conseguimos depreender que exteriorizar a integridade na prática educativa faz com que o docente se



apresente por inteiro para seus discentes e, seguindo nesta acepção, uma tentativa de assegurar a inteireza da aula, a inteireza da liberdade e da responsabilidade política que cada um de nós temos no espaço em que habitamos. Como educadores precisamos lembrar que as escolhas epistemológicas que fazemos têm implicações éticas e políticas. E, para que sejamos íntegros ao tema e problematização proposta, revela-se imprescindível refletirmos sobre os conceitos de ética e a moral. Mas, essa tentativa não tem como pretensão a separação dos termos, pois eles coexistem um no outro.

Costumamos imaginar que a moral e a ética têm como fundamento a restrição da liberdade e com isso o impedimento de fazermos algo que gostaríamos de realizar, sendo esta uma barreira impiedosa rumo ao prazer. Mas, refletido por esse viés acabamos nutrindo um pensamento um tanto equivocado no que desrespeito aos conceitos, ou seja, não garante sua integridade. Voltando para a sua origem remota encontraremos o *ethos* enquanto morada do homem. “Sabe-se que em sua origem mais arcaica *ethos* significou morada ou guarda dos animais, e que só mais tarde, por extensão, se referirá ao âmbito humano [...]. Remete à ideia de morada interior. O *ethos* é lugar humano de segurança existencial” (RIOS, 2008, p.100 apud GONZÁLES, 1996). O *ethos* como morada do homem passou a ter o sentido de costume, ou seja, jeito peculiar que cada ser humano vive, e por ser peculiar transcende a natureza e reveste-se de um aspecto distinto nas diversas sociedades. Neste caso, o *ethos* é o jeito inerente do homem estar com os outros na organização da pólis. Por esse motivo a importância de vincularmos à discussão a questão da liberdade, pois “quando o homem aliena a sua história, da história que está sendo, [...] ele perde a condição de humanidade<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Os autores referem essa alienação no sentido que a autora Hannah Arendt se refere ao dizer sobre a banalidade do mal, ou seja, a perda da condição de humanidade, pois o



Ao cuidar assim da morada que o faz humano, ele vai se tornando seu ethos, ele se torna ético” (POMPEIA, SAPIENZA, 2011, p.41). Ser ético nos dias de hoje é estar aberto para participar de um grande espaço argumentativo onde as pessoas são livres e tem a oportunidade de levantar o braço e defender os seus princípios, sem sobrepôr interesses privados em detrimento dos princípios e interesses públicos. Agnes Heller (1982, p.166) pode nos ajudar com essa compreensão, “a liberdade é sempre a liberdade para algo, e não apenas liberdade de algo. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são”.

Para estreitar nossa reflexão e retomar o fio originário da discussão, trataremos do lócus privilegiado onde essas relações acontecem: O contexto educacional. E este é concebido como “instituição inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de classes” (PATTO, 1993, p.119). Fato que salta aos olhos e nos faz pensar no contexto educacional como um lugar privilegiado para a potencialização e construção dessa rede de relações, para que possam, de fato, alunos e alunas, professoras e professores, legitimarem-se como seres políticos e protagonistas da própria história. Ou seja, para que possam viver com inteireza a sua existência, para que sejam íntegros, éticos e que participem democraticamente do espaço em que habitam.

Portanto, o presente ensaio de análise tem como objetivo central traçar um diálogo entre os fundamentos bakhtinianos e freireanos na formação crítica docente e, sobre esse constructo, discorrer sobre a filosofia do ato ético, do Círculo de Bakhtin e sobre os conceitos de Paulo Freire que pressupõe a Educação como práxis geradora de autonomia, conscientização

---

homem é o único entre todos os outros capaz de tecer a sua história. A banalidade do mal, citado no livro Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal, entre outras coisas, diz que Adolf Eichmann não possuía traços de caráter distorcido ou doentio, sua conduta dizia respeito aos pressupostos que acreditava. Neste caso, cumprindo ordens, e as cumpria sem questioná-las.





## 2. CAPÍTULO I: ÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO

A predileção em discorrer concomitantemente sobre os conceitos de ética e política no contexto educacional se fundamenta no liame estreito que há entre as noções. Podemos dizer que esse liame reserva certa intimidade, mas que, ao mesmo tempo, não nos impede de fazer certa distinção. A distinção mostra-se necessária para que possamos abrir espaço para unir, e assim, observar com amplidão as nuances que cada qual reserva e compreender que estão intrinsecamente ligadas, pois “o corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001, p.9). Por isso, não hesitamos em advertir o leitor que, longe de ser um tema neutro, este predispõe a dialogar, a unir, sobretudo, a dialogar democraticamente, ou seja, sem negar ao outro o direito de lutar pelos seus sonhos.

Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quando o que adquire, no centro de nossas preocupações (FREIRE, 2001, p.10).

Observando o fenômeno por esse viés não negamos que diferenças existam nos mais diversos discursos e contextos, mas que “não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes negar, contudo, o direito de brigar por seus sonhos” (FREIRE, 2001, p.11). Sinalizamos, portanto, que “ignorar a especificidade do material semiótico-ideológico, é reduzir o fenômeno ideológico, é tomar em consideração e explicar apenas seu valor denotativo racional” (BAKHTIN, 2006, p. 39). O Círculo de Bakhtin salientou no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”



(2006), entre outras coisas, uma espécie de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia: A chamada psicologia do corpo social, que se manifesta nos mais diversos enunciados e sob diferentes formas de discurso.

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos atos de fala de todas espécies, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência autorreferente, a regulamentação social (BAKHTIN, 2006, p.41).

Neste ponto retomo minha raiz formativa e trago para a conversa uma abordagem de peso dentro da Psicologia Social no Brasil, o pensamento de Silvia Lane. A autora nos diz que refletir sobre as contradições e as consequências de uma ação pode ser um avanço rumo a conscientização (LANE, 1989). “Se esta reflexão não ocorre, o pensar a ação se caracterizará por uma resposta pronta, tida como ‘verdadeira’, já elaborada pelo grupo, reproduzindo a ideologia e mantendo o indivíduo alienado” (LANE, 1989, p.43). Em outras palavras, seguindo o pensamento de Bakhtin e Lane, podemos compreender que um espaço educacional que iguala comete a pior das barbáries, pois cria um povo que se distancia das suas potencialidades, isto é, um povo alienado, um povo desumanizado. Nesta perspectiva, quando vivenciamos a autenticidade requerida pela prática de ensinar e aprender “participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2002, p.14).

Insistimos que ensinar não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma construção constante, testemunhada, vivenciada e protagonizada. “E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança” (FREIRE, 2002, p.23), e nesta continuidade salientamos que



Para que a educação não fosse uma forma de política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 2002, p.43).

Por esse motivo que o espaço educacional é politicamente habitado, e como educadores temos o dever de garantir que esse seja um ambiente íntegro, “e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (FREIRE, 2002, p.43), pois se a contradição é encarada, analisada criticamente e questionada, no contexto onde a discordância se dá, o processo tem coerência, responsabilidade, ética e integridade. Esse movimento potencializa o protagonismo da própria ação e pode ser uma via para a conscientização dos atores sociais. Desse modo, “a política não se rende nem se submete ao econômico, ao cálculo ou ao imediato, e só se realiza efetivamente por meio de sujeitos humanos e em contato aberto com a democracia, a ética e a vida comunitária” (NOGUEIRA, 2004, p.47).

Para que essa rede de relações se converta de forma articulada e sincrônica, para que as ideias dançam e, efetivamente, fomentem um espaço político por excelência, precisamos compreender que esse enredo não se organiza em um espaço de detenção do saber/poder. Como Foucault (1984, p.8) bem salientou, “quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não”. Nesse caso, seria reducionista colocarmos de um lado os que tem poder e do outro os que não tem. “Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1984, p.8). O desafio que se intensifica, nesse caso, está em compreender



as salas de aula de maneira ampla e articulada, pois todas as ações são afetadas por questões sociais de poder.

Nas formas de vinculação entre os homens, “a política - aqui entendida como modo axiológico de organização e hierarquização do poder no sentido coletivo da vida social -, se desenha nos caminhos que se traçam com a palavra, na luta com as palavras” (GOULART, 2013, p.72). Nesse entendimento, a dimensão política bakhtiniana se organiza na ideologia cotidiana, ou seja, o signo define e é definido pelas maneiras de interações sociais, habitando o espaço cotidiano por completo e permeando as relações sociais. Portanto, “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica [...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações” (BAKHTIN, 2006, p.32). E esses fios ideológicos, tecidos nas relações cotidianas, refletem sutilmente as transformações da existência social.

Bakhtin compreende o ato cognitivo de forma conjecturada com o ato ético e realidade estética, configurando-se como ato criador. Sendo criador por excelência, os fios do tecido ideológico se articulam e formam uma complexa trama social, “transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo” (BAKHTIN, 2002, p.29). Por esse motivo a ética e a política no contexto educacional advém de um liame estreito, indissolúvel e indestrutível, como substância única. Logo, como educadores temos a incumbência em praticar uma educação politicamente responsável.

## **2.1 Formação crítica Docente e o fundamento ético bakhtiniano**

Independentemente dos estudos de Bakhtin e seu Círculo não terem sido elaborados com um viés educacional, acreditamos pertinente dialogar



com a proposta filosófica que fundamenta os trabalhos do Círculo, particularmente, pelo projeto filosófico do ato ético. Considerado um dos principais pensadores do século XX, principalmente como estudioso dos gêneros literários, linguagem e discurso e como filósofo, fundamentou, entre 1920 e 1924, a filosofia do ato ético, conhecida como a filosofia do ato. Bakhtin almejava compreender a raiz dos fenômenos percorrendo um caminho que não tinha como propósito a neutralidade, mas a dialética e, mais do que isso, o caminho dialógico (SOBRAL, 2008). Por isso, quando falamos de ato estamos nos referindo a um agir global e que abarca atos particulares. Isso posto, o objetivo de Bakhtin era o estudo do agir humano no mundo concreto, histórico e social. Isso explica o motivo de partimos de um sujeito compreendido como ser-evento único, sócio historicamente situado e culturalmente imbuído, constituindo-se na relação com outros sujeitos. Assim, afirma que “este ato é verdadeiramente real (ele participa do Ser-evento único) apenas em sua inteireza. Apenas esse ato inteiro está vivo, existe completamente e inescapavelmente - vem a ser, é completado” (BAKHTIN, 1993, p.20, grifos do autor), e ressalta que

Cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo - meu próprio ato ou ação individualmente responsável. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida - da contínua realização de atos (BAKHTIN, 1993, p.21).

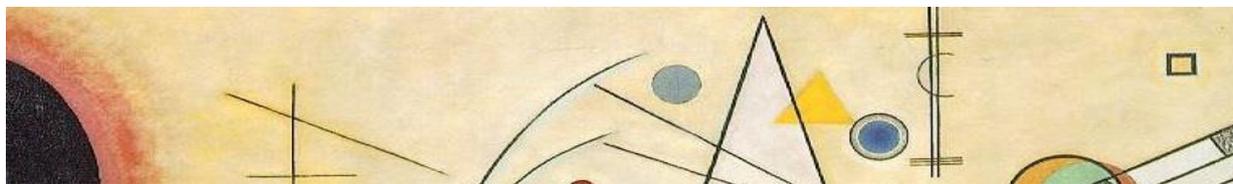
Sendo responsável por primazia, o ato no contexto educacional e, propriamente, os atos linguísticos, são ideológicos por excelência. A linguagem na perspectiva bakhtiniana se funda no entrelaçar dos discursos, sejam explícitos ou não, abrindo espaço para as diferenças “em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (SILVA, 2013, p.48). É justamente por isso que a educação pode



potencializar o protagonismo e provocar mudanças. Não entraremos no mérito de julgar se essas mudanças serão positivas ou negativas, mas que, as paredes das salas de aula dialogam politicamente e fazem a ponte com o mundo.

O trabalho docente crítico, fundamentado em uma concepção ética, tem como dever proporcionar um espaço de articulação dessa rede significativa de relações e compreender que os atos têm implicações. É imprescindível aspirar e concretizar uma prática ética de responsabilidade pelos outros, a responsabilidade por nós mesmos e, com isso, apreender a participação responsável, pois “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p.323). Isso faz com que seja assumida a responsabilidade pelas próprias ações em relação ao outro, e faz com que esse espaço seja habitado por um coro de vozes que se tencionam umas nas outras e dialoguem num campo de diferenças e semelhanças, isso porque “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1987, p.7). E por fazer essa ponte com o mundo, o discurso dialógico, em sua travessia, tem como objetivo que os sujeitos sejam transformadores do mundo e não meros expectadores.

Quando falamos de ato estamos referenciando o ato como um passo, como iniciativa, como movimento e definindo uma posição factível. Uma educação de qualidade, nesse entendimento, se constrói e se consolida na articulação das especificidades de cada ser envolvido nessa rede social e na pluralidade cultural envolta nessa trama cotidiana. O papel do educador é atuar nessa ambiguidade e assegurar que as singularidades possam ter voz. “No que se refere ao agir ético, o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro” (KRAMER, 2013, p.31).

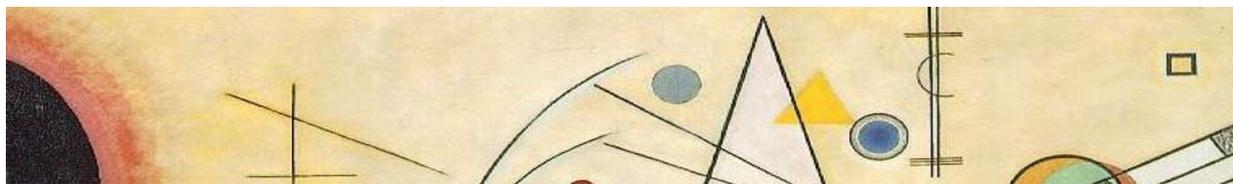


E para que o educador possa proporcionar uma aula responsável e ética não podemos julgá-la de forma consequencialista. Como educadores estamos envolvidos na trama social e os efeitos de uma aula só poderão ser avaliados ao longo de uma vida, pois os conhecimentos adquiridos vão se costurando a outros conhecimentos e se ampliando. Assim, o aluno pode criar a sua própria concepção, agir e discutir criticamente a sociedade onde vive a própria vida.

Trata-se de compreender que, ao contrário de uma formação pragmática em que todo conhecimento deve ter utilidade ou (dito de modo mais simples) deve servir, a escola se volta radicalmente para uma formação ética e política em que o conhecimento pode não servir, mas deve atuar na direção da liberdade e da emancipação (KRAMER, 2013, p.32).

Ora, como educadores temos o dever de assumir o ponto de partida do qual estamos partindo, ou seja, exercer a educação como ato responsável e presença ativa, deixar rastros, ensinar e cuidar do ensinar e, principalmente, garantir que os resquícios da história não caiam no esquecimento, isto é, que não nos tornemos indiferentes e negligentes a história da educação no Brasil. E esses princípios são acolhidos no calor de um debate, de uma discussão. Por consequência, o espaço educativo se torna rico na exata medida em que é habitado por bons argumentos, sejam eles os mais diversos possíveis, pois quando é vetado o direito à fala reduzimos a possibilidade de destino de uma sociedade e da autenticidade de quem diz. Trata-se, desse modo, de uma dialética dialógica; “as contradições permanecem vivas e tensas; em vez de evolução, temos explosão, um piscar de olhos em que tudo permanece e ao mesmo tempo muda” (KRAMER, 2013, p.37).

Por fim, para explorar esse tema foi preciso que tivesse exemplos de atos responsáveis, íntegros e éticos. Aprendi com Bakhtin e Freire, mas também aprendi com os diversos protagonistas que se encarregaram de habitar a atitude responsável na prática docente. Oportunizaram, passo a

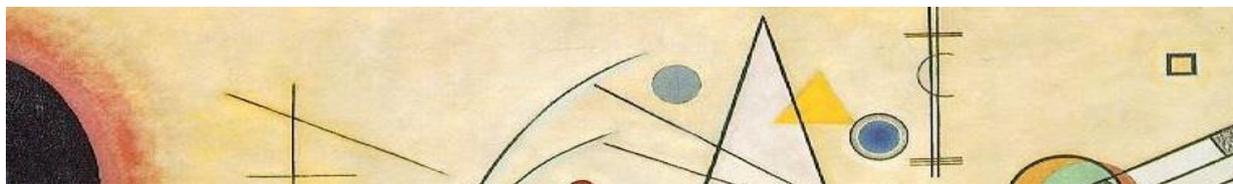


passo, que fosse ocupado com incumbência esse lugar de responsabilidade pelo outro. Vivenciei no processo formativo um conhecimento que foi marcado pela boniteza, pelo encanto. Um conhecimento que longe de ser infértil, criou raízes profundas em busca de uma educação libertadora inserida com responsabilidade e coerência. Um conhecimento que agiu em direção ao ato de transformar, ou seja, que deu outra forma para a vida dos protagonistas envolvidos nessa trama tecida em comunhão. Alunas e Alunos, Professoras e Professores, que não são repetidores, mas atores e criadores das suas próprias palavras e possibilidades.

## **2.2 Identidade Social Docente: Consciência de si e do outro**

Para que de fato seja legitimada a identidade docente como ato criador das próprias palavras e possibilidades, mostra-se impreterível permitir que a formação seja um campo fértil para pensar e repensar a identidade social. Por esse motivo sustentamos a perspectiva que viver em grupo viabiliza o confronto de ideias e sucinta a construção da identidade social, pois é no processo contínuo entre oposição e afinidade que ocorre a potencialização do desenvolvimento da individualidade. Por isso “que a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. [...] reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004, p.94).

Pensar a construção da identidade pelo viés dialético é fundamental para que possamos compreender o psiquismo em uma relação dialética, isto é, “ao mesmo tempo em que transforma a natureza, também é transformadora do próprio homem” (FURTADO, 2007, p.84). A influência histórica-social se realiza, sobretudo, através da linguagem, pois “pelo que tudo indica, a linguagem se desenvolveu historicamente quando os seres humanos tiveram que cooperar para a sua sobrevivência” (LANE, 2006,

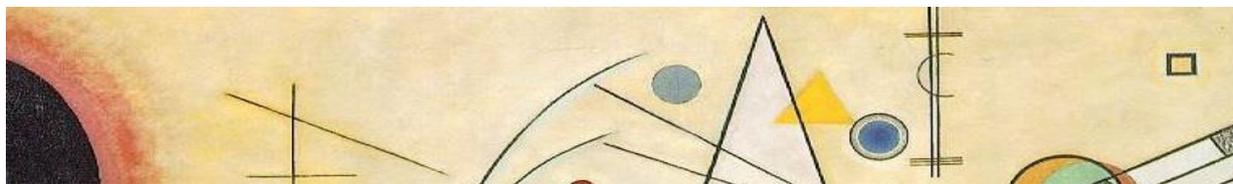


p.25). Buscando compreender o homem em sua totalidade dialética, acreditamos impensável descolar o agir, o pensar e o falar, porque corremos o risco de cair em uma emboscada que aliena e aprisiona a realidade social vigente, dado que “agir sem pensar é ser um autômato; falar sem pensar é ser como um papagaio; falar sem agir... de boas intenções o inferno está cheio” (LANE, 2006, p.28). Pensar a realidade social e seus significados exige o ativo questionamento, que se configura em novas formas de agir, que por sua vez será produto do pensamento. Esse movimento favorece a consciência de nós e do grupo social que estamos inseridos, por isso

A linguagem verbal não é somente expressão da interação e da compreensão recíproca na inter-relação entre indivíduos, mas identifica-se com a consciência; ou melhor, sem a ajuda da palavra e do discurso interior nunca seria possível conscientizar-se de nada. Além disso, já que as relações verbais, também estas, são estruturadas socialmente, percebemos facilmente, contrariamente a qualquer pretensão de neutralidade, que o psiquismo e as palavras mediante as quais se obtém a consciência são orientados ideologicamente (PONZIO, 2008, p.275).

É nessa direção que levantamos o questionamento da identidade social fazer ponte com a ideologia social vigente, pois como partimos do pressuposto dialético, não podemos desconsiderar as condições sociais e os modos de produção em que são construídas a consciência de si e do mundo. Ou seja, nossa identidade reproduz, na esfera ideológica, a manutenção das relações sociais necessárias para que as relações de produção mantenham certa linearidade e não ocorram mudanças drásticas na configuração social.

Nessa linha de pensamento é assumida uma visão de sujeito multifacetado, pois “nossa história de vida é determinada pelas condições históricas do nosso grupo social, ou seja, como estes papéis que aprendemos a desempenhar foram sendo definidos pela sociedade” (LANE, 2006, p.23). De tempos em tempos a história se atualiza e, por conseguinte, não podemos cair nas velhas armadilhas domesticadoras e alienantes, pois, como dito anteriormente, “quando o homem aliena a sua história, da história que está



sendo, [...] ele perde a condição de humanidade” (POMPEIA, SAPIENZA, 2011, p.41).

Doravante, a condição de humanidade é perdida em sistemas totalitários, e a ideologia totalitária está impregnada no campo educacional. Isso porque podemos apreender alguns elementos que sobrevivem camuflados por várias camadas, coberto com o verniz do “novo”, quer dizer, onde o velho é apresentado como uma novidade inaugural. Conquanto, reimprimir um sistema totalitário só pode ter como ambição coibir, calar, censurar e anular, tanto o caráter político da educação bem como a condição de humanidade do ser humano.

Haja vista, torna-se contundente a necessidade de pensar e repensar o contexto educacional como um lócus privilegiado para o desenvolvimento da consciência de si e do mundo, e a oportunidade se renova a cada instante, no cotidiano. Nessa construção cotidiana da identidade docente, que acontece passo a passo, onde as contradições tencionam umas nas outras, e onde existe a oportunidade de legitimarem-se como seres políticos e protagonistas da própria história. Isso para que possam viver com inteireza a sua existência, para que sejam íntegros, éticos e que participem democraticamente do espaço que habitam.

“Observa-se então que o professor não pode manter atitudes de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores. Isso porque não se separa o cidadão do professor” (ARRUDA, 2002, p.76). A construção da identidade social docente exige uma práxis profissional comprometida com o coletivo e com a ativa construção dos protagonistas que constituem e incorporam os mais diversos papéis. Um desafio presente e constante que se mostra é o compromisso em educar, e se realiza de forma decidida, consciente e corajosa, pois “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (FREIRE, 1979, p.9).







determinam por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1997, p.320). Nesse ponto mostra-se importante ressaltar que no pensamento bakhtiniano as relações dialógicas podem ser tanto de aceitação como de recusa, de divergência ou de convergência, contratuais ou polêmicas<sup>4</sup>. Por esse motivo “se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2006, p.28).

Para o filósofo russo o signo tem sempre um sentido ideológico<sup>5</sup>, por envolver os diversos fios que tecem o tecido social, abarcando suas diversas manifestações, ou seja, gestos, expressão facial, entonação da voz e, neste sentido, afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p.96). Observando o fenômeno por essa perspectiva, podemos compreender que toda enunciação é uma resposta a algo, isto é, somente reagimos as palavras que aguçam em nós uma vibração ideológica. Por isso a afirmativa: a palavra é ideológica por excelência e o modo mais puro de relação social.

A palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criador por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher

---

<sup>4</sup> O vocábulo *diálogo* significa, entre outras coisas, solução de conflitos, entendimento, promoção de consenso, busca de acordo, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens. Não é nada disso. [...] A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais (FIORIN, 2016, p.28, grifo do autor).

<sup>5</sup> No Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia abrange a arte, filosofia, ética, política, ciência.



qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2006, p.35, grifo do autor).

Portanto, é um signo neutro pelo fato de manter neutra a relação a qualquer função ideológica peculiar, mas é acompanhado por fenômenos ideológicos. “Além disso, existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: comunicação da vida cotidiana” (BAKHTIN, 2006, p.35). Para Bakhtin a palavra compreende cinco peculiaridades: pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação humana ordinária, possibilidade de interiorização e presença em todo ato consciente (BAKHTIN, 2006). Quando o autor faz menção ao cunho ideológico da palavra na cotidianidade está se referindo sobre a importância, como já citado anteriormente, da psicologia do corpo social, ou seja, “a psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores” (BAKHTIN, 2006, p.41, grifo do autor). Isso porque a palavra cotidiano, do latim cotidie ou cotidianus, expressa todos os dias, o dia-a-dia, o diário e habitual. Mas, não se trata de uma cotidianidade medíocre, e sim em descobrir o incomum no reiterado. Não podemos correr o risco de desvincular a palavra da realidade concreta e cotidiana.

## **2.4 Dialogicidade em Freire: Educação como prática Libertadora**

A dialogicidade é um dos principais alicerces da teoria de Paulo Freire, pois, o diálogo, tendo como fundamento a prática da liberdade, se historiciza no seu contexto imediato. A concepção freiriana sobre a linguagem, no processo de ensino/aprendizagem, caminha para uma articulação com a filosofia do Círculo de Bakhtin. E essa articulação acontece porque a dialogicidade passa a ser um instrumento social de humanização e de



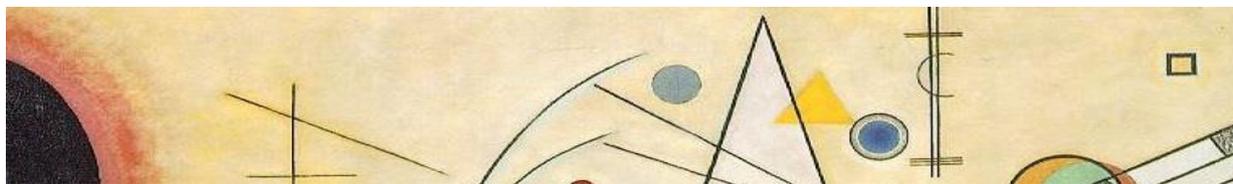
libertação das estruturas que aprisionam o ser humano em práticas alienantes de suas próprias condições. Logo, não dissocia a sua relação com o mundo, pois “é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Para Freire o diálogo é um fenômeno humano que se constitui essencialmente pela ação e reflexão, dado que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44). Por isso, o discurso, processo e produto da exteriorização da língua, é sempre ideológico, seja na manutenção ou transformação do sistema social vigente. A concepção dialética do diálogo configura-se como um caminho pelo qual os homens significam sua condição de humanidade, ou seja, o diálogo é o componente humanizador e transformador da realidade. “O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso [...]. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (FREIRE, 1987, p.11).

Esse caminho se totaliza mediante um projeto político-pedagógico que oportuniza educandos e educadores construir e reconstruir os conhecimentos, em um referencial epistemológico que tem como práxis a transformação da sociedade e com o propósito de instaurar a igualdade, a justiça e a democracia. No capítulo intitulado “A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, na obra *Pedagogia do Oprimido*, escrito no exílio político em 1968, Freire alertou sobre a urgência em exercer uma prática educativa de maneira corajosa em detrimento da opressão exercida na educação, pois esse cenário de um contra todos, do professor como o detentor do saber/poder, inviabiliza uma prática libertadora. Isso porque o diálogo não acontece “se não há humildade” (FREIRE, 1987, p.46), pois







Igualmente, quando atingimos uma linguagem que tem como pretensão formar cidadãos conscientes e críticos, engajados na busca em transformar a realidade vivenciada, proporcionamos um processo educativo vivenciado com inteireza, com plenitude, pois esse o faz livremente em um encontro solidário. É desconstruir a visão naturalizada de ser, tão reforçada pelas ciências, e conceber o aluno como um ser que tem a potencialidade para aprender e apreender, a cada dia. É dar voz para essas vidas que se apresentam, pois, como disse Eduardo Galeano (2001, p.230)<sup>6</sup>:

A Utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: Para que eu não deixe de caminhar.

### **3. Projeto de Lei: Escola sem Partido**

O Projeto de Lei das “Escolas sem Partido”, também difundido como “Lei da Mordação”, teve sua nascente em 2003, com a iniciativa do procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib<sup>7</sup>. Essa discussão tomou proporções maiores com os PLs do Senador Magno Malta 193/2016 e do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira 867/2015, indo em direção das preocupações do “Movimento Escola sem Partido” onde os “procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de

---

<sup>6</sup> Dizeres de Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano, quando estavam ministrando uma palestra na Universidade de Cartagena. Texto original: “*Ella está en el horizonte — dice Fernando Birri —. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar*”. In: *Las Palabras Andantes*. 5.Ed. Argentina: Buenos Aires, 2001, 234p.

<sup>7</sup> Entrevista de Miguel Nagib com a explicitação dos pressupostos do Escola sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/midia/%20395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>. Acesso em: 05/04/2018.



anteprojeto de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no site<sup>8</sup> do “Escola sem Partido” (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

No site é explicitado o objetivo central do movimento que “foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d) e, neste sentido, validando que o sistema totalitário está impregnado no contexto educacional. Isso porque podemos apreender alguns elementos que sobrevivem camuflados por várias camadas e coberto com o verniz do “novo”, onde o velho é apresentado como uma novidade inaugural.

E esse verniz tem camada espessa o suficiente para camuflar o velho<sup>9</sup> em um discurso retórico incoerente em suas entrelinhas e totalitário em sua raiz, pois esse verniz faz resplandecer as barbáries de forma velada, perpetuando um olhar cruel e desumano, uma vez que esse olhar está revestido pela perversidade e pelo ódio. Nas palavras de Touraine (1996, p.10) o fenômeno totalitário, traduzido explicitamente como o ódio à democracia, foi “a maior desgraça” experimentada.

No projeto de Lei 193/2016 no art.2º existe uma incoerência carregada de eufemismo. De um lado coloca-se: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; e na sequência II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico (SENADO FEDERAL, 2016, p.1). Como é possível habitar um

---

<sup>8</sup> Movimento Escola sem Partido: Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 05/04/2018.

<sup>9</sup>O acordo MEC/USAID surgiu da necessidade de adequar o ensino superior brasileiro com os pressupostos norte-americanos. Foi feito um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), utilizando como pano de fundo o Golpe Militar de 1964. Ficou explícito o poder e a atuação da USAID no Brasil a fim de perpetuar o modelo de dominação política e ideológica do povo brasileiro através da política de Aliança para o Progresso. Esse assunto foi amplamente discutido no artigo intitulado: A USAID, o regime militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. Disponível em: <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO%281%29.pdf>. Acesso em: 05/04/2018.







respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos faça acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2002, p.10).

Os adeptos da perspectiva totalitária estão difundindo que a educação neutra é a única capaz de instaurar a verdade, “e não como ideologia, assim socialismo é ideológico e liberalismo não, defender a ampliação dos direitos de minorias é ideológico e doutrinário, defender a heteronormatividade não” (PICOLI, 2017, p.9). Ao pressupor uma obediência hierárquica<sup>10</sup> viola-se completamente o caráter íntegro da educação, uma vez que “não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política” (CHARLOT, 1983, 13). O contato com a democracia ocorre através da ação responsável que cria a possibilidade de inauguração plural da vida ativa, em movimento, e que faz os sujeitos sócio historicamente situados e culturalmente imbuídos se constituírem na relação com outros sujeitos em um espaço público. O totalitarismo busca eliminar todo espaço público onde a política possa se manifestar, a começar pelas instituições educacionais. Percebemos o grande perigo que a educação totalitária produz, a banalidade do mal e a perda da humanidade, pois pressupõe o extermínio do diferente.

Por isso, “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2006, p.168), para que assim possamos, por certo, assegurar que o processo educativo seja íntegro em sua raiz. Está claro, portanto, o cunho doutrinador dos PLs do Movimento Escola Sem Partido e a tendência totalitária que manifestam através de seus objetivos, alicerçado

---

<sup>10</sup>Podemos observar que toda disciplina e hierarquia militar se baseiam no princípio de que qualquer ordem é lei, e, se desobedecida, acarreta necessariamente um dano físico - desde a punição até a morte. A insubordinação é negação da própria instituição: portanto nenhuma ordem pode ser questionada e, neste sentido, as palavras têm só um significado possível, para que a ação ocorra automaticamente ao som do comando, isto é, o soldado não pode, nem deve pensar, pois seus superiores pensam por ele” (LANE, 2006, p.30).



em um método pedagógico que transforma os educandos em uma massa sem vida, sem iniciativa. E essa visão parte de um pressuposto epistemológico que, longe de ser neutro, está fundamentado na filosofia positivista, que conduz ao funcionamento da máquina humana, mas nunca para pensar e questionar o mundo. A educação brasileira está tendenciada ao 'progresso' e a 'ordem'<sup>11</sup> que "simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A semiformação obscurece, mas ao mesmo tempo convence" (ADORNO, 2006, p.22).

Arendt (1999) descreveu em seu livro: "Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a Banalidade do mal", entre outras coisas, o exemplo de uma pessoa incapaz de pensar. Eichmann não demonstrava, segundo a autora, um perfil de personalidade doentio ou demoníaco, "mas era impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era impossível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar" (VICENTE, 2010, p.9). É a partir dessa perspectiva de ação que o Movimento das Escolas sem Partido, por meio dos PLs 867/2015 e 193/2016, almejam alicerçar a extinção das discussões éticas, políticas e morais no contexto educacional, revelando a concepção difusa, tanto do processo educativo como do educando: o aluno é visto como passivo, acrítico e passível de ser doutrinado.

Porém, apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações consequentes. Ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto de nosso pensar, é que nos

---

<sup>11</sup> O positivismo de Auguste Comte chegou ao Brasil em meados do século XIX. O pensamento pedagógico positivista estava voltado para a burguesia. O positivismo defende que a única forma de atingir o conhecimento verdadeiro é através do conhecimento científico, isto é, essa é a única maneira de alcançar o progresso. No Brasil essa corrente filosófica foi amplamente disseminada pelas instituições de ensino militar (OLIVEIRA, 2010).



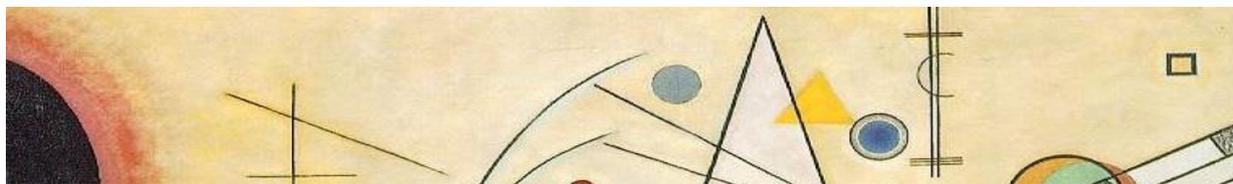
permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social (LANE, 2006, p.36).

Isso pressupõe que, ao assegurar a educação crítica, os próprios alunos serão capazes de discernir entre um discurso tendencioso e um discurso que tem como objetivo o ato de educar e aguçar o questionamento em torno da temática apresentada, de fazer desabrochar a capacidade de pensamento e decisão do seu próprio ponto de partida. Isso nos remete, retomando o fio originário que conduziu a discussão, à concepção do ato ético de Bakhtin. O trabalho docente crítico, fundamentado em uma concepção ética, tem como dever proporcionar um espaço de articulação dessa rede significativa de relações e, principalmente, compreender que os atos têm implicações.

Nesta perspectiva, é imprescindível aspirar e concretizar uma prática ética de responsabilidade pelos outros, a responsabilidade por nós mesmos e, com isso, apreender a participação responsável, ou seja, “agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade” (SOBRAL, 2008, p.232). Isso faz com que seja assumida a responsabilidade pelas próprias ações em relação ao outro, e faz com que esse espaço seja habitado por um coro de vozes que se tencionam umas nas outras e dialoguem num campo de diferenças e semelhanças, isso porque “o psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante” (BAKHTIN, 2006, p.17).

Bakhtin mesmo alerta que não aceita ser medíocre dialeticamente, e por isso vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista (MIOTELLO, 2017, p.168).

Para pensar na concretude ideológica do Movimento das Escolas sem Partido, precisamos compreender a ideologia do cotidiano. Ou seja, não basta apenas “entender a ideologia como falsa consciência, vista como

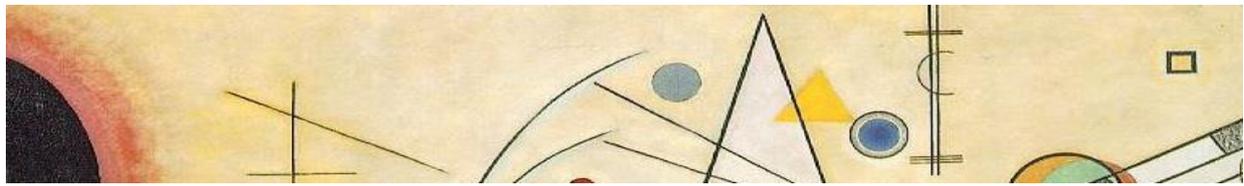


disfarce e ocultamento da realidade social” (MIOTELLO, 2017, p.168), assim como difundido pelos marxistas. Bakhtin e seu Círculo ampliaram o conceito ideológico marxista ao integrarem a ideologia do cotidiano que “é considerada como aquela que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2017, p.169). Nesse entendimento, a dimensão política bakhtiniana se organiza na ideologia cotidiana, ou seja, o signo define e é definido pelas maneiras de interações sociais, habitando o espaço cotidiano por completo e permeando as relações sociais.

Portanto, “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica [...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações” (BAKHTIN, 2006, p.32). E esses fios ideológicos, tecidos nas relações cotidianas, reflete sutilmente as transformações da existência social. Com isso, não cabe pensar que a ideologia por trás do Movimento das Escolas sem Partido tem como intensão apenas falsear a consciência, mas sim como “expressão de uma tomada de posição determinada” (MIOTELLO, 2017, p.169). Por isso que não existe posição neutra nos PLs, pois “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p.17).

Seguindo nesse ponto de vista, Bakhtin e o Círculo defendem que a superestrutura e a infraestrutura estão intrinsecamente ligadas. Não existe a possibilidade de neutralidade dos discursos, pois “o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar outras correntes ideológicas de dentro de si” (MIOTELLO, 2017, p.172).

Tal posição manifesta respeito profundo pelos encontros casuais e fortuitos, que se dão no dia a dia, e em qualquer situação, aparentemente sem maiores consequências para o desenvolvimento



do pensamento, mas base fundamental para que a ideologia encontre solo propício para sua instalação. Nesses encontros tanto se poderia ouvir 'Será que vai chover?', até 'Que é isso que nosso presidente vem fazendo?'. São esses encontros que vão povoando o universo de signos, e cada signo vai se tornando parte da unidade da consciência verbalmente constituída (MIOTELLO, 2017, p.171).

No site do Movimentos das Escolas sem Partido, podemos perceber que não existe neutralidade, inclusive, por trás dos pressupostos defendidos a adoção do modelo Americano. Como discutido anteriormente, é a manutenção da velha ideologia hegemônica perpetuando no sistema educacional. Por fim, as carteiras não são meras coisas, as salas de aula não são, simplesmente, um amontoado de ferro e cimento. O processo educativo em ação é o elo entre o sentido individual e coletivo, é a ponte que leva o ser a existir e pensar por ele mesmo, é nesse processo que, de fato, podemos protagonizar nossa própria história. Isso demonstra a inconstitucionalidade do Movimento das Escolas sem Partido, pois o processo educativo implica a reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a construção da autonomia e da solidariedade como forma de superação das dificuldades.

#### **4. Considerações Finais: de onde partimos?**

Aproximando as concepções pedagógicas de Paulo Freire com a práxis de Bakhtin e seu Círculo, podemos perceber a conexão que há nessa articulação, pois ambas têm como pressuposto a ação no mundo. E esse agir é respaldado, invariavelmente, pelo respeito profundo para com os interlocutores que tem pontos de partida distintos. A academia deve ser um espaço que privilegie e fomente esses diversos vieses, pois está alicerçada na inquietude, na incerteza e na indignação mais do que na pretensão em conservar uma verdade unânime.







\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 5.Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 366p.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de Estética: A teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 5.Ed. São Paulo: HUCITEC, 2002, 429p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº867/2015.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 07/04/2018.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica:** Realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Trad. Ruth Rissin Josef. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983, 309p.

**ESCOLA SEM PARTIDO**, coordenação: Miguel Nagib. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 07/04/2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 168p.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, 263p.

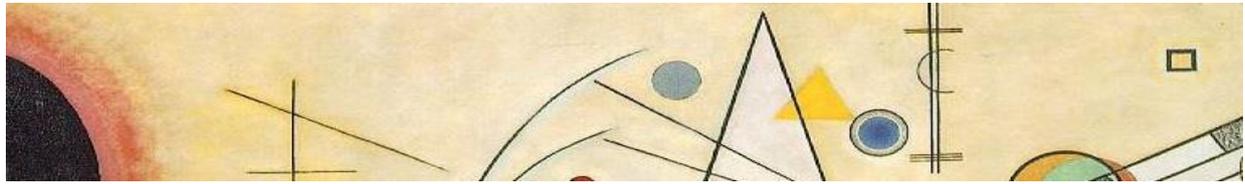
FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2.Ed. São Paulo: Contexto, 2016, 160p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 4.Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984, 174p.

FRANCO, Erich Montanar; VOLPE, Altivir João. Sentidos para a formação em um grupo de reflexão. **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, v.2, n.1, agosto/2011, pp.33-42. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/04.pdf>. Acesso em: 03/03/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25.Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002, 52p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107p.



\_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaio**. 5.Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 53p.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 12.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 112p.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 149p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 149p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 151p.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3.Ed. São Paulo: Cortez, 2007, 221p.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 5.Ed. Argentina: Buenos Aires, 2001, 234p.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.7-109.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.7-109.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida: Felicidade, liberdade e democracia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982, 166p.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: Apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.7-109.

LANE, Silvia, T. M. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2006, 85p.



LANE, Silvia, T. M. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, SILVIA T. M; CODO, Vanderley (Org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8.Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, p. 40-47.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.Ed. São Paulo: Centauro, 2004, 352p.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, 263p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em Defesa da Política**. 2.Ed. São Paulo: Editora Senac, 2004, 151p.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves. A matriz positivista na educação brasileira: Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**. São Paulo, v.1, n.1, out.jan/2010, pp.1-17. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627110812.pdf>. Acesso em: 18/04/2018.

PATTO, Maria Helena Souza. O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. In: Ciclo de Conferência sobre a Escola de Frankfurt, 1990, Araraquara. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, 1993, p.119-141. Disponível em: [http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o\\_conceito\\_de\\_cotidianidade.pdf](http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf). Acesso em: 24/01/2018.

PICOLI, Bruno Antonio. Totalitarismo na escola: uma análise dos projetos de lei do Movimento Escola sem Partido. In: XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2017, Brasília. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490559473\\_ARQUIV\\_O\\_Totalitarismonaescola-artigoCompleto-Anpuh.pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490559473_ARQUIV_O_Totalitarismonaescola-artigoCompleto-Anpuh.pdf). Acesso em: 20/04/2018.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. **Os dois nascimentos do homem: Escritos sobre terapia e educação na era da técnica**. 1.Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011, 177p.

PONZIO, Augusto. **A Revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008, 336p.



RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8.Ed. São Paulo: Cortez, 2008, 158p.

SENADO FERERAL. **Projeto de Lei nº193/2016**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752>. Acesso em: 07/04/2018.

SILVA, Adriana P. P. de Faria. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. **Estudos do Discurso: Perspectivas teóricas**. 1.Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, 45-69p.

SOBRAL, Altair. O Ato "Responsável", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. **Signum: Estud. Ling**, Londrina, n.11, 2008, p.219-235. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625>. Acesso em: 13/02/2018.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a Democracia?** Trad. João Guilherme de Freitas Teixeira. 2.Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, 286p.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Educação e Totalitarismo. **Saberes**. Natal: RN, v.1, n.4, jun.2010, p.7-17. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/560/509>