

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO
INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO EM
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

CYNTIA REGINA DE OLIVEIRA YAMAUCHI

**Ética na perspectiva bakhtiniana e a formação crítica docente em tempos de
Escola sem Partido: A palavra como fenômeno ideológico**

**SALTO - SP
2018**

CYNTIA REGINA DE OLIVEIRA YAMAUCHI

Ética na perspectiva bakhtiniana e a formação crítica docente em tempos de

Escola sem Partido: A palavra como fenômeno ideológico

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) como requisito parcial para conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior

**SALTO - SP
2018**

TERMO DE RESPONSABILIDADE

“O Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio não se responsabiliza pelas informações contidas nesse Trabalho de Conclusão de Curso. Essas informações são de responsabilidade exclusiva do autor”.

CYNTIA REGINA DE OLIVEIRA YAMAUCHI

**Ética na perspectiva bakhtiniana e a formação crítica docente em tempos de
Escola sem Partido: A palavra como fenômeno ideológico**

Monografia apresentada ao Instituto de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Aprovado em: 28/04/2018

COORDENADOR EXAMINADOR

Prof. Ms. Alex Sandro Benetti Dias
Ceunsp

Assinatura: _____

Esse trabalho é dedicado à resistência! É dedicado aos diversos protagonistas que, longe de exercerem sua prática com neutralidade, não temem o posicionamento. É dedicado para aqueles que não se curvam diante das barbáries e injustiças. Que perseveram com coragem na busca da significação real de sua ação transformadora no mundo. Professores e Professoras, que exercem sua prática de forma íntegra e que ocupam com incumbência o lugar de responsabilidade pelo outro. Que oportunizam um processo formativo marcado pela boniteza e pelo encanto. Alunos e professores, que não são repetidores, mas atores e criadores das suas próprias palavras e possibilidades.

“Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra”.

Paulo Freire

YAMAUCHI, Cyntia Regina de Oliveira. Ética na Perspectiva Bakhtiniana e a Formação crítica Docente em tempos de Escola sem Partido: A palavra como fenômeno Ideológico. Monografia - Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, CEUNSP, Salto, 2018.

RESUMO

O presente ensaio teórico 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. Visto que partimos de um sujeito compreendido como um ser-evento único, sócio-historicamente situado e culturalmente imbuído, constituindo-se na relação com outros sujeitos. A questão específica que se intensificou e, evidentemente, foi geradora da inquietação para o tema se concentrou em pensar se é possível exercer uma postura docente ética, crítica e íntegra em uma escola sem partido? Isso porque podemos apreender alguns elementos que sobrevivem camuflados por várias camadas, coberto com o verniz do “novo”, onde o velho é apresentado como uma novidade inaugural, conquanto, reimprimir um sistema totalitário, tradicionalmente empregado na educação brasileira, só pode ter como ambição coibir, censurar e anular, tanto o caráter político da educação, como, consequentemente, a condição de humanidade do ser humano. Por isso, destacamos que tudo o que é feito e dito em sala de aula está articulado com fatores políticos, sociais, culturais e ideológicos, pois esse espaço tem como peculiaridade a desigualdade, que faz brotar as múltiplas singularidades.

Palavras-chave: Ética; Bakhtin; Formação Docente; Freire; Escola Sem Partido.

YAMAUCHI, Cyntia Regina de Oliveira. Ética na Perspectiva Bakhtiniana e a Formação crítica Docente em tempos de Escola sem Partido: A palavra como fenômeno Ideológico. Monografia - Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, CEUNSP, Salto, 2018.

ABSTRACT

This theoretical essay had as its central objective to establish a dialogue between the Bakhtinian and Freirean foundations in the critical formation of teachers and, on this construct, to discuss the philosophy of the ethical act, the Bakhtin Circle and Paulo Freire's concepts that presuppose Education as a praxis that generates autonomy, awareness and liberation. Since we start from a subject understood as a single event, socio-historically situated and culturally imbued, constituting itself in the relation with other subjects. The specific question that has intensified and, of course, triggered concern for the subject has focused on whether it is possible to exercise an ethical, critical and integral teaching position in a nonpartisan school? This is because we can perceive some elements that survive camouflaged by several layers, covered with the varnish of the "new", where the old is presented as an inaugural novelty, although, reprinting a totalitarian system, traditionally employed in Brazilian education, can only have ambition to restrain, to censure and annul, both the political character of education and, consequently, the human condition of the human being. Therefore, we emphasize that everything that is done and said in the classroom is articulated with the political, social, cultural and ideological factors, since this space has as its peculiarity the inequality, which causes the multiple singularities to emerge.

Keywords: Ethic; Bakhtin; Teacher Training; Freire; School Without Party.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I: LIAMES ENTRE ÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO	13
2.1 Formação crítica Docente e o fundamento ético bakhtiniano	16
2.2 Identidade Social Docente: Consciência de si e do outro	19
2.3 Dialogismo em Bakhtin: A palavra como fenômeno ideológico	22
2.4 Dialogicidade em Freire: Educação como prática Libertadora	24
3. PROJETO DE LEI: ESCOLA SEM PARTIDO	25
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE ONDE PARTIMOS?	34
REFERÊNCIAS	36

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente mostra-se indispensável fazer uma advertência ao leitor, a ética é uma questão fundamentalmente humana. Por conseguinte, só podemos falar de ética em um contexto humanamente habitado e, seguindo nesse ponto de vista o grande pressuposto ético: a possibilidade de tomar decisões e escolher entre esse ou aquele, partir de um lugar no qual lhe confere liberdade e reafirma a sua integridade. Embarcando no fio que conduz essa reflexão, buscaremos na etimologia das palavras o significado de integridade. Afinal, o que quero exprimir quando digo que aquela pessoa tem postura íntegra?

Integridade, do latim *integritas*, significa íntegro, 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 que cada ser tem politicamente no espaço que habita. 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, mostra-se imprescindível refletirmos sobre os conceitos de ética e a moral. Mas, ressalto que essa tentativa não tem como pretensão a separação dos termos, pois eles coexistem um no outro.

Costuma-se imaginar que a moral e a ética tem 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, pois lhe confere uma concepção contrária ao seu verdadeiro significado, ou seja, não garante sua integridade. E essa confusão pode ter origem na etimologia das palavras, pois Moral, do latim *mores*, significa costume, e Ética, do grego, *ethos*, costume. Conquanto, 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.

Pois bem, isso é indiscutível. O homem transcende a natureza e, retomando nossa discussão inicial, isso se dá por ter que exercer sua liberdade e se responsabilizar por ela. Utilizo um exemplo para melhor compreensão: um pássaro não pode escolher não voar, o vento não pode escolher não ventar, a goiabeira não pode escolher não dar goiabas. Por isso, quando falamos de ética estamos falando de um campo humanamente habitado. E esse habitar se refere ao *ethos* enquanto abrigo, neste sentido, é naquele lugar que me sinto 'em casa'. É o lugar onde posso exercer minha liberdade moral em um âmbito coletivo e avaliar como a minha conduta vai impactar na coletividade. O homem livre é o cidadão, cujo *ethos* é na *pólis*, cidade. Isso posto, é fundamental acautelar-se quando voltamos para a etimologia das palavras, pois a palavra 'costume' pode ser vista de forma simplista. 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 humanidade¹. Ao cuidar assim da morada que o faz humano, ele vai se tornando seu *ethos*, ele se torna ético" (POMPEIA, SAPIENZA, 2011, p.41).

Por fim, podemos dizer que a moral diz respeito aos valores pessoais. Você é o juiz da sua conduta, quer dizer, ninguém precisa verificar, vigiar ou fiscalizar, pois você é livre para decidir. Podemos refletir que a ética é a reflexão sobre a moral, desse modo, essa reflexão se dá em um âmbito coletivo. Portanto, 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 contudo, sobrepor 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

¹Os autores referem essa alienação no sentido que a autora Hannah Arendt refere-se ao dizer sobre a banalidade do mal, ou seja, a perda da condição de humanidade, pois o 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 diz respeito aos pressupostos que acreditava. Neste caso, cumprindo ordens, e as cumpria sem questioná-las.

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, agora que nos predisponemos a compreender os conceitos de ética e moral, 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). Neste sentido, torna-se emergente que a prática docente tenha a abertura de vislumbrar o contexto educacional como um lugar privilegiado para a potencialização e construção dessa rede de relações, para que possam, de fato, 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 que habitam.

Portanto, o presente ensaio teórico 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 Bakhtin² e sobre os conceitos de Paulo Freire³ que pressupõe a Educação como práxis geradora de autonomia, conscientização e libertação, pois partimos de um sujeito compreendido como um ser-evento único, sócio-históricamente situado e culturalmente imbuído, constituindo-se na relação com outros sujeitos. “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades” (FARACO, 2009, p.76).

Perpassando esse panorama que foi apresentado podemos utilizá-lo como base para a problematização. A questão específica que se intensifica e, evidentemente, é geradora da inquietação para o tema se concentra em termos de pensar se é possível, considerando a meditação acerca da moral e ética, exercer uma postura docente ética, crítica e íntegra em uma escola sem partido? Isso nos leva a pensar e problematizar outras questões: Por que a política partidária brasileira acha importante um projeto como esse? Na prática docente o educador tem postura neutra? Qual o impacto para a educação no Brasil com a aprovação do PL das

² Compreende-se por perspectiva bakhtiniana os estudos de Bakhtin e seu grupo de colaboradores, conhecido como Círculo de Bakhtin.

³ Considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial e influenciador do movimento da Pedagogia Crítica.

Escolas Sem Partido? E essas questões se intensificam porque “o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo ético, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo e ao errado” (SILVA, 2013, p.51). E sendo ideológico por excelência é inexequível que o signo venha acompanhado de neutralidade. Nas Palavras de Freire (2002, p.42) “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”, e ressalta que “lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (p.43).

2. CAPÍTULO I: LIAMES ENTRE 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 quanto 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 nega 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 tem como consequência 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 converta-se de forma articulada e sincrônica, para que as ideias dancem e, efetivamente, fomente um espaço político por excelência, precisamos compreender que esse enredo não se organiza em um espaço de detenção do saber/poder, pois “o que está acontecendo é que *poder* deixa de ser substantivo, ou substância, ou uma coisa identificável que se conquista, e se torna cada vez mais verbo” (RIBEIRO, 2013, p.47, grifo do autor). 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, pois o poder não é um objeto, algo concreto. “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 cotidiana reflete sutilmente as transformações da existência social.

Bakhtin comprehende o ato cognitivo de forma conjecturada com o ato ético e realidade estética, configurando-se, portanto, 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 mònada 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 é o estudo do agir humano no mundo concreto, histórico e social. Isso explica o motivo de partirmos 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, depreender 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 uma 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.

Por conseguinte, 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, pois “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. Esse é o problema do utilitarismo, pois se reduz o valor da conduta a uma consequência e não ao ato em si, ou seja, não é considerado o caminho percorrido para a consequência. Portanto, como educadores estamos envoltos 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, negligentes a história da educação no Brasil. Uma educação que atua e age contra qualquer tipo de degradação e intolerância. E esses princípios são acolhidos no calor de um debate, de uma discussão. Por consequência, o espaço educativo se torna rico na exata medida 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, pois “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 encarregaram-se 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, alunos 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 crítica 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, portanto, 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, acreditamos que

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). Por isso, salientamos esse como sendo um momento crítico na história da educação no Brasil, novamente. 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 e coberto com o verniz do “novo”, quer dizer, onde o velho é apresentado como uma

novidade inaugural, quanto, reimprimir um sistema totalitário só pode ter como ambição coibir, calar, censurar e anular, tanto o caráter político da educação como, consequentemente, 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, 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).

A reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem pode ser “compreendido como instrumento da emancipação e libertação” (FRANCO; VOLPE, 2011, p.35). Segundo a concepção de Paulo Freire, a libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante a uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação (FREIRE, 1987). Ressalta também que “quanto mais lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 1987, p.34).

Do mesmo modo, pensando a identidade docente pelo viés bakhtiniano, encontramos uma filosofia comprometida com o processo, na qual o agente também faz parte desse processo, pois “apenas esse ato inteiro está vivo, existe completa e inescapavelmente - vem a ser, é completado. Ele é um participante real vivo no evento em processo do Ser: ele está em comunhão com a unidade única do Ser em

processo” (BAKHTIN, 1993, p.20). E essa insistência de singularização do sujeito reside no fato do diálogo ser o meio de aproximação criativo entre as palavras do eu falante às palavras do outro.

Logo, nessa relação de alteridade⁴ ninguém sai inalterado, pelo contrário, a experiência educativa proporciona a metamorfose constante do ser-evento único, que se constitui com os outros, situado sócio-historicamente nessa rede significativa de relações, campo fértil para a construção da identidade, dado que é nesse lugar de multiplicidade que a linguagem se manifesta. Por isso, destacamos que tudo o que é feito e dito em sala de aula está articulado com os fatores políticos, sociais, culturais e ideológicos, pois esse espaço tem como peculiaridade a desigualdade, que faz brotar as múltiplas singularidades.

2.3 Dialogismo em Bakhtin: A palavra como fenômeno ideológico

Para Bakhtin “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas” (1997, p.302). Por isso, o conceito de dialogismo é base fundamental para apreensão da Filosofia bakhtiniana e, mais do que isso, da concepção de linguagem e mundo. Conquanto, mostra-se necessário, previamente, a abstração da noção de discurso, para o dialogismo ser meditado com amplidão. Para o autor a substância da língua é alicerçada em congruência com as relações sociais e via interação verbal, e evidencia “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2010, p.207). Com essa linha de pensamento, busca-se alcançar a língua em ação e enunciação, ou seja, viva em sua integridade concreta

⁴A primeira grande proposta de Bakhtin é na relação constitutiva entre o eu e o outro. A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao seu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos constituídos histórica e geograficamente o sujeito que seremos, não sempre o mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. Muitos e um só: unidade e unicidade, que por histórica não significa permanência do mesmo, mas mutabilidade no supostamente mesmo. Este princípio da alteridade está presente em toda obra de Bakhtin (GERALDI, 2013, p.12-13).

e constituída nas relações sociais. Isso porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores. Essa é a nascente do dialogismo.

Contudo, a noção de dialogismo em Bakhtin não está vinculado ao diálogo face a face, mas sim entre discursos, pois “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p.166). Isso quer dizer que o enunciado⁵ se relaciona com a realidade histórica social e “é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o 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 polêmicas⁶. Por esse motivo que, “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 ideológico⁷, 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 às palavras que aguçam em nós uma vibração ideológica. Por isso afirma que a palavra é ideológica por excelência e o modo mais puro de relação social, isso porque

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

⁵ Ao contrário do que quer fazer crer uma leitura da obra de Bakhtin guiada pelo marxismo vulgar, o filósofo não nega a existência da língua nem condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da *translinguística*, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer o exame das relações dialógicas entre eles, dado que são necessariamente dialógicos (FIORIN, 2006, p.23, grifo do autor).

⁶ 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).

⁷ No Círculo de Bakhtin, a concepção de ideologia abrange a arte, filosofia, ética, política, ciência.

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 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 comprehende 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 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), pois cotidiano, do latim *cotidie* ou *cotidianus*, expressa todos os dias, o dia-a-dia, o diário e habitual. Conquanto, não se trata de uma cotidianidade medíocre, mas em descobrir o incomum no reiterado. Neste sentido, 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, pois “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 construírem e reconstruírem os conhecimentos, em um referencial epistemológico que tem como práxis a transformação da sociedade, 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

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p.46).

No entanto, essa prática educativa é concebida de forma subversiva pelo conservadorismo, visto que o pensamento crítico, a inquietação em torno dos conteúdos, o direito de poder levantar o braço e expressar-se livremente, “não aceitando a dicotomia mundo-homens” (FREIRE, 1987, p.47), é obscurecida em

afirmações do tipo: A consciência crítica é anárquica; esse pensamento reproduz a ideologia de esquerda; vai pra Cuba; professor doutrinador; escola não pode ter partido; educação deve ser neutra, etc... Todavia, esses jargões evidenciam a cultura pedagógica que não legitima o diálogo, pois se apoiam historicamente em frases ditas sem passar pelo crivo da consciência, simplesmente, reproduzindo a ideologia vigente, como: Aluno bom é aluno quieto; professor bom é aquele que tem domínio sobre seus alunos; professor bom é aquele que impõe autoridade; aluno que pergunta atrapalha a aula. Esses dizerem, contudo, configuram-se como uma prática monológica.

Paulo Freire chamou a educação “bancária” de uma prática domesticadora, onde os alunos são objetos passivos que devem ser dominados pelos professores e “enchidos” com os conteúdos ministrados por quem detém o poder/saber, indo na contramão de uma prática libertadora. “São mortos sem vida, são sombras de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente guerra invisível em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada” (FREIRE, 1987, p.99) e calada, paralisada, ignorada. Na prática bancária os sujeitos envolvidos nessa trama que forma a rede de relações sociais são considerados como iguais, num mundo que também é alicerçado em oportunidades iguais e, principalmente, atingindo um sistema de ensino neutro e isento de ideologias, pois recebem a mesma trouxa normatizada de conhecimentos, desconsiderando as experiências individuais. Do ponto de vista pedagógico, a prática monológica não valoriza a multiplicidade de vozes e interlocutores que dão vida e movimento para o processo educativo, mostrando-se como uma prática destituída de sentido, pois

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, que dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sócio-cultural (FREIRE, 1981, p.37).

Podemos dizer que na prática monológica somos conduzidos rumo à manutenção das desigualdades sociais, pois o aluno, protagonista do processo, não tem a oportunidade de ler o mundo a partir da sua realidade e compreender como as relações de poder são integradas e perpetuadas ao longo da história. Uma educação que mantém os sujeitos, protagonistas do processo, submersos na

alienação e ingenuidade, só pode ter como objetivo formar uma população passiva e acrítica e “pobre de atividades” (FREIRE, 1967, p.102).

Tendo como asserção a relação dialética entre opressor e oprimido, Freire discutiu o processo de desumanização e humanização da prática educativa. Portanto, o dialogismo em Freire apresenta três dimensões: a existencial, ético-política e metodológica (FREIRE, 1987), por isso, “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p.45).

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)⁸:

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 Mordaça”, teve sua nascente em 2003, com a iniciativa do procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib⁹. 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”,

⁸ 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 caminhar”. In: *Las Palabras Andantes*. 5.Ed. Argentina: Buenos Aires, 2001, 234p.

⁹ 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.

onde os “procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de anteprojetos de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no site¹⁰ do Escola sem Partido” (ALGEBAILY, 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, coberto com o verniz do “novo”, onde o velho é apresentado como uma novidade inaugural, conquanto, reimprimir um sistema totalitário, tradicionalmente empregado na educação brasileira, só pode ter como ambição coibir, censurar e anular, tanto o caráter político da educação, como, consequentemente, a condição de humanidade do ser humano.

E esse verniz tem camada espeça o suficiente para camuflar o velho¹¹ em um discurso retórico incoerente em suas entrelinhas e totalitário em sua raiz, pois esse verniz faz resplandecer as barbáries de forma velada, perpetuando o 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 espaço com ideais plurais, liberdade de aprender e ensinar, em uma escola que pressupõe a neutralidade política, ideológica e religiosa?

Ainda nos objetivos descritos no site podemos perceber de forma escancarada a manobra de manipulação. Simultaneamente ressaltam: “sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da

¹⁰ Movimento Escola sem Partido: Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 05/04/2018.

¹¹ O acordo MEC/USAID surgiu da necessidade de adequar o ensino superior brasileiro com os pressupostos norte-americano. 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 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.

perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido” (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d). Também evidenciam que “paralelamente, é fundamental que as escolas adotem medidas concretas para assegurar a diversidade de perspectivas ideológicas nos seus respectivos corpos docentes” e advertem “afinal, em matéria de conhecimento, o pior dos mundos é o do monopólio ideológico” (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d). A visão, supostamente democrática, na realidade está respaldada em uma ideologia que tem como pressuposto a visão antidemocrática, naturalizada e totalitária do processo educativo.

As incoerências perpetuam nos objetivos do projeto, uma vez que ao justificarem o pressuposto que partem, na relação docente e discente, visualizamos nitidamente, como discutido anteriormente que “o que está acontecendo é que poder deixa de ser substantivo, ou substância, ou uma coisa identificável que se conquista, e se torna cada vez mais verbo” (RIBEIRO, 2013, p.47, grifo do autor), a saber: “Na sala de aula, o professor é a autoridade máxima. Os alunos devem respeitá-lo e obedecê-lo. Por isso, não é ético que o professor se aproveite dessas circunstâncias, isto é, da situação de aprendizado para ‘fazer a cabeça’ dos alunos (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d). Curiosamente, utilizam como tópico de abertura dessa fala a seguinte frase “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes” (ESCOLA SEM PARTIDO s/d), evidenciando, portanto, o caráter disciplinador, que tem por objetivo forjar “a percepção de uma ampla adesão social e ocultam significativamente a assimetria profunda entre sua coordenação centralizada, em termos pessoais e políticos, e a variedade dispersa daqueles que aparecem como apoiadores” (ALGEBAIL, 2017, p.67). Por isso, mais uma vez mostra-se evidente que esse objetivo tem como pretensão coibir os alunos, pois integridade e obediência são heterogêneas.

A justificativa para o anteprojeto 867/2015 está alicerçado, principalmente, em um modo totalitário, pois adverte que “é fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p.5) e salientam que essa preocupação se faz presente pelo fato de estarem adotando “padrões de julgamento e de conduta moral - especialmente moral sexual - incompatíveis com os que lhe são ensinados por seus pais e responsáveis” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p.5). Isso porque, em

2011, o Ministério da Educação estava engajado na produção dos materiais do Projeto Escola sem Homofobia.

Portanto, ao defenderem que a postura do aluno deve ser obediente, e a do professor como de autoridade máxima, reimprime-se o modelo de escola conservadora, uma vez que “as possibilidades decorrem da assunção lúcida, ética, dos limites e não da obediência medrosa e cega a eles” (FREIRE, 2000, p.18). Por isso, quando a postura docente não está alinhada aos interesses do Estado, essa é considerada subversiva. De modo geral, é possível apurar que nos PLs do Movimento Escola sem Partido, nega a existência da ação política no campo educacional, pressupondo a possibilidade de neutralidade. Ou seja, está fundamentada em um único ponto de partida.

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, 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 hierárquica¹² viola-se completamente o caráter integro 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

¹²“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).

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 em um método pedagógico que transforma os educandos em uma massa sem vida, sem iniciativa. E essa visão, caros senhores, 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’¹³ 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, alicerçam 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, como 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

¹³ O positivismo de Auguste Comte chegou ao Brasil em meados do século XIX. O pensamento pedagógico positivista estava voltado para a burguesia, ou seja, a elite. 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).

nosso pensar, é que nos 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 tem implicações. Nesta perspectiva, é imprescindível aspirar e concretizar uma prática ética de responsabilidade pelos outros, a responsabilidade por nós mesmos e, com isso, depreender 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 uma 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 de ideologia 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 cotidiana 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, ou seja, 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 causais 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 e que tem uma ideologia por trás dos pressupostos defendidos, inclusive, a adoção do modelo Americano, isto é, 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 tem 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 unâmne.

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 uma nova 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.

Esta é a noção básica de solidariedade. Simplesmente estarmos dispostos e disponíveis para acompanhar alguém em sua trajetória. Este pressuposto coloca o educador como solidário ao aluno em seu desenvolvimento, e não mais como condutor de seu aprendizado. O sentido brota por si só.

Portanto, para partir do cotidiano das relações, mostra-se importante resgatar os aspectos que saltam os olhos no espaço de convivência. Conceber o processo

educativo como uma atividade de compromisso ético e como possibilidade de ideação da própria visão de mundo, na consolidação da identidade enquanto ser historicamente situado, mostra-se um objetivo importante e crucial no processo de educativo. Por fim, as paredes das salas de aula dialogam politicamente, pois “pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos” (FREIRE, 1987, p.7). O desafio que se mostra como sendo fundamental na prática docente é apreender que as salas de aula estão intimamente ligadas a fatores sociais, culturais, políticos, ideológicos e, para tanto, é preciso transcender a pretensão de neutralizar esse espaço, pois é um contexto privilegiado para refletir o mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006, 189p.

ALGEBAIL, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, pra que serve. In: GAUDÊNCIO, Frigotto (Org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, 144p. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.org> . Acesso em: 05/04/2018.

ARAÚJO, José Alfredo. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revis. Epsitemología y Ciencias Humanas**, Rosário, n.1, p.51-61, 2009. Disponível em:
<http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO%281%29.pdf>. Acesso em: 05/04/2018.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a Banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. 14.Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 322p.

ARRUDA, Marina Patrício. O papel social do professor universitário. In: GUIMARÃES, G.T.D (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, 147p. Disponível em:
<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-316-X.pdf>. Acesso em: 03/03/2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 12.Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, 201p.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 415p.

_____. **Para uma Filosofia do Ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza. Texto completo da edição americana: *Toward a Philosophy of the Act*. 1993, 108p.

_____. **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: Ensaios.** 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 Aldigheri. 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. 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_ARQUIVO_Totalitarismoaescola-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.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Democracia.** 3.Ed. São Paulo: Publifolha, 2013, 51p.

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.

TORAINÉ, 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>. Acesso em: 21/04/2018.