

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**GRUPO DE ESTUDO SOCIOLOGIA DO
TRABALHO PEDAGÓGICO,
CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA**

FERNANDA FERREIRA CARDOSO

**O ESTUDO COMO FORMAÇÃO HUMANA É
ATO DE LIBERDADE**

**MACEIÓ
2024**

FERNANDA FERREIRA CARDOSO

**O ESTUDO COMO FORMAÇÃO HUMANA É
ATO DE LIBERDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia apresentado como requisito parcial ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Paz e Coorientação do Prof. Dr. Ciro Bezerra.

**MACEIÓ
2024**

Catlogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU
Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino - CRB4 - 145

C268e Cardoso, Fernanda Ferreira.

O estudo como formação humana é ato revolucionário / Fernanda Ferreira
Cardoso – 2024.
90 f.

Orientador: Sandra Regina Paz.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade
Federal de Alagoas. Maceió, 2024.

Bibliografia: p. 83-85; 88-90.

1. Estudo. 2. Formação humana. 3. Ato. 4. Liberdade. I. Título.

CDU: 37.013

FERNANDA FERREIRA CARDOSO

O ESTUDO COMO FORMAÇÃO HUMANA É ATO DE LIBERDADE

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 27 DE SETEMBRO DE 2024.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Paz (CEDU/UFAL) Co-orientador: Prof. Dr. Ciro Bezerra (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA PAZ DA SILVA**
Data: 02/10/2024 11:06:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Regina Paz
(CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **ROSEMEIRE REIS DA SILVA**
Data: 17/10/2024 23:37:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosemeire Reis
(CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **LUIS FILIPE BANTIM DE ASSUMPCAO**
Data: 04/10/2024 11:49:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção
(Univassouras - Campus Saquarema/RJ)

Documento assinado digitalmente
 **CIRO DE OLIVEIRA BEZERRA**
Data: 02/10/2024 10:54:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ciro Bezerra
(CEDU/UFAL)

MACEIÓ
2024

AGRADECIMENTOS

À minha família, expresso profunda gratidão pelo apoio, incentivo e amor incondicional, que sempre se fizeram presentes. Nunca deixaram de estar ao meu lado e sempre depositaram sua confiança em mim.

Aos meus estimados amigos do grupo de pesquisa, manifesto minha sincera gratidão. Nossa amizade tornou-se um alicerce que fortaleceu minha caminhada acadêmica e ampliou minha compreensão do mundo.

À minha querida comadre/irmã/amiga Mayris, agradeço por ser minha companheira em trabalhos, viagens e momentos de desabafo, durante os altos e baixos da minha graduação.

Ao estimado Professor/amigo Ciro Bezerra, quero expressar minha mais profunda e sincera gratidão por todo o apoio e orientação que me proporcionou ao longo de minha trajetória acadêmica. Sua dedicação, paciência e sabedoria transcenderam o papel de um orientador, transformando-se em uma fonte inesgotável de inspiração que tocou profundamente minha alma e moldou meu crescimento tanto como estudante quanto como humana.

Desde os primeiros passos desta jornada, destacou-se por demonstrar uma paixão inigualável pelo estudo. Cada encontro, cada conselho e cada palavra de encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Os ensinamentos e os gestos de incentivo permanecerão eternamente gravados na memória, como marcas indeléveis de um período em que aprendi não apenas sobre o objeto de meu estudo, mas também sobre a importância do amor pelo conhecimento e a beleza da generosidade em compartilhar. Por tudo isso, e por muito mais que as palavras não expressam, sou eternamente grata.

À minha amiga e gestora Andréia, expresso minha sincera gratidão. Seu apoio e flexibilidade com meus horários no trabalho permitiram minha participação em congressos, seminários, oficinas, estágios, entre outros compromissos acadêmicos.

Aos meus professores e professoras que estiveram ao meu lado durante este percurso, especialmente à minha orientadora e amiga Sandra Regina, manifesto minha gratidão por sua competência, paciência e orientação.

Agradeço imensamente aos professores doutores: Profa. Dra. Rosemeire Reis (CEDU) e do Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras - Campus Saquarema/RJ), que aceitaram gentilmente participar da banca.

À todos, minha eterna gratidão e respeito.

Dedico esta conquista à minha família, aos meus amigos de grupo de pesquisa e, em especial, minha querida Mayris e ao Prof. Dr. Ciro Bezerra. Vocês foram fundamentais nessa jornada.

RESUMO

Considero que este Trabalho de Conclusão de Curso fecha um ciclo importante da minha formação, representando meu ato de liberdade por meio do estudo e da escrita. Ele reflete, sobretudo, a trajetória acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Está estruturado em três ensaios e diversas seções. Inicia-se enfatizando a relevância e o impacto da formação acadêmica e universitária na minha visão de mundo, permitindo-me realizar uma intervenção qualificada e consequente na instituição em que leciono, no município de Cajueiro. Em seguida, analiso os desafios enfrentados durante a formação universitária, destacando a superação da tutela autoinfligida e as dificuldades nas disciplinas de Fundamentos da Educação, oferecidas no segundo semestre do curso. Essas dificuldades tiveram origem no Ensino Fundamental e se acumularam ao longo da péssima qualidade do Ensino Médio. Posteriormente, relato minhas primeiras vivências na universidade e destaco, como ponto de inflexão, a descoberta do método do *estudo imanente*. Essa descoberta representou, de fato, um divisor de águas na minha formação intelectual até o presente momento. Na sequência, discuto minhas experiências no Grupo de Estudo em Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) e destaco minha participação ímpar em congressos, conferências e eventos acadêmicos, bem como em imprescindíveis atividades pedagógicas que redefiniram o rumo da minha vida acadêmica. Por último, exponho o que reconheço como a grande conquista desta formação universitária: o impacto positivo do método do *estudo imanente* no meu desempenho acadêmico, maioridade intelectual e criatividade profissional. Tive a oportunidade de compartilhar esse método com duas turmas, em períodos diferentes, do 9º ano do Ensino Fundamental, na instituição onde leciono. É necessário enfatizar que, por meio de uma pesquisa exploratória realizada durante esses dois períodos, e com um planejamento mais flexível, observamos e compreendemos os aspectos relacionados às dificuldades que os alunos apresentavam em relação ao estudo, além de realizarmos intervenções direcionadas para enfrentá-las.

Palavras-chave: estudo, formação humana, ato, liberdade.

ABSTRACT

I consider this Undergraduate Thesis to be the culmination of an important cycle in my academic journey, representing my act of freedom through writing. It reflects, above all, my academic trajectory in the Bachelor's Degree in Pedagogy program at the Federal University of Alagoas (UFAL). The thesis is structured into three essays and various sections. It begins by emphasizing the relevance and impact of academic and university education on my worldview, enabling me to make a qualified and meaningful intervention in the institution where I teach, located in the municipality of Cajueiro. Next, I analyze the challenges faced during my university education, highlighting the overcoming of self-imposed tutelage and the difficulties encountered in the Education Foundations courses offered in the second semester. These challenges stemmed from gaps in fundamental education and accumulated due to the poor quality of my secondary education. Subsequently, I recount my initial experiences at the university, emphasizing the pivotal moment of discovering the immanent study method. This discovery truly marked a turning point in my intellectual development to date. Following this, I discuss my experiences in the Study Group on Sociology of Pedagogical Work, Curriculum, and Human Formation (GEPSTUFAL), highlighting my significant participation in congresses, conferences, and academic events, as well as essential pedagogical activities that reshaped the course of my academic life. Finally, I present what I consider the crowning achievement of this university education: the positive impact of the immanent study method on my academic performance, intellectual maturity, and professional creativity. I had the opportunity to share this method with two ninth-grade classes at the institution where I teach, over two different periods. It is important to emphasize that, through exploratory research conducted during these two periods and with a more flexible planning approach, we observed and understood the aspects related to the students' study difficulties. Furthermore, we carried out targeted interventions to address these challenges.

Keywords: study, human development, act, freedom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		10
ENSAIO I	FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	32
ENSAIO II	ESTUDO IMANENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E A REINVENÇÃO DA SALA 53 DE AULA	48
ENSAIO III	EXCELÊNCIA ACADÊMICA, PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA.	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS		85
REFERÊNCIAS		88

Uma forma que se mantém em relação com a prática poética, qualquer que seja, está sempre no estudo. Está sempre em seu estudo. (Mas de que modo esse lugar, essa prática, o pertencem? Não é verdade, mais bem o contrário, que a forma de vida da poética está à mercê de seu estudo?).

[] o estudo é a imagem da potência: da potência de escrever para o escritor, da potência de pintar para o pintor, da potência de esculpir para o escultor, [da potência de dançar para o dançarino]. Descrever o próprio estudo significa, então, a descrição dos modos e das formas da própria potência [esse trabalho é uma descrição da potência do corpo que estuda]; uma tarefa, ao menos à primeira vista, impossível. Como possuir uma potência? Não se pode possuir potência, apenas se pode habitá-la [então podemos habitar o estudo, e nesta morada experimentar e sentir as suas forças, as suas energias e os seus sabores].

Giorgio Agamben (2018, p. 13).

INTRODUÇÃO

A Formação de si como processo pedagógico

O ponto mais crítico e apontado como responsável por fracassos [abandono, evasão, desistência, absenteísmo e procrastinação à formação de si, nas graduações e pós-graduações, das universidades do Brasil] passou a ser fortemente relacionado aos obstáculos e dificuldades associadas à capacidade de escrever, deixando claro o quanto *orientar significa qualificar para autoria*.¹

O percurso acadêmico no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), não apenas contribuiu para a minha formação acadêmica, mas também interferiu de forma fecunda na minha percepção e compreensão do mundo, na minha cosmovisão. Posso afirmar que a experiência vivida na universidade pública abriu meus horizontes vitais. Os efeitos do método do *estudo imanente* nessa formação, percepção e compreensão não têm precedentes em comparação com minha formação pregressa. Ele foi o acontecimento.

Esse método despertou em mim questionamentos de toda ordem, que passaram a se fazer presentes nos espaços vivos em que existo. Mudou a perspectiva que eu tinha sobre minha identidade pessoal. Por meio dele, aprendi a reconstruir e a cultivar minha subjetividade, além de trabalhar nas minhas disposições psicológicas, mediadas pelo estudo regular e sistemático. Para compartilhar esses saberes e acontecimentos pedagógicos e/ou formativos, descreverei brevemente esse processo pedagógico.

Desafios do Processo Pedagógico no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

O interesse em ingressar na universidade pública foi despertado durante o terceiro ano do Ensino Médio. Surpreendentemente, esse interesse aflorou graças à cobrança da professora de Língua Portuguesa. Próximo ao término do ano letivo, ela interrompeu sua aula de forma repentina para nos perguntar: “Gente, vocês fizeram a inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Vocês precisam se inscrever para poder ingressar na universidade e dar continuidade aos estudos de vocês!”

Esse chamamento à vida e ao estudo provocou inúmeros questionamentos: o que se faz em uma universidade? Por que devo fazer um curso superior? O que esse curso acrescentará à minha vida? Qual curso devo escolher? Quais documentos são necessários? O que é o ENEM?

No decorrer do Ensino Médio, na rede estadual de ensino, não tive acesso a inúmeras

¹ MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). *A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20. (a primeira edição desse livro foi em 2002).

disciplinas, como Matemática, Biologia, Química e Física. Para ser aprovada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi necessário submeter-me, com paciência, a cinco processos seletivos do ENEM. Nem por isso desisti. Além de persistir, enfrentei o sistema de cotas, completei uma suplência e, ainda, precisei aguardar aproximadamente um ano até conseguir, definitivamente, ingressar na tão sonhada e desejada Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O ano era 2017. Ainda recordo vividamente a alegria que permeava meu ser e o orgulho estampado no rosto de minha mãe. Orgulho de me ver arrumando para tomar café e sair de casa, pronta para construir o meu futuro com as próprias mãos e coragem. Naquela época, acreditava piamente que o diploma do ensino superior seria suficiente para conquistar minha independência financeira. Para mim, o diploma de uma universidade pública, como a UFAL, representava a chave para garantir um bom emprego, salário estável e qualidade de vida.

Fui a segunda pessoa em minha família a ingressar no ensino superior, seguindo os passos do meu irmão, que também enfrentou dificuldades semelhantes. Cada momento dessa jornada — da pré-matrícula à sala de aula do Centro de Educação da UFAL — permanece vivo em minhas memórias. São momentos que marcam a concretização de uma luta persistente e paciente, sempre mantida viva como projeto e anseio de vida.

Vivências e percepções dos dramas e tragédias do processo pedagógico

Ainda animada e emocionada pela empolgação inicial, não demorou muito para que uma sensação de impotência e frustração se abatesse sobre mim, alimentada pela amargura e o dissabor de me deparar com a quantidade de textos para leitura, de diferentes disciplinas, que compõem o campo dos fundamentos da educação. Todos exigiam uma compreensão mais profunda do que minhas capacidades intelectuais permitiam. A distância entre um texto e outro era imensa. Era incrível o hiato entre minhas possibilidades de interpretar e compreender e os textos das referências das disciplinas oferecidas pela grade curricular. As linguagens acadêmicas estavam muito além do parco vocabulário que eu havia acumulado até então. Alfabetizada na educação básica, sentia-me uma verdadeira analfabeta na universidade. Quanta amargura e impotência!

Autores clássicos e renomados da educação, como Saviani e Paulo Freire, eram quase ininteligíveis e indecifráveis no mundo vocabular em que fui formada. Seus escritos eram difíceis de entender, devido às linguagens utilizadas. O desespero tomou conta de mim.

Lembro-me nitidamente de uma resenha crítica solicitada pela professora de Fundamentos Filosóficos, na qual me vi incapaz de começar a escrever, quanto mais de desenvolver e concluir. Simplesmente, não fazia ideia de por onde começar. Recordo também

das dificuldades que enfrentava para fazer uma apresentação simples das ideias de um autor. Eram obstáculos básicos, como a leitura de textos curtos e relativamente fáceis. Sem entender o que acontecia, a inércia tomava conta de mim; eu travava. Percebia que minhas capacidades cognitivas se limitavam a decodificar letras e palavras, mas não conseguia interpretar as relações entre as frases, identificar as ideias, ou compreender as articulações das proposições.

Não conseguia sequer identificar os objetivos, objetos, teses e hipóteses — linguagens essenciais das ciências que estruturam a geografia textual. Essas dificuldades provocavam pânico e desespero. A vontade de sumir e desistir da universidade era esmagadora. Eu me perguntava: *não seria melhor e mais cômodo ingressar no mercado de trabalho?* Talvez fosse, mas seria um ato de covardia desistir na primeira dificuldade? Que outras alternativas eu tinha? Que oportunidade teria novamente para estudar? O que seria de mim e da minha vida? Que lugar o mundo reserva para aqueles que concluem apenas o ensino médio?

A incompatibilidade entre minha capacidade intelectual e as exigências do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Educação da UFAL, era evidente. E agora? O que fazer? Cheguei a duvidar de minhas forças para enfrentar esse problema. Vivi um dilema e um desgaste emocional profundo, perguntando-me continuamente sobre o sentido e o valor de continuar me torturando daquela forma. Afinal, não seria uma ilusão cursar a universidade com aquela angústia persistente, por não conseguir compreender os trabalhos acadêmicos das diferentes disciplinas?

O primeiro período foi o pior — um verdadeiro horror de sofrimento. Isso me levou a procurar recuperação acadêmica para amenizar o conflito vivido nesse processo. Foram momentos de desalento psicológico e conflito intelectual que frequentemente me fizeram questionar se o ambiente acadêmico realmente era para pessoas como eu.

Concluído o primeiro período, mesmo com toda essa angústia, mas aprovada em todas as disciplinas, iniciei o segundo repleta de medos, receios, incertezas e temores. O que estava por vir? Seria mais um período de sofrimento intelectual?

Era 2017, e os estudantes do segundo período eram alertados por aqueles que seguiam para o terceiro. Eles nos avisavam sobre as disciplinas “bicho-papão”. Comentários sobre essas disciplinas ecoavam pelos banheiros, xerox, cantina e corredores do Centro de Educação. Entre todas, a mais temida era Fundamentos Sociológicos da Educação. Eu me perguntava: *que pedagogia essa disciplina utiliza para provocar tanto alvoroço entre os estudantes? O que é o método do estudo imanente?*

O docente da disciplina era o Professor Dr. Ciro Bezerra. Mas foi justamente esse “bicho-papão” que mudou completamente minha trajetória. Ele reorganizou minhas prioridades,

colocando o estudo em primeiro lugar. Com os saberes pedagógicos do método do *estudo imanente*, aprendi que tudo o que devo mover pela formação de mim mesma deve ser feito hoje, agora. Sêneca me revelou que o passado já pertence à morte; o presente é o que temos. Não devemos procrastinar o estudo. Viver é vivê-lo intensamente no presente.

O primeiro dia de aula de Sociologia da Educação começou com um fato pedagógico marcante: o professor sugeriu a leitura silenciosa da primeira carta de Sêneca, endereçada a Lucílio. Em seguida, fez a leitura em voz alta para toda a turma e, ao terminar, nos convidou a refletir cuidadosamente sobre cada frase. Foram quase quatro horas refletindo sobre um opúsculo de apenas uma página.

Eu me perguntava: *como uma carta de uma página pode conter tanta força, arte, beleza e sabedoria?* A mensagem de Sêneca fundia tempo, vida e morte, com um ritmo poético e melódico que nunca percebi em outro autor. *E isso é Sociologia da Educação? Que maravilha!*

Tudo parecia novidade, uma grande aventura. Aquele professor nos apresentava uma pedagogia libertária, nascida do método socrático. Ele dizia: “Sei que nada sei”, superando a ignorância para alcançar uma vida plena de sentidos. Essa pedagogia transformou minha forma de encarar o estudo — e a vida.

As *Cartas de Sêneca* são de uma beleza e profundidade imensas. Na primeira carta do livro, intitulada *Da Economia do Tempo*, ao saudar seu amigo Lucílio, ele nos leva a perceber a natureza efêmera da vida no transcurso do tempo. Sêneca nos sensibiliza sobre a importância, o valor, a singularidade e a delicadeza da vida. Entre as muitas questões impactantes, comecei a ponderar sobre o lugar que o estudo ocupava na minha vida e como poderia torná-lo uma prioridade.

Saí da sala de aula inquieta, eufórica, pensativa. Não conseguia parar de falar com meus colegas sobre o impacto que aquela carta me causara. Destaco abaixo alguns trechos que, até hoje, me perturbam:

Comporta-te assim, meu caro Lucílio, reivindica o teu direito sobre ti mesmo e o tempo que até hoje foi levado embora, foi roubado ou fugiu, recolhe e aproveita esse tempo. Convince-te de que é assim como te escrevo: certos momentos nos são tomados, outros nos são furtados e outros ainda se perdem no vento. Mas a coisa mais lamentável é perder tempo por negligência.

Se pensares bem, passamos grande parte da vida agindo mal, a maior parte sem fazer nada, ou fazendo algo diferente do que se deveria fazer.

Podes me indicar alguém que dê valor ao seu tempo, valorize o seu dia, entenda que se morre diariamente? Nisso, pois, falhamos: pensamos que a morte é coisa do futuro, mas parte dela já é coisa do passado. Qualquer tempo que já passou a morte já o possui. Então, caro Lucílio, procura fazer aquilo que me escreves: aproveita todas as horas; serás menos dependente do amanhã se te lançares ao presente. Enquanto adiamos, a vida se vai. Todas as coisas, Lucílio, nos são alheias; só o tempo é nosso. [...]. (Sêneca, 2018, p. 20).

Vou tentar resgatar e compartilhar com vocês o que se passou na minha mente no decorrer daquele processo pedagógico, que envolveu leitura e meditação, durante a primeira aula de Sociologia da Educação. Esta recordação apoia-se nas seguintes questões pedagógicas: O que vocês andam fazendo com o tempo? Quanto tempo é negligenciado diante de uma TV, nas liturgias de uma missa ou de um culto? Quanto tempo de vida me tem sido roubado, diariamente, no deslocamento de ida e volta, de casa para a universidade — de Cajueiro para a UFAL e da UFAL para Cajueiro? Quanto tempo de vida é consumido no trabalho dedicado à escola onde atuo? Quanto tempo dedico ou poderia dedicar ao estudo regular, sistemático e metódico? Enfim, quantas horas por dia dedico ao estudo, sabendo que há um tempo socialmente necessário para a apropriação de conhecimentos, assimilação das linguagens e adesão ao seu regime de verdade?

A partir da reflexão sobre essas questões, a percepção de mim mesma no mundo provocou uma ebulição substancial e sem limites. Meus seres ou existências passaram a ser agitados de uma forma que solapou e dissolveu minhas forças de resistência. Todas as ocupações cotidianas foram postas em questão ou entre parênteses. Foi a partir das reflexões sobre as questões indicadas acima que comecei a transformar minha vida cotidiana, especialmente no que diz respeito à vida familiar, à vida social e às atividades e ocupações constantemente demandadas pelo trabalho.

Passei a repensar meu lugar na família, no grupo de amigos, na universidade, no trabalho, na igreja. O que fazia de mim nesses espaços ou o que eu consentia que fizessem comigo? Em que e como contribuía para a formação do meu ser? Em que forma de ser meu eu sociopsíquicopedagógico se constituía?

Então, comecei a pensar seriamente no lugar social que escolhi para habitar e viver. Em que ser desejava me converter ou deixar de ser e me reverter. Que forças deveria mobilizar para me dedicar à formação de mim mesma, em mim mesma, por mim mesma e para mim mesma. Passei a compreender com mais clareza, precisão e profundidade as dinâmicas sociais que nos capturam sem que percebamos. Entendi que começava a aprender a pensar sociologicamente minha educação e minha formação. Esse aprendizado abria um leque de possibilidades para intervir na minha vida e mudá-la com mais segurança emocional.

Nas instituições de ensino, refletia, somos capturados pelas estratégias de poder da pedagogia bancária, como a dualidade entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, habilidades e competências, entre tantas outras. São inúmeras as formas binárias vinculadas à hegemonia das estratégias de dominação da pedagogia bancária, que nos dobram facilmente e sem o menor pudor, sem o nosso consentimento ou aceitação consciente.

Quem percebe as tramas pedagógicas do ensino bancário consegue também vislumbrar as

consequências práticas dessas dinâmicas na formação das pessoas, tanto no âmbito das instituições de ensino básico quanto universitário.

Além dos conteúdos previstos na ementa da disciplina de Sociologia da Educação, o professor compartilhava, semanalmente, a teoria e o método do *estudo imanente*. Os dez primeiros encontros de estudos coletivos tinham como objetivo provocar uma catarse na turma, mediada por essa forma pedagógica de abordar o estudo, a escrita e a leitura. A pedagogia do método do *estudo imanente* me parecia muito abrangente. Envolvia aspectos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos, mas também psicológicos e psicanalíticos. Abrangia aspectos corporais e mentais, mexendo com as linguagens dos mundos do universo humano. Transformava o comportamento dos estudantes e, também, do professor.

O professor dizia que essa forma de mexer no corpo e na alma das pessoas estudiosas era a essência da pedagogia do *estudo imanente* ou, melhor dizendo, da erospedagogia do método do *estudo imanente*. Seu objetivo era colocar em questão a formação de si, em si, por si e para si dos atores pedagógicos envolvidos no estudo dos conteúdos e na assimilação das linguagens das disciplinas. Parecia-me que fazíamos o avesso do que eu — e o senso comum — entendíamos por disciplina (vertical) e pedagogia (bancária).

Aconteceu de tudo naquele primeiro encontro de estudos coletivos da disciplina Sociologia da Educação, mas não percebi disciplina, nem tampouco pedagogia bancária!

O professor também enfatizou a importância do estudo em nossas vidas, deixando claro que o processo pedagógico do estudo regular e sistemático é fundamental para nosso desenvolvimento pessoal, social, emocional, afetivo e intuitivo — inclusive para o que não deveríamos priorizar ou nos preocupar: o desenvolvimento profissional.

Nas palavras do professor:

O estudo, como modo de vida e cuidado de si, mobiliza e desperta, com suas dinâmicas e formas de se exteriorizar no mundo, as potências [libertárias] latentes da interioridade humana. O estudo regular, sistemático e metódico [evoca, erige e] afirma, agora, hoje, na contemporaneidade, a *ética das virtudes* e a *estética da existência*, que são forças que nos ajudam a fazer de nossas vidas obras de arte [...], [e se o faz, faz] contra um universo de ocupações que mais não fazem do que banalizar as nossas existências, nos espaçovivos. (BEZERRA, 2019a, p. 25).

Nas bibliotecas ou ambientes de estudo, mesmo nos ambientes improvisados em nossas residências, onde o estudo é vivido intensamente, há um regime de verdade nas linguagens intrínsecas às atividades do estudo, que regula e orienta nossas vidas, coage, constrange e nos obriga ou desobriga a estudar. E, neste caso, a procrastinar o estudo.

Mas estudar como? Nós sabemos estudar? O que é estudo?

E o professor alertava: existe, em todo e qualquer ambiente de estudo, de forma latente e

viva, a política de si. Ela organiza nossas vidas nos espaços vivos da cidade. A política de si, no método do *estudo imanente*, está comprometida em fortalecer o governo de si e priorizar o estudo ou a formação de si, em si, por si e para si, em detrimento de outras atividades, ocupações e demandas. Eis o conflito instalado pelo estudo regular e sistemático.

A intensidade e espacialidade do estudo, cultivadas nos espaços vivos do estudo regular e sistemático, geram experiências ímpares, promovendo a estética da existência. Esse processo de *estudo imanente* contrasta e colide frontalmente com outras atividades e ocupações. Ele trava lutas de vida ou morte com as ocupações que alienam, embrutecem e oprimem, provocando angústia, melancolia, impotência e frustração, até levar as pessoas a desistirem do que há de mais sublime: formar-se a si mesmas, por si mesmas e para si mesmas, conforme seus desejos e vontades. O objeto das atividades do *estudo imanente* é a própria humanidade de quem estuda.

Estudo é trabalho humano sensível, de si para consigo, isto é, de si sobre si, sobre o corpo e a alma de quem estuda. Nesse processo de formação, formamos ou fazemos outro de nós mesmos, utilizando os saberes acumulados por quem estuda, sobretudo por meio da escrita de si. Simultaneamente, ocorre a personificação da forma social do estudioso. A desistência de si, da formação de si, materializa-se, por exemplo, no abandono ou evasão dos estudantes das instituições de ensino e, conseqüentemente, dos ambientes de estudo.

Quando alguém abandona a formação de si para buscar qualquer ocupação no mercado de trabalho, está se negando a trabalhar sobre si, sobre o corpo e a alma, mediado pelo estudo, que visa aprimorar o ser humano. Troca esse fazer pelo fazer profissional. Com isso, deixa de trabalhar em si, por si e para si, para trabalhar para os outros. Abre mão do governo de si no estudo para ser governado pelo capital. E nenhuma pessoa pode realizar esse trabalho pedagógico do estudo por outra, pois seus efeitos estão vinculados ao corpo de quem o realiza, em escala pessoal.

O estudo é uma potência, força e/ou poder indelegável e intransferível. Há dor pior do que o abandono da formação de si: viver o profundo absenteísmo do estudo, numa instituição de ensino, causado não por falta de desejo, mas por ignorância, por não saber estudar e não se saber estudioso. Por não saber expressar os sentimentos na escrita.

Hoje entendo que era isso que acontecia comigo e me corroía por dentro. E continua a ocorrer com jovens que ingressam no ensino superior no Brasil em quantidade desconhecida, provocando danos sociais, culturais e psicológicos incalculáveis.

Quase todos os Grupos de Estudo e Pesquisa cadastrados no CNPq, que estudam a formação escolar e universitária, não investigam o *estudo imanente* à vida dos atores pedagógicos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação também não estudam a pedagogia

libertária do estudo regular, sistemático e metódico. Pesquisam, em larga escala, o ensino bancário, focado em práticas de sala de aula e na busca ilusória por saberes profissionais.

O que se pesquisa amplamente são práticas de "ensino eficaz" voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado ou empresas. Mas o estudo regular e sistemático, que ocorre em bibliotecas e ambientes residenciais, é negligenciado. Basta visitar a biblioteca de uma escola ou universidade pública para constatar o desprezo pelo estudo, o que é um descalabro.

As ocupações alienantes comprometem o amor-próprio e a autoestima, levando ao abandono da formação de si. Esse “complexo neurótico de uma época” está intrinsecamente ligado à linguagem e ao regime de verdade do estudo.

O professor de Sociologia da Educação lutava para nos convencer da necessidade do *estudo imanente* à vida. Compreendi que aprimorar a compreensão de si e do mundo exige dedicação regular, sistemática e metódica. O estudo deixou de ser um meio para fins econômicos e passou a ser um modo de vida.

Bezerra (2019a, 2019b, 2019c) defende que as atividades pedagógicas do *estudo imanente* humanizam as existências. Com essa perspectiva, passei a exigir de mim mesma mais horas de estudo. Essa mudança resultou na melhoria significativa do meu desempenho acadêmico, culminando em minha integração ao GEPSTUFAL, grupo que enriqueceu todo o percurso da minha formação.

Em meio a essas diversas lutas reflexivas e meditativas, desencadeadas por todas essas questões, curiosidades e dúvidas, provocadas pela dinâmica do programa pedagógico da Sociologia da Educação, tive que me exigir a dedicar um maior número de horas/dia ao estudo. Transformei o estudo bancário, reduzido a estudar para fazer provas, pelo estudo regular e sistemático, o *estudo imanente* à vida. O objetivo desta dedicação passou a ser orientado para a conquista da autonomia, igualdade, maioria intelectual e superação da tutela autoinfligida. Em poucas palavras: para a fecunda formação de si.

O resultado desse deslocamento da pedagogia bancária do ensino para a pedagogia libertária do estudo foi a elevação do meu desempenho acadêmico, sem precedentes, em todas as disciplinas oferecidas no segundo semestre. O que foi para mim um grande espanto, quando aconteceu.

No final do semestre, me senti mais aliviada. Experimentei, pela primeira vez, na história da minha vida de estudante, o sabor e o prazer da conquista da tranquilidade da alma.

Essa conquista ocorreu paulatinamente, durante o processo pedagógico que se desdobrou no período em que praticava, regularmente, os exercícios espirituais do método do *estudo*

imanente: [1] a recomposição da geografia textual dos trabalhos acadêmicos estudados e escriturados no momento de diálogo crítico-criativo; [2] na decomposição das cartografias literárias do mapa da geografia textual, que ocorre no diálogo crítico-criativo: a cartografia das unidades significativas; a cartografia das unidades epistemológicas; a cartografia das questões norteadoras; a cartografia das palavras desconhecidas; a cartografia dos mnemônicos e das equações literárias; [3] na composição autoral da geografia textual, estruturada em introdução, desenvolvimento e conclusão; e [4] no diário do estudo autoetnográfico, autoanalítico e autocrítico, que, pela escrita de si como estudioso, escrituramos os sentimentos, as emoções, as intuições, as imaginações, os *insights*, as percepções, as associações mentais, entre outras potências latentes, que habitam a nossa interioridade e que são despertadas por esses exercícios espirituais do *estudo imanente* nos momentos anteriores.

Os exercícios espirituais ou atividades do método do *estudo imanente* ajudam a realizar, concretamente, estudos bibliográficos em qualquer disciplina ou campo de conhecimento. E, na medida em que isso ocorre, acontece, concomitantemente, a reliteraturalização ou territorialização de novos vocabulários e linguagens em nossas mentes e memórias. Tudo o que estudamos, de forma regular e sistemática, é, de alguma forma, memorizado e mentalizado. É esse processo pedagógico de territorialização e reliteraturalização da mente que faz os vocabulários e as linguagens pregressos caírem na lembrança e até no esquecimento. O estudo regular, sistemático e metódico mina as linguagens que habitam e governam, soberanamente, as mentes, memórias, percepções e a própria vida das pessoas, e, muitas vezes, sem consentimento ou concordância. As linguagens e vocabulários pregressos perdem legitimidade com as novas linguagens e vocabulários assimilados.

Portanto, os exercícios espirituais do *estudo imanente*, a realização dos seus quatro momentos ou atividades, são uma forma pedagógica de, nós mesmos, como atores pedagógicos autônomos, independentes e estudiosos, reinventarmos as nossas pessoas, de nos desfazermos das pessoas que somos para nos convertermos e/ou nos transfigurarmos na pessoa que desejamos ser. O método do *estudo imanente* é, talvez, uma das poucas formas de nos esculpirmos e/ou fazermos, conscientemente, outros de nós mesmos. E é importante, desde já, deixar claro que esse é um processo inacabado.²

O método do *estudo imanente* é portador de uma pedagogia própria, libertária e singular, que o professor Bezerra (2019^a) nomeia de erospedagogia. E ele possui a força e/ou a potência de integrar corpo (e tudo que está em seu interior), linguagem (complexo categorial das ciências,

² 2 Marx (2017, p. 307), no Capítulo VIII, A Jornada de Trabalho, no Volume I, em O Capital, nomeia esse processo de *personificação da forma social*.

por exemplo) e mundo (complexos sociais erigidos no território usado). E o faz através da recomposição, decomposição e composição da geografia textual de trabalhos acadêmicos e livros didáticos, ao mesmo tempo em que qualifica, aprimora e enriquece a formação de si, em si, por si e para si, de cada pessoa e socialmente. Em outras palavras: em escala pessoal (trabalho pedagógico individual) e em escala social ou coletiva (trabalho pedagógico coletivo).

Através deste método, passei a dedicar um maior número de horas ao estudo regular e sistemático, realizando inúmeros estudos bibliográficos. Por fim, passei a me empenhar na elaboração autoral de geografias textuais de referências bibliográficas selecionadas ou indicadas por diferentes disciplinas do curso de Pedagogia, oferecidas no segundo semestre. Para minha alegria e tranquilidade, melhorei significativamente a compreensão dos diversos textos propostos, não apenas na disciplina de Sociologia da Educação, mas em todas as disciplinas nas quais estava matriculada. Ao término do semestre, fui convidada pelo professor a integrar o Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL). Com o ingresso no grupo, pude viver processos pedagógicos que enriqueceram todo o percurso da minha formação acadêmica.

Formação de Si no GEPSTUFAL

*Do nada Nada procede
Portanto, [Da amizadeProcede a amizade]
De todas as coisas que a sabedoria busca em vista de uma vida feliz, o maior bem é a
conquista da amizade.
A amizade anda pela terra anunciando a todos que devemos acordar para dar alegria
uns aos outros.*

Epicuro

Minha inserção no Grupo de Estudo GPSTUFAL foi de importância vital para os eventos que descreverei nas próximas seções. E sobre essa nova história é preciso começar pelo princípio pedagógico da amizade, vivido como força pedagógica dos vínculos e compromissos exigidos pelo Programa Formação de Si, elaborados pelos membros do Grupo de Estudo, no primeiro semestre de 2016.

Foi o princípio pedagógico da amizade que, por exemplo, conscientizava e motivava os participantes a se engajarem no desejo de territorializar o método, para além dos muros da universidade, por meio de projetos de pesquisa, de extensão, de monitoria e de ensino. Foi ele que nos incentivava a compartilhar o método com os professores e estudantes da educação básica: ensino fundamental e médio.

O princípio filosófico da amizade permeia, até hoje, todas as atividades pedagógicas do Grupo de Estudo. Ele fortalece os vínculos afetuosos e solidários entre os participantes.

Além da motivação, o princípio pedagógico da amizade cria as condições necessárias para despertar as disposições psicológicas e subjetivas, tão necessária aos jovens pesquisadores, em formação, no Grupo de Estudo. Por exemplo, fazer os membros do Grupo se deslocarem de suas residências, nas manhãs de sábado, para a UFAL. Foi ele que motivou a realização de vários encontros virtuais, durante a Pandemia.

O princípio pedagógico da amizade possui a petulância de provocar saudades. E, com isso, juntar-nos com o objetivo, estrito, de promover a formação de nós mesmos, como estudiosos da pedagogia do *estudo imanente* à vida. Isso é o GEPSTUAL: um coletivo de estudantes universitários que, em determinados momentos, junto com o Grupo de Estudo Milton Santos, hoje desativado, envolveu quase uma centena de pessoas.

Foi nesses encontros que comecei a redigir artigos para publicação, com a colaboração do professor e dos colegas. Dentre as diversas experiências vivenciadas, destacam-se algumas de maior relevância. A primeira delas foi a participação, em uma exposição, por meio de *banners*, no Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esse foi nosso primeiro resumo expandido, baseado em nossas experiências com o *método de estudo imanente*, compartilhado com estudantes da educação básica, onde lecionávamos. É importante salientar que este resumo expandido é o Ensaio 2 deste Trabalho. Esta experiência foi a primeira oportunidade de apresentar nossos escritos ao mundo. E ele foi incluído nos Anais do Congresso. Este momento foi altamente motivador para nós.

Outro momento de destaque foi nossa viagem à cidade de Irecê, na Bahia, onde cinco membros do Grupo saíram em uma jornada de algumas horas, com o propósito de compartilhar o método com os professores da Universidade Estadual da Bahia [UNEB] e do Instituto Federal de Irecê [IFI]. Estávamos imbuídos e determinados pela vontade de disseminar o *método do estudo imanente*. Ficamos hospedados na casa da professora Ana, da UNEB, e tivemos a oportunidade de explorar um pouco da dinâmica local, conhecer o campus, reunir-nos, ministrar palestras e difundir o nosso método.

A partir de nossas experiências, fomos também conhecer as experiências de outros professores, que adaptaram o método para trabalharem com os estudantes matriculados no ensino médio, oferecido pelo Instituto Federal de Irecê. Este convívio e troca de experiências, foi extraordinariamente significativo e enriquecedor, proporcionando-nos conhecimentos de grande relevância para o aprimoramento do método. Além disso, constatávamos a repercussão do método, que se estendia além de nossa universidade, para instituições de ensino de outros Estados. Para tais acolhimentos e descobertas acontecerem e se consolidarem firmou-se uma parceria como o Grupo de Estudo e Pesquisa da Universidade Estadual da Bahia (UNEB),

coordenado pela professora Ana. E foi através desta parceria que realizamos colóquios, reuniões virtuais, encontros na UFAL e a produção de muitos artigos acadêmicos.

Outra experiência marcante, quicá a mais significativa até hoje, para o Grupo, foi nossa visita à cidade de Bacabal, no estado do Maranhão, com o propósito de ministrar uma Oficina. Ao longo de oito dias, entre tempo de deslocamento e estadia, vivenciamos momentos extraordinários. Embalados pelo princípio pedagógico da amizade, entre cinco participantes que se deslocaram para o Maranhão, experimentamos um dos ápices de nossa trajetória comum, da formação de si, no GEPSTUFAL.

Ao sermos recebidos por professores e estudantes do Campus da Universidade Federal do Maranhão, no Município de Bacabal, além de compartilhar nossas experiências, avalio que conseguimos despertar o interesse dos presentes pelo *método do estudo imanente*; que, de acordo com suas observações críticas, se revelava como promissor. Foi esta a motivação que fez alguns integrantes do Grupo percorrer mais de 1.600 quilômetros, entre o Norte e o Nordeste, para difundir o *método*.

Dessa experiência, seguiram-se encontros, lançamento do livro *A Medida Viva do Fogo: Teoria e Método do Estudo Imanente*, na I Jornada de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas (I JESPPE, 24 a 26, julho de 2023, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA), e o Mini Curso *A expropriação do tempo livre e do tempo socialmente necessário à apropriação de conhecimentos pela produção da Mais Valia*, na XI Jornada Internacional de Políticas Públicas (XI JOINPP, de 19 a 22 de setembro de 2023, na UFAMA). Depois, para nossa alegria, a Comissão Organizadora do XI JOINPP, nos solicitou a elaboração de um artigo. E não era qualquer artigo. Era um artigo para publicar na Revista do Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas, da UFMA, conceituada como A1 pela CAPES.

Foi assim que o estudo foi se tornando necessário em minha existência.

E foi essa dedicação fecunda que também abriu a possibilidade de eu participar da 9ª *Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior, nos Países e Regiões de Língua Portuguesa* (FORGES), realizada em Brasília, em novembro de 2019. Durante o evento, que incluiu plenárias, oficinas, discussões abrangentes e exposições, compartilhamos nosso método. Em meio a diversas abordagens, éramos os únicos a apresentar o estudo regular, sistemático e metódico como condição para alavancar a excelência e a qualidade acadêmica das universidades das Comunidades de Língua Portuguesa.

Além de apresentar nosso resumo expandido, fizemos contribuições em Oficinas e Plenárias. Além de fazer o lançamento do *LivroBox Formação de Si*, com dois volumes: Volume I – *Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana* e Volume II – *Estudo & Virtude*.

Foi com alegria que vimos os nossos trabalhos ganharem reconhecimento notável, na FORGES. E a comunicação apresentada na Conferência, foi incorporada neste Trabalho de Conclusão de Curso, no Ensaio 3. Ele trata dos obstáculos que impedem *a difusão do método do estudo imanente*, pelo *globalitarismo da pedagogia bancária*.

Foram experiências universitárias marcantes, momentos indescritíveis, pena que não há espaço para tratar de todos os detalhes como gostaria. Entre elas destacam-se as apresentações de trabalho acadêmico em Congressos Nacionais e Internacionais, dentro e fora do estado de Alagoas. Essas experiências proporcionaram um vasto campo de conhecimento, que contribuiu na conquista da maioria intelectual de vários estudantes de graduação. Atualmente, como professora do 6º ao 9º ano, da etapa II, do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de adaptar o nosso método e compartilhá-lo. Esta iniciativa resultou na formação de si de vários estudantes, na elevação do desempenho escolar e na conquista da escrita imanente por vários estudantes.

Desafios do estudo bibliográfico com o método do *estudo imanente*, na Etapa II do Ensino Fundamental

Escreve com sangue e aprenderás que o sangue é espírito.

*Friedrich Nietzsche, Assim
falou Zaratustra*

Durante 12 anos de experiência em sala de aula confesso que foi apenas nos últimos 4 anos que venho me dedicando, com afinco, a reflexão sobre a formação de si dos estudantes, que tenho responsabilidade em formar. Durante dois anos atuei como professora de Ciências, nas turmas do 6º ao 9º ano, na Etapa II do Ensino Fundamental, em uma escola privada, no Município de Cajueiro, interior de Alagoas. Durante as aulas, percebi, com preocupação, as profundas dificuldades dos estudantes em leitura, interpretação, compreensão e produção da escrita autoral.

Era evidente que os estudantes conseguiam decodificar textos. O que não sabiam era interpretar e compreender os conteúdos expostos nos livros didáticos. Esta realidade é psicologicamente traumática para os estudantes, especialmente quando consideramos os seus relatos. Por exemplo, muitos relatam que se dedicam muitas horas ao estudo, nem por isso conseguem compreender o texto estudado. Revelando, com isso, que o problema não está na ausência de dedicação ou força de vontade, mas por desconhecerem métodos de estudo que lhes ajudem a alcançar os objetivos desejados.

Diante dessas constatações, resolvi fazer uma primeira intervenção na realidade da

formação de si dos estudantes, na escola que trabalhava, com o objetivo de elevar e/ou aprimorar a qualidade da escrita e da leitura; e, como consequência, melhorar seus desempenhos escolares. Com a autonomia que me era concedida, comecei o trabalho na sala de aula questionando os alunos sobre seus métodos de estudo. Indagados sobre como estudavam não houve surpresa nas respostas. A maioria limitava-se a sublinhar o texto e assistir vídeos várias vezes. Acreditando, com isso, que a audição e a visão são capazes de criar memória e os enriquecer com novos vocabulários. Pura ilusão. Não realizavam anotações ou reflexões críticas dos conteúdos estudados. Por conseguinte, não estudavam!

O objetivo desta intervenção era qualificar a participação dos estudantes nas aulas, que era pífia ou nula e, para nós, explicava, em parte, o baixo desempenho nas avaliações nas disciplinas escolares. As limitações cognitivas eram tão profundas que os estudantes apresentavam dificuldades em responder, inclusive, questões de múltiplas escolhas.

Iniciei a intervenção pedagógica dando a palavra aos estudantes. Eu os ouvi atentamente durante várias aulas. E nas impressões que registrei dessa escuta, identifiquei os obstáculos e as dificuldades que deveriam ser superados. Destacavam-se, entre outros, a forma superficial, efêmero, arbitrário e assistemático como estudavam; além de se ocuparem de tudo quanto era atividades, muitas de uma banalidade sem tamanho, e o estudo sempre era posto no segundo plano. Esses comportamentos contribuíam para a dispersão e provocavam a falta de atenção e concentração, requeridas pelo estudo. Muitos não tinham sequer ambiente adequado para estudar, outros queixavam-se da televisão ligada o dia inteiro e constatamos que o vício do celular era generalizado. Destacava-se também a mentalidade infantil dos estudantes, possivelmente provocada pela minoridade intelectual e cultural, e a velocidade das mudanças tecno-culturais em curso, desde o final do século XX, com a difusão dos computadores e das tecnologias de comunicação e informação.

No diálogo com os estudantes enfatizei que uma das exigências das empresas que se modernizaram, com as tecnologias de informação e comunicação, era a aquisição de conhecimento sólido. Por sua vez, que a aquisição desse tipo de conhecimento ocorre por meio do estudo regular e sistemático. Além dessa associação entre a aquisição de conhecimentos sólidos e as novas tecnologias, procurei mostrar o impacto desta aquisição e desse estudo nas percepções das pessoas, na identidade social e na compreensão da realidade circundante. Ressaltei, ainda, como o estudo contribui para o desenvolvimento do amor próprio e da autoestima. Que o processo pedagógico, desencadeado pelo estudo regular e sistemático, eleva as chances do reconhecimento social e da autoestima, o respeito e atenção pelos argumentos do argumentador, a confiança no trabalho das pessoas qualificadas.

Todos esses fatos indicam que o estudo regular e sistemático posiciona as pessoas de uma forma distinta na geografia social e hierárquica, nos espaços vivos em que existem. Considerando o currículo escolar e a inserção no mercado de trabalho, não deixei de abordar as possibilidades de crescimento profissional, que se abrem por tal processo pedagógico, desencadeado pelo estudo regular e sistemático. De fato, é ele que possibilita as melhores oportunidades para os atores pedagógicos.

Após uma aula de 50 minutos, cujo objetivo era refletir sobre a avaliação da escuta que realizei, pude observar o impacto do que conversamos sobre o estudo, na curiosidade que se manifestava nas perguntas dos estudantes. Queriam saber como os professores estudavam. E, particularmente, como eu estudava, que método utilizava para compreender os conteúdos do livro e dar boas aulas; como descobria o que era importante para eles aprenderem.

Diante da natureza da curiosidade dos estudantes não tive dúvidas das contribuições que o *estudo imanente* teria na intervenção que me propunha realizar. E com uma certeza: para conseguir algum progresso teria que envolver os estudantes na formação de si, em si, por si e para si. Estabeleci como meta incentivá-los a interpretar e produzir textos de própria autoria, ciente de que a regularidade dessa escrita melhoraria o interesse de estudar e, por conseguinte, melhoraria o desempenho escolar.

Durante alguns meses retomávamos, no início de cada aula, os conteúdos que tinham sido trabalhados na aula anterior. No quadro, os estudantes destacavam as principais informações do que estudavam, as principais categorias, conceitos dessas categorias, ideias relacionadas às categorias e o conjunto de palavras desconhecidas. Assim estudávamos e conversávamos, coletivamente, sobre os conteúdos socializados e estudados em escala pessoal e na sala de aula. Em seguida, dialogávamos sobre a qualidade do estudo efetuado e o que haviam conseguido assimilar dos livros didáticos. Uma única exigência teria que ser cumprida: escriturar e anotar tudo que se achasse relevante nos *cadernos de estudo*. Os estudantes tiveram que comprar cadernos e nós dávamos vistas no que eles registravam e tratavam em seus cadernos. Era como se o tratamento que davam aos cadernos davam a si mesmos. Tudo que resultasse dos estudos deveria ser escrito.

Os *cadernos de estudo* dos estudantes passaram a constituir o principal recurso pedagógico da minha intervenção. Tornaram-se imprescindíveis para verificar como os estudantes se apropriavam dos conhecimentos que estudavam e se dedicavam aos estudos em escala pessoal, fora da sala de aula, em ambientes de estudo adaptados em suas residências.

Essa rotina acabou se impondo como desdobramento dessa pedagogia dialógica, criada pelos próprios estudantes, para se apropriarem, minimamente, de alguns princípios

basilares, do *método do estudo imanente*. Essa rotina pedagógica, baseada no estudo imanente, passou a facilitar a revisão dos conteúdos e dos estudos dos próprios estudantes. Cresceu a memória vocabular e, com isso, ela passou a colaborar na fixação dos conteúdos. O mais importante: a intervenção na formação de si dos estudantes, com esse processo pedagógico, contribuiu para elevar a responsabilidade e o compromisso, de cada estudante, com seus próprios estudos. O que foi reconhecido por alguns pais na reunião dos responsáveis na Escola.

Naturalmente, o *estudo imanente* precisou ser adaptado à realidade e ao tempo pedagógico de cada estudante. Mas isso é o que o próprio método orienta insistentemente. Ele não se propõe a ser um procedimento rígido, uniforme e padronizado. Pelo contrário, a sua grandeza é do tamanho da sua flexibilidade. Nada é fixo, tudo é fluxo. Em outras palavras, nem o próprio método escapa de ser levado ao tribunal da razão, quando é analisado no momento diálogo crítico-criativo. Tudo é posto em questão no diálogo crítico-criativo. Tudo entra em metabolismo e metamorfose em sua pedagogia libertária. O fazer ou proceder dos estudantes, nos quatro momentos do *estudo imanente*, que é a espinha dorsal do método, muda de estudante para estudante, porque a escrita que é a pedra fundamental do método, é singular em função da singularidade de cada estudante.

De modo que, não é possível haver entre um *estudo imanente* e outro, de trabalhos acadêmicos diferentes, qualquer similaridade ou semelhança, mesmo se feito pelo mesmo estudante. Pois ele é o resultado de uma plêiade de conquistas pessoais: da maioria intelectual de cada estudante, do acúmulo de conhecimentos de cada estudante, da dedicação de cada estudante e do tempo socialmente necessário que cada estudante precisa para se apropriar dos conhecimentos socializados nos textos. Tudo isso influencia na elaboração autoral da geografia textual, contendo introdução, desenvolvimento e considerações finais.

Por essas singularidades dos estudantes, não há o menor problema do método ser trabalhado nas mais diversas áreas do conhecimento e disciplinas, etapas de ensino e por professores com perfis diferentes. Diferença e pluralidade são fundamentos pedagógicos do *estudo imanente* à vida dos atores pedagógicos, tal qual a diversidade e a pluralidade do povo brasileiro. Com essas características práticas o *estudo imanente* se permite ser ajustado de diferentes formas e de acordo com as necessidades de cada estudante, de cada cultura e de cada grupo escolar.

O resultado dessa intervenção foi a melhora significativa do desempenho dos estudantes e da escola, da elevação do compromisso e responsabilidade com os estudos, a inibição total do fracasso escolar, a superação do absenteísmo e a elevação do prazer e da alegria em estar na escola, junto com os colegas de turma, na sala de aula, participando dos encontros de estudos

coletivos. Constatamos também que atrasos e faltas diminuíram e a frequência, óbvio, aumentou.

Convencemo-nos que foi a forma sistemática e regular de escrever sobre os conteúdos socializados em sala de aula e escriturados nos cadernos de estudo, conteúdos que eram produzidos nos diálogos, nos debates e nas reflexões diárias e semanais, dos estudantes consigo, com os colegas e conosco e que eram ampliados pelos estudos dos próprios estudantes do livro didático utilizado, também escriturados em seus *cadernos de estudos*, que forjou as mudanças: a maioridade intelectual, a responsabilidade com a formação de si e a criação de disposições psicológicas e subjetivas. Elas aumentaram o compromisso dos estudantes com os estudos.

Essa intervenção didático-pedagógica, desencadeada por nós, criou as bases para a transformação dos estudantes que se empenharam, com afinco, nesta experiência. Aos poucos era possível perceber o movimento de superação da tutela autoinfligida pelos estudantes e a conquista da autonomia intelectual. E as alegrias que se estampavam nos rostos dos estudantes com essas conquistas são indescritíveis e inesquecíveis, mas estão em nossas lembranças, em nossas saudades, em nossas memórias, em nossos corpos.

Na verdade, não houve segredo. O processo pedagógico adotado já tinha sido vivido previamente e com grande intensidade, na disciplina de Sociologia da Educação. Portanto, nós já tínhamos experimentado os efeitos do método em nós mesmas. Sabíamos, por experiência própria, que o *estudo imanente* age em escala pessoal, no trabalho pedagógico de apropriação dos conhecimentos e de assimilação das linguagens que embalam esses conhecimentos. Uma atividade que ocorre do estudante consigo mesmo, do estudante para consigo. Por isso, os estudantes podem investigar-se a si mesmos, no momento da Interpretação Compreensiva. E o fazem nas bibliotecas escolares, universitárias ou em ambientes de estudos improvisados em suas residências.

Os atores pedagógicos investigam-se a si mesmos na investigação. Fazendo estudos bibliográficos com o método do *estudo imanente*, professores e estudantes, jovens pesquisadores ou pesquisadores experientes, também se estudam estudando. Os recursos dessa pesquisa é o tempo socialmente necessário para realizar estudo regular, sistemático e metódico e o espaço vivo ou espaçousado, onde se realiza o estudo. Nesse processo didático e pedagógico professores e estudantes fazem de si mesmos objeto de investigação. Portanto, os estudantes também podem se autoavaliar no *estudo imanente* e fazer de si objeto de investigação: tanto nos encontros de estudos pessoais quanto nos encontros de estudos coletivos. Estes ocorrem nas salas de aula com os colegas de turma. Nos encontros de estudos coletivos há a partilha dos conhecimentos apropriados e das linguagens assimiladas no estudo em escala pessoal.

Em ambos os momentos de formação, o pessoal e o social ou coletivo, é necessário

respeitar o tempo pedagógico, socialmente necessário, de cada estudante e considerar o ambiente de estudo onde tais estudos ocorrem. Em outros termos, o tempo socialmente necessário para os estudantes se apropriarem dos conhecimentos e assimilarem as linguagens das respectivas ciências em estudo, são diferentes e não há como padronizá-los uniformizá-los. No método do *estudo imanente* ele ocorre da seguinte forma: quem tem mais facilidade se dedica menos pessoalmente e mais socialmente, ajudando os colegas de turma que têm maior dificuldade a se apropriarem dos conteúdos e assimilarem as linguagens em pauta; e quem tem maior dificuldade se dedica mais pessoalmente e menos socialmente.

De modo que todos possam conquistar a igualdade intelectual, a maioria intelectual, a autonomia intelectual e superem, juntos, cada estudante e a turma inteira, a tutela autoinfligida. E, assim, conquistarem a alegria de se tornarem escritores-autores, já que nem todo escritor é autor de obra original. Autor é aquele ou aquela que tem a coragem de fazer da arte literária escrita leitura um modo de ser e, por conseguinte, de viver. Aquele ou aquela que se tornou capaz de criar ou inventar linguagens originais, distintas das linguagens hegemônicas e com alegria nos olhos.

As linguagens fazem o mundo circular na medida em que circulam no mundo. E neste mercado em que as linguagens circulam e fazem circular *palavramundo* ou categorias, ideias e conceitos, elas também fazem circular as potências libertárias e latentes da interioridade humana: pensamentos, sentimentos, imaginações. Todas incorporadas a esta circulação das linguagens no complexo mundo do estudo. Essas forças, potências e seres constituem o mundo complexo do estudo. Eles estão imbricados no em si, por si e para si do complexo mundo do estudo e do estudo no mundo. O estudo cria um mundo singular a partir das escolas e universidades e nós não podemos mais permanecer indiferentes a ele, fingindo que ele não existe.

As linguagens não flutuam no vácuo, habitam as mentes e memórias humanas. E governam, soberanamente, as forças latentes da interioridade humana: além de governar as memórias, governam as lembranças e as saudades. Enfim, governam o corpo, e governando este governam as existências humanas.

*Ninguém é livre.
Liberdade está na luta e se conquista lutando.
Parece paradoxal: mas lutamos pela liberdade de lutar para
estudar. E enquanto existir vida no corpo.
Enquanto o coração
bater. Enquanto nosso ser
existir.
E exaustivamente. Sem tréguas.
A libertação da animalidade humana exige estudo. (BEZERRA, 2019^a, p.35)*

Nessa minha experiência com o método do *estudo imanente* na sala de aula, testemunhei momentos significativos de apresentações de trabalhos, reflexões críticas e criativas e conquistas pedagógicas inestimáveis: a conquista da maioria intelectual, da igualdade intelectual, da autonomia intelectual, da superação da tutela autoinfligida pelos estudantes. Tudo isso foi observado. Senti-me como uma pedagoga de verdade. Nós nos fizemos pedagogas em sala de aula com os estudantes, a liberdade relativa, que o currículo da escola permitia – mas nós sempre o forçávamos mais do que ele permitia –, e o estudo dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa com o *método do estudo imanente*.

No entanto, como é próprio de qualquer processo didático e pedagógico, a formação de si, em si, por si e para si, de todos os atores pedagógicos, é inacabada (Bezerra, 2019b, p. 39). Na luta pela conquista do direito e da liberdade de lutar para estudar de forma regular e sistemática, há resistências e obstáculos que precisam ser enfrentados e superados. Nem todos são vencidos. Nem todos os estudantes e professores vencem estas lutas. Muitos obstáculos nos vencem e nos derrotam. Enquanto outros são postergados. Tudo conspira contra o estudo.

As resistências e os obstáculos ao estudo regular e sistemático provocam desconfortos, traumas, sofrimentos e bloqueios emocionais. E os obstáculos e resistências que o *método do estudo imanente* enfrenta não são apenas didáticos e pedagógicos. Além de o próprio método ter que se enfrentar, isto é, lutar e superar os seus próprios limites e defeitos; tem que enfrentar a forma bancária de gerir escolas e universidades, para organizar o ensino bancário e negar o *estudo imanente* dos atores pedagógicos.

O *estudo imanente* que se objetiva na formação de si, enfrenta também a cultura bancária escolar e universitária, hegemônica nas instituições de ensino. Outro obstáculo são os currículos bancários que curricularizam professores e estudantes nas estratégias bancárias de qualificação para o mercado do trabalho. As estratégias da organização do ensino bancário minam a vontade das pessoas de serem livres para estudar. Além de todos esses obstáculos, há os obstáculos e as resistências mais difíceis de serem enfrentadas e vencidas, as resistências psíquicas e psicológicas à formação de si, dos próprios estudantes e professores. As resistências psíquicas e psicológicas é que motivam o absenteísmo e a procrastinação do estudo regular e sistemático pelos atores pedagógicos. Como vencê-las? Com a Paidéia, a perspectiva de formação humana da filosofia antiga.

Aprender a lutar contra as resistências psíquicas e psicológicas, contra os obstáculos impostos pela organização e gestão do ensino bancário, contra os limites e as contradições da formação de si, empunhadas e cristalizadas pelos estudantes e professores, exige tempo, disposição e coragem; exige paciência, persistência e determinação pedagógica. Requisitos

impossíveis de serem mobilizados numa aula de 50 minutos. Porque, independentemente de nossas vontades pedagógicas, e da ansiedade de ver as mudanças na formação dos estudantes ocorrerem, alguns precisarão de semanas, outros de meses, outros de anos, cada qual tem o seu tempo pedagógico específico. O que não significa que aquele ou aquela que precise de maior tempo seja menos inteligente e incapaz. As resistências e obstáculos institucionais, políticos, pedagógicos, culturais, psíquicos e psicológicos, são superáveis progressivamente. E exige muito empenho dos atores pedagógicos.

Com essa intervenção, dos sete alunos inscritos, obtivemos uma taxa de 80% de aprovação no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com os estudantes alcançando as maiores notas na região. Esse sucesso trouxe muita satisfação e representou um reconhecimento significativo do nosso trabalho com o método do *estudo imanente*.

Ao término do ano letivo conquistamos a consciência de ter empregado todos os esforços necessários para comprometer e responsabilizar os estudantes com a formação de si. Era explícita e evidente o interesse e a responsabilidade pessoal deles pelo estudo regular e sistemático. As atividades do estudo passaram a transcender a simples resolução de exercícios, provas e frequência nas aulas.

E imaginar que tudo começou com a leitura e meditação de uma simples Carta, de uma página, escrita por Sêneca à Lucílio, em uma sala de aula, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na disciplina de Sociologia da Educação, de uma universidade pública, gratuita, laica e referenciada socialmente.

Isto implica reconhecer que é possível trabalhar, em cada disciplina, do currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com ensino, pesquisa e extensão. Trabalhar com esses fundamentos de forma integrada e indissociável. Basta curricularizar o estudo regular e sistemática comprometido com a formação de si. Era como o professor pensava que estava cumprido o fundamento constitucional atribuído às universidades públicas do Brasil.

Conforme postula Bezerra, pág. 111

Estudar e pesquisar não são apenas simples atividades escolares e universitárias, curricularizadas pelas tecnoburocracias governamentais. E, portanto, atividades administradas pelo poder político do capital. Ainda que populações inteiras de professores e estudantes realizem tais atividades, como mera obrigação e com indiferença total. Para além de obrigação, constrangimento e coação, estudo e pesquisa são formas específicas de fazer política, formas específicas de atividades humanas sensíveis, formas específicas da arte de viver. Mas a política do *estudo imanente* é intrínseca à vida e a política de si dos atores pedagógicos. Política que organiza a vida das pessoas nos espaços vivos das cidades, nos territórios usados pelos grupos sociais e que fazem as sociedades acontecerem. O estudo regular é necessário à existência social; faz os humanos estabelecerem coexistência e nexos com a vida inteira, desde os lugares onde habitam e existem.

O estudo é constituído por uma plêiade de atividades intelectuais que ultrapassam o contexto escolar e se espacializam no território usado, nos espaços vivos onde os atores pedagógicos convivem e coexistem com os outros. São atividades que organizam a vida social das pessoas nas cidades. Estudar e pesquisar não são apenas atividades isoladas e restritas às salas de aula e às bancadas de laboratórios, onde se realizam experimentos. São atividades sociais, atividades humanas sensíveis. E, como tais, impactam as estruturas e relações de toda a sociedade, de todos os continentes, de todo o planeta Terra. Impactam a vida humana. “Só não vê quem não quer!”.

É incontestável que a Fernanda que participou até o segundo período da faculdade, tanto em relação à sua formação humana quanto à sua visão pedagógica, não existe mais. A metamorfose resultou de uma ampla gama de experiências vivenciadas e da significativa influência do princípio pedagógico da amizade, cultivado pelos membros do Grupo de Estudo.

Assim sendo, é apropriado e imprescindível partilhar, neste trabalho de conclusão de curso, três escritos que foram revisados e ampliados para serem incluídos nesta monografia e que contribuíram de forma decisiva no meu processo de formação.

O Ensaio I oferece reflexões sobre o deslocamento da categoria trabalho pedagógicas para a categoria estudo. A justificativa desse deslocamento explica-se pelas antinomias das mediações categoriais na relação trabalho-educação. O ensaio propõe-se, a princípio, a identificar o trabalho pedagógico como estudo e a pontuar, indicar e sublinhar, com certa ênfase, as bases ontológicas das atividades do *estudo imanente*, referenciando-o na produção, socialização e apropriação social dos conhecimentos. Esse processo ocorre em duas escalas espaciais: a escala pessoal dos estudantes, em que os estudos se realizam em bibliotecas ou ambientes de estudo improvisados em suas residências; e a escala social, nos encontros coletivos de estudo, em turmas com os colegas e o professor, nas salas de aula.

O Ensaio II descreve nossa experiência com o método do *estudo imanente* em uma escola privada, no interior do Estado de Alagoas, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do ensaio, feito por meio de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo foi evidenciar a versatilidade e flexibilidade do processo didático e pedagógico desencadeado pelo método do *estudo imanente*. Demonstra-se que aquilo que aprendemos a fazer na universidade com o Prof. Ciro — o estudo bibliográfico pelo método do *estudo imanente*, exigido por qualquer pesquisa de qualquer campo do conhecimento científico — também pode ser realizado, com criatividade e paciência, na educação básica.

Por fim, no Ensaio III, expomos as razões que obstruem a territorialização de métodos de

estudo como o do *estudo imanente*. Trata-se de delinear as ações do “globalitarismo”³ da pedagogia bancária, no contexto do *capitalismo acadêmico*⁴, como o grande obstáculo para expandir e difundir o método do *estudo imanente*. Esses obstáculos ganharam força, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, nas universidades de todo o mundo. As transformações dessa época afetaram, de forma radical e negativa, a qualidade e a excelência acadêmica, culminando na sua “globalitarização” pelo neoliberalismo, consolidado com o Consenso de Washington e pelas políticas de Reagan e Thatcher.

Para estudar esse tema, realizamos o *estudo imanente* de dois artigos publicados na Revista FORGES, que analisam a qualidade, a pedagogia universitária e a produção do conhecimento no ensino superior dos países de língua portuguesa.

³ SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de janeiro: Record, 2001.

⁴ O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João M. (Org.). *Capitalismo Acadêmico*. Mangualde, Portugal: Edições. Pedago, 2009.

ENSAIO I

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO⁵

Levar uma palavra à boca não é [como] utilizar um instrumento [musical de sopro e tocar de ouvido. Palavra é ferramenta. Não é possível ser operário de palavra alguma, mas ser ourives, artesão, escultor literário. Cuidamos das palavras com carinho e na mesma intensidade e da mesma forma ela cuida de nós]. Levar uma palavra a boca é colocar-se no caminho que ela abre.

Hans George Gadamer

Palavra não é instrumento e muito menos ferramenta. Um complexo de palavras, complexo categorial ou complexo de *palavramundo*, constitui as linguagens das ciências de mundos específicos do universo humano. Por exemplo, a linguagem das ciências geográficas. Mas cada ciência específica, que constitui a ciência geográfica, possui uma linguagem própria e singular. Por exemplo: a geografia política, a geografia humana, a geografia urbana, entre outras, possuem sua própria linguagem geográfica. As linguagens dessas ciências abrem os seus mundos específicos, encamados em suas linguagens geográficas. Essa abertura feita por essas linguagens é portadora de todas as curiosidades, desejos e vontade humanas, de conhecer esses mundos. Saber o que ainda não se sabe das dinâmicas territoriais, em escala local, quando estudamos nos espaços vivos é possível se dispusermos de uma linguagem apropriada e consequente.

A assimilação das linguagens das ciências geográficas, que compreendem os complexos categoriais dessas ciências, é possível, se e somente se, as pessoas se alfabetizarem cientificamente, nestas linguagens. Esta é única forma das pessoas adentrarem nos mundos do universo humano geográfico e intervir neles com qualidade, consciência e razão, objetivando superar obstáculos e dificuldades, para desfrutarem de si e desses mundos com sabedoria. Para viver socialmente os humanos precisam assimilar as linguagens dos mundos do universo humano. Precisam se apropriar dos conhecimentos dos mundos pelo estudo. E isto vale para todas as ciências e para todos os mundos do universo humano.⁶

Resumo Ampliado

A apropriação dos conhecimentos e a assimilação das linguagens das ciências, bem como, a personificação das formas sociais que ocorrem nesse processo pedagógico, mediado pelas atividades de estudo, desencadeiam um processo pedagógico que impacta, simultaneamente, a escala pessoal de quem estuda, a vida social nos espaços vivos onde os estudos se realizam, e a escala social complementar, onde o estudo ocorre coletivamente: nas salas de aula das escolas e universidades.

Os encontros coletivos de estudo, que acontecem nas salas de aula, em escolas e universidades, constituem uma escala social porque são um exercício complementar, necessário ao desdobramento dos estudos realizados em escala pessoal. O aprimoramento das pessoas estudiosas exige conflitos e questionamentos de ideias, bem como a participação efetiva no tribunal da razão.

A relação ontológica entre o pessoal e o social, na formação de si, torna-se mais evidente se imaginarmos os estudos que ocorrem em inúmeras bibliotecas, residências, escolas e universidades de uma nação ao mesmo tempo. Portanto, o estudo provoca um impacto espacial,

⁵ Apresentado no CONEDU, em 2018. Publicado nos ANAIS do Evento. ISSN: 2358-8829

⁶ Ciro Bezerra. *Introdução à Ciência do Estudo*. Brasil: GEPSTUFAL. 2024, p. 98.

estrutural, ontológico e definitivo no território usado pelas pessoas estudiosas.

Em termos concretos, o processo pedagógico de apropriação de conhecimentos e assimilação das linguagens científicas, que se realiza em escolas e universidades, impacta a produção e a socialização dos conhecimentos de toda a sociedade. O efeito imediato desse processo se desdobra no enriquecimento da força de trabalho, na produção de excedente econômico, na criação de tempo livre e no desenvolvimento de todas as culturas, especialmente no mundo das artes. Sobretudo, no das artes literárias. Ele erige o complexo social e categorial do mundo de cada ciência particular. Advertimos que, da mesma forma, são criados os mais diversos complexos sociais de uma civilização.

Tudo isso acontece, simultaneamente, nos espaços vivos ou espaços usados — na linguagem miltoniana, território usado. As atividades artísticas e literárias constituem éthos, hábitos, disposições sociais, vontades, desejos e inclinações psicológicas ou subjetivas. Essas disposições, vontades e desejos são intrínsecos à personalidade das pessoas. Portanto, tais atividades implicam diretamente na formação da personalidade dos atores sociais, em geral, e dos atores pedagógicos, em particular.

De acordo com Lukács, no capítulo 4 de sua *Ontologia do Ser Social*, Volume II, a teleologia, os nexos ou séries causais e a elaboração dos meios são os componentes da trama da dialética do trabalho — o trabalho é também uma atividade humana sensível. E esses componentes são os fundamentos ontológicos do trabalho humano. O mesmo ocorre com o trabalho pedagógico ou intelectual, que elabora meios para formar, produzir ou transformar pessoas em intelectuais. As pessoas tornam-se intelectuais mediadas por esses meios. Exploraremos essa questão em outra ocasião (os estudos de Bezerra avançam nessa direção, ver as referências bibliográficas).

Na *Ontologia do Ser Social*, não é possível elaborar qualquer meio sem o saber. Assim, o processo pedagógico é intrínseco ao componente ontológico da elaboração dos meios. Podemos afirmar que o saber, na elaboração dos meios, forma e educa (aprimora) o elaborador. Se essa proposição for plausível à luz da teoria do trabalho de Lukács, então o processo pedagógico é imanente à dialética do trabalho, ainda que implícito.

O saber imanente à dialética do trabalho é intrínseco a um dos componentes dessa dialética: a elaboração dos meios. Lukács, em sua obra, não destacou a “imanência” pedagógica presente no trabalho humano em geral, muito menos no trabalho pedagógico ou estudo, em particular. Talvez porque o pedagógico seja uma particularidade mediata e não imediata ao componente de elaboração dos meios, tornando-se imperceptível aos nossos sentidos. O que é ontologicamente incontestável é a existência do saber em todo e qualquer labor.

Talvez, devido à complexidade da elaboração dos meios e à particularidade do saber envolvido nessa elaboração, o saber seja invisível à análise concreta e abstrata do seu lugar na teoria lukacsiana da dialética do trabalho.

O objetivo deste ensaio é realizar uma análise mais concreta dessa imanência do saber em uma forma particular de trabalho: o trabalho pedagógico ou intelectual. Para tanto, tomaremos como exemplo a dinâmica singular e laboral do trabalho pedagógico. Para que esse objetivo se torne mais claro, trataremos do deslocamento da categoria trabalho pedagógico para a categoria estudo. Esta será uma análise sucinta, certamente, mas esperamos que seja suficiente para esclarecer o caminho epistemológico que levou o Grupo de Estudo do trabalho pedagógico aos estudos da categoria estudo.⁷

Pressupomos que o saber e a formação humana estão presentes no trabalho ou em atividades humanas sensíveis. A autonomia relativa do saber e a conformação do complexo social da educação, pelo que tudo indica que o trabalho pedagógico ganhou evidência social na civilização chinesa, no século XV antes da nossa era comum. As condições sociogeohistóricas que possibilitaram o trabalho pedagógico tornaram-se viáveis a partir da produção de excedente econômico e, como consequência direta dessa produção, da criação do tempo livre. A existência deste último é que gera as condições em que os seres humanos podem se ocupar, entre muitas atividades, com a reflexão sobre os saberes existentes e sobre a melhor forma de socializá-los, produzi-los e conservá-los.

O percurso geohistórico do trabalho pedagógico criou, inquestionavelmente, as bases para novas civilizações: as letradas. Não vemos nisso uma superioridade, mas uma evolução do gênero humano. Com o trabalho pedagógico, os seres humanos puderam conquistar formas mais eficazes de socializar conhecimentos agrícolas, poéticos, políticos, geográficos, filosóficos e, posteriormente, científicos. O trabalho pedagógico tornou possível a socialização também de conhecimentos teatrais, cinematográficos, literários, entre tantos outros. A difusão de todas essas formas de conhecimento é uma manifestação concreta da relevância social do trabalho pedagógico.

O conteúdo e a matéria das formas filosófica, científica, poética, cinematográfica, enfim, das formas intelectuais, são fruto do trabalho pedagógico. Nossa tese é que o trabalho pedagógico só se viabiliza por meio do estudo regular, sistemático e metódico. Mas o que é estudo? Ele pode ser arbitrário, efêmero, pontual e assistemático, como ocorre no estudo bancário; mas também pode ser regular, sistemático e metódico, como no *estudo imanente*. Há

⁷ Para uma análise mais profunda desse fenômeno, ver Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana, do livro Formação de Si, Volume I, Grafmarques, 2019, do professor Ciro Bezerra.

um campo disciplinar que investiga essa problemática: o campo do trabalho e educação.

Introdução

Na segunda metade do século XX, teve origem na educação brasileira, um campo novo de investigação. Trata-se das pesquisas sobre a relação entre educação e trabalho. Gaudêncio Frigotto ⁸propôs inverter a ordem desta relação para trabalho e educação. Este campo de investigação é uma reação crítica à Economia da Educação, em voga nos Estados Unidos, e inspirada nas teorias neoclássicas e liberais das Ciências Econômicas. Por sua vez, os aportes teóricos da Economia da Educação encontram-se no *mestrin* da Microeconômica.

O campo trabalho e educação se fortaleceu em dois sentidos: com a crítica à teoria do capital humano de Theodore Schultz (1973) e com a crítica à qualificação profissional, quando esta se faz dissociada da formação propedêutica. Esse campo consolidou-se no Brasil com a inserção nos currículos, dos cursos de licenciatura em pedagogia, da disciplina trabalho e educação e com a criação, na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), do Grupo de Estudo Trabalho e Educação.

As reflexões sobre a relação trabalho e educação tenderam a se concentrar no ensino médio; momento em que a juventude é posta numa encruzilhada: fazer um curso técnico e profissional para se inserir no mercado de trabalho ou prestar exames para ingressar nas universidades públicas. Estudar para trabalhar, dadas as condições precárias da reprodução material da família, e mesmo movidos pelo desejo consumista, mobilizado pelos meios de comunicação de massa, ou estudar em universidades e postergar a inserção no mercado de trabalho? O pressuposto que fundamenta as pesquisas da relação trabalho e educação é o seguinte: é necessário estudar, se qualificar, para ser mais produtivo no trabalho e ascender socialmente por mérito.

O conhecimento acumulado ou o capital humano promove o desenvolvimento econômico. O conhecimento agrega valor à força de trabalho e a força de trabalho valorizada aumenta a produtividade do trabalhador assalariado. Mas essa dinâmica também é uma forma de valorar as pessoas, de fazer com que os trabalhadores assimilem e internalizem determinados valores capitalistas que facilitam a exploração e expropriação da força de trabalho. Por exemplo: essa postulação fortalece a ideia da mobilidade social na sociedade capitalista e, portanto, um atributo moral do capitalismo.

Consequência prática desse postulado: a escolarização do trabalhador é o que possibilita o enriquecimento empresarial. A escola, portanto, é o que qualifica o trabalhador para contribuir

⁸ Ver o artigo Fazendo pelas mãos à cabeça do trabalhador e o livro A produtividade da escola improdutiva.

com o desenvolvimento e crescimento econômico do capitalismo. Esta é a diferença básica entre os países europeus, os estados norte-americanos e países semelhantes ao Brasil. Também é a tese que justifica a pobreza geral, impressa na crença popular “quem não estuda puxa carroça”! Hoje este adágio mudou: “quem não tem diploma universitário trabalha em Uber”.

Estas metáforas, que permearam as pesquisas das relações entre trabalho e educação, na década de oitenta e noventa, ignoram um fato óbvio: estudar é trabalhar. Nas escolas e universidades há trabalho, social e concreto, de quem o capital expropria mais-valor. A expropriação e a exploração não ocorrem apenas nas empresas industriais, privadas e capitalistas. O sobretrabalho nas instituições de ensino se confirma no fato do tempo do estudo não ser remunerado. O tempo de trabalho gasto com o estudo é expropriado pelo capital. O que ocorre em cada nação, particular, do modo de produção capitalista. O que se compra e vende é hora/aula, mas não hora/estudo. Por isso é possível falar em profissional da educação, reduzindo-se esta a ensino, mas não profissional do estudo, porque as instituições de ensino não pagam senão profissionais, como não pagam a hora/estudo então não há razão no mercado da educação em profissionalizar estudioso. Profissional é uma mercadoria e o estudioso não pode vender estudo. Este não é possível de mercantilização. Escolas e universidades não compram profissional de estudo, senão de ensino. Diferente do ensino, o estudo não é mercadoria.

O trabalho de estudar é, justamente, o que nomeamos trabalho pedagógico. Trabalho realizado por professores e estudantes que objetivam produzir, socializar e apropriar conhecimentos.

O objetivo do trabalho pedagógico é a apropriação social dos conhecimentos (MARX, 2010) e a assimilação social das linguagens, que os embalam. Com isso negamos um dos mitos que estruturam o pensamento educacional brasileiro, fundado no ensino bancário: ensino não produz conhecimento, tampouco cria as condições para a sua apropriação. Um e outro ocorrem, impreterivelmente, nas atividades do estudo. Os atores pedagógicos não estudam nas salas de aula. Há um fato relevante nas atividades do estudo ou trabalho pedagógico: o currículo curriculariza as pessoas, aliena as pessoas, submete seus projetos de vida ao projeto mercantil do governo do capital, ungido pela “ética protestante” (WEBER, 2020).

O objeto da educação bancária é a transferência de conhecimentos do professor para os estudantes, a atividade essencial é o ensino bancário – o professor faz um crédito de seus conhecimentos nos alunos (que entra no corpo dos alunos por meio da visão e da audição) e, com isso, faz deste seu devedor, que deve pagar, de alguma forma, esse trabalho de transferência. Em decorrência desta ideia de trabalho de ensinar e/ou explicar, o conhecimento parece ser imanente ao corpo do professor.

Ao contrário da educação bancária afirmamos que os conhecimentos são apropriados, produzidos e socializados nas atividades do estudo. O que ocorre na sala de aula é extensão destas atividades. Logo, os atores pedagógicos desenvolvem seu intelecto estudando, realizando trabalho pedagógico, se apropriando de conhecimentos. E mais, a qualidade da educação, do Sistema Nacional de Ensino Bancário, o ensino de qualidade, é determinado pelo número de horas socialmente necessárias ao estudo regular, sistemático e metódico.

Temos, então, uma tese: o governo das "elites do atraso" no Brasil, de índole escravocrata, cristã e racista (SOUZA, 2019), apenas é possível se o Sistema Nacional de Ensino Bancário negar, sistematicamente, e de todas as formas possíveis, que professores e estudantes tenham o direito e a liberdade de se dedicarem ao estudo regular, sistemático e metódico. É o que realmente ocorre geohistoricamente: o tempo socialmente necessário à apropriação de conhecimentos e assimilação das linguagens das ciências é eliminado do currículo, pelo Sistema Nacional de Ensino Bancário. E isto não ocorre apenas na educação brasileira, mas no modo de produção capitalista. Sobretudo naqueles que foram colonizados por meio da escravidão.

Há um fato legitimador de todo esse processo, que nega às classes populares o estudo: a profissionalização e a ética deontológica que lhe dá sustentação.

A questão fundamental é justamente esta: o desejo de ser profissional elimina a vontade de estudar. É este desejo que condiciona as pessoas priorizarem a inserção no mercado de trabalho e desistir da formação de si pelo estudo. É pelo desejo da profissionalização que as classes populares fazem-se algozes de si mesmas; que se autoalienam.

A subalternização das classes trabalhadoras às "elites do atraso", no Brasil, é consentida. A subserviência ao governo dos outros, em pleno século XXI, e a reprodução da escravização contemporânea, dos trabalhadores, são possíveis porque estão ancoradas no desejo de sujeição das classes trabalhadoras, desejo de ser reles profissional. O sistema educacional brasileiro anulou todas as condições do professor e do estudante personificarem a forma social estudioso. Instituiu-se nas instituições de ensino bancário a identidade intelectual. Isto é, o status da autoridade intelectual, a possibilidade do professor e do estudante se reconhecerem como intelectuais. Um ponto forte dessa destruição ocorreu com a institucionalização da disciplina Profissão Docente nos currículos dos cursos de Licenciaturas nas universidades brasileiras. Quando se impôs como a única possibilidade de ser docente à profissão. Isto é, a formação docente para o mercado da educação. Eliminando-se a possibilidade da formação de si, em si, por se e para si, mediada pelo estudo profundo, extenso e intenso.

Para contribuir com a crítica a todo esse processo de mercantilização da educação e proletarização dos docentes e discentes. Processo que é o sustentáculo da escravização

contemporânea no Brasil, e abrir uma frente de lutas, no campo das relações entre trabalho e educação, importa analisar os fundamentos do trabalho pedagógico: a produção, a socialização e a apropriação de conhecimentos pelo estudo regular, sistemático e metódico.

Metodologia

O procedimento básico que vem orientando nossas pesquisas é o estudo bibliográfico com o método do *estudo imanente*. Entre os pesquisadores que mais têm contribuído com essa orientação, destacam-se Alda Judith Alves (1992 e 2000), Bianchetti e Machado (2012) e Bezerra (2019a, 2019b, 2019c, 2016 e 2015). Em que medida o estudo bibliográfico com o método do *estudo imanente* contribui para as pesquisas didático-pedagógicas e, simultaneamente, para a formação de si, em si, por si e para si?

No interessante artigo de Alda Judith Alves-Mazotti (1992), intitulado “A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis”, na página 54, são indicadas algumas pesquisas sobre a qualidade dos trabalhos acadêmicos. Essas pesquisas, realizadas por Almeida (1977) e Castro & Holmesland (1984), têm apontado muitas fragilidades nas teses e dissertações. A causa está na fragilidade dos estudos bibliográficos.

A pesquisa de Almeida, por exemplo, constatou que “70% das revisões bibliográficas se situaram nos níveis regular e sofrível, tendo sido também, dentre os aspectos avaliados, o mais frequentemente considerado como péssimo”. O que tem determinado essa fragilidade nas pesquisas educacionais brasileiras, para Alves (1992, p. 54), é “a má qualidade da revisão de literatura”. É isso que, para Alda Judith Alves, tem “comprometido todo o estudo”, porque a revisão bibliográfica “não se constrói em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelos pesquisadores, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (Alves, 1992, p. 54).

Por considerar a pertinência dessa postulação de Alves-Mazotti (2012) acerca da revisão bibliográfica, ela se impôs para nós como objeto de investigação, e com um propósito: superar as dificuldades que parecem persistir e resistir no tempo. Como, então, fazer uma revisão bibliográfica? Que orientações metodológicas são utilizadas? Que sugestões são indicadas por Alves-Mazotti (2012)? Para levar a cabo esses estudos, nossa primeira atitude foi substituir revisão bibliográfica por estudo bibliográfico e procurar saber o que é estudo.

Apesar de o estudo bibliográfico ser de vital importância para determinar “a contextualização do problema dentro da área de estudo [e] a construção do referencial ou fundamentação teórica”, não podemos esquecer que ele contribui, sobretudo, para a construção do objeto de pesquisa. Apesar de toda a relevância que Alda Judith Alves atribui ao estudo

bibliográfico, ela “apenas” nos “oferece orientações gerais” (ALVES, 1992, p. 54).

Ora, todos nós sabemos dos limites metodológicos das “orientações gerais”. Elas contribuem muito pouco para a resolução de problemas práticos e/ou concretos, sobretudo quando está em questão a qualidade das pesquisas socioeducativas. A sugestão de Alves Mazotti frustrou nossas expectativas, dado o título de seu artigo: “Se não se pode especificar como deve ser [feita] uma **revisão da literatura**⁹, é possível mostrar o que deve ser evitado” (ALVES, 1992, p. 54).

Foi com o objetivo de preencher essa lacuna, de nos deslocarmos do “que deve ser evitado” para “como deve ser [feita] uma revisão da literatura [estudo bibliográfico com o método *do estudo imanente*]”, a fim de garantir a qualidade e excelência do estudo bibliográfico, que o grupo de estudo GEPSTUFAL vem se esforçando para formular o método do *estudo imanente*.

Os procedimentos do método do *estudo imanente* foram propostos pelo conjunto dos integrantes do GEPSTUFAL, sob a supervisão do professor Ciro Bezerra, e compreendem os seguintes momentos ou atividades de estudo:

1. Recomposição da Geografia Textual e sua escrituração no momento **Diálogo Crítico-Criativo**. Este momento não é apenas um processo de recomposição, mas de reconstrução e de reinvenção da geografia textual de trabalhos acadêmicos. Esse processo pedagógico reconstrutivo é feito por meio de uma forma de *diálogo bem específica, onde se comenta, se critica e se questiona o autor, com o objetivo detransformá-lo em interlocutor*. Com esta estratégia se analisa as proposições e postulados dos autores, partilhados em seus trabalhos. O *diálogo crítico-criativo* com o interlocutor exige escrituração atenta e sistemática das *críticas, comentários, questionamentos e entendimentos*. Esta é a forma de colocar o autor no tribunal das razões e transformá-lo em interlocutor. É como se adentra na interioridade textual e se conquista a intimidade e a familiaridade com a singularidade da escrita do autor.
2. Decomposição da Geografia Textual dos trabalhos acadêmicos (livros, teses, dissertações, artigos) e livros didáticos em cartografias literárias. São exemplos de cartografias literárias da geografia textual, a cartografia das unidades significativas: categorias, conceitos, ideias e glossário; a cartografia das unidades epistemológicas: objetivos, justificativas, métodos, fundamentos e referências teóricas, hipóteses, tese, postulados, proposições, entre outros

⁹ A elaboração da teoria e método do *estudo imanente*, a experiência com a formação pedagógica de mediadores do método do *estudo imanente*, o ensino de conteúdos curriculares, na educação básica e universitária (BEZERRA, 2024a, b, c, e, f, g, h; 2023a, b; 2022a, b, c, d; 2019a, b, c), demonstram, justamente, o contrário: que é “possível” sim, “especificar”, claramente, como fazer “revisão bibliográfica”, ou melhor, “estudo bibliográfico” com procedimento metodológico e sem reduzir o método a receita.

componentes epistemológicos; a cartografia das questões norteadoras; a cartografia das palavras desconhecidas e a cartografia das equações literárias e dos mnemônicos. A identificação dessas cartografias literárias na geografia textual ocorre no momento **Mapa ou Cartografia das Unidades significativas e epistemológicas**.

3. Após esta recomposição e decomposição elabora-se uma composição autoral. Isto é, fecha-se e guarda-se o caderno de estudo onde foram escriturados o diálogo crítico-criativo e as cartografias literárias do mapa da geografia textual do trabalho acadêmico e, sem consulta, elabora-se um trabalho acadêmico, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Este momento do estudo imanente é nomeado de **Elaboração Autoral da Geografia Textual ou Interpretação Compreensiva**;
4. Os exercícios pedagógicos anteriores provocam e produzem uma série de efeitos psicológicos e comportamentais, intelectuais, nos atores pedagógicos, estudiosos: sentimentos, frustrações, imaginações, insights, associações com outros autores, entre outros atos falhos. Todos esses efeitos são escriturados, por meio da escrita de si como estudioso, no momento **Diário de Estudos Etnográficos, Autoanalíticos e Autocríticos**.

Resultados e Desdobramentos

Foi utilizando o método do estudo imanente para realizar estudos bibliográficos de referências previamente selecionadas, com o objetivo de investigar as relações entre trabalho e educação, concentrando-nos, sobretudo, na análise da categoria *trabalho pedagógico*, que chegamos aos seus fundamentos: produção, socialização e apropriação de conhecimentos. Esses estudos estão expostos no Volume I do *Livro Box Formação de Si*, intitulado *Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana*. Foram esses estudos que criaram as condições teóricas para nos deslocarmos da categoria *trabalho pedagógico* para a categoria *estudo imanente*, o que também nos levou a transitar do campo de estudo *Trabalho e Educação* para o campo da *Pedagogia* (LIBÂNEO, 2010).

Faz-se necessário observar que este campo, na nossa perspectiva, não anula aquele. Trata-se da realidade da categoria estudo. Esta é uma categoria vinculada à realidade das instituições de ensino: estuda-se em escolas e universidades, e não em empresas ou igrejas. Os estudos sobre a categoria estudo foram publicados no Volume II do *Livro Box Formação de Si*, intitulado *Estudo & Virtude*.

Socialização

O trabalho pedagógico implica na socialização dos humanos à cultura existente, ao *ethos*,

à mentalização e à assimilação de valores. A socialização pelo trabalho pedagógico dota os humanos de uma capacidade que lhes permite mentalizar simbolicamente o mundo, criando, com essa socialização, linguagens simbólicas específicas correspondentes aos diversos mundos do universo humano. Funde-se a mente e a linguagem simbólica do mundo com o corpo, conformando uma unidade compacta. Essa fusão potencializa a humanidade dos humanos. E, com essa humanidade composta, os humanos intervêm no mundo de forma consequente e qualificada. Essa fusão permite aos humanos sistematizarem racionalmente as ações humanas: planejar, controlar, contar, medir, avaliar, entre outras. Ela também possibilita que materializem pensamentos, ideias e imaginações.

As linguagens simbólicas acerca do mundo, coexistentes e presentes no interior do corpo humano, constituindo ao mesmo tempo a memória e a mente humana, facilitam o intercâmbio dos humanos com o mundo, com essas linguagens e entre os próprios humanos. Com uma característica singular: reflexiva e reversível. Essa fusão desencadeia uma dinâmica infinita, que passa a ter vida própria. E essa vida se materializa, de alguma forma, na filosofia e nas ciências.

Com essa fusão, os humanos podem criar linguagens metafísicas, que são linguagens simbólicas criadas a partir de linguagens simbólicas existentes. São linguagens que não estão referenciadas nos contatos entre os cinco sentidos e o mundo, a não ser que admitamos que o pensamento seja também um dos sentidos humanos. As linguagens metafísicas são linguagens das linguagens simbólicas. Assim são as linguagens metafísicas. No entanto, não estamos tratando dessas linguagens, mas das linguagens das ciências.

As ciências são, então, linguagens dos mundos do universo humano, mundos sobre os quais os humanos agem de forma consequente e qualificada. Essas linguagens geram sentimentos como os de confiança, coragem e consciência, que dão forças para os humanos agirem de forma persistente nos mundos do universo humano. Portanto, as populações de professores e estudantes, de todos os continentes, ao ingressarem em escolas e universidades para estudar, têm como um dos objetivos assimilar, necessariamente, as linguagens das disciplinas científicas, que possuem referência em mundos específicos. Um conjunto de disciplinas científicas, de diferentes ciências, compõe um campo de conhecimento. Cada disciplina específica que integra esses campos exige que nos alfabetizemos em suas linguagens e que assimilamos suas diversas linguagens, sem o que não há a mínima condição de atuar nos mundos.

Entre o mundo e os humanos existem linguagens incorporadas às disciplinas, que são postas em circulação pelos currículos escolares e universitários. As disciplinas são portadoras de linguagens científicas, referenciadas em mundos específicos do universo humano. As pessoas, ao

ingressarem nas escolas e universidades, sem se darem conta, são socializadas ou fundidas, paulatinamente, nessa fusão entre mente e linguagem simbólica do mundo com o corpo, conformando uma unidade complexa e compacta.

Produção e Apropriação

O trabalho pedagógico, além de socializar os humanos, também os enriquece com conhecimentos. Com isso, o trabalho pedagógico agrega valor ou riqueza aos humanos. Essa agregação ocorre na produção e apropriação de conhecimentos. Portanto, conhecimento é riqueza.

Com a aquisição de conhecimentos, os humanos aprimoram a capacidade de dar forma à natureza, agindo sobre ela, e elevam a capacidade de intervir nos *espaços vivos* onde convivem com outros. Nesse processo, que também é pedagógico, os humanos dão forma a si mesmos.

As atividades humanas transformam seus seres, suas existências, seus modos de viver, além de modificar seus corpos, mentes, memórias, sentidos e percepções. Essas atividades são, também, portadoras de vocabulários próprios e linguagens específicas.

Dar forma à natureza e aos *espaços vivos* ajuda a criar comodidades para existir no mundo, gerar conforto, excedente econômico, tempo livre e a conservar a vida social. Em poucas palavras: eleva-se a qualidade e o tempo de vida.

Mas onde encontrar, como produzir e se nutrir de conhecimento? Ele se encontra de duas formas: nas atividades cotidianas e/ou experiências empíricas, e nos atos do trabalho. Em outros termos, os saberes humanos estão nos fazeres humanos. E por uma razão: ninguém, absolutamente, pode fazer qualquer coisa sem o saber, embora possa não ter consciência disso. É uma condição ontológica dos humanos: *“fazem e não sabem que há saber no que fazem”*.

Conhecimentos diferentes enriquecem os humanos de maneiras distintas. Os conhecimentos imanentes aos atos de trabalho, dependendo da civilização, são mais valorizados, sobretudo na modernidade, porque aumentam a produtividade e criam excedente econômico. Esse é o pressuposto para a existência de tempo livre, condição essencial para que os humanos se dediquem a atividades intelectuais, como as artísticas e literárias. É no tempo livre que os humanos se ocupam com o estudo e, com isso, mobilizam um complexo de atividades intelectuais. Esse complexo é impulsionado pelo trabalho intelectual.

Entre as formas de trabalho intelectual está o trabalho pedagógico, o trabalho formativo, que tem como objetivo a formação humana. O enriquecimento, sempre de acordo com Bezerra (2009), é um desdobramento do trabalho pedagógico.

Valoração

As atividades que dão sentido ao trabalho pedagógico são as atividades do estudo. Este se materializa nas práticas de escrita e leitura, que devem ser realizadas simultaneamente. Para serem vividas de forma integral, intensa e exaustiva, essas atividades exigem que os humanos sejam livres. A especificidade da apropriação de conhecimentos, objetivo do estudo, demanda um tempo socialmente necessário. Exige, ainda, que os humanos se libertem das preocupações do cotidiano para poderem se concentrar nessa apropriação.

O estudo é uma forma singular de trabalho. Pierre Hadot (2016a, 2016b e 2004) denomina esse trabalho como *trabalho de si, em si, por si*. O estudo também é *labor*, e o objeto desse trabalho é o próprio humano estudioso. Por isso, o estudo é *askésis*, uma técnica de si, uma forma de terapia e cuidado de si. O estudo humaniza o humano. Muitos têm chamado a atenção para essa dimensão do trabalho pedagógico (Ventura, 2008; P. Hadot, 2016a, 2016b e 2004; Sêneca, 2018). Na verdade, trata-se de uma perspectiva fortemente influenciada pela filosofia antiga. Considerando essa tradição filosófica, especialmente o estoicismo, o epicurismo e o cinismo, o professor Ciro Bezerra (2019a, 2019b e 2019c) propõe o estudo como técnica de si, uma atividade humana sensível e um exercício espiritual. É uma forma de cuidar de si.

Ao propor o estudo como técnica de si, é possível postular o trabalho pedagógico como política. Política é a forma de organizar, distribuir e dispor as atividades humanas em uma cidade. O que se afirma com essa teoria é a possibilidade de estruturar a organização social mediada pelo estudo.

Como política de si, o estudo é capaz de formar cidadãos que governem a si mesmos, suas vidas e seus destinos, abrindo a possibilidade de conquistar a tranquilidade da alma em suas existências. O estudo é ambivalente. Ele pode funcionar como terapia e combater a ansiedade, mas também pode ser instrumentalizado para valorizar a força de trabalho e ser expropriado pelo capital. Nesse caso, o estudo contribui para a reprodução de um sistema desigual e combinado. Ele aliena e reifica os humanos, frustrando e debilitando a vida social.

O estudo também potencializa as virtudes e os valores humanos. Ele aumenta a autoestima, desperta o amor-próprio e confere aos humanos reconhecimento, status e poder. Nesse contexto, o estudo está comprometido com o fortalecimento do governo de si contra o governo dos outros. No exercício do governo de si, liberta os humanos da escravidão, da sujeição e do servilismo, que, no capitalismo, se estabelecem por meio da personificação das formas sociais profissionais. A virtude e a valoração de si são componentes ontológicos do trabalho pedagógico.

Considerações finais

O estudo bibliográfico do *LivroBox Formação de Si*, escrito pelo professor Ciro Bezerra (2019a), permite o acesso a um conjunto de reflexões sobre o trabalho pedagógico e o estudo imanente. O Volume I trata do trabalho pedagógico, enquanto o Volume II aborda o estudo e a virtude. Procuramos expor, neste ensaio, como ocorreu o deslocamento de uma categoria para a outra, a partir da análise crítica do processo pedagógico que produz, socializa e apropria conhecimentos. No próximo ensaio, compartilharemos uma experiência vivenciada em uma escola com o método do estudo imanente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Risoleta.** Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1977. Dissertação de Mestrado. Mimeografado.
- ALVES, Alda Judith.** A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- BEZERRA, Ciro.** *Conhecimento, riqueza e política: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.
- _____. *Formação de si*. Volume I – *Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana*. Volume II – *Estudo & virtude*. Maceió: Grafmarques, 2019a.
- _____. *Geografia do capital: teoria social de Marx, pesquisa e intervenção em políticas públicas*. Relatório de Pós-doutorado em Geografia Agrária. São Paulo/Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.
- _____. *Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula ou formação de si*. Maceió: EDUFAL, 2019b.
- BEZERRA, Ciro; AVELINO, Denis.** *Território e educação: análise crítica das principais contribuições do Observatório das Metrópoles*. Maceió: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.).** *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 978-85-249-1881-0.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.).** *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTRO, Marta L. S.; HOLMESLAND, Içara S.** A revisão de literatura nas dissertações de mestrado da PUC/RS. *Educação*, n. 8, p. 94-116, 1994.
- HADOT, Pierre.** *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeanine Carlier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos.** *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl.** *Introdução à crítica da economia política: manuscrito de 1861-1863 (Cadernos I a V)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SCHULTZ, T. W.** *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SÊNECA.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- SOUZA, Jessé.** *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VENTURA, Rodrigo Cardoso. A estética da existência: Foucault e Psicanálise. *Cogito* [online], 2008.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 2020.

ENSAIO II

ESTUDO IMANENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA

Levantar seu voo a cada dia! Ao menos um momento, por breve que seja, persiga o que lhe seja intenso. Cada dia ‘um exercício espiritual’ – sozinho ou em companhia de [uma pessoa] que queira melhorar [o modo de viver, o cuidado de si, a estética da existência, a ética das virtudes].

Exercícios espirituais. Sair da duração [do tempo contínuo e se apropriar dos lugares onde existimos]. Esforçar-se para despojar-se de suas próprias paixões, as vaidades, a sensação de ruído em torno de seu nome (que de um tempo a outro, o atinja como um mal crônico). Fugir da maledicência. Despojar a piedade e o ódio. Amar todos os homens [e mulheres] livres. Eternizar-se superando-se.

Esse esforço sobre si é necessário, essa ambição, justa. Numerosos são aqueles que se deixam inteiramente absorver pela política militante, pela preparação da Revolução Social. Raros, muito raros, aqueles que, para preparar a Revolução, querem se tornar dignos (Hadot, 1995, p. 388).

Resumo

O desafio de trabalhar a apropriação da comunicação simbólica (escrita e verbal) na Língua Portuguesa é um objetivo curricular em nossas escolas. Porém, muitas vezes, caímos na crença de que as dificuldades estão restritas às instituições públicas de ensino municipais e estaduais. Nossos estudos têm como objetivo, neste ensaio, desmistificar essa crença. A ausência de um método de estudo que contribua para essa apropriação também permeia o ensino privado com força e de maneira incontestável. Essa lacuna despertou o interesse dos integrantes do Grupo de Estudo GEPSTUFAL em formular um método ou sequência didático-pedagógica a partir da concepção do estudo como modo de vida (Hadot, 1997). A partir desse referencial e com o apoio de Kleiman (1989) e Antônio (2002), desenvolvemos uma experiência com a formação de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de transformá-los de leitores em escritores.

Introdução

A apropriação da comunicação simbólica, por meio do trabalho pedagógico no âmbito da Língua Portuguesa, tradicionalmente é realizada considerando as regras, variáveis e exceções gramaticais. A socialização dos conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa obedece, desse modo, à fragmentação de diversos assuntos gramaticais, pontuais e desconexos entre si. Pior: são dissociados do contexto e das atividades de estudo, sobretudo, da realidade da cultura escolar, que condiciona, em cem por cento, as condutas e atitudes dos atores pedagógicos.

Verbos, pronomes e interjeições não estão referenciados nem enraizados nas vidas dos atores pedagógicos. São quase completamente abstratos. A cultura escolar bancária é um grande obstáculo para a formação de autores e escritores escolares, para a conquista da autonomia intelectual e para a superação da tutela autoinfligida. Contudo, esse obstáculo, que parece intransponível, pode ser superado pela dedicação regular ao exercício da escrita. Afinal, “quem sabe escrever, sabe ler, mas nem sempre quem sabe ler, sabe escrever” (BEZERRA, 2019a).

O objeto deste projeto é nobre e trabalhado na escola. Trata-se de reinventar as formas de

apropriação dos conteúdos curriculares da Língua Portuguesa, mediado pelo trabalho da escrita imanente, uma escrita que compreende as atividades pedagógicas do estudo regular, sistemático e metódico. Não devemos esquecer que a atividade de escrever é uma atividade artesanal. Isto é, uma arte literária feita com as mãos, que mobiliza todo o corpo: suas sensibilidades e percepções; sentimentos, afetos e emoções. Nesse sentido, podemos afirmar que a escrita é feita por artesãos intelectuais e escultores de si. Contudo, para tornar-se estudioso e experimentar esses efeitos do estudo imanente, é necessário, simultaneamente, tornar-se escritor. Mais do que escritor: autor.

Com isso, queremos dizer que a escrita mobiliza o corpo humano por inteiro: afetos, emoções, sentimentos, intuição, mãos, olhos, ouvidos e cérebro. A escrita bem-feita e atenciosa, realizada com amor, acelera a respiração, exige concentração, acalma quem a realiza e imprime um ritmo à respiração. O ato de escrever é, por tudo isso, terapêutico. É uma experiência humana que movimenta a faculdade da razão, mas também as faculdades sensíveis da arte e da poesia, da ética e da estética. Desperta as potências latentes da interioridade humana, que se encontram vivas no corpo.

O estudo da Língua Portuguesa, que contribui para a apropriação da comunicação simbólica pelos atores pedagógicos (professores e estudantes), é um exercício espiritual relacionado à estética da existência e à ética das virtudes. É um trabalho vivido por humanos livres, que fortalece o governo de si.

A formação de escritores e autores pelo método do estudo imanente é realizada pela atividade de escrever, que é relativamente mais complexa que a leitura. O estudo imanente propõe que a escrita seja realizada concomitantemente à leitura, reescrevendo e decompondo o mapa da geografia textual em cartografias literárias. Por exemplo, a cartografia das unidades significativas dos textos escolares contidos nos livros didáticos: categorias, conceitos associados às categorias e ideias vinculadas a elas; a cartografia das unidades epistemológicas: hipóteses, objetivos, pressupostos, postulações, entre outras; a cartografia das palavras desconhecidas pelos estudantes; e a cartografia das questões norteadoras.

Escrever lendo é a chave para ampliar a memória vocabular, que é o substrato da escrita. A memória vocabular é a memória dos conteúdos estudados e das linguagens assimiladas. Por conseguinte, o estudo imanente é diferente da leitura ingênua, bancária, assistemática, arbitrária, efêmera e indiferente. Estudar não é simplesmente ler; exige um posicionamento rigoroso, curioso e atencioso dos atores pedagógicos em relação ao texto.

Para escrever simultaneamente, os atores pedagógicos veem-se obrigados a criar e/ou recriar ambientes de estudo ou espaços literários específicos, voltados para trabalhar as letras e

as relações socioliterárias, mobilizando diversos recursos literários. Assim, aprende-se a gerir a própria vida ou a governar-se no mundo das letras. Supera-se, com isso, a barbárie literária: o analfabetismo, o analfabetismo funcional e o analfabetismo profissional¹⁰. Com a escrita sistemática do método do estudo imanente, conquista-se a consciência de si e o reconhecimento do próprio lugar na geografia social da sociedade. Essas possibilidades desdobram-se concretamente na apropriação da comunicação simbólica, por meio do trabalho pedagógico na Língua Portuguesa.

O método do estudo imanente transcende o formalismo de buscar, nas propostas de leitura, os significados e sentidos das palavras classificadas como substantivos e adjetivos, preposições e advérbios, sufixos e prefixos, artigos e conjunções. Para além de todo o formalismo da Língua Portuguesa, o exercício espiritual na comunicação simbólica é vida. Afinal, não há existência possível fora da linguagem, fora da capacidade de simbolizar os mundos do universo humano, por meio das categorias, que são mais do que palavras nuas e puras; são palavras-mundo. A formação dos humanos pressupõe a familiaridade com a língua, com os sinais e com os símbolos referenciados nos mundos do universo humano e mediados por suas linguagens. É dessa forma que os humanos se transformam em seres sociopsíquico-culturais.

Considerando essa complexidade literária, Kleiman (1989, p. 55) postula que o formador deve compreender a multiplicidade dos processos cognitivos imbricados nas atividades de estudo realizadas pelo leitor-estudioso. Ao engajar-se nessas atividades, o leitor-estudioso produz sentidos compreensíveis e interpretativos ao texto escrito que estuda. Portanto, a construção dos sentidos do texto, pelo leitor-estudioso, é realizada pela escrita exaustiva do estudo imanente. Estudar lendo sem escrever não é estudar. A superação dessa forma de leitura bancária é feita por meio da escrita do estudo imanente.

A experiência que desenvolvemos como professoras de Língua Portuguesa, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, propõe despertar nos estudantes o gosto pela escrita por meio do método do estudo imanente. Isso é feito por meio de atividades que orientamos para serem exercitadas pelos estudantes, como, por exemplo, a escrita imanente de textos clássicos, como as Cartas a Lucílio, de Lúcio Aneu Sêneca.

Transcendendo o currículo oficial, aproximamo-nos, professores e estudantes, dos textos filosóficos clássicos nas atividades de Língua Portuguesa. O estudo imanente dessa literatura transformou a todos nós. Conforme esclarecem Bordini e Aguiar (1988, p. 83), embora

¹⁰ Analfabetos profissionais são todos e todas os/as trabalhadores e trabalhadoras que, após serem qualificados profissionalmente pelo Sistema S ou qualquer outro Sistema de Ensino restringem suas vidas ao trabalho assalariado e negam-se o direito e a liberdade de estudar de uma forma regular, sistemática e metódica.

mergulhados em horizontes geohistóricos muitas vezes distintos, distantes e defasados, o texto, o mundo, as linguagens e os leitores-estudiosos fundem-se, e nessa fusão fazem a comunicação simbólica fluir.

Lendo e escrevendo textos de filosofia antiga, vivemos, professores e estudantes, um universo de leitura e escrita como ética e estética. Aprimoramos a arte literária, regada ao deleite, questionamentos e curiosidade epistemológica. Às vezes, essa arte é vivida com grande frustração, quando a obra literária resiste à penetração da compreensão e interpretação do leitor-estudioso.

Ainda estamos experimentando essa *pesquisa exploratória*¹¹ no âmbito do Programa de Pesquisa Formação de Si, coordenado pelo professor Ciro Bezerra e realizado como extensão no seio da educação básica e superior¹¹. Um dos objetivos das pesquisas realizadas dentro desse programa é formar mediadores do estudo imanente. Contudo, os estudantes do 9º ano, da turma de uma escola de Ensino Fundamental em Cajueiro-AL, já conseguiram compreender que “por meio do estudo imanente, que sugere que se leia escrevendo, nós, homens e mulheres, encontramos-nos em formação de si e vivendo com os outros no mundo. É estudando pessoalmente e socialmente que também desfrutamos a vida como dádiva humana” (BEZERRA, 2019a, p. 9).

A socialização e apropriação dos conteúdos da Língua Portuguesa, assim como a assimilação da linguagem e do regime de verdade dessa disciplina ou matéria, são momentos propícios para desenvolver a percepção humana. Essa perspectiva encontra-se fundamentada na filosofia antiga, grega e helênica. Entre os filósofos mais representativos destacam-se Epicuro, Simplicio, Epicteto, Lucrécio, Marco Aurélio, Sêneca, Demócrito, entre outros.

Metodologia

Os procedimentos adotados por esta pesquisa exploratória são qualitativos, analíticos e intervencionistas. Valemo-nos de algumas técnicas da observação participante e do método cartográfico (PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L., 2015; PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S., 2014), pois o objeto da pesquisa é vivo, sensível e altamente ativo. É assim que caracterizamos o objeto situação de estudo. Para constatar o desenvolvimento da autoria dos estudantes e a superação da tutela autoinfligida, analisamos os trabalhos dos estudantes e, para fazermos de nós mesmos objetos de nossa própria pesquisa, utilizamos o Esboço de Autoanálise, de Pierre Bourdieu (2005).

¹¹ A pesquisa exploratória ou o estudo exploratório tem como objetivo explorar possibilidades e cenários que ainda não foram descobertos, experienciados ou vividos institucionalmente.

Quanto aos trabalhos dos estudantes, realizamos uma análise cartográfica de nossa intervenção, pois eles participaram efetivamente da produção e análise dos dados e informações. Portanto, tratou-se de uma análise compartilhada, colaborativa e relacional.

As reflexões críticas dos trabalhos dos estudantes foram compartilhadas, colaborativas e relacionais. Esses aspectos metodológicos da nossa pesquisa foram marcantes para todos os participantes, pois os estudantes aprenderam a reconhecer seus limites intelectuais, a se autocorrigir e a se autoavaliar sem, necessariamente, precisar se punir ou sofrer com a punição. A grande ousadia deste projeto foi imbricar pesquisa, ensino e extensão simultaneamente, ou seja, em um mesmo e único processo pedagógico e formativo. Essa é uma iniciativa rara nas universidades públicas do Brasil.

Assim, o projeto criou as condições necessárias, ainda que insuficientes, para que os estudantes pudessem superar, com mais consciência, suas dificuldades e limites intelectuais em seus estudos sobre a Língua Portuguesa. Isso contribuiu para despertar suas potências cognitivas.

O projeto desencadeou uma série de ações e iniciativas articuladas entre si. Quando essas mesmas ações ocorrem em escolas e universidades, frequentemente são realizadas de forma isolada, fragmentada e burocrática, sem a plena consciência dos atores pedagógicos. Conosco, no entanto, foi o oposto: quanto mais os estudantes se exercitavam na escrita dos textos propostos para estudo, mais conseguiam identificar suas potências e limites intelectuais. E, quanto mais conscientes desses aspectos, mais se empenhavam para superá-los e se identificavam com a proposta do método sugerido para estudar os textos filosóficos de Lúcio Aneu Sêneca.

Os estudantes acabaram sendo tomados pela unidade de sentido da Língua Portuguesa, que é a integração entre palavra e mundo — ou melhor, palavramundo. Essa unidade de sentido, presente entre as categorias e seus conteúdos ou conceitos, é a forma pela qual os mundos do universo humano se exteriorizam e se expressam no mundo dos humanos. É essa unidade que o método do estudo imanente busca objetivar nas atividades ou momentos do estudo, materializando-se e fluindo na escritaleitura.

Portanto, as atividades do método do estudo imanente não se conformam às práticas tradicionais do ensino bancário nas escolas convencionais, baseadas na didática bancária. Esse método é movido por outra didática, imanente aos próprios processos pedagógicos do estudo imanente.

O campo de atuação ou intervenção qualificada e, conseqüente, desta pesquisa exploratória ocorreu em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição privada de ensino. A proposta do **“Projeto Despertar para o Estudo: uso do método do estudo imanente por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental”** teve como objetivo exercitar

com os estudantes, em escala pessoal e coletiva, o exercício espiritual exaustivo da escrita e leitura desde a sala de aula até os ambientes de estudo.

O horizonte estava delineado e compreendido por nós: formar não apenas leitores, mas, sobretudo, escritores. E, com isso, despertar as potências libertárias latentes da interioridade dos estudantes, fazendo com que sentissem essas potências vibrarem em seus corpos e conquistassem a autoria e o sabor da estética da existência, movidos pela arte literária. Isso é compreendido por Bezerra (2019a) como o processo pedagógico da formação de si, em si, por si e para si, referenciado sociopedagogicamente nas existências dos estudantes.

Esse processo é materializado nos quatro momentos do estudo imanente: Diálogo crítico-criativo;

Mapa da geografia textual.

Interpretação compreensiva.

Diário do estudo autoetnográfico, autocrítico e autoanalítico.

Resultados e Discussão

Não há maior alegria para um professor-estudioso do que a convivência com estudantes que estão sentindo o gosto pela liberdade nas atividades do estudo. Isso implica o despertar de si por disposições psicológicas ou subjetivas muito singulares, desencadeadas por meio da apropriação de conhecimentos filosóficos, assimilação das linguagens desses conhecimentos e adesão ao regime de verdade dessas linguagens. E tudo isso em sala de aula, utilizando apenas o método de estudo imanente, recurso pedagógico que contribui com a transformação e transvaloração dos estudantes, leitores-escritores-autores, do 9º ano do Ensino Fundamental. Foi esse método de estudo, que pressupõe a escrita como vital a atividade de leitura, que desencadeou o processo pedagógico da formação de si dos estudantes, primeiro passo para a conquista da maioria intelectual.

Essa experiência pedagógica pode ser considerada fascinante porque conseguiu despertar, em nós, aquele sentimento que revela quem somos e o que estamos fazendo de nossas vidas: fazendo-nos verdadeiras pedagogas e pedagogos. Além disso, colaborou para a construção do protagonismo juvenil daqueles que mais se empenharam e se dedicaram à intervenção pedagógica “Despertar para o Estudo: uso do método do estudo imanente por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental: os estudantes estudiosos.”

Não há dúvidas de que esses estudantes elevaram significativamente a capacidade interpretativa e a capacidade compreensiva em seus estudos regulares, sistemáticos e metódicos.

E, ao registrar os efeitos desse processo existencial, vivido concretamente, no diário de estudo autoetnográfico, autoanalítico e autocrítico — um dos momentos/documentos do estudo imanente — passaram a refletir e ganhar consciência dos efeitos dessa experiência pedagógica em suas próprias vidas.

Por conseguinte, o método contribuiu para valorizar a escola, apresentou novas razões e motivos para ir à escola e reduziu consideravelmente o absenteísmo e a procrastinação ao estudo, os atrasos e as ausências; elevou e manteve a assiduidade até o fim do Projeto e melhorou, como nunca tivemos a oportunidade de presenciar em nossas experiências em sala de aula, o interesse em formar-se a si mesmo e a elevação do desempenho escolar.

Os estudantes renovaram suas almas de aprendizes. Passaram a apresentar capacidades sem limites na arte de ler, escrever e argumentar; aumentaram a dedicação, a atenção e a concentração na apresentação e exposição dos conteúdos curriculares em sala de aula. Esse compromisso fez diminuir, conseqüentemente, as conversas paralelas em sala de aula: bullying nunca mais! E o mais incrível e surpreendente: os pais foram motivados pelos seus filhos e filhas, os estudantes-estudiosos, a lerem os textos filosóficos. Alguns, inclusive, tiveram a audácia e a iniciativa de irem à escola para solicitar-nos outros textos do mesmo gênero literário. E o objetivo era continuar a ler esses textos junto com seus filhos e filhas. Sentimos que fizemos um bom trabalho pedagógico e que nem tudo está perdido na escola. Ela precisa de projetos semelhantes ao Projeto de Extensão Despertar para o Estudo: uso do método do estudo imanente por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A experiência pedagógica com o método do estudo imanente identifica-se com a ideia de Antônio (2002). Para este autor, as redes de ensino estão carentes e ávidas por pedagogias libertárias e vivas, que estejam imbuídas de superar as dificuldades intelectuais dos estudantes. As escolas estão ávidas por métodos que despertem a sensibilidade literária e a criatividade pedagógica de professores e estudantes, como foi demonstrado por esta pesquisa exploratória. Elas precisam de experiências pedagógicas, como esta que conseguimos viver e usufruir durante um ano letivo inteiro, nas turmas do 9º ano, na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A mudança de recurso didático e pedagógico — da ideia de ensino para a ideia de estudo, isto é, o despertar da curiosidade epistemológica pelo estudo imanente, compreendido este último como modo de vida e atividade humana sensível — possibilitou a conquista da maioria, da igualdade e da autonomia intelectual dos estudantes. Essas conquistas elevaram a autoestima e o amor próprio de muitos estudantes. Os estudantes passaram a desenvolver

iniciativas próprias, o que significou fortalecer o governo de si, no destino de suas vidas, no estudo, priorizando as atividades do estudo em detrimento de outras atividades. Os estudantes provocaram um surto de perguntas na sala de aula: tudo perguntavam e tudo queriam saber (uma loucura total!).

O que nos leva à primeira conclusão: que, apesar de viverem uma vida de privações sociais, econômicas e culturais, os estudantes, neste Projeto e nesta escola, não desistiram da formação de si e conquistaram a consciência de que estudar é lutar. E até o final da vida! Os resultados do “Despertar para o estudo: uso do método do estudo imanente por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental” levam-nos a segunda conclusão: que, mesmo em instituições privadas de ensino, é necessário que os professores procurem desenvolver novas estratégias de formação de si dos estudantes, similares às estratégias pedagógicas do método do estudo imanente. Pois, foram as estratégias deste método que permitiram a reavaliação do sentido do estudo na escola, além de aprimorar a escrita e a leitura.

Esse aprimoramento se revelou como apenas um dos detalhes em relação a tudo que vivemos junto com os estudantes, interferindo, inclusive, nos espaços vivos familiares. A relação dos estudantes com os saberes escolares que se processam em sala de aula nunca mais será a mesma. Os saberes pedagógicos do método do estudo imanente provocaram uma revolução nos valores que tinham em suas mentes sobre a vida escolar e suas vidas de estudantes. O processo didático-pedagógico proposto pelo Grupo de Estudo e por Bezerra (ver referências bibliográficas) despertou a curiosidade epistemológica dos estudantes e, simultaneamente, a vontade de que eles mesmos, para eles mesmos, reinventassem o modo de vida na arte literária de escrever lendo.

Enquanto professoras de Língua Portuguesa, passamos a questionar as atividades pedagógicas bancárias, que se fundamentam no ensino bancário e ignoram o estudo como modo de vida. Pelas impressões e mudanças que observamos em nossas práticas de ensino, faz-se necessário partilhar métodos de estudos, como o método do estudo imanente, nas escolas públicas municipais e estaduais do Brasil. Territorializar práticas didático-pedagógicas que, como as do estudo imanente, contribuam para os estudantes fortalecerem o governo de si, provocado pelas potências libertárias do estudo imanente. E, quanto mais cedo isso ocorrer nas redes de ensino, mais cedo os estudantes se libertarão da tutela autoinfligida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória.** *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANTONIO, Severino.** *A utopia da palavra*. In: ANTONIO, Severino. *Linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BEZERRA, Ciro.** *A medida viva do fogo: teoria e método do estudo imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2023.
- _____. *Conhecimento, riqueza e política: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.
- _____. *Em defesa do estudo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.
- _____. *Estudo & subversão*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022c.
- _____. *Estudo e virtude: formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira*. Maceió: Grafmarques, 2019b, Volume II.
- _____. *Geografia do capital: teoria, pesquisa e intervenção social - desenvolvimento territorial e educação do campo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2013.
- _____. *Institucionalização da geografia da dependência social e caminhos para a autolibertação do povo brasileiro*. In: LEONIDIO, Adalmir et al. *Brasil: 200 anos de (in)dependência (1822-2022)*. São Paulo: Hucitec, 2022a, p. 249-314.
- _____. *Introdução à ciência do estudo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.
- _____. *Potências libertárias do estudo imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022b.
- _____. *Professores desacorrentados na-e-da cé(lu)la de aula: estudo imanente – um método para resistir e emancipar*. Maceió: EDUFAL, 2019c.
- _____. *Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana: crítica à economia política do trabalho pedagógico*. Maceió: Grafmarques, 2019a, Volume I.
- BEZERRA, Ciro; AVELINO, Denis.** *Território e educação: análise crítica das contribuições do Observatório das Metrópoles*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2015.
- BEZERRA, Ciro; AVELINO, Denis; SÁ, José Ribamar.** *Negação do estudo às populações condenadas ao trabalho forçado*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.
- BEZERRA, Ciro; EMILIANO, Luz.** *Autonomia intelectual e emancipação humana: contribuições à leitura imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022.
- BEZERRA, Ciro; PAULA, Zaine.** *Ética & tragédia na formação universitária*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de autoanálise*. Tradução, introdução, cronologia e notas de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume I. São Paulo: Edições 34, 1995.

GALEANO, Eduardo. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores, 2004.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 1995.

KASTRUP, Virgínia.

_____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica).

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e atividade*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.
_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Volume I. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sandra. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Volume II. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ENSAIO III

EXCELÊNCIA ACADÊMICA, PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e a escola grega surgiu como usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega não era mais a origem de alguém, sua raça ou ‘natureza’ que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os *marcadores pessoais* (raça, natureza, origem, etc.) à *lista de ocupações correspondentes aceitáveis* (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar).

Desde o início havia diversas *ocupações para restaurar conexões e privilégios, para salvaguardar hierarquias e classificações*, mas o principal e, para nós, o mais importante ato que a ‘escola faz’ [é] à *suspensão de uma chamada ordem desigual natural*. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo [improdutivo], para aqueles que *por seu nascimento e por seu lugar na sociedade* (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo /.../ o que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço que estava /.../ separado tanto da sociedade (em grego *polis*) quanto da família (em grego *oikos*). Era um tempo igualitário e a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (p. 26)

Precisamente por causa da democratização e equalização a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade. Para a elite ou aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato.

Assim, não só as raízes como o ódio dirigido a escola repousam na antiguidade grega /.../ o impulso contínuo para domar a escola, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário /.../ mesmo hoje há tentativas de paralisar a escola como ‘tempo livre’ entre a unidade familiar, a sociedade e o governo. Por exemplo, muitos dizem que a escola, como instituição, deveria ser uma extensão da família, deveria fornecer um segundo ‘ambiente de educação’ suplementar ao provido pela família. (p. 27)

Jean Masschelein e Maarten Simon. (2022, p. 26 e 27).

Resumo

As universidades vivem profundas transformações pedagógicas desde a segunda metade do século XX, provocando fortes impactos na produção do conhecimento científico, no ensino bancário e na excelência acadêmica. Um fenômeno a ser destacado é a eliminação do estudo regular, sistemático e metódico e, com isso, a institucionalização da aprovação compulsória. As universidades brasileiras, por exemplo, na década de 1960, sofreram forte intervenção das reformas do Regime Empresarial-Militar, que aprofundou a mercantilização da universidade com a imposição das políticas de profissionalização. Prova disso são os documentos jurídicos que criaram a Lei de Estágio Supervisionado e Curricular de 1967. O restabelecimento do Estado Democrático de Direito, na década de 1990, e as reformas institucionais promovidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao contrário de interromperem a tendência de mercantilização, a aceleraram e aprofundaram. Com a revolução tecnológica e informacional, nas últimas décadas do século XX, as universidades tornaram-se alvo das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O que nos espanta e nos deixa perplexos é que essas transformações não foram capazes de superar, ou mesmo minimizar, a persistente desvalorização e desvalorização do trabalho pedagógico, sobretudo do estudo. A perda de autoridade e autonomia intelectual, somada à precarização das condições de ensino, levou à eliminação do estudo regular, sistemático e metódico da história da universidade bancária. Nessa destruição, destaca-se um grave problema: a política pública deliberada de produzir uma escola e uma universidade improdutivas, comprometendo a excelência acadêmica e a qualidade do ensino superior. Em

outras palavras: ao invés de associar a qualidade escolar e universitária ao estudo regular, sistemático e metódico — à conquista da igualdade, maioria e autonomia intelectual, à superação da tutela autoinfligida pela conquista da autoria e ao viver o estudo como arte de viver literariamente —, referenciaram a qualidade e o valor da formação humana, a transvalorização e transvalorização da formação de si, a indicadores ou índices de resultado e desempenho. Como se o tempo socialmente necessário à apropriação de conhecimentos e à assimilação das linguagens das ciências pudesse ser medido por conceitos: A, B, C, D, E ou números: 10, 9,0, 8,0, 7,0, 6,0... 0,0. Ora, a vida dedicada ao estudo não pode ser mensurada nem por letras nem por números. Nessas circunstâncias, perguntamo-nos: o que explica a política pública governamental de produzir uma escola e uma universidade improdutivas e negar a política pública de qualidade referenciada no estudo regular, sistemático e metódico? O que determina a associação da política de qualidade ou excelência acadêmica a indicadores de avaliação de resultado e desempenho, e não ao estudo bibliográfico com métodos comprometidos com uma sólida formação teórica? Há correlações entre a política de qualidade e os problemas de evasão, absenteísmo, procrastinação e o avassalador analfabetismo acadêmico? Em que medida essas categorias determinam as contradições da qualidade das universidades dos países de língua portuguesa? Para enfrentar, teoricamente, esta política contra a qualidade do ensino universitário nos países de língua portuguesa, propomo-nos realizar o estudo imanente de dois artigos que analisam a qualidade, a pedagogia universitária e a produção do conhecimento no ensino superior desses países, publicados nos exemplares da *Revista FORGES*.

Horizonte e Problemática da Qualidade (Valoração) da Formação Humana

Os livros de Sêneca, Marco Aurélio, Epicteto, Simplicio, entre tantos outros, são obras de pedagogia grega. Particularmente, o livro *Cartas a Lucílio*, de Sêneca, helenista romano, é uma síntese do que os gregos entendiam por *paideia*, ou formação humana. Os estudiosos gregos fundamentaram a pedagogia na categoria de formação humana: a ação de formar ou dar forma às existências humanas.

A partir dessa proposição, podemos compreender que a pedagogia é a "química" da formação humana, intrínseca às atividades formativas, às atividades do estudo e aos atos de estudar. Também é razoável postular que são as atividades de estudo regular, sistemático e metódico, com sua pedagogia singular — a *eros-pedagogia*, ou amor incondicional ao estudo —, que nos formam. Enfim, o que provoca o metabolismo nas transfigurações valorativas e enriquecedoras das nossas existências são as atividades do estudo imanente à vida. Essa química pedagógica da formação humana, imanente às atividades desse tipo de estudo, é necessariamente *eros-pedagógica*, porque move os humanos estudiosos pelo amor incondicional ao estudo.

A teoria e o método do estudo imanente trabalham apenas com quatro atividades referenciadas na *eros-pedagogia* ou química subjetiva e libertária do estudo imanente, mas existem muitas outras:

1. **Recomposição da Geografia Textual** e sua escrituração no momento do Diálogo Crítico-Criativo.

2. **Decomposição das Cartografias Literárias** da Geografia Textual, escriturada nas diversas cartografias literárias:

- [a] Cartografia das unidades significativas (categorias, conceitos, ideias).
- [b] Cartografia das unidades epistemológicas ou linguagem das ciências (objetivo, objeto, justificativas, métodos, hipóteses, teses, proposições, postulados, axiomas, entre outros).
- [c] Cartografia das palavras desconhecidas.
- [d] Cartografia das questões norteadoras.
- [e] Cartografia das equações literárias.
- [f] Cartografia dos mnemônicos.

3. **Composição Autoral de uma Geografia Textual** do(s) texto(s) em estudo, escriturada no momento da Interpretação Compreensiva, organizada em introdução, desenvolvimento e considerações finais.

4. **Diário do Estudo Auto etnográfico**, Autoanalítico, Autocrítico.

A partir da filosofia grega e helênica (Sêneca, um helenista romano, comentador e estudioso da filosofia ateniense, apaixonado por Epicuro), podemos fazer uma postulação razoável: o estudo é a oportunidade que as pessoas têm de se desfazer das formas sociais personificadas em sua trajetória de vida — do que realmente são agora —, para se fazerem outras pessoas de si mesmas, desde já. Essa transfiguração é um processo pedagógico e geográfico, e não meramente social e histórico. Por essa razão, concebemos o estudo como ontologia no presente.

Para tornarem-se outras de si mesmas, as pessoas precisam personificar outra forma social. É na desmontagem da formação de si, que existe concretamente hoje, ou na reinvenção de si — em si, por si e para si —, que as pessoas conseguem mudar sua subjetividade e suas disposições psicológicas, ou seja, sua personalidade e diversas identidades. E assim, tornam-se melhores humanamente. Isso significa transvalorizar-se (revalorizar-se) e transvalorar-se (revalorar-se), fortalecendo o governo de si ou a autogestão de seu destino e de sua vida.

Porém, esse fazer só pode ser realizado por si mesmo, pelas próprias pessoas. Trata-se de um trabalho de si, em si, por si e para si, no qual a pessoa estudiosa é profundamente beneficiada (Hadot, 2017, 2016, 2014).

O estudo regular, sistemático e metódico é um trabalho humano sensível que envolve, simultaneamente, a ética das virtudes, a estética da existência e a política de si. O estudo é um

trabalho que transforma a vida do estudioso em uma obra de arte. Por isso, Simplício tinha a consciência de que o lugar do estudo nas cidades é esculpir os humanos. Os humanos fazem-se escultores de si mesmos, mediados pelo estudo imanente à vida.

O problema é que essa escultura é da alma, da percepção, dos sentidos e da espiritualidade. Os outros que convivem com os estudiosos percebem mais clara e vivamente essa transvaloração do que os próprios escultores de si. Esse trabalho de fazer-se outro de si mesmo envolve dois mundos: o externo e o interno. Não podemos transferi-lo para outrem, pois os efeitos do estudo incidem sobre o corpo dos seus feitores, isto é, daqueles que estudam.

Portanto, cada pessoa deve responsabilizar-se e comprometer-se com a formação de si. Não podemos plagiar ou desdenhar do estudo, pois ele é a única possibilidade de nos transformarmos profundamente, de verdade, tornando-nos outros de nós mesmos.

Se o estudo possui todo esse poder social e cultural e, no capitalismo cristão, é necessário que as pessoas alienem suas vidas à forma mercadoria — para que a força de trabalho qualificada ou profissionalizada pelos currículos e valorizada pelo estudo seja comprada e vendida no mercado de trabalho —, então, é preciso transformar as pessoas em profissionais e negar-lhes o direito e a liberdade de estudar.

Impedir que elas vivam estudando e se encantem com o estudo é essencial para o sistema. Como fazer isso? Transformando o ensino em ofício ou profissão e remunerando o profissional do ensino por hora/aula, negando-se a remunerar a hora/estudo, isto é, a mais-valia expropriada pelo capital. Isso provoca a desvalorização do profissional da educação.

Mas isso não é suficiente. É preciso mais. Por exemplo, eliminar a palavra "estudo" do campo dos sentidos e percepções humanas. É preciso extirpá-la dos livros sobre formação de professores. Impedir que os professores falem e pensem em estudar de forma regular, sistemática e metódica. Estudar tem que se restringir a estudar para prova, concurso ou fazer trabalho escolar e universitário. Fora disso é lazer: televisão, redes sociais e igreja.

O tempo de estudo que se realiza no tempo livre foi expropriado pelo tempo de produção da mais-valia. De sorte que: quem trabalha não estuda. Mesmo porque estudar já é trabalhar. Ainda que as escolas e as universidades não remunere a hora-estudo e só remunere a hora-aula. No universo do capitalismo cristão, estudo é, portanto, trabalho não pago.

Então, por volta da década de 1970, e, intensivamente depois da década de 1990, a palavra "estudo" foi substituída por "aprendizagem". E os professores passaram a pensar, sentir e falar em ensino-aprendizagem. Esta é a senha do neoliberalismo na educação de todo o mundo. E nós conhecemos os seus porta-vozes ou os Cavaleiros do Apocalipse, na contemporaneidade:

Tardif (2002), Tardif e Lessard (2013, 2005), Gauthier et al. (1998), Perrenoud (2002), Gauthier e Tardif (2013), entre outros.

Todas as teorias elaboradas pelos Cavaleiros do Apocalipse estão fundamentadas na Sociologia da Educação de Durkheim¹² e na perspectiva neoliberal da psicologia da educação. O ensino e os professores são as categorias-alvo dessa sociologia e psicologia. O propósito dessas teorias e de sua difusão ou massificação, pelas grandes editoras e programas de formação de professores, na graduação e na pós-graduação, no Brasil, é colocar na cabeça das populações escolares, dos pais ou responsáveis, e dos estudantes universitários que cursam Licenciaturas, é curricularizar o ofício ou a profissão do ensino e converter a formação de professores em formação profissional. É o que orienta as normas do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação. Afinal, o neoliberalismo governa a educação brasileira.

Para se certificar dessa verdade, basta ler as Diretrizes Curriculares Nacionais de qualquer Curso de Licenciatura. Dizem que a "unanimidade é burra", mas em todas as Diretrizes encontramos a mesma exigência: desenvolver as competências e as habilidades profissionais dos universitários.

A razão é uma: transformar as populações de professores em um exército de soldados pela profissionalização e muni-los de todas as armas possíveis. A grande arma é pagar baixos salários e incutir na cabeça da população que a elevação dos salários depende, exclusivamente, da especialização e da evolução profissional das pessoas.

Palavra de ordem: fazer cursos e mais cursos profissionais e sem precisar estudar. Basta a frequência. O que importa é, então, acumular certificados de curta duração. O cursista não aprende nada, o conhecimento é zero. Assim, a ilusão é mais sórdida e mais perversa. Mas é assim que se consegue ocultar o Plano do Capital Ungido e Cristianizado.

Lembram-se daquele estudo intensivo, lento, denso, extenso e profundo [...] gostoso de se fazer com os colegas e amigos? Que isso seja esquecido e apagado das memórias dos professores para sempre. É uma exigência do Capital Ungido.

É preciso forjar, nas comunidades escolares e universitárias, profissionais que só pensem em dinheiro, porque suas vidas devem ser vividas com austeridade e renúncia. Renúncia à esperança de viver uma vida boa, feliz, alegre e tranquila, e à consciência dessas conquistas. A vida dos professores deve ser transformada em um verdadeiro "inferno". É uma exigência do Capital Ungido. Nosso "caminho, verdade e vida". Nosso deus!

O estudo deve desaparecer do campo de visão e da vontade dos atores pedagógicos. Tudo o que importa é fazer os professores trabalharem como burros de carga. Não se preocuparem

¹² A fundamentação teórica desses autores é a sociologia da educação de Durkheim (1995).

com a qualidade e os resultados de seu trabalho pedagógico. Não importa se a produtividade do trabalho pedagógico, taylorizado, provoca o adoecimento psíquico e psicológico dos professores. Deus e as igrejas evangélicas os acolherão.

Pressupostos históricos das políticas neoliberais fundadas na epistemologia da prática

As diretrizes básicas e gerais das políticas neoliberais foram pensadas e começaram a ser implementadas a partir de 1870, nos Estados Unidos da América, após a Revolução Americana e a proclamação de sua independência política e econômica da Inglaterra. O objetivo dessas políticas era dotar o povo americano de uma mentalidade, espírito, cultura e identidade própria, similar à dos povos europeus. Essa consolidação ocorreu por volta da década de 1940, no século XX, após a Primeira Guerra Mundial (Kliebard, 2011).

Na segunda metade do século XX, durante a Guerra Fria, esse modelo de educação foi exportado para o resto do mundo. O modelo de educação estadunidense passou a ser mundializado, especialmente na América Latina, por meio da intensificação de várias reformas nos sistemas nacionais de ensino bancário.

O ano que sacramentou o projeto imperialista estadunidense foi 1990, com o grande marco da Conferência de Jomtien, na Tailândia. Esse evento, financiado por organizações multilaterais, passou a conduzir o neoliberalismo em todos os continentes.

As políticas neoliberais de educação começaram a ser financiadas nos países signatários da Conferência de Jomtien. A estratégia era simples: curricularizar o ensino como ofício ou profissão e transformar a formação de professores em uma espécie de profissão docente. Além disso, diversas pesquisas, que elegeram como objeto de investigação a profissão docente e a atividade de ensino-aprendizagem, passaram a ser amplamente financiadas por bolsas de pesquisa, como PIBIC, PIBID, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Essas pesquisas deveriam se concentrar na sala de aula. Os estágios supervisionados foram direcionados para a sala de aula. Tudo, na pedagogia bancária do ensino-aprendizagem, se reduziu a esse espaço.

Tais pesquisas se justificam por meio de uma ideia absurda: a de que a sala de aula é uma "caixa preta", onde se escondem os segredos dos professores — os saberes profissionais. Para que uma ocupação seja reconhecida como profissão, é necessário que existam saberes especializados, monopolizados por especialistas, ou seja, por profissionais. Essa é a premissa defendida pela teoria do estadunidense Freidson (1998).

Os profissionalizadores ou gestores obcecados pela profissionalização de "ensinadores" (dadores de aula) acreditam, de forma quase religiosa, que os professores, na sala de aula,

utilizam algum tipo de poder mágico, legitimado pelos saberes mágicos que circulam nesse ambiente. É por deterem o monopólio desses saberes que os professores possuem tanto poder na formação cultural. Além disso, são vistos como propagadores de ideologias comunistas. Por isso, é necessário que sejam geridos e controlados por diretores, coordenadores, articuladores e outros gerentes do ensino.

Na perspectiva do ensino bancário, que nasceu nos Estados Unidos, os professores não podem ter espaços de liberdade. É por isso que a educação no Brasil se tornou um "inferno", já que o receituário estadunidense vem sendo integralmente institucionalizado desde a Lei 5.692/1971.

Nessas circunstâncias, a qualificação profissional ganhou prioridade ontológica nas reformas educacionais brasileiras, e a pedagogia sucumbiu à forma bancária, neoliberal e mercantil. Para tanto, foi necessário realizar diversos golpes de Estado, empresariais e militares, no Brasil e em toda a América Latina, para impor as políticas educacionais estadunidenses.

Hoje, esse caos que vivemos nas instituições de ensino é reflexo de todo esse processo geohistórico para dominar a cultura brasileira e negar o direito, a liberdade e a autonomia aos professores e estudantes de estudarem de acordo com seus horizontes, disposições psíquicas, vontades e determinações.

Da mesma forma que a Ku Klux Klan estadunidense, a Ku Klux Klan brasileira, empenhada em territorializar o fundamentalismo evangélico, espalha terror nas favelas, destrói templos de religiões de matriz africana e incendeia o Congresso Nacional.

Delineamento do objeto e explicitação dos objetivos

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise imanente de dois artigos publicados na Revista FORGES nos anos de 2014 a 2018, visando compreender de forma sistemática e científica a realidade do ensino superior nos países de língua portuguesa. É com o propósito de conhecer essa realidade que as reflexões oriundas dos estudos e pesquisas publicados na Revista FORGES deverão se orientar.

O recorte analítico-metodológico abrange artigos cujo objeto central são as categorias excelência ou qualidade acadêmica, pedagogia universitária e produção de conhecimento, no contexto geohistórico do ensino superior dos países de língua portuguesa.¹³ O critério utilizado para a seleção dos artigos foi a explicitação clara, em seus títulos, de uma dessas categorias.

¹³ Devido a quantidade de artigos, a complexidade do estudo bibliográfico realizado com o método do *estudo imanente* e a análise de profundidade que desejamos empreender decidimos realizar o *estudo imanente* por ano. O que significa dizer que este texto se limita ao *estudo imanente* da Revista FORGES de 2014, aos artigos de Carlos R. J. Cury e Pedro Lourtie.

Por que essas categorias? Porque as problemáticas que elas abordam, os fundamentos teóricos e epistemológicos que mobilizam, bem como as implicações políticas e territoriais que desencadeiam no universo do ensino superior e nas sociedades dos países de língua português, revelam-se de relevância incontestável quando consideramos as mudanças contemporâneas no sistema-mundo. Tais mudanças ocorrem de forma simultânea nos países de língua portuguesa¹³. Assim, o universo dos países de língua portuguesa configura uma síntese das diversas realidades e singularidades econômicas e geográficas dos diferentes povos que o compõem.

O que nos parece singular e paradoxal no capitalismo contemporâneo é a composição técnica e orgânica do capital, a hegemonia do sistema financeiro e as características da superexploração de professores e estudantes. Por exemplo, a negação sistemática do tempo socialmente necessário para a apropriação de conhecimentos pelos atores pedagógicos, que ocorre, necessariamente, quando estudamos (estudo bibliográfico) e construímos os dados de pesquisa. Eis a razão de a educação ter se reduzido às atividades de ensino; isto é, aos saberes necessários às atividades de ensino nas salas de aula e às atividades empíricas que nelas ocorrem, limitadas ao conhecimento tácito do professor.

O espaço da sala de aula parece ter se convertido, hoje, no lugar mais apropriado para o governo controlar professores e estudantes, por meio da gestão democrática. Ou seja, por intermédio dos gestores. Oferecendo gratificações e benefícios suplementares, além dos salários, o governo parece ter encontrado uma estratégia para exercer o controle, a dominação e impor a superexploração do trabalho pedagógico.

Nessas circunstâncias, o que as epistemologias da atividade chamam de atividades pedagógicas não passa de meios estratégicos para dominar e impor a superexploração a professores e estudantes. Essa funcionalidade das atividades pedagógicas, como mecanismo de dominação e exploração no âmbito da educação contemporânea, nos parece evidente. Importa, entretanto, desvendar outro processo mais profundo e dissimulado de dominação: a personificação profissional.

Aqui reside o nó górdio da dominação contemporânea, pois os profissionais se tornam uma personificação do capital, como ocorre com gestores, executivos, diretores e empresários. Essas formas sociais de dominação tornaram-se mais intensas e dissimuladas com os processos de concentração e centralização do capital, que se intensificaram na segunda metade do século XX e se socioterritorializaram no século XXI, com a reestruturação produtiva, a programação e a racionalização informatizada nas organizações de trabalho.

Mas esse estudo não se reduz à análise das categorias excelência ou qualidade acadêmica, pedagogia universitária e produção de conhecimento — formas de ser do ensino superior e seus

respectivos conceitos e ideias. Ele também abrange as unidades epistemológicas. Importa analisar o alcance teórico das proposições, teses e postulados que fundamentam a análise teórica dos artigos. Nesse sentido, todos os momentos do estudo imanente ¹⁴são relevantes para apreender as determinações recíprocas entre os complexos categoriais (currículo, formação e avaliação) que constituem o complexo do ensino superior.

Por último, nossa análise pretende contribuir com os agentes públicos que desejam promover reformas no ensino superior dos países de língua portuguesa, com o objetivo de elevar a qualidade e excelência acadêmica, fortalecer pedagogias universitárias transformadoras e promover inovações na produção de conhecimentos acadêmicos.

Princípios e Procedimentos Metodológicos

Os méritos do método do estudo imanente são amplamente reconhecidos por diversos pesquisadores, que o consideram relevante não apenas para o estudo de clássicos — como postulam Chasin (1978) e Lessa (2014, 2011) —, mas também como um procedimento poderoso para estudos bibliográficos (Costa, 2009).

Particularmente, acreditamos que o estudo imanente é um método excelente para realizar estudos do estado da arte, estudos bibliográficos, delinear o objeto de pesquisa, definir referenciais teóricos e realizar a revisão de literatura. Isso porque desconhecemos métodos sistemáticos que se proponham a contribuir para o melhor desenvolvimento desses componentes da pesquisa. No entanto, apesar de serem cruciais para a pesquisa acadêmica na graduação e na pós-graduação, esses componentes continuam sendo elaborados de forma improvisada, arbitrária e sem orientação precisa.

Não temos condições, neste pequeno ensaio, de realizar uma análise aprofundada da gênese geohistórica¹⁵ e das virtudes do método do estudo imanente (ver Bezerra, referências bibliográficas). Contudo, é essencial destacar sua importância para os estudos acadêmicos. Nesse

¹⁴ Tais momentos ou aplicativos são: Diálogo Crítico-Criativo; Mapa da Geografia Textual; Interpretação Compreensiva, Diário do Estudo Autoetnográfico, Autoanalítico, Autocrítico.

¹⁵ De acordo com Mário Duayer (2011), na Introdução dos Grundrisse, o *estudo imanente* foi um procedimento metodológico, largamente utilizado nos estudos realizados por Marx, que tinha o hábito *estudo imanente* de “extrair” os pensadores que analisava. Um exemplo clássico desse procedimento encontra-se claramente exposto nos três volumosos livros intitulados Teorias das Mais Valia. Por sua vez, na mais extensa reflexão de Lessa (2014) sobre o, ele reconhece que no Brasil esse procedimento foi introduzido, pela primeira vez, por José Chasin, na obra O Integralismo de Plínio Salgado, sua tese de doutoramento. De fato, na apresentação do livro publicado com o mesmo título, em 1978, na Apresentação, ele expõe muito brevemente alguns traços sobre a “análise imanente”. Nós passamos a estudar sistematicamente esse método desde 2011, visando superar o “analfabetismo acadêmico” evidente em estudantes de graduação e pósgraduação, na Universidade Federal de Alagoas. O esforço em superar algumas lacunas identificadas, sobretudo em Lessa, e ampliar o seu escopo teórico, filosófico, epistemológico, político e pedagógico, foram publicados em 2019 nos livros Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula e Estudo & Virtude. Do nosso ponto de vista o *estudo imanente* se insinua bem antes, pelo português iluminista Luís Antônio Verney, na obra O Verdadeiro Método de Estudar, publicada em Valença, em 1746.

contexto, Gilmaisa M. Costa, há dez anos, chamou nossa atenção para esse método com a seguinte proposição:

No nosso entendimento, a análise imanente como procedimento na pesquisa de textos é um poderoso instrumento de investigação teórica mediante o qual a interlocução com o texto revela não só o que o autor pensa sobre o tema em estudo, mas revela também, de forma indireta, a realidade mesma apreendida pelo autor, os seus acertos, enganos, etc., configurando o embate dos homens entre si, que impulsiona o processo de conhecimento. (Costa, 2009, p. 32)

O ponto de partida de nossos estudos sobre o método do estudo imanente foram algumas obras do filósofo Sérgio Lessa, do geógrafo Sposito e da pedagoga Camargo. Esses estudos estão publicados para leitura e crítica no livro *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula*. Nele, estão registrados todos os esforços de um grupo de estudantes que contribuíram para seu aprimoramento. O desdobramento desses estudos levou-nos a elevar o método a objeto de investigação, cujo resultado está exposto no livro *Estudo & Virtude*, inspirado nas obras de Pierre Hadot, Ilse Hadot e nas *Cartas a Lucílio*, de Aneu Sêneca.

Nossa contribuição tem se materializado no esforço de elevar o método ao status pedagógico, pois a pedagogia, no âmbito das universidades, visa, sobretudo, desenvolver a maturidade intelectual e a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo, a natureza, o gênero humano e a si mesmo. Se há algum imperativo no método do estudo imanente, é o de trabalhar para que as pessoas personifiquem a forma social do estudioso. Mas não um estudioso qualquer, e sim um estudioso crítico, engajado e orgânico, no sentido gramsciano.

A pedagogia do *estudo imanente*, ou *erospedagogia*, propõe-se a desenvolver a capacidade das pessoas de escreverem e estruturarem seus estudos compreensivos e interpretativos sobre trabalhos acadêmicos e livros didáticos. Essa escrita imanente, além de fomentar a arte de escrever, trabalha a criatividade, a inovação, a invenção, a imaginação, a intuição e a criticidade literária do estudioso. Com isso, desenvolve-se a capacidade de intervir de forma qualificada e, conseqüente, na realidade social.

A pedagogia do método do *estudo imanente* é movida pela ética das virtudes e pela estética da existência. Quando realizada regularmente, desperta hábitos e disposições psicológicas. Quem estuda e pesquisa de forma intensa, regular, sistemática e profunda, com o método do *estudo imanente*, fortalece o autogoverno, libertando-se dos mecanismos de controle e das ocupações que alienam e banalizam a vida, às quais muitas pessoas são obrigadas a se submeter por necessidade de sobrevivência. A dedicação ao estudo torna-nos livres, autônomos, criativos e críticos.

A personificação da forma social do estudioso liberta-nos da sujeição ao governo de outros, mesmo quando este é invisível aos nossos sentidos e percepções. Existem governos invisíveis a olho nu, como o governo abstrato das linguagens do capital e das igrejas. No entanto, o autogoverno, forjado pelo estudo, emancipa-nos da alienação de nós mesmos, das ilusões de nossos próprios sentidos, despertando a vontade e os desejos que habitam nossas mentes e comandam nossos corpos e ações. Trata-se, de fato, de uma revolução social e psicológica que a socioterritorialização da pedagogia do método do *estudo imanente* pode provocar no âmbito universitário.

A reconstrução dos fundamentos do *estudo imanente* revelou que apenas os libertos das necessidades de sobrevivência conseguem estudar plenamente. Somente as pessoas verdadeiramente livres dedicam-se ao estudo de forma integral. Trabalhadores assalariados, por exemplo, podem até ser bons ouvintes e assistir a aulas, mas onde está o problema? Está no fato de que “quando se assiste a aula, não se estuda; e quando se estuda, não se assiste a aula”.

Além disso, o estudo pressupõe a apropriação e humanização dos espaços onde se vive o tempo livre do trabalho assalariado. Ninguém estuda de forma natural ou espontânea. O estudo é uma conquista geohistórica que transcende o simples direito. Não basta que a Constituição de uma nação estabeleça que a educação é um direito de todos, dever do Estado ou até mesmo um Direito Humano Universal. Concretamente, só é possível estudar na raridade do tempo livre.

O estudo exige um tempo socialmente necessário para que os atores pedagógicos se apropriem dos conhecimentos, assim como um espaço especificamente organizado para isso, configurado geográfica e arquitetonicamente — como, por exemplo, as bibliotecas, locais apropriados para estudar. A organização desse tempo e espaço deve estar associada ao desenvolvimento intelectual e pedagógico de cada pessoa humana.

Após este breve esboço do método do *estudo imanente*, cabe-nos agora indicar os artigos selecionados para análise imanente, conforme as categorias que, como formas de ser ou modos de existência, revelam a realidade mundial do ensino superior nos países de língua portuguesa:

QUADRO 1: ARTIGOS SELECIONADOS PARA *ESTUDO IMANENTE*

TÍTULOS	AUTORES	ANO	VOL	Nº	PAGS
Formação e Conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas	Carlos R. J. Cury	2014	1	1	15-46
Tendências do ensino superior: diversidade, relevância e qualidade	Pedro Lourtie				175-195
Ensino Superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico do século XXI ¹⁶	Conceição Rego Maria R. Lucas Isabel J. Ramos; Maria L. da S. Carvalho; Mara da S. Baltazar	2015	2	1	11-35
A fraude acadêmica: minando a qualidade do Ensino Superior	Godwen Veremy				59-81

¹⁶ Esse artigo foi selecionado porque seu título pode abordar muitas das categoriais que nos interessa conhecer mais profundamente.

Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização – o caso da República de Angola	Juliana L. Canga Alfredo G. Buza				83-97
Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção	Maria da C. B. Mendes	2016	3	1	-
Criação e resultados de um centro de estudos na vida da Universidade Agostinho Neto (UAN)	Suzane N. da Costa Felipe S. Miranda Cristina M. P. Borges	2017	5	2	23-35
Aprendizagem: o desafio da educação no Brasil	Alfredo Dib				145-165
A Importância da Pedagogia na Qualidade das Instituições de Ensino Superior	Ana L. Rodrigues Tomás Patrocínio	2018	5	1	33-56
Uma Análise dos Sistemas de Avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e sua Contribuição para a Melhoria da Qualidade dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Antonio V. Mañas Luiz F. G. Peinto Maria J. Coelho				75-102
A Pesquisa como Elemento Constitutivo na Formação de Professores em Nível Superior: uma Abordagem Teórica	Marilde Q. Guedes				255-264

Fonte: Elaboração própria

Diálogo Crítico-Criativo com Carlos R. J. Cury

São três as categorias que nos interessam conhecer: qualidade, pedagogia e produção de conhecimentos. Importa verificar como os estudiosos do ensino superior, nos países de língua portuguesa, conceituam e descrevem essas categorias.

Considerando os fundamentos das teorias pedagógicas (LIBÂNEO, 2010) que têm orientado nossos trabalhos, a participação orgânica na vida universitária e os resultados de nossas investigações, construímos uma configuração teórica e epistemológica da realidade do ensino superior. Esta construção revela que há uma forte correlação entre a produção de conhecimentos e a formação teórica sólida; que a excelência acadêmica é conquistada com o estudo bibliográfico e com o método do *estudo imanente*; que a formação teórica sólida e a qualidade do estudo acadêmico não são determinadas, como pensa o senso comum acadêmico, pela avaliação de desempenho ou resultado.

O artigo de Cury demonstra, justamente, o contrário do que nossas pesquisas apontam: a qualidade do ensino superior, pelo menos para as políticas de financiamento da educação e as políticas governamentais, é determinada, sobretudo, pela avaliação de resultado ou desempenho. Ele identificou em seus estudos que o sistema de educação superior no Brasil sofreu grandes mudanças na legislação na década de 1990. A legislação flexibilizou as regras para permitir a expansão das instituições de ensino superior (IES) e estabeleceu como critério básico de medida para verificar os resultados do ensino das IES a “avaliação de desempenho dos estudantes”, representada pelo famoso Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O ENADE passou a ser tomado pelos agentes públicos, privados e pela grande imprensa como instrumento essencial para verificar a qualidade do ensino superior (e não do estudo superior). Assim, foi difundido nos espaços acadêmicos e pela grande imprensa, contribuindo para formar uma opinião pública sobre a excelência acadêmica, conforme a compreensão desses

agentes. Mais do que isso, a avaliação de resultado, os indicadores de qualidade ou o desempenho não apenas indicam o lugar da qualidade das instituições no ranking ou na classificação das universidades avaliadas, mas também apontam o caminho para alcançar a excelência acadêmica. Nessas circunstâncias, obrigam-se os gestores das IES a se comprometerem e se empenharem em fazer com que seus estudantes melhorem o desempenho na avaliação do ENADE. Com isso, a avaliação de meio é convertida em fim, anulando-se a hipótese de se trabalhar a avaliação como momento da formação acadêmica. Todo o processo formativo torna-se invisível na lista de resultados do ENADE, e sobre ele não se discute nem se promove qualquer intervenção.

Ora, as consequências dessa compreensão, que é notoriamente pública, e os encaminhamentos políticos dela decorrentes são trágicos para o sistema de educação superior, sobretudo, quando se consideram as universidades em seu conjunto. Em regiões onde, a despeito das políticas sociais compensatórias, as desigualdades sociais imperam, essa realidade piora significativamente. Com um agravante: mesmo quando os resultados alcançados revelam o contrário dos resultados esperados e planejados pelas políticas de educação, as avaliações de resultado e desempenho são mantidas. Mesmo quando causam problemas geohistóricos irreparáveis para multidões de jovens universitários, que concluem o ensino superior como “analfabetos acadêmicos”, tais políticas são mantidas. São gerações de jovens que concluem o ensino superior sem compreender e desenvolver a lógica do raciocínio abstrato em seus trabalhos acadêmicos, sem alcançar autonomia intelectual (saber escrever e se expressar verbalmente) e sem a mínima capacidade de redigir, de acordo com a qualidade técnica e as normas acadêmicas, um trabalho de conclusão de curso. Por isso, recorrem ao mercado e a instituições que vendem artigos, monografias, dissertações e teses para concluir seus cursos e conseguirem o diploma.

Em outros termos, a avaliação de resultado e do desempenho escolar e universitário se impõe sobre outras modalidades de avaliação: diagnóstica, processual e formativa. Os agentes públicos e privados concordam que há convergência entre elas e que, na verdade, são complementares e articuladas. No entanto, é justamente a avaliação de resultado e de desempenho que orienta os financiamentos da educação superior e gera a ilusão de que os instrumentos avaliativos, os indicadores de qualidade, contribuem para melhorar a qualidade. Contudo, dentro do Sistema Nacional de Ensino Bancário, sem alternativas, tais instrumentos se revelam, falsamente, como a melhor solução administrativa para os problemas de qualidade no ensino superior, sob o princípio: quanto melhor o desempenho, melhor a qualidade; quanto pior o desempenho, pior a qualidade. Assim, as IES que desejarem melhorar a qualidade ou excelência acadêmica deverão melhorar o desempenho de seus estudantes, tendo como referência

o ENADE.

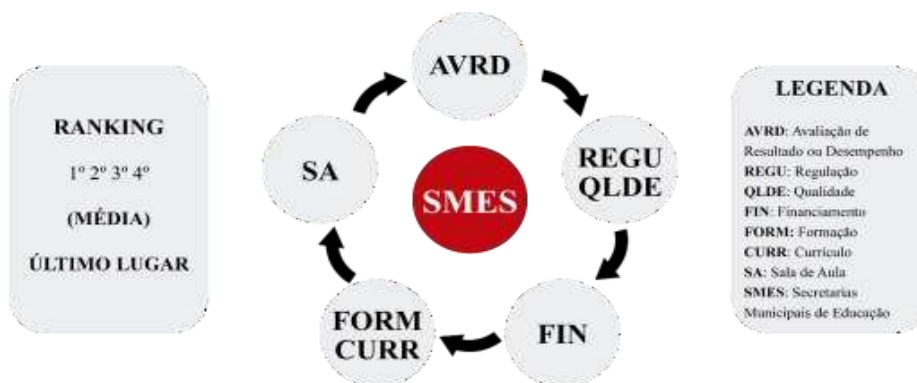
Esse princípio foi universalizado no ensino superior, e nada parece demovê-lo, ainda que, como já indicado, as consequências para as universidades sejam trágicas: o crescente analfabetismo acadêmico, a desvalorização do trabalho pedagógico, a eliminação do estudo sistemático e metódico e, por conseguinte, a descrença e perda de reconhecimento do ensino superior pela sociedade.

Todos esses problemas são públicos e estão expostos nos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Porém, essa realidade do ensino superior, que clama por mudanças, não é ouvida pelos agentes públicos e privados que controlam as políticas governamentais do setor. Parece ter-se tornado convicção que o principal critério para elevar a excelência acadêmica é o resultado e o desempenho dos estudantes universitários no ENADE, e não o processo pedagógico ou formativo: o trabalho em pesquisa, o estudo sistemático e a intervenção qualificada e consequente na sociedade.

O ensino universitário é consequência do trabalho intelectual, mas este parece estar condenado aos porões do sistema do ensino superior. Enquanto a profissionalização, o ofício de professor e categorias congêneres, enraizadas no neoliberalismo, ganham força e visibilidade, a sala de aula e o ensino bancário tornam-se o centro das políticas governamentais, reforçadas por recursos de organizações multilaterais. Assim se fortalece o pacto global-territorial do capital, que controla o ensino superior, inclusive nos países de língua portuguesa, colonizados pelo “Império do Mal”.

Ainda que simplificada, a dinâmica do ensino superior nos países de língua portuguesa pode ser didaticamente representada por cinco categorias correlacionadas, que se determinam reciprocamente. Mudanças em uma categoria implicam transformações em todo o sistema.

Figura 1: Estrutura do ensino superior mundial



Fonte: Elaboração própria

Desdobramentos e consequências desse sistema representado acima:

- a. IES abaixo da média são julgadas, publicamente, incompetentes (não são competitivas como as IES que estão acima da média);
- b. São ineficazes (possuem baixa qualificação e produtividade dos professores) e, por isso;
- c. São Improdutivas (apresentam baixa produtividade acadêmica, evasão, repetência, baixo desempenho em diversos cursos avaliados, por exemplo, no ENAD).

Metas para as IES abaixo da média

- a. Desenvolver competências e habilidades dos professores, para desenvolver, posteriormente, as dos estudantes;
- b. Profissionalizar os professores bancários (melhorar o compromisso, assiduidade e frequência na sala de aula);
- c. Elevar a capacidade dos professores bancários no uso das tecnologias de educação;
- d. Desenvolver sequências pedagógicas lúdicas e mais interativas que melhorem o interesse dos estudantes e elevem a aprendizagem na sala de aula;
- e. Introduzir múltiplas e melhores atividades pedagógicas na sala de aula: melhorar o controle e supervisão das políticas de ensino, sobretudo em relação ao Estágio Supervisionado e Curricular, que faz a mediação entre universidades e mercados, introduz as demandas do mercado nas universidades. No caso dos Cursos de Licenciaturas, esse ideal está presente no Programa Residência Pedagógica (como se as salas de aula nas escolas do ensino básico devessem se transformar na residência dos estudantes que cursam licenciatura nas universidades);
- f- Institucionalizar programas governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica ¹⁷(PRP), os

¹⁷ A título de exemplo, encontramos no site do Ministério da Educação e Cultura informações importantes que revelam o teor e natureza dos programas governamentais. O que se enfatiza é a quantidade de estudantes universitários atingidos e o número de bolsas distribuídas, nos cursos de Licenciaturas oferecidos pelas IES públicas. Não há menção alguma sobre a qualidade, como tal programa contribuirá para elevar o número de horas de estudos empenhados pelos estudantes de Licenciaturas, sobre a formação teórica sólida da formação desses jovens pesquisadores. Palavras do

site: “Mais de 35,7 mil bolsistas selecionados para o Programa.

Residência Pedagógica começam a receber o pagamento neste mês. Desse total, 30 mil são discentes de licenciatura que receberam bolsas de residente e iniciaram as atividades em agosto deste ano. Os demais são preceptores, docentes orientadores e coordenadores institucionais que atuam na execução do programa, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), autarquia vinculada ao MEC. ‘Esse primeiro pagamento é um marco histórico para a formação de professores no Brasil’, afirma o diretor de Educação a Distância e Formação de Professores da Educação Básica da Capes, Carlos Lenuzza. ‘O programa está presente em

Estágios Supervisionados, entre outros Programas, objetivando elevar os indicadores de qualidade ou excelência acadêmica, medido, por exemplo, pelo ENADE.

Pois bem, fundamentos teóricos, epistemológicos e filosóficos que legitimam ideologicamente todo esse sistema, e que se universalizaram como política mundial do capital para as IES, encontram-se desenvolvidos na epistemologia da prática de Tardif, Lessard, Gauthier, entre outros.

Cury descreve esta realidade nos seguintes termos:

As políticas educacionais depositaram na avaliação de desempenho dos estudantes toda confiança em uma regulamentação das instituições (IES). A publicização de tais *resultados*, mais o mercado, sinalizam a *qualidade*. Assim, entre 1998 e 2004, a expansão das instituições privadas de ensino superior [no Brasil] foi enorme. A legislação posterior buscou regular este processo, sem grande sucesso, já que as instituições privadas passaram a se reger por processos de financeirização e oligopolização, resultando em enormes conglomerados financeiros mais do que educacionais. Paralelamente, houve uma modesta expansão do ensino público e mesmo o apoio do governo para a ocupação de vagas no sistema privado. *O impacto sobre a solidez dos conhecimentos e das atividades que deveriam fazer jus aos princípios estabelecidos na legislação cede passo para uma* institucionais. A vigência vai até janeiro de 2020.

(<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>, consultado em 03-09-2024). *mercadorização preocupante* (CURY, 2014, p. 15, itálicos nossos).

Não é possível fazer aqui uma análise crítica desta epistemologia ou avaliar as consequências de suas teorias. No entanto, é possível afirmar que são essas teorias que têm corroborado a territorialização da precarização das condições do trabalho pedagógico e a flexibilização das relações capitalistas na educação. Por exemplo, a flexibilização das relações de trabalho nas escolas e universidades e a degradação da autoridade intelectual dos professores. A epistemologia da prática reforça as formalizações teóricas bancárias que alimentam e legitimam as políticas neoliberais para o ensino superior, sobretudo no que diz respeito à mercantilização das relações sociais que estruturam o ensino superior, como Cury enfatiza em seu extrato de texto acima.

É preciso pesquisar e compreender mais profundamente como tal epistemologia tem legitimado as políticas neoliberais nos países de língua portuguesa. Contudo, essas pesquisas e estudos não podem se limitar a apresentar dados, descrever resultados ou analisar a legislação

todos os estados da federação e já conta com três mil escolas participantes, em parceria com sistemas municipais e estaduais de ensino'. Inicialmente, o Residência Pedagógica é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Quase 200 instituições de ensino superior já firmaram acordo de cooperação técnica com a Capes, com a finalidade de implementar as bolsas concedidas no âmbito dos projetos institucionais. A vigência vai até janeiro de 2020. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>, consultado em 03-09-2024).

pertinente. Importa compreender as razões políticas para o absentismo e a procrastinação ao estudo, por parte dos atores pedagógicos nesses países; entender por que professores e estudantes permitem ser dominados pela mercantilização, assistindo passivamente ao sucateamento e empobrecimento de sua formação e à proletarização do ensino (superexploração do trabalho pedagógico); investigar como os processos sociais, culturais e territoriais são articulados pelas políticas governamentais para legitimar essas diretrizes. Para nos engajarmos em estudos que nos ajudem a responder questões como essas, é necessário nos libertarmos dos mitos do ensino bancário, proclamados como verdades nas ciências da educação e na pedagogia, e amplamente difundidos pelos teóricos da "pedagogia do apocalipse bancário", obcecados pela profissionalização dos atores pedagógicos, tratados como verdades absolutas.

No âmbito do Sistema Nacional do Ensino Bancário, que abrange todo o Sistema de Ensino dos Países de Língua Portuguesa e não apenas o ensino superior, tais mitos provocam efeitos irreparáveis em diversas gerações de jovens ao longo do tempo. Um desses mitos é o lugar que a avaliação de resultado e desempenho ocupa na suposta transvalorização e transvaloração dos atores pedagógicos, excluindo dessa equação o pressuposto do estudo regular, sistemático e metódico; o papel que o ensino e a sala de aula assumem na formação desses atores; o impacto que a identificação das Instituições de Ensino Superior (IES) com estruturas empresariais provoca na formação pessoal dos atores pedagógicos; o desastre pedagógico gerado pela aplicação da lógica empresarial nas instituições de ensino, inclusive nas universidades e, especialmente, nos programas de pós-graduação; e a tragédia social e pessoal, na formação de si, quando a profissionalização, a produtividade e o mercado se colocam como o único horizonte e destino possível para professores e estudantes.

Tal sistema de ensino é possível porque, conforme descrito por Cury, se fundamenta nos mitos do ensino bancário há séculos. E nós não temos outra alternativa: ou os destruimos ou eles nos destroem, lenta e continuamente, geração após geração. O que garante a qualidade do trabalho pedagógico é a autogestão da formação de si e o estudo regular, sistemático e metódico, e não o ensino em sala de aula ou a avaliação de resultados e desempenho.

Diálogo Crítico com Pedro Lourtie

Apesar das reflexões importantes do artigo de Pedro Lourtie sobre as tendências e desafios do ensino superior, o que nos interessa é verificar seu tratamento analítico da categoria qualidade. E sua análise sobre esta categoria inicia no item três: Evolução Qualitativa do Ensino Superior, nos dois últimos parágrafos. Mas apenas no item quatro: Regulação e Qualidade ele aborda tal categoria.

Qual a tese de Pedro Lourtie sobre a qualidade no ensino superior (mediada por indicadores de avaliação de resultado ou de desempenho), nos Países de Língua Portuguesa? Que ela resulta da expansão mundial da oferta e da demanda por *frequência* no ensino superior. Mais do que isso: o pressuposto da qualidade do ensino superior é a regulação da oferta de frequência pelos conglomerados financeiros educacionais, que monopolizam e oligopolizam o mercado mundial do ensino. Mercado que se caracteriza por extrema diversidade. Do seu ponto de vista¹⁸, é necessário regular a oferta de educação superior para garantir a qualidade à demanda por formação superior – mais claro e evidente impossível: *é a regulação que garante a qualidade da formação universitária ou excelência acadêmica* –. Nada seria preciso fazer no âmbito da demanda dos consumidores por educação superior. Os extratos abaixo justificam o posicionamento de Pedro Lourtie:

A população estudantil passou de cerca de 33 milhões em 1970 para quase 200 milhões em 2012. E duplicou o número de estudantes entre 1980 e 2000, em 20 anos, precisando de apenas 12 anos para voltar a duplicar até 2012. [Exemplos concretos podem ser constatados] em Cabo Verde [que] até o início deste século a grande maioria da formação superior realizava-se no estrangeiro, particularmente no Brasil e em Portugal. Atualmente o número de alunos no país é mais do dobro dos que estão em formação no estrangeiro. No caso de Angola o crescimento da frequência do ensino superior acelerou nos últimos anos, projetando-se um crescimento de mais de 50% entre 2012 e 2020 de acordo com o Plano Nacional de Formação de Quadros. (Lourtie, 2014, p. 182).

O quadro abaixo ajuda a visualizar a tendência desse crescimento da população mundial de estudantes do ensino superior, que Lourtie procura enfatizar.

Quadro 2: Tendência da distribuição da população mundial de estudantes

TENDÊNCIA DA DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO MUNDIAL DE ESTUDANTES ¹⁹ (em milhões)			
1970	2012	2024	2048
33	200	400	800

Fonte: Lourtie (2014).

O outro extrato que fundamenta a tese de Lourtie é a tendência da financeirização do ensino superior:

O ensino superior transnacional é atualmente um negócio que envolve, a nível mundial, verbas consideráveis. Os Estados Unidos da América representavam, segundo dados do Fundo Monetário Internacional em 2008, cerca da metade do comércio mundial. Convertendo-se para o presente, o valor das exportações de educação deste país será atualmente superior a 20 bilhões de dólares... Os países de língua inglesa, como Reino Unido ou Austrália, são grandes exportadores mundiais e tratam a exportação de serviços educacionais como política nacional. (Lourtie, 2014, p. 182).

¹⁸ Na exposição desse ponto de vista Pedro Lourtie parece ignorar completamente os estudos sobre o analfabetismo acadêmico. Problema que tem exigido de diversas universidades, em diversos continentes, criarem setores voltados para a alfabetização acadêmica (Carlino, 2017).

¹⁹ O crescimento em 2024 e 2048 são tendências, crescimentos prováveis, conforme sugere o próprio Lourtie.

Portanto, é esta multidão de pessoas que demandam educação superior e essa montanha de recursos financeiros, verdadeiro ataque do capital transnacional à educação superior, que provocaram a necessidade de garantir qualidade, por meio da regulação ou controle da expansão desse tipo de ensino. A demanda por educação superior gera um farto mercado de consumo e diversificado, de acordo com o perfil da renda familiar e o capital cultural acumulado por seus consumidores.

Tais mudanças justificam a visão e compreensão da qualidade do ensino superior não apenas de Pedro Lourtie, mas de diversos analistas do ensino superior. Uma ideia que parece ter sido massificada é a seguinte:

O crescimento do ensino superior, em número de alunos e de instituições, a diversificação institucional e do modo de oferta, a globalização, a mobilidade internacional e a oferta transnacional justificam a necessidade de sistemas de regulação e de garantia da qualidade da oferta educativa. (Lourtie, 2014, p. 182).

Qualidade e regulação que não têm qualquer nexos ou relação com os demandantes do ensino superior. Segundo Pedro Lourtie, “*os mecanismos de regulação e controle de qualidade reforçam-se mutuamente como forma de rentabilizar o investimento e evitar desperdício*”. Já o efeito da organização mundial do ensino superior na demanda, desde a primeira metade da década de noventa, consiste em “*aumentar a contribuição dos próprios estudantes ou das famílias para os custos de frequência*” (Ibidem, p. 182 e 183). Em outros termos: em *eleva os custos para estudantes e famílias, para garantir os lucros dos conglomerados financeiros*.

Os acontecimentos que produziram esta configuração do ensino superior, nos Países de Língua Portuguesa, coincidem com a expansão das políticas neoliberais na Europa e Estados Unidos da América. São, justamente, estas políticas que introduziram na agenda mundial os sistemas de garantia da qualidade do ensino superior.

O atraso relativo de diversos países europeus em relação ao avanço de tal sistema em países como Holanda, os que compõem a Britânia e a França obrigou-os a diversos ajustes em seu sistema do ensino superior. Em Portugal, por exemplo, “optou-se por remeter essas questões para um *código de melhores atividades*, publicado em 2001” (Lourtie, 2014, p. 183, *itálicos nossos*).

Diante das transformações do ensino superior, Lourtie postula que “apenas em 2005 foram adotados os *padrões e diretrizes europeias para a garantia da qualidade* e em 2008 criou-se o *registro europeu de agências*” (Ibidem, p. 183).

O que é preocupante nestas transformações na organização do sistema mundial de ensino superior é que com todas essas medidas regulatórias institucionalizadas, e

funcionando em plena capacidade, “a oferta da educação transnacional [tem] escapado do controle dos sistemas de garantia da qualidade dos países de origem das instituições que fornecem a formação superior (Lourtie, 2014, p. 183).

Isto nos revela uma importante realidade a ser investigada em outro momento: a regulação governamental não regula a oferta de ensino superior pelos conglomerados financeiros. São os conglomerados financeiros que governam os reguladores governamentais. Por conseguinte, a regulação governamental não garante a qualidade do ensino superior, mas os seus interesses de acumular capital financeiro. Diante desta realidade governamental, nos interrogamos: qual o sentido da qualidade do ensino superior nesta regulação do sistema de ensino superior pelos conglomerados financeiros? Pois, concretamente, são eles que regulam os reguladores da oferta do ensino superior. Desta forma, compromete-se a finalidade do sistema de regulação. Ele funciona às avessas e ao contrário do que se pretende. Então, qual o sentido e necessidade da sua existência? E se a regulação da qualidade da oferta de ensino superior não garante qualquer qualidade o que garantiria? Bem, a Introdução, o Ensaio I e o Ensaio II deste Trabalho de Conclusão de Curso respondem a esta questão.

Considerações Finais do Ensaio III

Com este ensaio, procuramos inferir algumas interpretações acerca da reorganização mundial do ensino superior nos Países de Língua Portuguesa, iniciada na primeira metade da década de noventa. A seguir, apresentamos alguns apontamentos do nosso estudo bibliográfico com base no método do *estudo imanente*:

1. Os trabalhos acadêmicos dos autores analisados focam apenas na qualidade da oferta do ensino superior. No entanto, a aferição e mensuração dessa qualidade recaem exclusivamente sobre a demanda, especialmente, sobre os estudantes matriculados em diferentes instituições de ensino superior nos Países de Língua Portuguesa, por meio de provas regulares, normalmente anuais. Esse mecanismo de avaliação de desempenho organiza as instituições em rankings, cuja posição ou classificação informa a qualidade do ensino oferecido. Esse método de aferição exclui a pedagogia universitária — frequentemente reduzida à pedagogia bancária —, as diferentes formas de produção de conhecimento e o estudo regular, sistemático e metódico. Tais categorias são suprimidas liminarmente do campo de reflexão de Cury e Lourtie.
2. Nenhum dos dois analistas do ensino superior dos Países de Língua Portuguesa se questiona sobre como professores e estudantes, os atores pedagógicos e operadores essenciais do ensino superior, estudam, se apropriam de conhecimentos ou produzem

ciência. Isso parece não lhes interessar, o que explica a exclusão de categorias como pedagogia universitária, estudo regular, sistemático e metódico e produção de conhecimento, sobretudo em cursos de Licenciatura, do campo analítico das pesquisas sobre ensino superior. As análises de Cury e Lourtie limitam-se muito mais à circulação do conhecimento do que à sua produção, aderindo ao que se poderia chamar de modelo exportador de educação superior. No caso de Cury, sua análise parece buscar na legislação do sistema geral de educação superior do Brasil uma interpretação cuja origem, em nosso ponto de vista, reside nas vivências universitárias, no estudo e na pesquisa — considerando que as vivências em sala de aula derivam da dedicação a essas atividades.

3. As análises de Cury sobre o ensino superior concentram-se na legislação estatal. A descrição do Plano Nacional de Educação para o ensino superior, com suas metas e estratégias, não consegue captar a dinâmica territorial do trabalho intelectual dos atores acadêmicos. Por outro lado, as análises de Lourtie preocupam-se sobremaneira com os efeitos do ensino superior sobre o desenvolvimento econômico. O primeiro foca-se nos legisladores atuantes no âmbito estatal, e o segundo, no mercado. Contudo, seria necessário equilibrar essas análises com abordagens que considerem as relações entre o ensino superior e a sociedade civil, especialmente os “de baixo”, onde se encontram os intelectuais orgânicos do ensino superior, aqueles que concretamente transformam sua qualidade mais do que gestores ou técnicos. Tal abordagem poderia contemplar categorias como pedagogia universitária, estudo regular, sistemático e metódico e produção de conhecimento, atendendo às nossas expectativas no *estudo imanente* dos artigos selecionados.
4. Uma consequência evidente no *estudo imanente* de ambos os autores é que não se escandalizam mais com a educação ser tratada como mercadoria. A “formação oferecida” é vista como a única variável capaz de “garantir” qualidade de ensino aos consumidores de diplomas e certificados de ensino superior. Não se discute, nem mesmo como hipótese, que a qualidade está relacionada ao estudo regular, sistemático e metódico, ao processo de apropriação de conhecimentos e à assimilação das linguagens científicas — ou seja, ao estudo e à pesquisa. A educação torna-se irremediavelmente uma mercadoria. O debate restringe-se a assegurar a qualidade dessa mercadoria aos seus consumidores, enquanto os produtores — que também são mercadorias — são liminarmente excluídos das análises. Essa abordagem mercantil gera o “capitalismo acadêmico” (Paraskeva, 2009; Rodes e Slaughter, 2009). A categoria “formação” circunscreve-se ao ensino, enquanto o estudo é subentendido ou eliminado. Além disso, a neurociência demonstra que o sono REM apaga

95% das informações registradas no sistema límbico. Apenas 5% das informações socializadas pelo professor são efetivamente armazenadas no córtex, que constitui a memória. Esse desperdício cognitivo é alarmante, considerando as populações de estudantes e professores nos Países de Língua Portuguesa. Insistir em reduzir o ensino superior à relação mercadológica entre oferta e demanda é reflexo da lógica da escola econômica neoclássica, cujas teorias perderam legitimidade após as críticas de John Maynard Keynes. Entretanto, como parece ocorrer com as análises de Lourtie, essa lógica renasce nas análises do ensino superior dos Países de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANTOLÓGIA DE TEXTOS.** *Epicuro. Da natureza. Tito Lucrécio Caro. Da república. Marco Túlio Cícero. Retórica. Cícero. Consolação a minha mãe Hélvia; Da tranquilidade da alma; Medéia; Apocoloquintose do divino Cláudio. Lúcio Aneu Sêneca. Meditações. Marco Aurélio.* 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).
- BEKER, H. S.** *Truques da escrita: Para começar e terminar teses, livros e artigos.* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BEZERRA, Ciro.** *Estudo e virtude: Formação de si no mundo com os outros e as contradições da educação brasileira.* Maceió: Grafmarques, 2019a.
- _____. *Sociologia do trabalho pedagógico & formação humana: Crítica à economia política do trabalho pedagógico.* Maceió: Grafmarques, 2019b.
- _____. *Professores desacorrentados na-e-da cé(lu)la de aula: Leitura imanente: Um método para resistir e emancipar.* Maceió: EDUFAL, 2019c.
- _____. *Geografia do capital: Teoria, pesquisa e intervenção social.* Relatório de Pós-doutoramento em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo. São Paulo: UNESCO, 2013.
- _____. *Conhecimento, riqueza e política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci.* Maceió: EDUFAL, 2009.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M.** *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, Pierre.** *Questões de sociologia.* Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2019.
- _____. *A distinção: Crítica social do julgamento.* São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- _____. *Esboço de autoanálise.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRITO, Luiz Percival L. B.** *No lugar da leitura: Biblioteca e formação.* Rio de Janeiro: Edições Brasil Literária, 2015.
- _____. *Leitura: Acepções, sentidos e valor.* Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente/SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.
- CAMARGO, M. A. B.** *Alfabetização: Introdução ao mundo do texto e ao texto do mundo.* Revista Multidisciplinar, n. 3, jun. 2007.
- CANDIDO, Antônio.** *Literatura e sociedade.* 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CARLINO, Paula.** *Escrever, ler e aprender na universidade: Uma introdução à alfabetização acadêmica.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- CATANI, A. M.** *Vocabulário Bourdieu.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CHASIN, J.** *O integralismo de Plínio Salgado: Forma de regressividade no capitalismo hipertardio.* São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- CHAUÍ, M.** *O poder político da amizade.* In: SANTIAGO, Homero (Org.). *Contra a servidão voluntária.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu

Abramo, 2014, p. 11-19.

_____. *A amizade recusa o servir*. In: SANTIAGO, Homero (Org.). *Contra a servidão voluntária*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 21-99.

COUMANS, F. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

COSTA, Gilmaisa M. *Contribuição da análise imanente à pesquisa de texto*. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano 1, Número 1, jan. 2009, p. 24-32.

CURY, Carlos R. J. *Formação e conhecimento: Perspectivas filosóficas e sociológicas*. Revista FORGES, Portugal, v. 1, n. 1, p. 15-46, 2014.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1973.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
_____. *História da sexualidade: O cuidado de si*. 10. reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. v. 3.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GURVITCH, Georges. *Os quadros sociais do conhecimento*. Lisboa: Moraes Editores, 1969.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.

_____. *Filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jannie Carlier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.

_____. *Não se esqueça de viver: Goethe e a tradição dos exercícios espirituais*. São Paulo: É Realizações, 2019.

_____. *O que é Filosofia Antiga?* 6. ed., 2. reimpr. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

KLIEBARD, Herbert M. *Burocracia e teoria do currículo*. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011.

LESSA, Sérgio. *O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____. *Ortodoxia e leitura imanente.* In: *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 9-21.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012.

LOURTIE, Pedro. *Tendências do ensino superior: diversidade, relevância e qualidade.* In: *Revista FORGES*, v. 1, n. 1, p. 175-195, 2014.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 e 1858: esboços da crítica da economia política.* São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos.* São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSCHELEIN, Jean; SIMON, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública.* 2. ed., 6. reimpr. Minas Gerais: Autêntica, 2022.

PARASKEVA, João M. *Capitalismo acadêmico.* Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

_____. *Capitalismo acadêmico e eutanásia neo-centrista radical ao ensino superior: “Finalmente nossa paciência cedeu”.* In: *Capitalismo acadêmico.* Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. *O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios.* In: PARASKEVA, João M. (Org.). *Capitalismo acadêmico.* Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *A constância do sábio.* São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. *Aprendendo a viver.* Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. *Cartas a Lucílio.* 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. *Da tranquilidade da alma.* Porto Alegre: L&PM, 2013.

_____. *Sobre os enganos do mundo.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

TARDIF, Maurice. *Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais.* 5. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Saberes docentes e formação profissional.* 6. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 2. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2005.

VENTURA, Ricardo Cardoso. *A estética da existência: Foucault e psicanálise.* In: *Revista Cogito*, n. 9, p. 64-66, out. 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Neste trabalho, procurei evidenciar as experiências vivenciadas na universidade, como estudante, e na escola privada, como professora. Busquei descrevê-las com leveza, apreço e uma pitada de ironia, de forma a tornar o texto mais acessível. Destaco os pontos que considerei de maior relevância teórica e afetiva, elementos que julgo dignos de lembrança e que foram memoráveis para mim. Além disso, para enriquecer este estudo, incluí três artigos elaborados com os membros do Grupo de Pesquisa, utilizando o método do *estudo imanente*. A elaboração foi orientada pelo professor Ciro Bezerra, que também colaborou nas correções, atualizações e ampliações com as novas abordagens da teoria e do método, de modo a compartilhá-los neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Entre as nossas produções está o primeiro trabalho listado neste estudo, intitulado “Fundamentos Ontológicos do Trabalho Pedagógico”. Nele, afirmamos que o conhecimento, as linguagens das ciências, seus regimes de verdade e a formação de si, referenciada na formação humana, estão intrinsecamente ligados. No metabolismo dos atos de estudar, destacam-se processos pedagógicos e um complexo categorial singular que ocorre simultaneamente: a socialização, a produção e apropriação de conhecimentos, a assimilação das linguagens das ciências e a adesão aos respectivos regimes de verdade. Nesse metabolismo, emergem duas consequências indissociáveis: o enriquecimento da força de trabalho e a agitação das potências latentes e libertárias da interioridade humana, resultando na conquista das virtudes intelectuais, como autonomia, maioridade, igualdade e superação da tutela autoinfligida. Esses elementos moldam os hábitos e disposições psicossociais das pessoas e influenciam diretamente na formação da personalidade dos atores pedagógicos.

A teleologia (finalidade), os nexos causais e a elaboração dos meios são componentes da dialética do trabalho humano, que também estão presentes no trabalho pedagógico. Esses elementos constituem os fundamentos ontológicos tanto do trabalho humano em geral quanto do pedagógico. Não se pode criar ou realizar algo sem conhecimento, que está presente na didática do trabalho e na elaboração dos meios.

No segundo ensaio, “Língua Portuguesa: Promoção da Estética Por Meio do *Estudo Imanente* de Textos Filosóficos”, relatei uma experiência vivenciada em uma escola no interior de Cajueiro-AL, onde adaptei o método do *estudo imanente* para turmas do 9º ano. Diante das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, trabalhamos atividades que buscavam superar essas limitações. Utilizamos textos clássicos da filosofia, como as “Cartas a Lucílio”, de Sêneca, indo além dos limites do currículo oficial. O resultado dessa experiência foi um aumento do vínculo

afetivo entre professores, estudantes e pais, além de maior compromisso dos estudantes com sua formação. Constatamos que o método do *estudo imanente* pode ser efetivamente aplicado quando há espaço no ambiente escolar, como observado na disciplina de Sociologia da Educação, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. No entanto, é necessário superar obstáculos e resistências, despertando as disposições psicológicas dos atores pedagógicos envolvidos no processo.

No terceiro ensaio, “Excelência Acadêmica, Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento no Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa”, analisamos os limites das abordagens sobre a qualidade do ensino superior nos Países de Língua Portuguesa. Essas análises, geralmente referenciadas na legislação educacional e no mercado educacional (oferta e demanda), não abrangem adequadamente os aspectos pedagógicos da formação universitária. Procuramos compreender as correlações entre as mudanças pedagógicas nas universidades desde a segunda metade do século XX e o impacto dessas mudanças na produção de conhecimento científico e na excelência acadêmica.

Para explorar essas questões, realizamos um estudo bibliográfico, utilizando o método do *estudo imanente*, de artigos publicados na Revista FORGES. Realizamos um diálogo crítico com os autores Cury e Lourtie, reconstruindo suas abordagens sobre a qualidade do ensino superior. Essas abordagens, baseadas em provas regulares que geram rankings institucionais, ignoram categorias importantes, como a pedagogia universitária, a apropriação de conhecimentos e o estudo sistemático e metódico. Ficou evidente que ambos negligenciaram questões fundamentais, como o estudo e a pesquisa realizados por professores e estudantes, além dos efeitos das linguagens das ciências na formação dos atores pedagógicos.

Cury e Lourtie aderiram a um “modelo exportador de educação superior”, alinhado aos conglomerados financeiros que investem no mercado educacional, reduzindo o ensino a mercadoria. A análise de Cury, focada na legislação educacional brasileira, revela-se insuficiente para abordar a excelência acadêmica, que, a nosso ver, está ancorada no estudo regular e na pesquisa sistemática. Não é uma boa legislação que eleva a qualidade do ensino superior, mas métodos que superem os mitos do “ensino bancário” — a ideia de que o estudo pode ser esporádico, superficial e exclusivamente instrumental.

Contra esse modelo bancário, defendemos que o estudo regular, metódico e sistemático é capaz de despertar disposições subjetivas e formar intelectuais críticos, autônomos e criativos. Como demonstrado no projeto “Despertar para o Estudo: uso do Método do *Estudo Imanente* por Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental”, tais práticas transformam os atores pedagógicos em agentes críticos e reflexivos, superando limitações autoimpostas.

As atividades do *estudo imanente* são concebidas como um modo de vida específico dos estudiosos, combinando arte literária, escrita e reflexão. Como Nietzsche escreveu em “Assim Falou Zaratustra”: “Escreve com sangue, e aprenderás que o sangue é espírito.” Essa abordagem reliteraturaliza as mentes e memórias dos atores pedagógicos, renovando suas existências. Para que esses elementos subjetivos sejam despertados, é necessário que os envolvidos assumam a identidade social do estudioso, incorporando-a em sua prática e vivência cotidiana.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Autorretrato en el estudio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriano Hidalgo Editora, 2018.

ALMEIDA, Fábio Ferreira. *Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso*. Revista de Filosofia Aurora, Curitiba, v. 23, n. 32, p. 99-111, jan./jun. 2011.

BEZERRA, Ciro. *A medida viva do fogo: teoria e método do estudo imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2023.

_____. *Conhecimento, riqueza e política: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. *Em defesa do estudo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.

_____. *Estudo & subversão*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022c.

_____. *Estudo e virtude: formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira*. Maceió: Grafmarques, 2019b.

_____. *Geografia do capital: teoria, pesquisa e intervenção social – desenvolvimento territorial e educação do campo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2013.

_____. *Institucionalização da geografia da dependência social e caminhos para a autolibertação do povo brasileiro*. In: LEONIDIO, Adalmir (et al.). *Brasil: 200 anos de (in)dependência (1822-2022)*. São Paulo: Hucitec, 2022a, p. 249-314.

_____. *Introdução à ciência do estudo*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.

_____. *Potências libertárias do estudo imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022b.

_____. *Professores desacorrentados na-e-da cé(lu)la de aula: estudo imanente como método para resistir e emancipar*. Maceió: EDUFAL, 2019c.

_____. *Sociologia do trabalho pedagógico e formação humana: crítica à economia política do trabalho pedagógico*. Maceió: Grafmarques, 2019a, Volume I.

BEZERRA, Ciro; AVELINO, Denis. *Território e educação: análise crítica das contribuições do Observatório das Metrópoles*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2015.

BEZERRA, Ciro; AVELINO, Denis; SÁ, José Ribamar. *Negação do estudo às populações condenadas ao trabalho forçado*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2024.

BEZERRA, Ciro; EMILIANO, Luz. *Autonomia intelectual e emancipação humana: contribuições à leitura imanente*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2022.

BEZERRA, Ciro; PAULA, Zaine. *Ética & tragédia na formação universitária*. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana, 2023.

BRUNNER, José Joaquín (et al.). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2021.

CARDOSO, F. F.; LIMA, M. P.; BEZERRA, Ciro. *Fundamentos ontológicos do trabalho pedagógico*. In: Conselho Nacional de Educação. Anais de evento, 2018. ISSN: 2358-8829.

CARDOSO, F. F.; LIMA, M. P.; OLIVEIRA, R. F. *Formação de si referenciada na formação humana: efeitos de um método sistematizado de estudo*. 2019.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Unijuí, 2010.

CRUZ, R. J. B. *Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas*. Revista Espaço Acadêmico, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.

HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver: entrevistas de Jeanine Carlier e Arnold I. Davidson*. São Paulo: É Realizações, 2016.

_____. *Elogio de Sócrates*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2016b.

_____. *Não esqueça de viver: Goethe e a tradução dos exercícios espirituais*. São Paulo: É Realizações, 2019.

_____. *O que é filosofia antiga?* 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ROADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. *O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios*. In: PARASKEVA, João M. (org.). *Capitalismo acadêmico*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Os métodos na pesquisa em educação: uma análise epistemológica*. In: *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2014, p. 25-47.

SANTOS, D. A. dos; LIMA, M. P.; SILVA, Z. P. S. *Geografia textual e estudo imanente: uma crítica à pedagogia bancária*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.

SÊNECA. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. *A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.