



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc



ALDINETO MIRANDA SANTOS

**DO FLAGELO SOCIAL AO FRACASSO ESCOLAR:
O FENÔMENO DA APOROFOBIA NO *CAMPUS* EUNÁPOLIS DO IFBA**

SALVADOR
2026

ALDINETO MIRANDA SANTOS

**DO FLAGELO SOCIAL AO FRACASSO ESCOLAR:
O FENÔMENO DA APOROFOBIA NO *CAMPUS* EUNÁPOLIS DO IFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos.

**SALVADOR
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

S237f Santos, Aldinete Miranda

Do flagelo social ao fracasso escolar: o fenômeno da aporofobia no *campus*
Eunápolis do IFBA / Aldinete Miranda Santos. – Salvador, 2026.
193 f.: il.

Orientador: Luciano Costa Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –
PPGEDUC, Campus. 2026.

Contém referências e apêndices.

1. Educação – Eunápolis (BA). 2. Educação – Aspectos sociais - Eunápolis
(BA). 3. Educação - Medo de pobre – Eunápolis (BA). 4. Fracasso escolar –
Eunápolis (BA). 5. Educação e Estado – Eunápolis (BA). I. Santos, Luciano
Costa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus
I. III. Título.

CDD: 370.1


FOLHA DE APROVAÇÃO

**DO FLAGELO SOCIAL AO FRACASSO ESCOLAR: O
FENÔMENO DA APOROFOBIA NO CAMPUS EUNÁPOLIS DO
IFBA**


ALDINETO MIRANDA SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 26 de fevereiro de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO COSTA SANTOS**
 Data: 27/02/2026 10:20:30-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Ofélia Maria Marcondes
Instituto Federal de São Paulo - IFSP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Documento assinado digitalmente
 **OFELIA MARIA MARCONDES**
 Data: 23/03/2026 17:15:48-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Romero Junior Venancio Silva
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Doutorado em Filosofia
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE,



Prof. Dr. José Edemilson Pereira dos Anjos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Documento assinado digitalmente
 **JOSE EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS**
 Data: 24/03/2026 20:46:39-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil Brasil

Documento assinado digitalmente
 **TANIA MARIA HETKOWSKI**
 Data: 25/03/2026 09:39:04-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Às mulheres da minha vida, meus amores: minha Mãe, Lúcia Miranda, e minha esposa e companheira, Marise Guedes.

Ao meu avô Dionísio (In Memoriam), pelo exemplo e dedicação.

Por fim, dedico este escrito, especialmente, aos invisibilizados e às invisibilizadas, aos oprimidos e às oprimidas, com o compromisso ético-político de estar ao seu lado nas lutas por libertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por dar-me força em momentos difíceis.

Ao meu orientador, Luciano Costa Santos, pelo cuidado, generosidade, sensibilidade e parceria na construção desta tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, em especial às professoras e aos professores pelos ricos ensinamentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, pela licença concedida para que eu tivesse as condições necessárias para dedicar-me aos estudos.

Ao grupo de pesquisa sobre Pensamento e outras contemporaneidades pela partilha de saberes essenciais à minha formação.

Aos colegas do doutorado, pela solidariedade e amizade.

Ao meu amigo e colega de trabalho Lincoln Cunha pelo apoio de sempre.

À minha esposa, companheira e amiga, Marise Guedes, pelo cuidado, dedicação e amor; por ser meu sustentáculo em momentos de fraqueza, e por ser alegria, colo e inspiração.

Ao amigo Arthur, pela leitura da tese e valiosas sugestões.

Aos meus pais, Tula e Lúcia, por apoiarem meus estudos em todos esses anos, me incentivarem, acreditarem em mim; pelo cuidado, afeto e carinho.

Aos irmãos, Rodrigo e Luciano, por sempre me apoiarem.

Ao meu sobrinho Caio, pelo carinho de sempre.

À minha cachorrinha Dory, por sua companhia sempre atenta e carinhosa, e por me fazer brincar e rir nos momentos mais difíceis da escrita.

LOS NADIES,
Eduardo Galeano

*Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer,
ni hoy, ni mañana, ni nunca,
ni en llovizna cae del cielo la buena suerte.*
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
*Los nadies: los ningunos, los ninguneros,
corriendo la liebre, muriendo la vida,
jodidos los nadies, jodidos:
Que no son, aunque sean.*
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no practican religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no aplican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
*Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.*
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

(Galeano, 1989, p. 52).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo compreender a contribuição da aporofobia na produção do fracasso escolar na sociedade brasileira. A aporofobia, conceito cunhado pela filósofa espanhola Adela Cortina, se caracteriza por ser o ódio/rechaço/preconceito em relação ao pobre. Pobre, nesse contexto, é aquele/a considerado/a incapaz de contribuir, descartado por sua condição de classe, de gênero e/ou de raça. Nesse sentido, a aporofobia se realiza em intersecção com outras mazelas sociais, principalmente com o racismo. A aporofobia se constitui como uma afronta à democracia e é um grande empecilho a sua efetivação, na medida em que exclui, violenta e mata pessoas que estão à margem da noção capitalista de valor e de humanidade, em que o ser humano vale pelo que pode trocar/cambiar/oferecer. Dessa maneira, a aporofobia se constitui como preconceito que contribui para a manutenção da desigualdade social e educacional brasileira. Esta pesquisa se constitui como uma investigação que parte de um estudo teórico sobre a realidade brasileira, enquanto país latino-americano, buscando compreender as raízes da desigualdade social e educacional no Brasil e, posteriormente, nos encaminha para uma pesquisa de campo na qual nos preocupamos em compreender, a partir de um microcosmo de investigação – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – a influência da aporofobia na produção do fracasso escolar. Para tanto, possuindo como base teórica os estudos decoloniais, desenvolvemos a pesquisa de campo, na qual organizamos rodas de conversa em que os participantes falaram de suas experiências na Instituição, cujo objetivo foi identificar o que há de essencial nos relatos dos participantes, ou seja, categorias de significação que possam se relacionar com a aporofobia. A partir dos estudos teóricos e, principalmente, após os relatos dos participantes, compreendemos que a aporofobia se estrutura na sociedade influenciando a dinâmica educacional, entranhando-se no processo de ensino-aprendizagem e nas relações entre instituição, discentes e docentes, contribuindo para a manutenção da desigualdade e para a produção do fracasso escolar.

Palavras-chave: aporofobia; decolonialidade; educação; fracasso escolar; desigualdade.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the contribution of aporophobia to the production of school failure within Brazilian society. Aporophobia, a concept coined by the Spanish philosopher Adela Cortina, is characterized by the hatred, rejection, or prejudice toward the poor. In this context, "the poor" is defined as someone considered unable to contribute, discarded due to their class, gender, and/or race. In this sense, aporophobia operates in intersection with other social ills, primarily racism. Aporophobia constitutes an affront to democracy and is a major obstacle to its realization, insofar as it excludes, violates, and kills people who exist on the margins of the capitalist notion of value and humanity—where human beings are valued only by what they can exchange or offer. Thus, aporophobia constitutes a prejudice that contributes to the maintenance of social and educational inequality in Brazil. This research is an investigation that begins with a theoretical study of the Brazilian reality as a Latin American country, seeking to understand the roots of social and educational inequality in Brazil. Subsequently, it moves into field research aimed at understanding—through a microcosm of investigation, the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia (IFBA)—the influence of aporophobia on the production of school failure. To this end, grounded in decolonial studies, field research was developed through "conversation circles" where participants shared their experiences within the institution. The goal was to identify essential elements in the participants' accounts—namely, categories of meaning that relate to aporophobia. Based on the theoretical studies and, primarily, the participants' reports, it is understood that aporophobia is structured within society, influencing educational dynamics and embedding itself in the teaching-learning process and in the relationships between the institution, students, and teachers, thereby contributing to the maintenance of inequality and the production of school failure.

Keywords: aporophobia; decoloniality; education; school failure; inequality.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender la contribución de la aporofobia en la producción del fracaso escolar en la sociedad brasileña. La aporofobia, concepto acuñado por la filósofa española Adela Cortina, se caracteriza por ser el odio, rechazo o prejuicio hacia el pobre. Pobre, en este contexto, se caracteriza por ser aquel o aquella considerado/a incapaz de contribuir, descartado/a por su condición de clase, género y/o raza. En este sentido, la aporofobia se manifiesta en intersección con otras problemáticas sociales, principalmente con el racismo. La aporofobia se constituye como una afrenta a la democracia y es un gran obstáculo para su efectividad, en la medida en que excluye, violenta y mata a personas que están al margen de la noción capitalista de valor y de humanidad, donde el ser humano vale por lo que puede intercambiar u ofrecer. De esta manera, la aporofobia se constituye como un prejuicio que contribuye al mantenimiento de la desigualdad social y educativa brasileña. Esta investigación se constituye como una investigación que parte de un estudio teórico sobre la realidad brasileña, en tanto país latinoamericano, buscando comprender las raíces de la desigualdad social y educativa en Brasil y, posteriormente, nos encamina hacia una investigación de campo en la cual nos preocupamos por comprender, a partir de un microcosmos de investigación —el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBA)— la influencia de la aporofobia en la producción del fracaso escolar. Para ello, teniendo como base teórica los estudios decoloniales, desarrollamos la investigación de campo, en la cual organizamos grupos de discusión (ruedas de conversación) donde los participantes hablaron de sus experiencias en la Institución, con el objetivo de identificar lo esencial en sus relatos; es decir, categorías de significación que puedan relacionarse con la aporofobia. A partir de los estudios teóricos y, principalmente, tras los relatos de los participantes, comprendemos que la aporofobia se estructura en la sociedad influyendo en la dinámica educativa, integrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones entre institución, discentes y docentes, contribuyendo al mantenimiento de la desigualdad y a la producción del fracaso escolar.

Palabras clave: aporofobia; decolonialidad; educación; fracaso escolar; desigualdad.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CCR	<i>Combahee River</i>
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CIMI	Conselho indigenista missionário
COELBA	Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETS	Escola Técnica de Salvador
FASE	Federação de órgãos para assistência social e educacional
FENMUCARINAP	Federação das Mulheres Camponesas, Artesãs, Indígenas, Nativas e Assalariadas do Peru
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer/Questionando, Intersexuais, Asexuais e o + para incluir outras identidades, como Pansexuais, Não-binários, etc.
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais sem terra
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD CONTÍNUA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TC	Trajetórias Criativas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Descrição da caminhada	13
1.2 Aporofobia: um flagelo social	14
1.3 Aporofobia, educação e fracasso escolar	17
1.4 Metodologia e objetivos da tese	20
2 COLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE E APOROFOBIA NA AMÉRICA LATINA 24	
2.1 A colonialidade no pensamento latino-americano	25
2.2 Mito da modernidade e objetificação do Outro	34
2.2.1 Eurocentrismo e patriarcalismo.....	45
3 INTERPRETANDO O BRASIL SOB O PRISMA DA APOROFOBIA	58
3.1 As raízes da aporofobia no Brasil	59
3.1.1 A aporofobia na sociedade brasileira	63
3.1.2 Aporofobia e sua influência na Ditadura de 1964.....	72
3.1.3 Intersecção de Aporofobia e racismo no Brasil	76
4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM RETRATO DA EXCLUSÃO	89
4.1 A educação Jesuítica	89
4.2 A reforma Pombalina e a manutenção da desigualdade educacional	91
4.3 Abolição da escravatura: os “libertos” têm direito à educação?	94
4.3.1 A condição educacional dos “libertos” na primeira República.....	96
4.4 Novos ventos anunciam uma nova República	99
4.4.1 A educação como privilégio num país em mudanças	103
4.5 A educação popular entre 1945 e 1964	106
4.6 Educação popular, uma proposta contra hegemônica	107
4.7 Reflexões sobre a Educação no Brasil entre 1964 e os anos 2000: retrocessos, avanços, compassos e descompassos	110
4.7.1 A redemocratização e o neoliberalismo na educação.....	113
4.7.2 Os governos do PT: entre a inclusão educacional e o descontentamento elitista ..	114
5 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	118
5.1 A teoria da deficiência cultural	119
5.2 Discussões sobre o fracasso escolar no Brasil	127
5.2.1 Dados sobre fracasso escolar no Brasil	135

5.3 Instituto Federal da Bahia, <i>campus</i> Eunápolis, como <i>locus</i> de investigação sobre a produção do fracasso escolar	137
5.3.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa de campo	143
5.3.2 A produção do fracasso escolar: Questionário inicial	145
5.3.3 Roda de conversa: “Vocês têm liberdade para falar...”	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO	186
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	189
APÊNDICE C – RODAS DE CONVERSA	191

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, descrevemos o percurso que delimitou a temática desta investigação. São apresentados o tema, a caminhada pessoal do pesquisador, os objetivos, a justificativa e os problemas de pesquisa; apresentamos a metodologia e estrutura da tese.

1.1 Descrição da caminhada

Peço licença, às senhoras e aos senhores, para falar em primeira pessoa nesta seção introdutória. Não acredito que seja possível escrever algo destituído de motivações pessoais. Existe um quê autobiográfico no desenvolvimento de cada pesquisa, na motivação e interesse em qualquer tema. Nesse sentido, este escrito que tens em mãos é o resultado de dúvidas, de inquietações e de indignações de uma vida, na qual boa parte dela é dedicada à educação.

Desde a juventude, me senti incomodado com as desigualdades, o que me motivou a participar de movimentos sociais como a Pastoral da Juventude, além de fóruns de “luta por Terra, Trabalho e Cidadania” organizados pela FASE, CIMI, MST E CPT.

De família católica, tive a influência de meu avô nos caminhos religiosos e na educação. No início da década de 90, com 11 anos de idade, participava das ações da Pastoral da Criança. Meu avô, “Seu” Dionísio, me apresentara um caminho religioso que não se contentava com uma fé estéril e metafísica, ao tempo que me mostrava um mundo em que crianças morriam por desnutrição. No início, ainda criança, o acompanhava por obrigação e, posteriormente, fiquei curioso para entender a labuta daquela gente que fazia multimistura, pesava crianças e, silenciosamente, de forma simples, salvava vidas. Meu avô me ensinou o significado verdadeiro do cristianismo: estar ao lado de quem sofre, buscando defender para todos/as, e, preferencialmente, aos excluídos da sociedade, a vida plena e em abundância. Homem simples, autodidata, de poucas palavras, sempre às voltas com livros e escrevendo em sua antiga máquina de escrever, teve uma influência decisiva em mim e na minha história.

Esse percurso narrado me influenciará, posteriormente, no curso de Filosofia, nas atividades desenvolvidas em movimentos sociais e eclesiais, como a Pastoral da Juventude, e, mais tarde, como professor na universidade, participando de projetos de extensão, vide o teatro popular e interculturalidade, e do projeto Rondon¹.

¹ Projeto coordenado a princípio pelo ministério da defesa, criado em 1967, extinto em 1989 e retomado em 2005 a partir de proposta encaminhada pela união nacional dos estudantes à presidência da república, com o slogan “lição de vida e de cidadania”. A iniciativa se constitui como uma ação interministerial, coordenada pelo

Essas sendas, aqui extremamente resumidas, me encaminharam ao tema da aporofobia quando, já como professor do Instituto Federal da Bahia – IFBA, fui convidado para ministrar uma palestra na Jornada Pedagógica daquele ano, cujo tema era: “Educação para redução das desigualdades”. Tive a ideia de tratar de algo que sempre me incomodava, o preconceito contra o pobre, e, ao pesquisar sobre a temática, descobri que o fenômeno que me incomodava tinha nome, se chamava “aporofobia”.

1.2 Aporofobia: um flagelo social

A expressão *aporofobia*² foi cunhada pela filósofa espanhola Adela Cortina (2017). A pensadora afirma que sentiu a necessidade de encontrar um termo que designasse um flagelo social até então sem nome, mas que existia; contudo, por não ser nomeado, era invisibilizado e, portanto, difícil de ser combatido. Essa palavra designa o preconceito, a aversão contra os que são marginalizados por serem considerados sem valor, vistos como pessoas que não podem oferecer contrapartida – são os pobres, não simplesmente por sua condição econômica, mas pela caracterização de um sistema-mundo que define os que possuem valor na sociedade, seja por suas características de classe social, origem étnica, de gênero ou fenotípicas, expondo-se, assim, a face egoísta da sociedade ocidental responsável por mazelas históricas.

O conceito de pobre, proposto neste trabalho, une a perspectiva teórica de Cortina (2017) a uma perspectiva latino-americana, ancorada nas Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano de Medellín/Colômbia e Puebla/México, respectivamente, em 1968 e 1979, que refletiram sobre as conotações político-social e racial dos termos “opção”, “preferencial” e “pobre” no contexto latino-americano. Destacamos os comentários do Pe. Beni Dos Santos, Doutor em Teologia, sobre o documento de Puebla, que possibilita a compreensão do que é ser pobre na América Latina:

O documento usa o termo “pobre” no sentido bíblico de **anawin**: o curvado, o oprimido. O termo tem, na Bíblia, uma conotação político-social. Não se trata, pois, do simples necessitado, mas do oprimido, do explorado. Não designa apenas o indivíduo, mas a classe social explorada, a raça marginalizada, o grupo oprimido. Os números 31 a 49 do documento fazem um elenco dos pobres da América Latina: indígenas e afro-americanos, camponeses sem terra, operários, desempregados e subempregados,

ministério da defesa, destinada a contribuir com o desenvolvimento da cidadania nos estudantes universitários, empregando soluções sustentáveis para a inclusão social e a redução de desigualdades regionais.

² *Áporos + fobia*: Preconceito, medo, ojeriza, desprezo ao pobre. Esse conceito aparece em vários artigos da filósofa espanhola e é título do livro: “Aporofobia: el rechazo al pobre”. O termo foi eleito a palavra do ano na Espanha em 2017 pela Fundação Espanhol Urgente (FUNDÉU).

marginalizados e aglomerados urbanos, jovens frustrados socialmente e desorientados, crianças golpeadas pela pobreza, menores abandonados e carentes, a mulher. Em outros textos o documento se refere ainda aos migrantes e às prostitutas. [...] “Opção” quer dizer **decisão, tomada de partido**. Entre opressores e oprimidos (no caso latino-americano), a Igreja toma o partido dos últimos. Trata-se de uma decisão **política** (pois os pobres são fruto de uma estrutura sócio-política opressora), **ética** (é um imperativo moral) e **evangélica** (pois essa foi a opção de Jesus). A opção pelos pobres implica uma mudança de lugar social. O lugar social condiciona o discernimento: sensibilidade para perceber, leitura da realidade, decisão. Qualquer plano de pastoral supõe, como ponto de partida, o questionamento sobre o **lugar social** daqueles que vão elaborá-lo. **O que significa “preferencial”?** A partir do lugar social dos pobres, portanto, a partir **de baixo**, a Igreja procura evangelizar a todos. Convida a todos a uma conversão que implica em abraçar a causa dos pobres. É a partir deles e através do seu dinamismo libertador, que a Igreja procura compreender o mistério do Reino (cf. Mt 11,25) para anunciá-lo ao mundo inteiro (Conferência de Puebla, 1979, p. 56-58, grifos nossos).

Essa perspectiva latino-americana, estabelecida na Conferência de Puebla (1979), possui uma similaridade com a visão de Cortina (2017) em sua afirmação de que a aporofobia é a rejeição ao pobre. Este é designado, não somente por sua pobreza econômica, mas em relação a uma situação de vulnerabilidade, seja econômica ou social, “Seja na política, na empresa, na universidade, na escola, na fábrica”³ (Cortina, 2017, p. 55). Pobre é quem é objeto de desprezo, de exclusão, de violência, de ameaças ou de críticas porque carece de poder. Quem deprecia o valor do outro assume uma atitude de superioridade em relação à classe, à etnia, à raça, ao gênero, à tendência sexual ou religiosa (Cortina, 2017). O aporófobo assume a convicção de que existe uma relação de assimetria. Se vê como superior em relação ao objeto de sua aversão, e considera que este não pode lhe trazer nenhum benefício, mas somente danos. A aporofobia está ao lado de outras *fobias* sociais, tornando mais incisivos os preconceitos já existentes. Dessa forma, não se trata somente da pobreza econômica, contudo, a fragilidade econômica da vítima (Dussel, 1993) revela a aporofobia em sua face mais cruel.

É necessário enfatizar que não se trata de negar as outras mazelas sociais, como racismo, xenofobia, misoginia, homofobia, gordofobia etc., mas refletir sobre como todas essas *fobias* – que, em si, possuem características similares à aporofobia –, têm sua ação intensificada por esta.

Os negros, os indígenas e os ciganos abastados também sofrem com o racismo, que se encontra em todas as esferas sociais. Todavia, o racismo se intensifica contra aqueles/las que

³ “Sea en la política, en la empresa, en la universidad, en la escuela, en la fábrica [...]” (Cortina, 2017, p. 55, tradução nossa).

são pobres. O que pautamos é que a inclusão social, principalmente por meio da minimização da segregação educacional, enfraqueceria as teias que alicerçam o racismo e outros preconceitos. Em relação ao racismo, essa inclusão poderia contribuir para a modificação do imaginário que se criou sobre negras e negros no Brasil.

Seria ingenuidade afirmarmos que esse fato acabaria com o racismo; no entanto, o enfraquecimento da desigualdade econômico-social possibilitaria uma maior participação política, o que criaria um ambiente propício para o fortalecimento dos grupos historicamente subalternizados, fortalecendo também a democracia. A *aporofobia*, na presente perspectiva, representa um entrave à inclusão social e possibilita a manutenção das mazelas sociais existentes no país. Sobre esse fato, Adela Cortina diz:

Por el contrario, lo cierto es que las puertas se cierran ante los refugiados políticos, ante los inmigrantes pobres, que no tienen que perder más que sus cadenas, ante los gitanos que venden papelinan en barrios marginales y rebuscan en los contenedores, cuando en realidad en nuestro país son tan autóctonos como los payos, aunque no pertenezcan a la cultura mayoritaria. Las puertas de la conciencia se cierran ante los mendigos sin hogar, condenados mundialmente a la invisibilidad (Cortina, 2017, p. 21).

A autora chama a atenção para os invisibilizados sociais, relegados a uma condição de pobreza extrema: os mendigos, que não possuem lar e são vítimas de todo tipo de violência. A violência sofrida por esses sujeitos vai além da violência simbólica, que por si só se constitui também como aporófoba, além de racista, tal como o estranhamento que se costuma ter por uma pessoa negra que adentra um espaço supostamente reservado, no imaginário social, aos brancos. A *aporofobia* é responsável cotidianamente pela violência física.

Cortina (2017) cita vários exemplos do aumento da violência contra moradores de rua na Espanha. No entanto, não há necessidade de ir tão longe, uma vez que no Brasil esse fato é acontecimento cotidiano. O caso noticiado e conhecido nacionalmente: o caso do indígena Galdino nos serve de exemplo dos efeitos violentos da *aporofobia*. Em 1997, o índio pataxó Galdino Jesus foi queimado por cinco jovens enquanto descansava numa parada de ônibus. A alegação dos jovens que o queimaram é ainda mais impressionante, pois, em defesa própria, “[...] eles alegaram não saber que se tratava de um índio, mas de um mendigo”. Esse é somente um dos exemplos, talvez o mais conhecido, da consequência radical da *aporofobia*, que vê pessoas pobres não humanas, destituindo-as, até mesmo, do direito de existir. Nas palavras de Cortina:

Como hemos comentado, sin un carácter democrático difícilmente será posible una sociedad democrática, y en ese carácter diversos valores son

esenciales, entre ellos la libertad, pero no menos la igualdad, que es la gran herencia de la tradición democrática. La construcción de una libertad igual es el gran proyecto de las democracias radicales, de las que van a la raíz, que es la persona (Cortina, 2017, p. 57).

Liberdade e igualdade na construção da democracia nem sempre caminham na mesma sintonia, principalmente quando há discursos neoliberais que, em nome da liberdade econômica, menosprezam qualquer discussão sobre igualdade e/ou justiça social. Diante disso, nos surge um problema: como edificar essa sociedade realmente democrática, se paira nas consciências esse preconceito que leva até mesmo à exterminação de pessoas pobres? Uma pista para responder a essa problemática talvez seja justamente o conhecimento da questão da *aporofobia*, pois uma realidade conhecida e nomeada pode ser combatida (Cortina, 2017). Eis, aí, a importância de se tocar nessa questão, pois não é um entrave simplesmente teórico, mas diz respeito à valorização da vida de seres humanos concretos.

1.3 Aporofobia, educação e fracasso escolar

A educação formal, historicamente, priorizou o aspecto racional do indivíduo, desconsiderando a dimensão social. Essa concepção, resquício do pensamento epistemológico do século XVII, estabelecido por Descartes, concebe o sujeito como separado do mundo. Contudo, sabemos que as especificidades culturais, emocionais e as diferenças sociais atuam sobre os sujeitos. Ao se tratar da educação, essas peculiaridades, como bem explicou Bourdieu (2007), contribuem decisivamente para o flagelo escolar, pois as instituições de ensino – em ações que se pode definir como *aporóforas* – premiam àquelas e àqueles que provêm de realidades sociais mais favoráveis economicamente, reproduzindo as desigualdades sociais e, por sua vez, contribuem para a manutenção da *aporofobia* presente na sociedade. Sobre essa questão, são pertinentes as reflexões de Bourdieu (2007, p. 41), ao afirmar que o sistema escolar, em uma sociedade capitalista, se caracteriza por ser “[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais”.

Mas, o que estamos chamando de flagelo que influencia na produção do fracasso escolar? Segundo o dicionário Michaelis (1998), o termo “flagelo” designa: “Açoite feito com tiras de couro presas a um cabo; tortura física; desgraça coletiva; disseminação de doença contagiosa em uma região [...]”. Nesse sentido, na medida em que discentes são, sistematicamente, reprovados - em razão de determinados métodos de ensino e/ou métodos de avaliação, ou sofrem com a padronização educacional que desconsidera suas especificidades -,

a escola se torna fonte de sofrimento, de baixa autoestima e de exclusão.

Dessa maneira, pautamos que a desigualdade educacional é um flagelo produzido pela negação da alteridade existente na escola. Há uma tendência, por exemplo, a valorizar os “bons” alunos; nessa perspectiva, seria simplório e injusto culpar os professores, pois o que ocasiona essa relação preconceituosa é a edificação histórica de uma estrutura social aporófoba que desvaloriza àquelas e àqueles que parecem não ter nada a contribuir, ou seja, os alunos que adentram a escola com um capital cultural, por ela destacado, são naturalmente valorizados.

O conceito de capital cultural tem a ver com características, tanto materiais quanto simbólicas, que são valorizadas culturalmente e que determinam a posição social de seus possuidores. A escola, segundo Bourdieu (2007), valoriza o capital cultural que, por vezes, é estranho aos discentes de classes menos favorecidas, os quais se sentem desestimulados em sua aprendizagem. A escola poderia ser um lugar de transformação, uma oportunidade de despertar curiosidades, no entanto, nessa perspectiva de Bourdieu (2007), torna-se para esses discentes um espaço enfadonho e de minimização da autoestima. Ao tratar todos como “iguais”, desconsidera as desigualdades que permeiam a sociedade, e aos indivíduos é atribuída a culpa pelo fracasso e exclusão escolar, como se fora uma incapacidade inata de aprender. Pautamos que este pensamento sofre a influência da *aporofobia*, conceito que colocamos em evidência nesta pesquisa.

Por outro lado, é preciso ter cuidado para não se alimentar o mito da inferioridade moral e intelectual dos alunos pobres. É o que Patto (2015, p. 220) nos alerta ao tratar da teoria da carência cultural, a qual pode reverberar numa visão que relaciona pobreza e deficiências ou déficits cognitivos e intelectuais. Patto (2015), a partir de suas pesquisas sobre a produção do fracasso escolar, revela a existência de uma crença na inferioridade moral e intelectual do pobre. A autora nos explica que a produção do fracasso escolar – flagelo porque condena alguns à exclusão escolar e outros à constante retenção – possui uma complexidade de fatores permeados pela desigualdade inerente à sociedade brasileira. Esta discussão será realizada mais amplamente na quarta seção desta investigação, a qual trata da aporofobia e do fracasso escolar no Brasil.

Dessa forma, a presente investigação baseia-se no conceito de *aporofobia*, no intuito de, por meio dele, encontrar pistas de investigação sobre a produção do fracasso escolar. Cortina afirma:

Es el pobre, el áporos, el que molesta, incluso el de la propia familia, porque se vive al pariente pobre como una verguenza que no conviene airear, mientras que es un placer presumir del pariente triunfador, bien situado en el mundo

académico, político, artístico o en el de los negocios. Es la fobia hacia el pobre la que lleva a rechazar a las personas, a las razas y a aquellas etnias que habitualmente no tienen recursos y, por lo tanto, no pueden ofrecer nada, o parece que no pueden hacerlo (Cortina, 2017, p. 21).

Nessa linha de pensamento, é vista a condição do pobre como aquele que sofre por sua condição econômica e social, objeto de vergonha e de desprezo. Em tal lugar, a *aporofobia* é lida como uma doença social, um flagelo que afeta a individualidade das pessoas e se estende a todo o tecido social. É nesse escopo que nos propomos a um desafio: compreender como, no Brasil, essa fobia social influencia na educação e na produção do fracasso escolar.

Grandes intérpretes do pensamento social brasileiro buscaram explicar o Brasil, seus problemas e seu processo de desenvolvimento. Podemos citar os/as seguintes: Caio Prado Junior (1961); Darcy Ribeiro (2015); Florestan Fernandes (2006); Paulo Freire (1989); Sueli Carneiro (2005); Abdias do Nascimento (2016); Jessé Souza (2019) e, mais recentemente, Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2018). Todos ressaltam alguma faceta de interpretação da sociedade brasileira.

Para tanto, nossa proposta está ancorada em três pilares: i) a compreensão do conceito de *Aporofobia* e sua relação com as dimensões individuais, éticas, sociais, políticas e econômicas; ii) o entendimento da realidade brasileira e sua relação com a educação, principalmente no que tange a produção do fracasso escolar, investigando as interpretações desses grandes pensadores citados – e outros/as a serem incluídos/as no processo – para compreender em que medida a *aporofobia* se encontra como substrato da manutenção das desigualdades; e, por fim, iii) a verificação da maneira como a escola contribui com essa manutenção, constituindo-se como empecilho à democracia brasileira.

Cortina (2017) argumenta que a mudança de postura aporófoba somente se pode realizar por meio da educação formal e informal, na construção de instituições que reconheçam a dignidade da pessoa humana, construindo uma ética cordial. Dessa maneira, realizaremos uma análise do fracasso escolar no âmbito dos Institutos Federais, buscando compreender em que medida a *aporofobia* interfere nessa realidade.

Assim sendo, não somente pretendemos mostrar as causas sociais da desigualdade, mas algo mais profundo, que é este preconceito contra o pobre, o qual existe de modo social e subjetivo e, como a citação demonstra, esse se estabelece ideologicamente, por meio de crenças arraigadas. Além de obras e de documentos que tratam da realidade brasileira, teremos também, como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, mais especificamente o *campus* Eunápolis, através da análise dos dados sobre aprovação e retenção

dos discentes do Ensino Médio Integrado, e também por meio da aplicação de questionário e de rodas de conversa. Buscaremos, de tal modo, compreender o perfil dos discentes, a importância da política de cotas, bem como a permanência ou não desses sujeitos. E, além disso, pensar o espaço do IFBA como um espaço de produção de saberes e libertação, mas, paradoxalmente, também de preconceitos.

Nesse sentido, é importante trazermos à baila que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Estado da Bahia, foi criada em 1910, com a denominação Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria.

No decorrer dos anos, a Escola passou por algumas modificações, recebendo, inclusive, outras denominações, como: Liceu Industrial de Salvador, em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS), em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), em 1965, e Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), a partir de 1993 – resultado da fusão entre o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) e a ETFBA. Em 2008, a partir do surgimento da Lei nº 11.892/2008, recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, oferecendo cursos de Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes e cursos superiores de graduação e pós-graduação. Nossa pesquisa se concentrará, conquanto, a contar da referida lei que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a seguinte definição:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Enquanto professor do Instituto Federal da Bahia, desde 2012, surgiu a percepção empírica de que os discentes oriundos de classes menos favorecidas são aqueles mais retidos, além de alguns desistirem de permanecer na instituição. No intuito de discutir sobre esse fato, buscaremos dados concretos para compreender como esse fenômeno se produz.

1.4 Metodologia e objetivos da tese

Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza por utilizar uma abordagem de inspiração fenomenológica, em articulação com o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, buscamos compreender os fenômenos e descrevê-los, ao tempo que utilizamos de uma análise

baseada no materialismo histórico-dialético (necessário explicar que, para essa perspectiva, a maneira como os seres humanos organizam materialmente sua existência, determina sua consciência). Em outras palavras, as condições econômico-sociais concretas influenciam o pensamento, a ideologia e os discursos (Netto, 2009). O método histórico-dialético foi essencial, nesta pesquisa, para a contextualização da produção e manutenção da aporofobia na América latina e na sociedade brasileira. A articulação com o método fenomenológico foi essencial para a investigação de campo, na medida em que buscou entender os sentidos nucleares subjacentes às falas dos/as participantes no questionário e nas rodas de conversa.

Nesse trabalho, utilizamos o método fenomenológico pelo fato de nos interessarmos pela experiência e pela subjetividade dos/as participantes. É a partir da experiência que o fenômeno da aporofobia surge nas falas dos/as discentes. Quanto a isso, Husserl (2006, p. 2) afirma que “[...] o conhecimento natural começa pela experiência e permanece na experiência”. Nessa toada, Lima (2014) pontua que a fenomenologia é uma das mais importantes correntes filosóficas do Século XX. Diversos pensadores utilizaram do método fenomenológico como fundamento para construir suas teorias. Assim, partindo da interpretação do método fenomenológico formulado por Husserl (2006), teóricos como Sartre (1993), Merleau-Ponty (1999), Lévinas (1980) e muitos outros utilizam dessa fonte metodológica.

A fenomenologia nasce com o filósofo Edmund Husserl. O método fenomenológico busca, como sinaliza Husserl (2006), “voltar às coisas mesmas”, o que significa aproximar-se da experiência pura e direta com os fenômenos. Considerando que fenômeno, para a fenomenologia, é diferente da acepção que fazemos no cotidiano. Segundo Husserl (2006), o fenômeno é aquilo que aparece à consciência e, nesse sentido, ele nasce da relação entre ser humano e mundo. A consciência, nessa perspectiva, não é uma coisa, e/ou uma substância, como entende o pensamento cartesiano. A consciência é intencionalidade, ou seja, sempre consciência de alguma coisa. Nessa leitura, Merleau-Ponty (1999) explica que a fenomenologia é uma ciência das essências que, no entanto, tem a característica de repor as essências na existência. Segundo Merleau-Ponty (1999, p.1) não se pode “[...] compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’”.

É nesse sentido que Bicudo (2020) explica que a pesquisa que procede do método fenomenológico tem sempre o caráter qualitativo, uma vez que o foco para se conhecer o outro é a vivência. No enalço dessa vivência, desse conhecimento do Outro é que essa tese foi feita. Esse conhecimento se manifestou por meio das pesquisas histórico-filosóficas sobre a realidade brasileira, principalmente a partir dos/as participantes/dos sujeitos concretos que falaram de

suas angústias e dores.

Dessa forma, essa pesquisa teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender a influência da aporofobia para a produção do fracasso escolar na sociedade brasileira.

Objetivos específicos

- I. Investigar a intersecção entre os conceitos de aporofobia e racismo, bem como sua relação com a colonialidade no Brasil, no contexto latino-americano;
- II. Pesquisar os mecanismos que inviabilizaram, historicamente, propostas de inclusão educacional no país;
- III. Analisar os dados relativos à produção do fracasso escolar no Brasil, enquanto macrocosmo de investigação, e no Instituto Federal da Bahia, enquanto microcosmo de pesquisa;
- IV. Averiguar a relação subjacente entre o conceito de aporofobia e fracasso escolar, a partir da voz dos discentes e ex-discentes do IFBA-Eunápolis.

Frente a tais objetivos, este trabalho organiza-se da maneira: na primeira seção, realizamos uma análise teórico-bibliográfica, a fim de discutir a relação entre aporofobia e colonialidade na América Latina. Na segunda seção, buscamos reinterpretar o Brasil sob o prisma da aporofobia – com destaque para sua incidência no campo educacional –, a partir de teóricos que discutiram e discutem o Brasil. Posteriormente, na terceira seção, passamos à discussão e à análise sobre a história da educação brasileira em que buscamos compreender em que medida a aporofobia permeia a educação no Brasil influenciando na manutenção da desigualdade brasileira, além de analisar dados documentais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de outros órgãos de avaliação educacional, para termos um panorama da educação no que tange à produção do fracasso escolar.

Na quarta seção, iniciamos com uma investigação teórica sobre a produção do fracasso escolar, e, posteriormente, apresentamos os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. A partir dela, passamos à identificação do *locus* de pesquisa, discutindo os institutos federais, em especial o IFBA-Eunápolis e nos encaminhamos para o percurso metodológico da pesquisa. Ainda, apresentamos o fracasso escolar em rostos, analisando dados de reprovação, de repetência e de evasão no IFBA-Eunápolis, desde 2012 até 2022. Além de tal análise de dados, discutimos, em perspectiva fenomenológica, o resultado das rodas de conversa com discentes que passaram por processos de reprovação e de repetência. Os participantes falaram de suas

experiências no Instituto, bem como descreveram seu percurso e dificuldades encontradas. O objetivo de tal ação foi a descoberta do que há de essencial nos relatos dos participantes, buscando entender em que medida o fenômeno da aporofobia se revelou nas falas dos discentes.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos da investigação e os instrumentos de coleta de dados foram:

- **Investigação bibliográfica;**
- **Pesquisa documental** (órgãos governamentais como: IBGE, IFBA, Ministério da educação e organizações não-governamentais; reportagens em jornais e revistas, etc);
- **Questionário de pesquisa**, cujo objetivo foi buscar dados socioeconômicos, de raça, gênero, etc.;
- **Rodas de conversa.**

As rodas de conversa ocorreram com discentes do IFBA que passaram por processos de reprovação.

A análise dos dados:

O tratamento dos dados foi realizado a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), aqui resumida por Moraes (1999), segundo os seguintes passos:

1. Preparação das informações;
2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
3. Categorização ou classificação das unidades em categorias;
4. Descrição;
5. Interpretação.

Esses instrumentos metodológicos descritos são caminhos que objetivaram, mais do que uma tese, encontrar um farol que colocasse à luz o problema da aporofobia e sua relação com a produção do fracasso escolar, problema que talvez todos tenham consciência que existe, mas que por estar na penumbra, se mantém produzindo sofrimento e impedindo o questionamento e possível modificação do modelo de educação atual.

2 COLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE E APOROFOBIA NA AMÉRICA LATINA

Iniciamos nosso trajeto a partir da América-Latina enquanto construção histórica permeada pela aporofobia consubstanciada com racismo, com machismo, com misoginia e com xenofobia. Essas mazelas sociais se entrelaçam no cerne da constituição da América.

Tais mazelas não poderiam ter sido realizadas sem um pensamento de base que as justificasse, ou seja, uma crença ideológica⁴ que oculta a realidade da dominação, como numa imagem invertida, falseadora e justificadora do processo de domínio. Dessa maneira, a colonização e a colonialidade que se mantém na América Latina iniciam-se por meio de uma pedagogia. A denominaremos de “pedagogia do mascaramento”, pois, o que ocorreu desde o momento da colonização, quando os europeus invadem a América Latina, foi um processo de alienação e de dominação alicerçado num pensamento filosófico-teológico, pedagogicamente transmitido nas práticas educativas e sociais desde a Europa à América.

Em contraposição a essa pedagogia do mascaramento, propõe-se a exigência de outra perspectiva pedagógica, que ouse questionar o cerne das práticas de dominação colonial, ainda latentes na sociedade latino-americana, e transmitidas, geração após geração, nas instituições de educação formal e informal. Trata-se da exigência de uma pedagogia que denominaremos de “pedagogia do desmascaramento”, uma *práxis* pedagógica decolonial e libertadora, que se propõe a uma análise radical dos mecanismos de exclusão. Entendemos que uma pedagogia da libertação e/ou decolonial possui, em sua gênese, uma prática pedagógica desmascaradora que ousa se insurgir contra a pedagogia do mascaramento.

A produção do mascaramento se relaciona com a dinâmica histórica que construiu o mito da modernidade europeia e americana (a qual, a partir da década de 1920 massacrou e aniquilou os processos educacionais em todo sul global) e, com este, a noção de sujeito. Nessa perspectiva, Dussel (1993) salienta que a modernidade surge quando a Europa se coloca como centro da história mundial, a partir da chegada e domínio europeu na América, considerando o ano de 1492 como o período inaugural em que essa ideia de modernidade europeia é plasmada, segundo a qual o mundo europeu, constituído como centro, possui sua periferia. A América é relegada, assim, ao *status* de mundo periférico.

⁴ Adotamos aqui a perspectiva de Marx e Engels, para os quais a ideologia se constitui como um conjunto de ideias que falseiam a realidade, ou seja, invertem o real para servir aos interesses de quem domina. Nesse sentido, ele diz que: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A Europa nem sempre teve essa posição central, ao contrário, até o século XV era a periferia do mundo muçulmano, e a Ásia central tinha papel protagonista. Com as navegações ibéricas e a “descoberta” da América, inicia-se o desenvolvimento do sistema capitalista e, junto a este, o nascimento do mito da modernidade, trazendo consigo outro mito, o da superioridade europeia, endossado pelo cristianismo hegemônico e opressor.

Dessa forma, o domínio dos povos latino-americanos é justificado pela ideia eurocêntrica de civilização, ou seja, a crença de que a dominação exercida se constitui como uma dádiva realizada para os povos.

2.1 A colonialidade no pensamento latino-americano

A Europa, como matriz colonizadora, constitui a América Latina, negando e subalternizando todas as formas de saberes dos povos do território invadido: os maias, os incas, os astecas, os tupis e vários outros povos, das mais variadas denominações e culturas, tiveram seus conhecimentos e seu ser negados. Dessa maneira, a matriz europeia/eurocêntrica/etnocêntrica se constitui a partir de negação do outro enquanto legítimo produtor de conhecimento.

A colonização se caracterizou pelo epistemicídio⁵ que, alicerçado sob a matriz epistemológica ocidental, desqualifica e marginaliza outros saberes, em prol de um saber canonizado por aqueles que o produzem. Nesse sentido, Santos (2009) trata das epistemologias do Sul, em sua possibilidade de subverter essa lógica epistemicida, ao inverter a perspectiva epistemológica que aponta o Norte como guia fundamental. Desse modo, Santos (2009) define como “fascismo epistemológico” essa forma de epistemicídio, posto que “[...] a supressão dos conhecimentos não ocidentais levada a cabo pelo colonialismo europeu e que continua hoje sob formas nem sempre mais sutis” (Santos, 2009, p. 468). Nesse bojo, refletindo sobre o conceito de epistemicídio, Carneiro explica:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes

⁵ O termo significa alienação e/ou invisibilização de conhecimentos locais em prol de saberes vindos de outro *topos* que se coloca como superior. O epistemicídio se faz, parafraseando Dussel (1993), por meio do “encobrimento do Outro”: assassina-se o saber como forma de dominar e retirar a humanidade do Outro.

no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (Carneiro, 2005, p. 97).

Por meio da crença de superioridade epistemológica e ontológica do europeu, os povos nativos da América foram destituídos de sua humanidade e desconsiderados em seu ser, descritos como animais irracionais, limitados, distantes da chamada civilização e sem alma, demonstrando o fato de que o processo de colonização não ocorreu somente por meio da violência física. Nesse sentido, identificamos três formas de colonização: colonização econômica, colonização corpórea e colonização subjetiva⁶. Salientamos que todas essas formas de colonização ocorrem por meio da pedagogia do mascaramento, que tem por objetivo disfarçar o *eu* conquistador mascarando seu sadismo cruel e sua vontade de potência, que se faz na América a partir do século XV e nos séculos posteriores.

Esse mascaramento se realizou a partir de teorias que professavam ausência de alma nos indígenas, e a necessidade de a Europa cristã iluminar com sua luz aquelas terras supostamente obscuras, carregadas de devassidão e degenerescência; e, atualmente, se faz na defesa da ordem ou de uma determinada escala de valores conservadores, seja em nome de Deus, da família ou do equilíbrio econômico. Mudam-se as estratégias, mas o objetivo é sempre o mesmo: a manutenção da desigualdade a partir de uma ideia de superioridade natural.

Galeano (2010), em sua obra “Veias abertas da América Latina”, escreve contra essa pedagogia do mascaramento. Utilizando-se da pedagogia do desmascarar, evidencia dados históricos encobertos sobre a exploração colonizadora, a exemplo do fato de que os povos indígenas eram considerados bestas de carga e, posteriormente, os negros escravizados também foram. Citando vários discursos que tentam justificar o assujeitamento dos indígenas à condição de objetos, desumanizando-os, ele afirma:

Juan Ginés de Sepúlveda, o humanista, sustentava que os índios mereciam o tratamento que recebiam porque seus pecados e idolatrias eram uma ofensa a Deus. O conde de Buffon afirmava que nos índios, animais débeis e frígidos, não se registrava “nenhuma atividade da alma”. O abade De Paw inventava uma América onde índios degenerados eram como cães que não sabiam latir, vacas incomestíveis e camelos impotentes. A América de Voltaire, habitada por índios preguiçosos e estúpidos, tinha porcos com o umbigo às costas e

⁶ Colonização econômica na medida em que a metrópole, usurpando os recursos das colônias, estabelece uma dependência econômica destas. A colonização corpórea se faz na exploração do corpo do colonizado como mero instrumento de produção, coisificando-o; tal colonização se faz também sexualmente sobre a mulher indígena e, posteriormente, sobre a mulher negra, ao se considerar o corpo da mulher colonizada como um objeto a ser usado para o prazer do colono. A colonização subjetiva é mais silenciosa, no entanto, ainda mais eficaz, pois estabelece na mentalidade do oprimido a vontade do opressor, naturaliza em sua consciência a colonização, que o faz se ver como menor, objeto perante um senhor que teria legitimidade de domínio. É a naturalização da opressão, seja física, moral, religiosa ou intelectual.

leões calvos e covardes. Bacon, De Maistre, Montesquieu, Hume e Bodin negaram-se a reconhecer “homens degradados” do Novo Mundo como seus semelhantes. Hegel falou da impotência física e espiritual da América e que os indígenas tinham perecido ao receber o sopro da Europa (Galeano, 2010, p. 40).

A melhor forma de domínio do humano se faz destituindo-o de sua humanidade e a opressão dos povos se realiza destruindo sua construção simbólico-cultural. A ânsia por explorar, saquear, pilhar, fez com que os europeus não considerassem a possibilidade de compreensão da diferença cultural. A denúncia do Frei Bartolomeu de Las Casas⁷, frade dominicano, bispo de Chiapas (México), o primeiro grande pedagogo do desmascaramento em terras latino-americanas, ilustra bem a situação dos povos nativos que viviam no século XV no território hoje denominado de América, e a violência dos conquistadores:

[...] os espanhóis se arremessaram no mesmo instante que os conheceram; e como lobos, como leões e tigres cruéis, há muito tempo esfaimados, de quarenta anos para cá, e ainda hoje em dia, outra cousa não fazem ali senão despedaçar, matar, afligir, atormentar e destruir esse povo por estranhas crueldades [...] de tal sorte que de três milhões de almas que vivia na ilha Espanhola e que nós vimos, não há hoje de seus naturais habitantes nem duzentas pessoas. A ilha de Cuba, que tem de comprimento a distância que vai de Valladolid a Roma, está hoje como deserta (Las casas, 2008, p. 26).

Bartolomeu de Las Casas (2008) choca-nos com suas descrições sobre as atrocidades realizadas contra os povos nativos. Infelizmente, as atrocidades por ele descritas ainda ocorrem amplamente na América Latina, seja por meio das violências nas periferias, nas chacinas de grupos de extermínio, no grande número de feminicídio e na fome que mata silenciosamente.

Essa situação de violência e insensatez possui, em seu substrato, a influência da construção ontológica do Ocidente, ou seja, a filosofia ocidental do ser. Parmênides de Eléia (530-460 a.C.), ao afirmar, em seu “Proêmio”, a unidade do Ser, na fórmula: “O ser é, e nada não é” (Parmênides, 1996, p. 133), estabelece o fundamento para o desenvolvimento de uma ulterior filosofia do “si mesmo”, centrada na ideia do ser enquanto totalidade, fora da qual nada é, restando o não-ser, o nada. O não-ser (o Outro, a alteridade) não é considerado como partícipe do real. O ser – enquanto identidade absoluta – torna-se o fundamento do mundo.

Parmênides busca explicar o fundamento da realidade, definindo o ser como algo uno, ingênito, perfeito, fechado (Parmênides, 1996). Nessa perspectiva, Dussel (1977) salienta que o pensamento, advindo do centro, se pensa como única identidade e realidade. Distante de seus

⁷ Frade Dominicano espanhol, se dedicou no século XVI, à causa indígena defendendo sua vida, liberdade e dignidade.

limites, encontra-se o não-ser, a barbárie, o nada, tudo que carece de sentido: os homens e as mulheres e crianças de outras culturas, do mundo periférico, são, portanto, objetos, meros instrumentos.

A ontologia os situa como entes interpretáveis, com ideias conhecidas, como mediações ou possibilidades internas ao horizonte da compreensão do ser. Espacialmente centro, o *ego cogito* constitui a periferia e se pergunta como Fernandez de Oviedo: ‘Os índios são homens?’, isto é, são europeus e por isso animais racionais? (Dussel, 1977, p. 9).

A colonização e a colonialidade somente podem existir na medida em que não se considera a legitimidade do Outro. Sua existência se estabelece quando o Outro é cerceado da categoria de Ser. A partir da perspectiva de que a Europa possuiria as luzes essenciais do saber e do ser, ou seja, o fundamento ontológico por excelência; tudo o mais seria cópia e careceria de fundamento. O que explica a dificuldade em se reconhecer o pensamento latino-americano, pois a colonização também ocorreu subjetivamente, de tal forma, pela filosofia do “si mesmo”, que pensar fora das categorias estabelecidas, ou “reinventá-las” conformando-as a nossa realidade, seria um distanciamento do ser essencial.

Em oposição à colonização do pensamento latino-americano, o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1978) afirma que a categoria do pensar não é dádiva de um povo particular, salientando a existência de uma filosofia latino-americana que inicia com o questionamento sobre a própria essência do humano. O embrião dessa filosofia seriam os escritos de Bartolomeu de Las Casas (2008), em sua luta pela defesa do direito dos indígenas de serem reconhecidos como iguais. Zea (1978) questiona, ainda, sobre que classe de humanos seríamos se não fôssemos capazes de criar um sistema, capazes de originar um/a filósofo/a.

No entanto, Zea (1978) reconhece que a história das ideias na América Latina parte de uma visão eurocêntrica e ocidentocentrista, que considera como seu, o pensamento e as ideias da cultura europeia, ideias estas impostas e adotadas cegamente. A Europa seria, supostamente, fonte e centro da cultura latino-americana, por meio de uma dependência imposta. Em contraposição a esse pensamento, o pensador mexicano sai em defesa de uma filosofia latino-americana, da qual ele próprio faz parte, que se consubstancia como filosofia da história, diferente da filosofia da história hegeliana que, em sua dialética, via a Europa como ápice da história e da civilização.

Zea (1978) salienta que esse eurocentrismo, estabelecido como a história por excelência, originou uma interpretação que expressa o projeto do mundo ocidental, sua ideia de humano e

de humanidade, um espelho que somente reflete a si mesmo, coisificando àquelas e àqueles que não se enquadram nas características deste projeto eurocentrado.

A antropologia filosófica europeia torna-se uma filosofia do espelho, na qual o “si mesmo” é a pré-condição para a definição de humanidade. Por esse prisma, a história e a cultura de outros povos são vistas como algo exótico, peculiar, estranho, a partir do olhar ocidental. Quanto a isso, Zea argumenta:

La humanidad, propiamente dicha, tenía así su origen en Grecia. Era Grecia el origen de la cultura y humanismo europeos. Lo otro sería la barbarie de que ya hablaban los mismos griegos; la barbarie asiática, a la que impone el sello civilizador de un Alejandro, la barbarie sometida por Roma, o la barbarie que se humaniza en el cristianismo. Cristianismo originado en una provincia del Imperio Romano, pero helenizado, esto es, racionalizado por Europa. Oriente, y el orientalismo el precisamente lo otro de Occidente, o Europa, como lo es también África, o América y el americanismo referido a los pueblos bárbaros e mestizos de este continente. El hombre y su historia vistos sólo a través del hombre y la historia que se origina en Grecia. Los otros, los no occidentales, como los orientales, han de ser objeto de estudio, tal y como se estudia la flora y la fauna de los territorios descubiertos conquistados e colonizados. (...) El europeo u occidental será el Hombre, el hombre sin más. Los otros no, los otros sólo serán hombres, pero con determinadas características que los disminuyen. Características que hacen referencia a su limitada humanidad, a lo que les aparta de lo que un hombre debe ser plenamente. Pueden ser expresión del primitivo antepasado del hombre, o proyecto del mismo. Antepasado o futuro del hombre por excelencia. Tal y como se expresa en la filosofía de la historia de Hegel (Zea, 1978, p. 29).

A obra do filósofo mexicano é uma defesa da autonomia do pensar na América Latina. Autonomia historicamente negada sob influência de uma concepção de sujeito epistemológico creditada ao pensador francês René Descartes. Nesse ponto, é pertinente o questionamento: o que é esse sujeito cartesiano?

O século XVII, em que Descartes viveu, foi um século de incertezas e de questionamentos acerca do conhecimento. A ciência nascente entra em choque com alguns dogmas do catolicismo (lembremo-nos de Galileu⁸). Há também o surgimento do protestantismo, colocando em xeque a forma como o cristianismo era professado e vivido. Descartes, em meio a tantas dúvidas, buscava afastar-se do ceticismo em prol de verdades, mas não verdades advindas de “fora”, como dogmas ou “verdades” bíblicas, porém como evidências que se mostrem na mente com perfeita certeza e clareza. Para isso, utiliza a metodologia da

⁸ Galileu é condenado como herege por defender, após observações astronômicas, a teoria heliocêntrica de que a terra, assim como os demais planetas, gira ao redor do sol, sendo forçado a se retratar publicamente para não ser condenado à morte.

dúvida metódica, utilizando-se, inclusive, de argumentos do ceticismo, para questionar a realidade por ele conhecida; contudo, buscando encontrar algo sólido e indubitável. Tal verdade será revelada no seio da própria dúvida:

Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava fosse alguma coisa. E, notando que a verdade: Eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar [...] (Descartes, 1996, p. 92).

A desconstrução cartesiana, feita por meio da dúvida metódica, é uma contribuição decisiva para que sobressaiam as verdades buscadas na investigação. Esta é a primeira verdade que Descartes vislumbra é a certeza do seu próprio eu epistemológico. Descartes pergunta-se o que ele é, questão que se universaliza, tornando imprescindível o questionamento sobre o que é o ser humano como tal.

O *cogito* revela um ser que se volta para si mesmo e percebe-se como puro pensamento. Tudo se resume ao pensar, o que, em última análise, quer dizer que toda a realidade se centra no sujeito. Descartes, surpreendentemente, eleva a subjetividade do sujeito num grau exacerbado, poder-se-ia dizer hiperbólico. A dificuldade que surge diz respeito a como Descartes não cai no puro solipsismo, pois tudo parece convergir para tal postura.

Ele aplica ao conceito de sujeito o sentido de autonomia, conferindo ao sujeito epistemológico toda a responsabilidade pelo saber. O sujeito cartesiano é autônomo, pensa por si, questiona o fundamento do seu saber e o reconstrói sobre fundamentos por ele mesmo constituídos. Não é, portanto, a tradição que deverá fornecer, de uma vez por todas, os fundamentos do conhecimento que então se buscava. O pensador funda a subjetividade moderna ao evidenciar a importância do *cogito*, ou seja, do sujeito como essencialmente uma coisa pensante, e é esse sujeito-pensamento que fundamentará a sua epistemologia. Descartes afirma:

E notando que esta verdade: eu penso logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava (Descartes, 1987, p. 46).

Descartes constrói uma filosofia em que a subjetividade do sujeito epistemológico não pode ser desconsiderada, e o *eu* será o princípio donde irão brotar todas as certezas. A epistemologia cartesiana possui, incontestavelmente, como base fundamentadora o *cogito*. O sujeito pensante torna-se o alicerce da existência.

Para enveredar por esse caminho, é necessário especificar o que se entende por subjetividade e por sujeito. Bicca dá a seguinte definição de subjetividade:

A rigor *subjetividade* é um termo genérico, isto é, é uma noção que se enfeixa ou se encontra em relação necessária com uma série de outros conceitos, que conjugados circunscrevem uma problemática: *eu*, consciência, consciência de si, auto-referência, autodeterminação, personalidade, espírito. Enumerando apenas os mais importantes. Eles são os elementos definidores de atitudes e procedimentos de investigação, dos padrões e estilos e de argumentação, de critérios, de justificativa, ou para estabelecimento da verdade (Bicca, 1977, p. 14).

Percebe-se a importância do conceito de subjetividade e sua relação com o cartesianismo. Descartes afirma, tanto no *Discurso sobre o método* (1987), quanto nas *Meditações Metafísicas* (1996), ser uma substância que tem por essência o pensamento, algo que, segundo ele, é mais fácil de conhecer do que os objetos corpóreos, porque o sujeito pode até supor que não tem um corpo e até duvidar da existência do mundo, mas jamais pode duvidar de que está pensando, pois está refletindo sobre essas coisas. Descartes utiliza-se da dúvida metódica e de suposições realizadas pelo pensamento, entendendo que ao menos uma coisa pensante deve, necessariamente, ser. Diz o estudioso que: “[...] pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se mui evidente e mui certamente que eu existia [...]”. (Descartes, 1987, p. 76). Esta constatação de Descartes coloca em evidência, e num plano privilegiado, o sujeito epistemológico. Mas, o que vem a ser sujeito? Segundo a definição de Abbagnano, a definição de sujeito pode ser resumida em duas:

1º Aquilo de que se fala, a que se atribui qualidades, ou determinações, ou a que são inerentes qualidades ou determinações; 2º O *eu*, o espírito, a consciência como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo (Abbagnano, 1998, p. 929).

Dentre as duas definições, a segunda se enquadra precisamente na noção de sujeito epistemológico estabelecida por Descartes (1987; 1996). A primeira definição trata do conceito de sujeito tal como é conhecido nos moldes aristotélicos, ou seja, um sujeito ligado a um predicado e determinado por este, um sujeito no sentido lógico, aquele a quem se atribui qualidades, ou predicados. O sujeito epistemológico em Descartes (1987; 1996), ao contrário, é o que determina o mundo do conhecimento, é o fundamento da realidade evidente, que se autoconhece e que se autodefine, ou seja, a consciência de si mesmo.

Para a filosofia ocidental, Descartes (1987; 1996) teria fundado o pensamento moderno através do *cogito*, a expressão mais evidente da filosofia do espelho, uma reflexão na qual o

sujeito se volta sobre si mesmo para definir-se enquanto existência. Contudo, aqui adotamos uma perspectiva que se insurge contra esse espelhamento, primeiro, questionando a própria ideia de modernidade e, posteriormente, afirmando a importância do Outro no entendimento de si. Corroboramos, assim, a visão dusseliana de que a modernidade europeia surge com o “descobrimento” da América, em 1492. Ainda, como importante pensador dessa modernidade, a partir do mundo periférico, está Bartolomeu de Las Casas (2008), não como justificador, e sim como crítico da modernidade, realizando um contraponto a esta, opondo-se ao processo civilizatório moderno.

Descartes (1987; 1996) estabelece o sujeito como aquele que desvenda o mundo, o justifica e o estabelece, a partir do ideário ocidental. Esse sujeito cartesiano, como explanado, se identifica com o pensar. O pensamento é a categoria essencial do sujeito; para Descartes (1987; 1996), só há mundo na medida em que é justificado pelo sujeito que o pensa. É, aqui, inegável que o pensamento cartesiano representa um marco importante na filosofia ocidental. No entanto, essa noção de sujeito cartesiano, pretensamente a-histórico, reflete uma determinada concepção de universalidade e de ser humano. Contrariamente ao que Descartes (1987; 1996) estabelece, defendemos que esse sujeito cartesiano é determinado, e não é simplesmente uma ideia metafísica; pensar essa concepção de sujeito como algo alheio à história é mais um mascaramento realizado por toda uma prática filosófica e, como advogamos, pedagógica, de entorpecimento das consciências.

Aquele que é considerado sujeito na perspectiva moderna/cartesiana é o homem, branco, europeu, heterossexual, burguês. Os/as que não se enquadram nessa categoria de sujeito, não possuem existência e/ou devem, para existir, de alguma maneira, amoldar-se a esta categoria. Aos/às que não se enquadram resta a exclusão, o assassinato, a escravização, e a desumanidade. Esse é o cerne da filosofia do espelho.

O sujeito moderno cartesiano representa uma continuação do pensamento ontológico, a ideia de um ser universal, pleno e fechado em si; qualquer alteridade a esse ser seria somente aparência, carente de existência. Em contraposição a esse pensamento eurocêntrico, Dussel (2008) enfatiza a importância fulcral de Bartolomeu de Las Casas (2008), com um anti-discurso da modernidade enfocando – ao contrário da pretensão de universalidade do pensamento cartesiano – uma posição histórica, profundamente encarnada no território latino-americano. Em suas palavras:

Descartes fundamentará la ontologia moderna en el abstracto y solipsista *ego cogito*. Bartolomé en cambio fundamenta la crítica ética-política de dicha ontologia desde la responsabilidad por el Otro, al que debe argumentos para

demostrar la própria pretensión de verdade. Es un paradigma instaurado desde la Alteridad (Dussel, 2008, p. 22).

A concepção eurocêntrica de conhecimento se enraizou no pensamento latino-americano, por discursos que o destituíam de plena racionalidade. Nessa concepção, a natureza simboliza o irracional, o obscuro, o corporal. O pensamento ocidental se plasma percebendo o mundo natural como objeto a ser desvendado, examinado e dominado. Esse dualismo corpo e alma perpassa a história da filosofia ocidental. Platão (1972) é o primeiro a realizar uma drástica separação entre corpo e alma. Em sua teoria das ideias, defende que o corpo é a prisão da alma. Esta tem como origem o mundo inteligível no qual vivia a alma a contemplar as ideias e, após se embeber da água do rio *lethes* (esquecimento), é aprisionada no corpo, no mundo sensível. O corpo é a prisão da alma, que a impede de conhecer a verdade, lembrando que, para Platão (1972), conhecer é uma reminiscência. Dessa maneira, a forma para se adquirir conhecimento ocorre por meio da libertação corporal. A filosofia, nesse entremeio, terá função *thanática*, ou seja, de aprender a morrer para libertar a alma do corpo.

Posteriormente, Santo Agostinho (1998), influenciado pelo neoplatonismo de Plotino, considera que o corpo é inferior à alma, ainda que o corpo seja também criado por Deus. O que se constata em sua afirmação: “Queres ser feliz: procura o melhor em tua própria alma. És composto de dois elementos: a alma e o corpo; dos dois o melhor chama-se alma” (Agostinho, 1998, p. 247). Na modernidade, Descartes (1986; 1996) reproduz essa cisão entre corpo e alma, relegando o corpo à categoria de mera máquina. Em suma, o ser humano é alma e se identifica com o próprio pensar.

A partir da concepção de mundo etnocêntrica, os europeus construíram a colonialidade do pensar que ainda perdura no senso comum e na academia. No senso comum, na tendência a valorizar tudo que tem a ver com a Europa e, em contrapartida, desprezar a própria cultura. Na academia, a colonialidade se faz nas práticas de pesquisa, na linguagem, na literatura escolhida e nos campos de saber que são desvalorizados ou supervalorizados.

Uma das principais formas de colonização das consciências é o apagamento do próprio saber e do próprio passado. Considera-se como “primitiva” toda forma de conhecimento, como “superstição” toda manifestação religiosa, como “folclore” toda manifestação cultural, ou como mero “artesanato” toda forma sublime de arte não referidos a padrões eurocêntricos (Rodrigues, 2012)⁹. Dessa maneira, o processo de domínio colonial se mantém.

⁹ Sobre essa discussão, é bastante pertinente o artigo “Arte ou artesanato?” In: Cultura Visual, n.18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 85-95, de autoria de Wallace Rodrigues. O autor levanta uma discussão sobre a dicotomia entre arte e artesanato, desvelando como essa separação mascara um sistema social pautado

O alerta de Fanon é necessário nessa discussão:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética (Fanon, 1968, p. 175).

A ideia de modernidade trará consigo a xenofobia, o racismo, a aporofobia e a misoginia. Esse é o legado desse mito que deve ser desvelado e exposto e que, ainda, foi responsável por assassinar pessoas, ocultar saberes, destruir vidas e alienar consciências. Dessa forma, urge incluir os pobres na história. Pobres, para um sistema-mundo (Wallersteirn, 1974) que os despreza por serem a face que demonstra as contradições do próprio sistema, são testemunhas da opressão. Em contraposição à filosofia do espelho, a si mesmo, estabelecido pela filosofia ocidental/europeia/cartesiana, urge, tal como Las Casas (2008), refletir sobre a ética da alteridade em que o Outro é fundamental para a compreensão da realidade. Para tanto, é necessário desvelar o mito da modernidade que objetificou o Outro tentando enquadrá-lo, diminuí-lo ou exterminá-lo.

2.2 Mito da modernidade e objetificação do Outro

A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade (Krenak, 2019, p. 14).

Humanidade! Palavra grandiloquente que, segundo Ferreira (2002): deriva do latim *humanitas* com o sentido de condição da essência do ser humano. Resta investigar o que era ser humano para o europeu no período da colonização, e como tal conceito se estende aos séculos posteriores. Na controvérsia de Valladolid, ocorrida no século XVI, o pensador aristotélico, Ginés de Sepúlveda, rotula os povos indígenas como sub-humanos, imperfeitos e que, por tal falta de humanidade, deveriam ser escravizados, por serem infiéis e destituídos de virtudes (Bom; Sabino, 2021), argumentando, ainda, sobre as especificidades culturais e religiosas que tornavam os indígenas infiéis e adeptos de costumes bárbaros. Em suas palavras:

[...] tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementisimas, de los prodigiosamente intemperantes

pela desigualdade, que define o que esteticamente deve ser considerado arte ou não, mostrando ainda o quanto o etnocentrismo e o racismo permeiam as definições do que se considera artesanato ou arte.

a los continentes y templados, y estoy por decir que de monos a hombres (Sepúlveda, 2018, p. 16, *apud* Bom; Sabino 2021, p. 40).

Eis, nesse pequeno trecho, uma amostra de quão preconceituosa era a visão sobre os povos originários, visão que justificava uma modalidade de “guerra justa” a toda uma população, a partir do princípio de escravidão natural retirado de Aristóteles (Bom; Sabino, 2021). Essa “guerra justa” atesta o “direito” de domínio dos espanhóis.

O mito da modernidade se estrutura a partir de uma crença totalizadora, compartilhada pelos europeus, que circunscreve uma determinada ideia de humanidade: ser europeu, “cristão”, homem e burguês. Assim, os/as que fogem a essas categorias não são plenamente humanas. No entanto, a noção de mito aqui referida não diz respeito somente a uma especificidade simbólica, fruto da construção cultural de um povo, pois, se assim o fosse, se referiria a uma realidade concernente a todas as culturas, ou seja, às narrativas que buscam dar sentido ao seu mundo, a sua origem, que tratam do *ethos* coletivo de um povo. Adota-se, neste estudo, a perspectiva do filósofo latino-americano Enrique Dussel (1996), ao utilizar o termo mito como uma crença falaciosa e racista de superioridade europeia em relação, principalmente, aos povos latino-americanos. Evidentemente, há nessa visão também um constructo simbólico, no entanto, alicerçado na incapacidade de admitir a existência do Outro, enquanto alteridade legítima.

Essa concepção foi plasmada a partir da chegada dos europeus na América espanhola em 1492 (Dussel, 1996). Desde então, a Europa buscou fazer do mundo uma espécie de “quintal particular”, com instituições hegemonicamente impostas: Estado-nação, família burguesa, racionalidade eurocêntrica, as quais serviam como uma espécie de espelho para as outras partes do mundo que a elas deveriam se adequar.

É como se a relação se desse na perspectiva aristotélica de ato e de potência. Realizando uma breve definição dos termos: podemos dizer que o ato é o que o ser é em sua realização; sua atualidade; como se manifesta. A potência atua como as possibilidades de ser. Uma semente, considerada em ato, é ainda meramente semente, mas, enquanto potência, tem a possibilidade de se tornar árvore. Nada garante que a potência se transforme em determinado ser em ato. Dessa maneira, Aristóteles (2002) introduz a mudança e o movimento na ordem ontológica ao descrever a realização do ser como passagem da potência ao ato. Todas as coisas estão em ato e potência, com exceção do ato puro, ou motor imóvel, que transformaria o real sem se transformar; a esse motor imóvel, os medievais, a exemplo de Tomás de Aquino, definiram como Deus.

Nessa perspectiva, a América Latina é retratada, pelos pensadores europeus/modernos, como uma civilização em potência, algo embrionário, ainda não pronto. A Europa, ao contrário,

se autodefine como ato puro, centro iluminador e criador a sua imagem e semelhança, responsável por transmitir a civilização aos demais povos do mundo.

A América seria uma civilização que ainda não se completou em ato, pura potência de ser, mas jamais se tornará igual à Europa, pois a Europa, nessa imagem, seria mais do que o ato; seria o ato puro, o que possibilita o *devir* (movimento/mudança), a realização teleológica da civilização. Esta é, de tal maneira, uma espécie de entidade civilizatória divina, da qual a América deve buscar a mera semelhança. Em outros termos, não se considera a existência da civilização latino-americana porque esta seria mera potência de ser. “De fato, entre as coisas que não são, algumas são em potência, mas não existem de fato, justamente porque não são em ato” (Aristóteles, 2002, p. 405).

Nesse sentido, o mito da modernidade é uma narrativa que considera a Europa como detentora de superioridade natural, desenvolvida, moderna e emancipada. O ser iluminador. A “outra” cultura é definida como:

[...] inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade” culpável, para utilizar de uma imagem Kantiana. De maneira que a dominação (guerra/violência) que é exercida sobre o Outro é na realidade, emancipação, “bem” do bárbaro que se civiliza [...]” (Dussel, 1993, p. 75).

Esse mito da modernidade consiste em declarar o inocente, o Outro, como culpado de sua própria vitimação (Dussel, 1993). O raciocínio se realiza da seguinte maneira: é bom o domínio da Europa. A destruição realizada, na verdade, é um direito natural do europeu, que, sendo superior, deve levar as luzes da civilização àquele povo rude e sem educação, incivilizado. Eis a ideia de emancipação civilizatória.

Essa ideia está alicerçada na práxis do eu *conquistador*, precedendo o eu *penso* cartesiano. O que se resume na afirmação: “Eu conquisto, logo sou”. Sobre a crítica dusseliana ao pensamento cartesiano, Grosfoguel nos explica que:

Lo que Enrique Dussel nos dice con esto es que la condición de posibilidad política, económica, cultural y social para que un sujeto asuma la arrogancia de hablar como si fuera el ojo de Dios, es el sujeto cuya localización geopolítica está determinada por su existencia como colonizador/conquistador, es decir, como Ser imperial. De manera que el mito dualista y solipsista de un sujeto auto-generado, sin localización espacio-temporal en las relaciones de poder mundial, inaugura el mito epistemológico de la modernidad eurocentrada de un sujeto autogenerado que tiene acceso a la verdad universal, más allá del espacio y el tiempo, por medio de un monólogo, es decir, a través de una sordera ante el mundo y borrando el rostro del sujeto de enunciación, es decir, a través de una ceguera ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía de poder mundial (Grosfoguel, 2007, p. 64).

Grosfoguel (2007) salienta que a “arrogância” do projeto cartesiano, de pensar um sujeito isolado da realidade, o qual concebe o real a partir de si, um sujeito que acessa a verdade universal – pretensamente apartado da situação geopolítica, social, temporal – revela a pretensão do conquistador. Demonstra também sua condição geopolítica. O mito do sujeito universal, que produz a verdade independente das condições sociais, econômicas e políticas, constitui uma parte do mito da modernidade europeia. Esta seria desenvolvida em si e por si, com ausência de influências externas. Revela também uma prática filosófica que pensa ser possível conceber o sujeito independente das suas características de gênero, de raça, de classe, de língua e de território. De tal modo, o sujeito epistemológico seria, assim, um sujeito sem rosto e indeterminado.

Esta concepção se revela na imagem de um polvo: os mitos são seus tentáculos. A neutralidade epistêmica é um deles, que começa a ser questionado, contudo, ainda se mostra basilar para o pensamento científico ocidental e se constitui como um paradigma. Kuhn (2013) explica que o paradigma é um modelo pensado e praticado pela comunidade científica e repetido pelos aprendizes da ciência. A mudança de paradigma ocorre na medida em que várias crises acontecem na chamada ciência normal; mas isso não acontece de maneira pacífica, pois o modelo tenta resolver a crise estabelecida, e a mudança da ciência normal, que dá lugar a um novo paradigma, o que ocorre somente após disputas. Kuhn (2013) postula que o paradigma existente busca resolver as crises estabelecidas. Logo, não há interesse em modificar o paradigma e este torna-se hegemônico, ao passo que os praticantes da ciência são conservadores em relação a ele. É, portanto, daí que a mudança de paradigma é sempre uma revolução. O pensador explica-nos:

Até os últimos estágios da educação de um cientista, os manuais substituem sistematicamente a leitura científica da qual derivam. Dada a confiança em seus paradigmas, o que torna essa técnica educacional possível, poucos cientistas gostariam de modificá-la. Por que deveria o estudante de física ler, por exemplo, as obras de Newton, Faraday, Einstein, Schrödinger, se tudo que ele necessita saber acerca desses trabalhos está recapitulado de uma forma mais breve, mais precisa e mais sistemática em diversos manuais atualizados? Sem querer defender os excessos a que levou esse tipo de educação em determinadas ocasiões, não se pode deixar de reconhecer que, em geral ele foi imensamente eficaz. Trata-se certamente de uma educação rígida e estreita, provavelmente mais do que qualquer outra, com a possível exceção da teologia ortodoxa. Mas para o trabalho científico normal para a resolução de quebra-cabeças a partir de uma tradição definida pelos manuais, o cientista está equipado de forma quase perfeita. [...] Quando tais crises surgem o cientista não está bem entendido, tão bem preparado (Kuhn, 2013, p. 179).

Nesse sentido, o paradigma/mito da neutralidade científica tende a ser defendido pelos praticantes da ciência, como aprendizes que acreditam nos manuais e os seguem sem refletir muito sobre eles. Assim como este, estão os mitos da superioridade intelectual europeia; da democracia racial brasileira; do índio incivilizado e da modernidade em detrimento do atraso de outros povos em comparação a esta modernidade. Tais mitos servem para dominar e foram criados pelo pensamento moderno, seja de maneira implícita, como na teoria de Descartes, ou explícita, vide as palavras de Hegel, ao falar sobre a inferioridade dos africanos e sobre a África como “algo isolado e sem história [...]” (Dussel, 1993).

Esse mito da modernidade é responsável pela percepção do Outro como objeto, inicialmente a partir da desvalorização de sua cultura e, posteriormente, de sua humanidade. O diferente foi negado como selvagem, irracional e obscuro. “Os índios veem negados seus deuses, sua própria civilização, seu mundo. Seus deuses em nome de um deus estrangeiro e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (Dussel, 1993, p. 58). Essa “legitimidade” é a justificativa da conquista, baseada no espelhamento, que vê o Outro a partir do “si mesmo”. Só se busca dominar àquele ou àquela o/a qual se vê como objeto. É a negação do ser do Outro, o qual tem que se adequar à totalidade imposta.

A crítica dusseliana possui uma incontestável influência de Lévinas. Emmanuel Lévinas foi um filósofo lituano judeu que vivenciou e “sofreu na carne” os acontecimentos do Século XX (Santos, 2016). Conheceu o stalinismo e a degradação do sonho revolucionário, foi oficial do exército francês na Segunda Guerra e teve, segundo Santos (2016), familiares mortos em campos de concentração, tendo sido, ele mesmo, preso pelo regime nazista em um campo de refugiados. A história de sua vida marcará sua preocupação em desenvolver um pensamento filosófico alicerçado na alteridade.

Para tanto, Lévinas (1980) realiza uma crítica à tradição filosófica ocidental que se sustenta no pensamento a respeito do Mesmo, traduzido na teoria do ser em Parmênides, na noção de quiddidade (essência) da escolástica, e no “eu” cartesiano; conceitos estes que dizem respeito à fixação ocidental na identidade, no retorno a “si mesmo”. Lévinas (1980) constrói uma fenomenologia de abertura ao Outro, não buscando convertê-lo a si, mas considerando-o em sua exterioridade, como “absolutamente outro”. Consoante Lévinas (1980), o rosto, enquanto revelação do Outro, é insurgência contra o domínio do Mesmo. Essa fenomenologia do rosto quebra com a centralidade do sujeito moderno.

Nessa perspectiva, Lévinas (1980) distingue as ideias de totalidade e de infinito. A totalidade está na seara do Mesmo, tem natureza identitária-tautológica, pois busca abarcar

todas as realidades a partir de um sistema pré-estabelecido e universalista. O infinito, ao contrário, se realiza na relação com o Outro, numa total exterioridade e separação deste em relação ao Eu. Lévinas (1980) utiliza a expressão “absolutamente outro” para traduzir essa relação.

O infinito se constitui na transcendência, está além da totalidade. Dessa maneira, essa fenomenologia Lévinasiana contrária à perspectiva ontológica funda uma ética da alteridade, na qual uma verdadeira relação ocorre na abertura metafísica para com o Outro, compreendendo-o como além de mim mesmo, ultrapassando qualquer definição que possa reduzir a alteridade ao “si mesmo”. Do contrário, não há relação, haverá representação, domínio. A relação ocorre a partir da “ruptura da totalidade” (Lévinas, 1980). Nesse sentido, o Eu não pode ter a pretensão de conhecer o Outro. Uma verdadeira relação ética baseia-se no entendimento de que o Outro é irreduzível ao Eu, o Outro não pode ser assimilado. Há uma separação infundável, inexorável, infinita. Daí que a relação se consuma como um total abertura para aprender com o Outro, abertura e, sobretudo, responsabilidade.

A relação com o Outro possui um viés pedagógico, mas este aprendizado não se assemelha à maiêutica socrática, na qual o aprendiz já está potencialmente de posse do próprio saber, que será tão somente trazido à luz. A relação com o Outro exige destituição do sentimento de posse. Segundo Lévinas:

A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade (Lévinas, 1980, p. 153).

A tentativa de dominar, aprisionar e, por fim, matar o Outro, é a negação da alteridade. Significa a destituição da relação por um egocentrismo que se fecha ao infinito e aprisiona-se no Mesmo. Essa tentativa de domínio é própria do pensamento ontológico ocidental. Seguindo o pensamento Lévinasiano, afirmamos que a ética é a filosofia primeira, é abertura à exterioridade e a recusa ao estabelecimento de limites e de domínio. Dessa maneira, “[...] se é assim, caberia reconhecer que a ética cumpre a vocação ‘ontológica’ antes que a própria ontologia, já que sua perspectiva estaria melhor ajustada a corresponder ao ser do outro” (Santos, 2016, p. 12).

Essa fenomenologia do rosto – compreendendo-o enquanto a forma como o Outro se apresenta a partir de si – ultrapassa a ideia do Outro em mim, pois o rosto é exterioridade, expressão que exige a saída da interioridade pelo Eu. Esse descentramento do “Si mesmo” leva

a reconhecer também um rosto que interpela e exige ser percebido. Nesse diapasão, são valorosas as palavras de Santos:

Na perspectiva aqui considerada, ética já não diz mera ação em conformidade com normas socialmente legitimadas ou princípios e valores da consciência, mas relação de responsabilidade para com outrem ou não-indiferença pela sua diferença. Acontecimento relacional, a ética transborda o acordo com a norma ou a solitária coerência do sujeito com a voz de sua consciência: é descentramento de si mesmo, exposição à exterioridade de outrem, resposta a sua palavra e despertar para o sentido do humano, implicando o “trauma” de uma dessubjetivação que leva o sujeito a reconstituir-se a partir do outro. Ética é êxodo sem retorno (Santos, 2016, p. 13).

Necessário grifar a frase “**ética é êxodo sem retorno**” (Santos, 2016). Acreditamos que ela traduz, de maneira precisa, a relação de infinitude que se consuma na relação com o Outro, na exigência do descentramento do sujeito, significando uma abertura ao próprio infinito. Uma viagem que exige a destituição da vontade de posse e do desejo de receber, o que representa uma subversão da concepção capitalista em que todos são transformados em mercadoria ou descartados, se considerados sem valor.

Nesse contexto, o que é a aporofobia senão a estreiteza de pensamento e de ação antiética incapaz de perceber o infinito que se revela no Outro, vilipendiando-o, maltratando-o e, em situações-limite, assassinando-o por não se enquadrar na categoria de ser estabelecida por uma sociedade do descartável? O pobre “sofre na carne” e na alma sua redução à categoria de objeto. Em contraposição, quando a ética se torna verdadeira morada, há uma abertura ao infinito que resulta em verdadeira *metanoia*, por meio da compreensão do infinito em oposição à totalidade totalitária do Mesmo. Contudo, a história nos mostra que a modernidade ocidental se estabelece recusando-se a essa abertura, fixando-se como centro.

Em suas discussões sobre o conceito de orientalismo e colonização, Said (1990) narra um fato que ilustra bem essa centralidade do sujeito, explicando que, em 1910, havia questionamentos sobre a presença britânica no Egito, o que fez Arthur James Balfour, político britânico, realizar um discurso na Câmara dos Comuns justificando tal presença. Em sua fala, Balfour se refere ao benefício do domínio britânico sobre o Egito, defendendo que a colonização é um bem para os países colonizados, pois, esses, não possuiriam disposições para o autogoverno, disposição que seria própria das nações ocidentais (Said, 1990). Quanto a discussão, o estudioso traz à baila o seguinte:

Acho que é uma boa coisa. Acho que a experiência demonstra que sob esse governo elas têm um governo muito melhor do que qualquer outro que tenham tido em toda a história, o que é um benefício não só para elas, como sem

dúvida para o conjunto do ocidente civilizado. [...] Estamos no Egito não apenas pelo bem do Egito, apesar de estarmos lá para o bem deles; estamos lá também para o bem da Europa em geral (Said, 1990, p. 43).

É um discurso estreito e hipócrita que se nega a tomar distância do seu próprio eixo, centra-se na conquista, busca o autoconvencimento do heroísmo de suas ações, foca simplesmente em manter a conquista. A conquista é um processo militar violento que absorve o Outro, sujeitando-o, alienando-o, tratando-o como coisa (Dussel, 1993), até que este acredite que é realmente uma coisa, e, se este não acredita, resiste, ousa optar por se rebelar e se insurgir, sofre suplícios de todo o tipo. Caso não se dobre, se ainda assim continua a gritar, é silenciado com o assassinato. Infelizmente, não é simplesmente um dado histórico, são fatos corriqueiros, ocorridos diariamente nas malhas da colonialidade que assola o mundo periférico.

No encaço para compreender as malhas que fundamentam a colonialidade que oprime o povo latino-americano, necessitamos enveredar pela história da colonização, posto que somente assim entenderemos os processos de objetificação que assolaram, a princípio, o índio e, posteriormente, o negro e o mestiço.

Esses processos se realizaram, e se realizam, pedagogicamente, por uma estrutura metodológica cruel, fundamentada na pedagogia do mascaramento, que é uma “pedagogia bancária” (Freire, 1987) e alienadora; concebe o diferente como um receptáculo vazio, isto é, um objeto a ser preenchido, um nada de ser. Essa pedagogia trouxe consigo a violência, a alienação e o genocídio. Sobre a colonização, Ribeiro (2015a) afirma que, nessas terras, o genocídio ocorre, *a priori*, de forma biológica, por meio das doenças trazidas pelos europeus e, em seguida, de forma bélica, a partir dos conflitos armados estabelecidos. Dessa forma, Ribeiro (2015) discorre afirmando:

A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose, ao sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. De um lado, povos peneirados, nos séculos e milênios, por pestes a que sobreviveram e para as quais desenvolveram resistência. Do outro lado povos indenes, indefesos, que começavam a morrer aos magotes. Assim que a civilização se impõe, primeiro como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravização. Entretanto, esses eram tão só os passos iniciais de uma escalada do calvário das dores inenarráveis do extermínio genocida e etnocida (Ribeiro, 2015a, p. 37).

Ribeiro (2015) desvela como, desde o início, o “processo civilizatório” veio acompanhado do assassinato. A colonização foi um exemplo concreto de opressão, de como a filosofia do espelho se realiza na prática. A colonização mostrou como o apagamento da

dimensão do infinito, que se dá na relação metafísica com o Outro, o reduz a mero objeto, por limitá-lo à totalidade imposta por meio do olhar e da opressão pretenciosa do Eu conquistador.

A possibilidade de percepção do Outro foi encoberta pela pretensão eurocêntrica que tinha fome: fome de ouro, de prata, de especiarias e de outras mercadorias que poderiam alimentar o deus nascente: o sistema capitalista que dava seus primeiros passos, agarrando-se no novo mundo “descoberto”. As descrições de Las Casas (2008) sobre a sede de ouro e prata dos espanhóis são, no mínimo, revoltantes, as matanças, os estupros e as crueldades revelam um descaso impressionante em relação à vida humana. Isso, por sua vez, logo foi percebido pelos nativos a que deus os europeus estavam servindo.

O cacique Harthuey, que fugiu das atrocidades espanholas, da Ilha de São Domingos para a Ilha de Cuba, alertou aos nativos de Cuba sobre o perigo que os europeus representavam e sobre por que eles perseguem, lutam e matam. Seu alerta diz: “[...] porque têm um Deus que adoram; e, olhando junto de si um cofre cheio de ouro e de jóias, lhes disse: Eis aqui o Deus dos espanhóis [...]” (Las Casas, 2008, p. 40).

Nesse contexto, Las Casas (2008) descreve o quanto a desconsideração do Outro, em prol da ideia de civilização, significou a usurpação, a destruição e a morte. A total banalização da vida. Houve, por parte dos europeus, a incapacidade de perceber o Outro em sua legitimidade, como ser humano, ou seja, como alguém que não pode ser maltratado, torturado, nem muito menos assassinado, por não ser um objeto do mundo que o “Eu” teria o direito de dispor como bem quer, mas por ser uma existência alheia e totalmente separada do “Eu”.

Ao invés disso, sua alteridade foi menosprezada cruelmente. Las Casas (2008) descreve várias cenas de horror e de violência. Seleccionamos algumas para que se tenha uma ideia de como a América foi banhada com sangue por uma gente que chegou nessas terras com fome de riqueza; uma fome tamanha que, tal como uma chuva de gafanhotos, invadiu destruindo e corroendo tudo que estava ao seu redor.

Os espanhóis com seus cavalos, suas espadas e lanças começaram a praticar crueldades estranhas; entravam nas vilas, burgos, e aldeias, não poupando nem as crianças nem os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria melhor as entranhas de um homem de um só golpe. Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos [...]. Outros, a quem quiseram deixar vivos, cortaram-lhe as duas mãos; diziam: ide com essas cartas levar notícias aos que fugiram para as montanhas (Las Casas, 2008, p. 31).

Sobre as atrocidades no reino de Iucatã, ele narra:

Quando os espanhóis partiram desse reino, um dentre eles disse ao filho de um senhor de um povoado qualquer, que partisse com ele: o menino respondeu que não queria deixar seu país. O espanhol redarguiu: vem comigo ou então lhe cortarei as orelhas. O jovem índio persistiu, declarando que não queria deixar o seu país. O espanhol, sacando do punhal, lhe cortou ambas as orelhas. Mas como o jovem continuasse a dizer que não queria deixar o seu país, o espanhol cortou também o nariz com os lábios superiores, e tudo isso rindo, sem fazer o menor caso do crime que praticava como se não lhe tivesse aplicando mais do que um beliscão (Las Casas, 2008, p. 75).

Há ainda trechos sobre o trabalho escravo:

A tirania que os espanhóis exerceram sobre os índios Lucaios, obrigando-os a extrair e a pescar pérolas, é uma das mais cruéis que existem no mundo. Não há neste mundo vida mais desesperada que se lhe possa comparar, embora a de tirar o ouro seja em seu gênero muito dura. Põem-nos ao mar, três ou quatro braças dentro d'água, desde a manhã até o cair do sol, onde ficam continuamente nadando sem respirar, arrancando as ostras onde se engendram as pérolas. Sobem à superfície da água como uma rede cheia de ostras para tomar fôlego; ali, há um carrasco espanhol numa pequena barca, se os infelizes ficam algum tempo a repousar, aplicam-lhes socos e arrastam-nos pelos cabelos a fim de que voltem a pescar (Las Casas, 2008, p. 91-92).

Essas cenas de horror descritas são apenas trechos de vários outros relatos. São descrições escolhidas pelo autor, dentre várias atrocidades que presenciou. Dussel (1993) considera como primeiro holocausto da história toda a crueldade realizada contra os povos indígenas; o segundo holocausto teria sido o perpetrado contra os africanos retirados de sua terra e escravizados pelos europeus, trazidos para viver e morrer nos engenhos, ou pelas mãos de senhores cruéis. Geralmente, ficamos chocados com o nazismo, que realmente foi uma atrocidade inexplicável, que deve ser lembrada e compreendida para que nunca mais ocorra, contudo, os holocaustos ocorridos na América foram, talvez, ainda mais cruéis; tal como no nazismo, milhões de seres humanos foram assassinados friamente e, por isso, é necessário dar luz a essa história.

Diante do que foi dito, é inevitável a questão: como é possível que tamanhas barbaridades, como o nazismo e, principalmente, a violência colonizadora, ocorram? Na seara de Lévinas (1980), Dussel (1977) nos possibilita pistas para a compreensão de tamanha objetificação do humano, encaminhando-nos a uma reflexão sobre a proximidade. Ele denomina “proximidade metafísica” a que se realiza diante do rosto do oprimido, do pobre, daquele que, exterior a todo sistema, clama justiça, provoca a liberdade e invoca a responsabilidade.

Essa proximidade jamais pode ser posse e/ou desejo de aprisionar o Outro. Alves (1999) conta uma estória linda sobre uma menina e um pássaro encantado; acreditamos que esse conto sirva como um bom exemplo sobre proximidade que ultrapassa a posse: ele narra que uma menina tinha um pássaro como o seu melhor amigo, um pássaro diferente de todos os demais, era um pássaro encantado. Os outros pássaros, que eram comuns, se a porta da gaiola estivesse aberta, voavam e não voltavam mais; mas este, ao contrário, voava livre e sempre retornava quando sentia saudades. Segundo Alves (1999), retornava sempre cada vez mais lindo, e cantando lindas canções, vinha de lugares diferentes e de cada lugar que retornava, estava com uma nova aparência.

Quando o pássaro partia, a menina sempre ficava tristonha e ele também confessava que sentia saudade. Um dia, a menina teve uma ideia: “[...] comprou uma linda gaiola, de prata, própria para um pássaro que se ama muito” (Alves, 1999, p. 18). Quando o pássaro retornou, a menina o prendeu para que ele nunca mais a abandonasse. As penas do pássaro foram ficando feias, ele não tinha mais histórias a contar dos longínquos lugares. Suas plumas caíram e, por fim, veio o silêncio, e ele deixou de cantar. A menina também se entristeceu, aquele não era mais o pássaro que ela amava.

Passaram-se vários dias, e o pássaro estava cada vez mais triste. Até que um dia a menina não suportou tamanha tristeza e resolveu libertá-lo, e ele disse: “[...] obrigado, menina. É, eu tenho de partir. É preciso partir para que a saudade chegue e eu tenha vontade de voltar” (Alves, 1999, p. 18). E partiu mais uma vez para terras longínquas, retornando cada vez mais belo, cantando lindamente, e a menina também sempre aguardava feliz e linda pelo seu amado pássaro encantado.

Dussel (1977, p. 27) diz que a proximidade “[...] deixa sempre lugar à distância”. A menina, ao buscar aprisionar o pássaro, buscava retê-lo a si e, ao fazê-lo, destruía o que garantia a beleza da própria relação, pois somente era uma verdadeira relação porque havia a garantia do respeito à exterioridade. Nas palavras de Dussel:

A criança é deixada em seu berço; o amado deve partir para seu trabalho; o mestre e o discípulo devem afastar-se para preparar na vida seu discurso futuro; os membros da cidade abandonam a assembleia para reintegrar-se nos trabalhos da economia política; o próprio culto deixa lugar ao serviço [...] O rodeio da distância torna possível a proximidade futura (Dussel, 1977, p. 27).

Nesse sentido, a totalidade não respeita a distância que possibilita a própria proximidade. Na verdade, a totalidade ontológica destrói qualquer relação de proximidade, pois somente pode haver próximo na medida em que há o Outro, separado de mim, e esse Outro não

pode ser próximo quando se torna eu. Também não há diálogo na posse e/ou na “proximidade” forçada que já não é proximidade, tampouco diálogo, mas domínio e prisão. A destruição do Outro inicia antes mesmo de ser física, inicia a partir do encobertamento do seu rosto, da sua humanidade.

A categoria de humanidade, na perspectiva do colonizador, é profundamente aporófoba e racista, pois aqueles que não se enquadram, que não cabem na caixinha de características fundamentais dessa pretensa humanidade são necessariamente excluídos. A ânsia capitalista transforma tudo em mercadoria, e vê todas as coisas como objetos a serviço de um modelo social e econômico (capitalista, patriarcal, moderno, eurocêntrico) que a tudo devora, em prol de uma ideia de humanidade separada da natureza, a qual seria mais um objeto a ser dominado. Os povos nativos da América viviam ligados à natureza, isto é, se percebiam como parte da natureza, e, por compreenderem a importância dessa ligação, foram considerados primitivos, incivilizados, selvagens e bárbaros. Krenak (2019, p. 8) comenta sobre a estreiteza dessa ideia de humanidade: “[...] a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida”.

2.2.1 Eurocentrismo e patriarcalismo

A soberba eurocêntrica e patriarcal, enfatizada por Krenak (2019), ancora-se na crença de que o ser humano é um ser totalmente apartado do mundo natural, a natureza seria meramente um objeto passivo a ser desvendado. Eurocêntrica, na medida em que a Europa é o ideal central, que deseja tornar a todos os outros mundos espelhos de si mesma e de sua ideia de civilização. Patriarcal, por ser uma posição violenta, machista, autoritária e heteronormativa, centrada na apropriação, na competição e no domínio. Lembremo-nos que os agentes da colonização foram homens, que empreenderam uma guerra contra tradições culturais que subvertiam a visão de mundo ocidental. As tradições culturais de vários povos possuem a mãe como geradora da vida e nem sempre o patriarcalismo foi preponderante.

Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar (Krenak, 2019, p. 30).

O biólogo chileno Humberto Maturana¹⁰, em diálogo com a psicóloga alemã Verden-Zöllner (2021), a partir de pesquisas arqueológicas, biológicas, e no âmbito da cultura, corrobora as palavras de Krenak (2019); eles diferenciam a cultura patriarcal da cultura matrística. Maturana e Verden-Zöllner (2021, p. 33) definem cultura como “[...] uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações”. Dito de outra forma, a cultura seria um entrelaçar de “coordenações de ações e emoções” (Maturana; Verden-Zöllner, 2021), conservada por um grupo de pessoas, a qual se modifica quando esta mesma rede de conversações - caracterizada como práticas do cotidiano de coordenações de ações e emoções – se altera. Quando os membros de uma comunidade específica reconfiguram sua maneira de viver, havendo uma reconstrução no emocional desses membros, variando os diversos âmbitos da vida.

Nesse sentido, houve uma mudança no emocional matrístico, considerado a forma cultural primeva do mundo ocidental e a gênese de várias outras culturas. A cultura matrística se caracterizava pela harmonia e cooperação, em que todos os âmbitos da vida eram plenos de sacralidade, numa existência de compreensão e de harmonia com a natureza, reconhecendo e respeitando o Outro, uma cultura permeada pelo amor. Maturana e Verden-Zöllner salientam:

Viver dessa maneira requer uma abertura emocional para a legitimidade da multidimensionalidade da existência que só pode ser proporcionada pela biologia do amor. A vida matrística europeia pré-patriarcal estava centrada no amor, como a própria origem da humanidade, e nela a agressão e a competição eram fenômenos ocasionais, não modos cotidianos da vida (Maturana; Verden-Zöllner, 2021, p. 48).

Essa forma de vida se caracterizava pelo respeito mútuo, uma rede harmônica de relações. Maturana e Verden-Zöllner (2021) teorizam que, entre os povos paleolíticos – que eram originalmente matrísticos –, alguns se tornaram sedentários, coletores e agricultores, outros migraram seguindo manadas de animais silvestres, mas eles não eram pastores, pois não havia uma relação de propriedade em relação a estes animais. Dessa maneira, não restringiam o acesso às manadas a animais como os lobos, por exemplo, ainda que, em alguns momentos ocasionais, os lobos fossem afugentados para buscar alimentos em um local mais distante. Os autores

¹⁰ Humberto Maturana é biólogo, nascido no Chile, um dos criadores da teoria da Autopoiese junto com o também biólogo chileno Francisco Varela. Para Maturana nosso conhecimento do mundo, ou mundos, se baseia no que a estrutura biológica nos permite, pois somos nós que estabelecemos relações e não há uma preexistência às nossas relações situando-se aqui a famosa frase de Maturana: “A mente não está na cabeça, mas em nossas relações”, ou seja, em nossas interações (Magro; Pereira, 2002).

sugerem que esses grupos humanos se modificam quando começam a considerar a manada como sua posse, dando origem aos pastores. Em suas palavras:

Quando os membros de uma comunidade humana, que vivem seguindo alguma manada específica de animais migratórios, começam a restringir o acesso a eles de outros comensais naturais, como os lobos. E, além disso, que o fazem não apenas como modo ocasional, mas sim como prática cotidiana que se mantém de maneira transgeracional, por meio da aprendizagem corrente e espontânea das crianças nessa comunidade (Maturana; Verden-Zöller, 2021, p. 53).

A partir daí, começa a haver mudança no emocional desses sujeitos, considerando a manada como sua posse, e restringindo o acesso a ela a outros animais. Ao tratar a manada como sua posse, isto abrirá espaço para organizações sociais baseadas na propriedade e, com essa ideia de propriedade e de apropriação, inicia-se toda uma modificação cultural que, pouco a pouco, possibilitará que a cultura patriarcal tome grande espaço na vida cotidiana e se torne hegemônica, sobrevivendo, hoje em dia, somente resquícios da cultura matrística. Os autores argumentam que, com o surgimento do emocional de apropriação, outras especificidades culturais que caracterizam a cultura patriarcal emergiram. Segundo Maturana e Verden-Zöller:

Estas a levaram a incluir, juntamente com o emocional da apropriação, outras emoções, como a inimizade; a valorização da procriação, bem como a associação da sexualidade das mulheres a esta; o controle da sexualidade das mulheres como procriadoras pelo patriarca e o controle da sexualidade do homem pela mulher como propriedade; a valorização das hierarquias e a obediência como características intrínsecas da rede de conversações que constituiu o modo pastoral da vida (Maturana; Verden-Zöller, 2021, p. 56).

Esse modo pastoral possibilitou o surgimento no coração humano da ideia de posse. É possível realizar uma analogia com o que Rousseau (1999) escreve sobre a “Origem da Desigualdade entre os homens”. Ele constata que o primeiro homem que cercou um pedaço de terra e afirmou que era dele, encontrando pessoas suficientemente tolas para lhe dar crédito, foi o fundador da sociedade civil, e, por sua vez, da desigualdade.

Indo além, o autor comenta que: “Quantos crimes, guerras, assassinios, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, houvesse gritado aos seus semelhantes: ‘Evitai esse impostor’” (Rousseau, 1999, p. 203). Mas todos se calam, e o silêncio demonstra que a ideia de apropriação, de posse e de propriedade já estava plantada, a cultura já estava contaminada pelo patriarcalismo.

A cultura patriarcal, característica do mundo ocidental, se baseia na apropriação, na hierarquia, na dominação, na guerra e no controle. Nesta, homens e mulheres são patriarcais,

contudo, as mulheres ainda mantêm em si os resquícios do mundo matrístico. O homem se vê como possuidor da mãe e da criança, “[...] uma autoridade que negava o amor ao mesmo tempo que o exigia. Um ser próximo e distante” (Maturana; Verden-Zöllner, 2021, p. 78). Ainda que, na infância, a relação matrística seja mais presente, baseada no mútuo respeito na relação mãe e filhos, na preocupação com o bem-estar e apoio recíprocos, logo que dá os primeiros passos para adentrar no mundo adulto, a criança é lançada num ambiente hostil, no qual os meninos vivem exigências de negação à aceitação do Outro, e as “[...] meninas vivem uma vida que as pressiona continuamente para que mergulhem na submissão, que nega o autorrespeito e a dignidade pessoal que adquiriram na infância” (Maturana; Verden-Zöllner, 2021, p. 83).

A cultura patriarcal é uma cultura de objetificação do Outro. A princípio, se nega a condição de sujeito à mulher, que se torna assujeitada do homem e, posteriormente, passa a adquirir outros matizes de exclusão. O homem se considera como superior à natureza, e esta, assim como as mulheres, deveria ser dominada a serviço de uma razão instrumental. Desenvolve-se, então, a filosofia ocidental, e surge a ciência como campos de saber que justificam a ânsia patriarcal de domínio e guerra. A cultura da guerra é extremamente patriarcal, busca se apropriar, dominar e submeter o Outro, e, se não consegue fazê-lo curvar-se a si, o Outro é destruído.

A partir dessa linha de reflexão, podemos afirmar que o processo de colonização é, antes de qualquer coisa, patriarcal, realiza-se por meio da ideia de força, uma visão falocêntrica de poder. Dessa maneira, essa cultura busca se impor pelo domínio, não há diálogo, pois não há espaço para harmonia ou compreensão, a lógica do patriarcalismo, como vimos, é a guerra e a apropriação. O que, infelizmente, explica as várias formas de violência contra a mulher. Se as mulheres brancas sofrem por serem mulheres, as negras e as indígenas estão, ainda, em maior vulnerabilidade e, historicamente, são violentadas desde os primórdios da colonização. Segundo Fraga (2023), em nosso país uma mulher é vítima de violência a cada quatro horas.

O patriarcalismo, responsável pelo feminicídio, entra em choque com o resgate de valores matrísticos de respeito e de consideração pelo Outro. O patriarcalismo não conhece o amor, pois não é capaz de ir ao encontro do Outro, ao contrário, deseja subjugar-lo ou destruí-lo. Fromm (1981) denomina a relação patriarcal como uma forma de relação simbiótica sádica, que seria um impulso para absorver os outros, buscando exercer completo domínio sobre outras pessoas. Nessa relação, “[...] a pessoa dominada é percebida e tratada como uma coisa a ser usada e explorada, não como um ser humano que seja um em si mesmo” (Fromm, 1981, p. 99). Contrariamente, valores matrísticos são valores de cumplicidade, contrários ao desejo de

superioridade; são valores que anunciam uma antiga e, ao mesmo tempo, renovada prática educativa voltada para o amor. Não um amor idealizado, romântico ou o desejo de posse que, para alguns, pode ser confundido com amor. O que denominamos como amor é uma relação de alteridade autêntica e de respeito. Nas palavras de Fromm:

O amor é uma forma produtiva de relacionamento com outros e consigo mesmo. Ele subentende responsabilidade, desvelo, respeito e conhecimento, e o desejo de ver a outra pessoa crescer e desenvolver-se. É a expressão de intimidade entre dois seres humanos com a condição de ficar preservada a integridade de cada um (Fromm, 1981, p. 100).

Oposta a essa relação amorosa de aceitação do Outro, a lógica da sociedade patriarcal está fundamentada sobre o egoísmo ontológico de Si mesmo, o egoísmo da filosofia do espelho. A manobra se faz designando o Outro como inimigo a partir de determinados discursos: o indígena é selvagem, preguiçoso; a mulher é maliciosa, frágil, mas perigosa; o negro é sujo e violento; o cigano é ladrão; o pobre é parasita; o imigrante é usurpador de empregos. Tais discursos, enunciados historicamente, contribuem para ódio e desprezo.

Os crimes de ódio são antecedidos pelos discursos de ódio. Cortina (2017), ao tratar dessa questão, pondera que o discurso de ódio, ainda que se dirija a um indivíduo particular, não ocorre porque este indivíduo tenha causado algum mal ao agressor, mas porque possui alguma característica que o inclui em um determinado grupo que é objeto de repulsão e de desprezo pelos agressores. Por possuir uma raça diferente (racismo); etnia (xenofobia); outro sexo (misoginia); outra tendência sexual (homofobia) ou por ser de um estrato social vulnerável (aporofobia). São considerados inimigos, sub-humanidade, desconsiderados em sua exterioridade, e, como se considera que lhes falta humanidade, somente lhes resta a condição de objetos. Dussel enfatiza essa questão:

Para matar, previamente, é preciso destruir o outro em sua exterioridade sagrada, reduzi-lo a um “inimigo”. Da mesma forma, em tempos de paz (para os dominadores) e de coexistência pacífica (para melhor explorar a periferia), o outro é degradado de sua dignidade de pessoa e é constituído como mão-de-obra, instrumento de instrumento de produção, robô ultra aperfeiçoado: coisa útil [...] (Dussel, 1977, p. 60, grifo nosso).

Ao ser transformado em coisa, objeto, tudo o mais é possível e passível de ser feito ao indivíduo. Dussel (1977, p. 60) continua ao sinalizar que: “[...] tudo é possível, desde fazer sabão com os corpos martirizados ou domesticar grandes cachorros para que violem mulheres como tortura (o primeiro se viu na Alemanha e o segundo pode ver-se no Chile de 1976)”.

Sob essa ótica, Walsh (2017, p. 3) trata da importância de bradar: contra esse sistema de “[...] guerra-morte que objetifica o humano, é necessário gritar, se insurgir!”. Nesse entremeio, a educação tem um papel importante de desmascarar as contradições da cultura de ódio e de violência que rege os processos de colonialidade e apontar gretas, rachaduras no sistema aporóforo e patriarcal.

Os valores matrísticos ainda presentes, considerados por muitos como utópicos, sonhadores, são algumas dessas fendas: a própria democracia, vista por Maturana e Verden-Zöllner (2021) como um sistema que, apesar de ter sido erigido na cultura patriarcal, inspira-se na ideia de respeito ao Outro como igual, seria mais uma dessas rachaduras no sistema; os vários movimentos sociais; as organizações de mulheres; os movimentos camponeses; o grito das favelas; os movimentos negros; o movimento LGBTQIA+, abrem novas sendas e semeiam: “[...] a esperança de transformar o sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal em seu conjunto e totalidade e de crer que outro mundo a nível global realmente é possível” (Walsh, 2017, p. 3).

Walsh (2017) aponta, ainda, o protagonismo das mulheres na luta contra o sistema capitalista e heteropatriarcal moderno. Ressalta figuras como Lourdes Huanca¹¹, importante líder camponesa peruana, e sua insurgência contra as violências físicas, simbólicas e territoriais, principalmente contra as mulheres. Invasões que tentam objetificar a mulher, contudo, a resistência das mulheres fratura o sistema, principalmente quando a discussão identitária, de gênero, vem acompanhada da prospecção de um outro mundo possível, questionando, além da desigualdade de gênero, o sistema-mundo que fomenta e busca justificar essa desigualdade, opondo-se à infraestrutura capitalista e patriarcal que objetifica a mulher, o negro, o pobre, ou seja, o sistema que causa a pobreza e se alimenta desta. A esse respeito, o autor pontua que:

Las mujeres, en general y especialmente mujeres jóvenes, populares, urbanas, campesinas, indígenas y afrodescendientes no son solo desechables hoy, son además blancos de eliminación, subordinación, captura, silenciamiento, destierro y desterritorialización ante el sistema buldozer-excavador-arrastrador del capital y su matriz – patriarcal/moderno/colonial – del poder (Walsh, 2017, p. 17).

Huanca é um exemplo de ativista que luta contra o poder econômico capitalista, extrativista, minerador, que desrespeita *Pachamama*¹², retirando a sacralidade da terra, da

¹¹ Lourdes Huanca Atencio, Presidente da Federação das Mulheres Camponesas, Artesãs, Indígenas, Nativas e Assalariadas do Peru (FENMUCARINAP). Disponível em: <https://www.fenmucarinap.com/quienes-somos>. Acesso em: 12 jan. 2026.

¹² É o nome que designa a Mãe Terra (Madre Tierra) para os povos da região andina. *Pachamama* é a deusa da fertilidade, produtora dos alimentos que são necessários para a sobrevivência dos humanos e dos animais, além

natureza, vendo-a simplesmente como produtora e reprodutora de mercadoria a ser comercializada. O grito de Huanca se constitui como um grito de denúncia pela prisão de Castillo – ex-presidente do Peru, de origem campesina, acusado, por um congresso conservador, de tentar um golpe de estado – este grito, também, denunciou a sabotagem do congresso nacional peruano ao governo de Castillo, bem como o assassinato de homens e de mulheres que se insurgem contra a colonialidade capitalista que busca silenciar o povo do campo de origem indígena e se apropriar de seu território, minando suas práticas sociais e culturais. Huanca demonstra que a luta por igualdade de gênero não pode estar apartada da luta por justiça social, ainda que tal batalha se dê a nível regional. Por isso, sua *práxis* é educativa e desmascara a opressão.

O grito de Huanca, como de tantas outras mulheres, não é somente uma expressão de susto, mas “[...] são também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão contra a condição de silenciamento, contra as intenções de silenciar” (Walsh, 2017, p. 10).

Opor-se à objetificação de gênero, empreendida pelo patriarcalismo, representa uma luta por justiça social, pois o patriarcalismo é como um câncer que se estende a todas as classes sociais e matizes políticas; no entanto, torna-se ainda mais incisivo contra mulheres pobres indígenas e negras, porque a aporofobia e o racismo são mazelas que agudizam a objetificação social. Nesse sentido, Davis, ao tratar da escravização da mulher negra, salienta:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras (Davis, 2016, p. 10).

O estupro, ação nefasta e sádica de dominação sobre o corpo feminino, representa a violação e a destruição da exterioridade. A total objetificação. No estupro não existe o erótico, pois não há cumplicidade, o que há é o desejo de posse. Não é, nem mesmo, um ato sexual, pois, para o ser, exigiria o encontro de dois corpos de forma cúmplice; nem muito menos um encontro de amor que se realiza entre duas pessoas que se reconhecem e se admiram. O que há é a pura violência em prol de um prazer individual deturpado, prazer que se realiza não no

disso, se constitui como o lugar onde o ser humano caminha, habita, e enterra seus mortos. Seu culto se mantém vivo no mundo andino (F. Rosas, 2015, p. 44).

encontro dos corpos, mas na pura submissão, no assujeitamento, na aflição e na imposição da dor. Dussel (1993) designa esse ego violento como um “ego fálico”. Em suas palavras:

O conquistador mata o varão índio violentamente ou o reduz à servidão e “se deita” com a índia (mesmo na presença do varão índio), se “amanceba” com ela, dizia-se no século XVI. Relação ilícita, mas permitida; para outros necessária, mas nunca legal [...] tratava-se da realização de uma voluptuosidade frequentemente sádica, onde a relação erótica é igualmente de dominação do Outro (da índia). Sexualidade puramente masculina, opressora, alienante, injusta (Dussel, 1993, p. 52).

Coloniza-se o corpo e a vida. “A colonização ou o domínio do corpo da mulher índia é parte de uma cultura que se baseia também no domínio do corpo do varão índio. Este será explorado principalmente pelo trabalho” (Dussel, 1993, p. 52). Posteriormente, quando africanas e africanos são desterrados/as e trazidos/as à força para as Américas, essa violência cruel continua por meio do estupro da mulher negra e do trabalho escravo do homem negro. A mulher negra sofre duas vezes, por meio da exploração de seu corpo pelo homem branco e também por sofrer, assim como o homem negro, a degradação do trabalho escravo.

Se há uma objetificação do corpo da mulher, por ser mulher, no que tange às mulheres negras, essa objetificação se torna ainda mais incisiva. São destituídas de toda e qualquer humanidade, assim como o homem negro é tratado como um animal forjado para o trabalho. Há uma bestialização do corpo negro. A esse respeito, Davis enfatiza:

A escravidão se sustentava tanto na rotina do abuso sexual quanto no tronco e no açoite. Impulsos sexuais excessivos, existentes ou não entre os homens brancos como indivíduos, não tinham nenhuma relação com essa verdadeira institucionalização do estupro. A coerção sexual, em vez disso, era uma dimensão essencial das relações sociais entre o senhor e a escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas era uma expressão direta de seu suposto direito de propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão (Davis, 2016, p. 191).

Nesse sentido, Maldonado-Torres (2007) salienta que a colonialidade, que possui o racismo como um dos seus eixos fundamentais, coloca as “pessoas de cor” num lugar de observação e violação constantes de um “ego vigilante”. A mulher é o objeto privilegiado de violação e os “homens de cor” são vistos como objetos sujeitos à violência.

Dessa maneira, Maldonado-Torres (2007) argumenta que a ideia de raça, baseada na inferioridade intrínseca das “pessoas de cor”, é um dos principais pilares que sustentam a colonialidade. Na relação colonial não existe ética, existe a não-ética. Nessa relação, “[...] o racismo se trata, pois, fundamentalmente, de manter uma ordem regida por uma naturalização

da não-ética da guerra, da conquista e colonização”¹³ (Maldonado-Torres, 2007, p. 140). Nessa linha de reflexão, Quijano (2009) argumenta que, a partir da colonização, a classificação social da população mundial foi estabelecida a partir da ideia de raça, que possui seu início com a invasão do território hoje chamado de América. Nesse período, as diferenças fenotípicas começam a ser utilizadas como expressão das diferenças raciais.

Quijano (2009) explica que o processo de classificação social resultou na classificação racial do trabalho, pela qual o trabalho assalariado será o privilégio dos brancos: “[...] isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial” (Quijano, 2009, p. 19). A união raça/trabalho, no processo de classificação social, se articulou de tal forma que se naturalizou essa relação de “dominação/exploração”. Essa articulação, segundo Quijano, (2009) aparece como natural, o que, em nossos dias, continua vigorando como um empreendimento bem-sucedido.

Tal classificação social, alicerçada no binômio raça/trabalho, ocasionou a naturalização do fato dos negros, dos pardos e dos indígenas estarem nos postos de trabalho subalternizados, enquanto que os brancos, geralmente, estão em trabalhos mais valorizados socialmente. Nesse sentido, estabelecemos um trinômio dos mecanismos de classificação social: raça, trabalho e gênero, considerando, igualmente, a invisibilização social do trabalho feminino, principalmente da mulher negra, responsável, muitas vezes, pelo sustento da família, além do trabalho análogo à escravidão, ao qual homens e mulheres negros/as são submetidos/as em pleno século XXI.

Esses homens e mulheres oprimidos/as se constituem nos diversos “[...] rostos encobertos, invisibilizados, desconsiderados e objetificados pela modernidade” (Dussel, 1993, p. 159); são as vítimas da injustiça social. Esses rostos, latino-americanos, são os condenados, os pobres para a totalidade opressora. Simbolizam a “outra face” da modernidade: os outros encobertos pela invasão europeia, os oprimidos das nações periféricas (Dussel, 1993).

Nesse caminho, Dussel (1993) designa esses rostos oprimidos como rostos que estão na periferia social. São eles: o rosto indígena, marcado pela resistência há mais de 500 anos, insistindo em existir, apesar da matança desenfreada dos europeus em sua ânsia por ouro e por prata. O rosto dos negros, submetidos ao trabalho como tortura, verdadeiro *tripalium*, morrendo de exaustão ou assassinados por seus senhores quando ousavam fugir; outros sofriam de *banzo* (tristeza profunda que acometia os escravizados) e morriam de tristeza por seu desterro e sua

¹³ El racismo se trata, pues, fundamentalmente, de mantener un orden regido por una naturalización de la no-ética de la guerra, la conquista y la colonización. (Maldonado-Torres, 2007, p. 140, tradução nossa).

situação horrorosa. Foram objetificados ao extremo, vítimas do racismo, considerados mercadoria, como narra o estudioso:

Os compradores apalpavam seus corpos para constatar sua constituição, apalpavam seus órgãos sexuais para observar o estado de saúde de mulheres e homens; observavam seus dentes para ver se estavam em boas condições, e, segundo seu tamanho, idade e força, pagavam em moedas de ouro o valor de suas pessoas, de suas vidas. Depois eram marcados com ferro em brasa. Nunca na história humana, em tal número, de tal maneira coisificados como mercadorias, foram tratados membros da raça humana. Outra glória da Modernidade! (Dussel, 1993, p. 163).

Outros rostos são: o mestiço filho da índia com o colonizador; crioulos que seriam os descendentes de europeus nascidos na América; o rosto camponês, “[...] muitos deles são simples indígenas que abandonaram suas comunidades, mestiços empobrecidos, mamelucos ou mulatos, que se dedicaram a trabalhar a terra” (Dussel, 1993, p. 169). A maioria, sem-terra explorados. Os operários super-explorados: “[...] pela intensidade do ritmo de trabalho (mera mais-valia absoluta), (tipo derivado de mais-valia relativa), pela diminuição proporcionada do valor absoluto e relativo de seus salários” (Dussel, 1993, p. 170); constituem-se como mais um rosto oprimido.

Além de todos esses rostos, o último apontado por Dussel (1993) é o rosto do marginalizado. Tais rostos representam a outra face da modernidade, a face periférica. Os marginais seriam o lumpemproletariado, aqueles que estão totalmente à margem, sofrem de maneira intensa com a aporofobia, são vistos como descartáveis sociais.

Todos esses rostos representam as vítimas de um sistema que se alimenta de sua exploração. Tudo e todos são simplesmente mercadorias, meros entes. A modernidade destrói sua autonomia e cria autômatos que não refletem.

Nesse sentido, para decolonizar a relação com o Outro e, por conseguinte, decolonizar a sociedade, faz-se preciso o processo pedagógico de desmascaramento: necessário desmascarar os mecanismos que anulam o humano, que impedem a percepção do rosto do Outro e impossibilitam a proximidade. Esta, exige reconhecer o Outro como pessoa, do contrário, se estabelece seu apagamento e a ausência de diálogo. Dussel (1986, p. 19) afirma que “[...] a experiência da proximidade entre pessoas como pessoas é que constitui o *outro* como próximo (próximo, vizinho, alguém), e como outro; e não como coisa, instrumento, mediação”.

O desmascaramento, como método pedagógico decolonial, parte do pressuposto amoroso da proximidade, que significa o “face-a-face” entre duas pessoas; nesta relação, o Outro é alguém para mim e eu sou alguém para ele. O “face-a-face” é o encontro entre duas

pessoas, que supera a relação sujeito e objeto. Isto é, supera a fatal tendência a reduzir o Outro a mim mesmo.

A modernidade, por meio de seu impulso patriarcal autoritário, objetificou o Outro, o tornou objeto, que, como tal, pode ser morto, violado, descaracterizado e descartado. A pedagogia do desmascaramento é, antes de tudo, política, enquanto denunciadora das opressões, mas também amorosa em sua proximidade que ousa (des)cobrir a humanidade encoberta, isto é, “[...] experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito” (Dussel, 1986, p. 19)

Essa metodologia se realiza, a princípio, superando o hedonismo de *eros*: amor ao seu próprio desejo, em que o outro é um meio para a satisfação pessoal; e ultrapassando a limitação de *philia*: amor entre iguais, em que não há espaço para o diferente. Significa uma perspectiva de amor mais do que fraterno, pois o princípio iluminista de fraternidade pode recair na defesa de interesses endógenos de um grupo considerado *frater* (irmão); em contraposição, Dussel (2016) defende que se deixe florescer a solidariedade como *práxis* de defesa da vida entre os diferentes.

Para esse florescimento, é necessário um outro tipo de amor, que exige sair de si ao encontro por inteiro do Outro; estamos falando do amor *ágape*. Dussel (1986, p. 20) o descreve: “Não é o amor a si mesmo, é o amor ao outro como Outro, por ele mesmo e não por mim, com respeito-de-justiça a sua pessoa enquanto sagrada, santa”.

Superar a tendência a tratar o Outro como objeto exige escuta, entender que não se modela o Outro, pois este não é um ente passivo aguardando para aprender a Ser comigo; exige querer compartilhar com o Outro. A pedagogia do desmascaramento é, antes de qualquer coisa, um exercitar da escuta e um exercitar do olhar para enxergar o Outro em sua concretude individual e social. Tal como Lévinas (1980) e Dussel (1977) nos ensinam, perceber o infinito da alteridade e, em igual passo, perceber a beleza do seu rosto:

O rosto do outro, primeiramente como pobre e oprimido, revela realmente um povo, mais do que a mera pessoa singular. O rosto mestiço sulcado pelas rugas do trabalho centenário do índio, o rosto de ébano do escravo africano, o rosto moreno do hindu, o rosto amarelo do chinês é a irrupção de uma história de um povo, de grupos humanos [...]. Descrever a experiência da proximidade como experiência individual, ou a experiência metafísica do rosto-a-rosto como uma vivência entre duas pessoas, é simplesmente esquecer que o mistério pessoal se verifica sempre na exterioridade da história popular (Dussel, 1977, p. 50).

Freire (1987), ao falar sobre a educação libertadora, explica que sua pedagogia do oprimido se opõe à pedagogia egoísta dos opressores, que é instrumento de desumanização. A

pedagogia do oprimido de Freire (1987, p. 27) é desmascaradora: “[...] os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis* com a sua transformação”. Por isso, trata-se de uma pedagogia do oprimido e não para o oprimido; se assim o fosse, seria mero ensino, dogma, ou, nas palavras de Freire (1987), mera pedagogia bancária. A pedagogia desmascaradora é realizada pelas/com as pessoas e não meramente para as pessoas, se faz na *práxis* dialógica; ela não é um sistema, é uma metodologia que foi utilizada na pedagogia do oprimido, na filosofia da libertação e na teologia da libertação. É uma metodologia que se realiza no diálogo e no encontro, na proximidade e no amor. A partir dessa metodologia, é possível superar e se insurgir contra a totalidade eurocêntrica que objetifica os seres humanos.

Importante dizer que não se está falando de uma metodologia neoliberal que considera o indivíduo como uma espécie de deus solipsista. Muito menos se trata da prática de autoajuda, tendência também solipsista que prega o sucesso individual. A libertação é comunitária, de braços dados e compreende a liberdade como algo coletivo.

O individualismo nega a alteridade, é aporóforo, na medida em que o Outro não existe, nessa dimensão, o Outro não pode contribuir em nada com o Eu. A aporofobia é o combustível de uma sociedade machista, xenófoba e racista. A pedagogia desmascaradora, como prática dialógica, nos força a retirar a venda e desmascarar o egoísmo aporóforo, pois esta mata e destrói. Foi imbuindo-se da ideia aporófoba, universalista e eurocêntrica de que o Outro, o diferente, representa um nada, totalmente vazio de cultura, de humanidade, que se deu a crueldade colonizadora. Dussel representa uma imagem peculiar sobre tal questão:

Vestidas com as nobres virtudes nietzscheanas, guerreiras, saudáveis, brancas e loiras, a Europa se lança sobre a periferia, sobre a exterioridade política; sobre as mulheres de outros homens; sobre seus filhos; sobre seus deuses. Em nome do ser, do mundo humano, da civilização, aniquila a alteridade de outros homens, de outras culturas, de outras eróticas, de outras religiões (Dussel, 1977, p. 58).

Essa ânsia de conquista descrita por Dussel (1977), que desemboca na aniquilação do Outro, trata do período da colonização, no entanto, poderia muito bem representar a violência cotidiana nas periferias e nos campos de países latino-americanos; a violência aporófoba contra pessoas em situação de rua, ou a destruição de terreiros de candomblé e umbanda¹⁴ no Brasil,

¹⁴ Conferir matéria: G1 BA; TV Sudoeste. **Terreiro fica destruído após ser alvo de vandalismo na BA; suspeito deixou documento cair durante fuga e foi identificado pela polícia.** G1 Globo, online. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/01/03/terreiro-e-invadido-e-vandalizado-no-sudoeste-da-ba-suspeito-deixou-documento-cair-durante-fuga-e-foi-identificado-pela-policia.ghtml>. Acesso em: 09 ago. 2023.

realizada por pessoas ditas cristãs. Desmascarar a negação do humano, realizada pela modernidade eurocêntrica, é vislumbrar a utopia de um outro mundo possível.

A aproximação desta utopia, enquanto possibilidade, só pode se realizar a partir de uma sinergia entre educação e política no comprometimento com a justiça social. Este comprometimento, por seu turno, só poderá advir de uma mudança de perspectiva afetiva, epistemológica, e, sobretudo, ética na relação de alteridade.

A consciência ética suplanta a consciência moral, pois a consciência moral segue as normas do sistema, e nem tudo que é moralmente aceito, necessariamente, é ético. A ética se fundamenta no humano, e não em leis universais; a ética é o respeito pelo Outro e por sua liberdade (Dussel, 1977). Daí que o processo educativo é, antes de qualquer coisa, um processo ético de escuta: não sou eu que determino do que o Outro necessita, tenho que escutá-lo, “[...] tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro” (Dussel, 1977, p.65).

Nesse ínterim, a ética, como filosofia primeira, se trará da subversão dos processos de colonização e colonialidade. A aporofobia se realiza no desrespeito à dignidade da pessoa humana, pelo não reconhecimento do Outro em sua alteridade. Cortina (2017) defende que o reconhecimento da dignidade mútua é a chave para uma ética da razão cordial e o caminho para superar as discriminações humanas. Superar a aporofobia latente na América Latina, e no Brasil, enquanto país latino-americano, significa pensar na possibilidade de um modelo de civilização, alicerçado na solidariedade, na autonomia e na inclusão.

3 INTERPRETANDO O BRASIL SOB O PRISMA DA APOROFOBIA

Nesta seção, realizaremos uma discussão sobre as maneiras como a aporofobia se desenvolveu, historicamente, na sociedade brasileira. Para esse fim, daremos alguns passos metodológicos no intuito de demonstrar as facetas de sua manifestação.

Iniciamos com a subseção “As raízes da aporofobia”. Nesta, perscrutamos o caráter exploratório da colonização brasileira, enfatizando como a utilização do território, como mero fornecedor de produtos, possibilitou o enriquecimento de alguns poucos latifundiários, às custas da exploração de grande parte da população.

Posteriormente, passamos à subseção chamada “A aporofobia na sociedade brasileira”. Nesta parte, escolhemos narrar algumas notícias e fatos históricos, para ilustrar a manifestação do ódio aporóforo no Brasil. Iniciamos com duas notícias divulgadas amplamente na imprensa nacional: a primeira trata do esfaqueamento de um homem em situação de rua; a outra trata da agressão praticada por uma mulher branca contra um entregador negro. Em tais casos, as vítimas sofreram crimes de ódio. Ambas possuíam marcadores sociais (pobre/vivendo em situação de rua, negro), que as colocavam, perante seus algozes, numa situação de vulnerabilidade social.

Cortina (2017) define a aporofobia como a aversão ou a rejeição ao pobre, porque a pobreza se mostra desagradável. O pobre, para a mentalidade preconceituosa, seria aquele/la que causa problemas. Ao teorizar sobre a pobreza, Cortina (2017) não considera somente a pobreza econômica. O pobre, em cada situação, é quem carece de poder e está sujeito a discursos de aversão e ódio. Além disso, os crimes de ódio são antecipados por tais discursos.

Ainda nessa segunda subseção, narraremos alguns fatos históricos que demonstram que esse ódio aporóforo, no Brasil, não se realiza somente contra pessoas individuais. O ódio ocorre também contra comunidades que se organizam à parte das noções capitalistas de valor e de ser humano. Nesse sentido, falaremos sobre movimentos ocorridos em épocas distintas, mas que tinham em comum a realização da vida comunitária, a organização camponesa e a subversão dos valores capitalistas. Nos deteremos nos movimentos e nas revoltas populares, tais como: Palmares, Canudos, Caldeirão e Pau-de-colher. Todos esses movimentos contam histórias da organização popular, que despertaram o medo e o ódio das elites, as quais empreenderam a destruição dos modos de vida dessas comunidades com o apoio e a ação do Estado através de seu aparato militar.

A subseção seguinte, “Aporofobia e sua influência na ditadura de 1964”, demonstra que uma das principais causas da ditadura foi a oposição da elite reacionária às medidas que poderiam possibilitar uma maior inclusão social de parcelas da população da sociedade brasileira.

Por fim, a última subseção trata da intersecção entre aporofobia e racismo no Brasil. Nela, demonstramos como no país, o ódio ao pobre está relacionado com o ódio ao/a negro/a. Tratamos, ainda, da impossibilidade de análise desses dois flagelos sociais (aporofobia e racismo) separadamente. Pautamos que, nessas terras, as marcas da escravização do negro continuam definindo as relações hierárquicas - tanto do ponto de vista social e econômico quanto psicológico. O racismo estrutural (Almeida, 2020) é um fator de manutenção da desigualdade social e racial no Brasil. Esse ódio racial e aporóforo é exemplificado, aqui, a partir da subalternização das empregadas domésticas. Além disso, exemplificamos o ódio aporóforo a partir do preconceito das elites contra o presidente Lula: nordestino, pobre e operário. Por fim, concluímos esta subseção com as palavras de Cortina (2017) em defesa da educação como possibilidade de modificação das relações aporóforas que se constroem entre os seres humanos.

3.1 As raízes da aporofobia no Brasil

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu (Trecho do discurso proferido por Darcy Ribeiro na Universidade de Sorbonne em 1978. Revista Educação, 2022).

O pensador Darcy Ribeiro atuou como antropólogo, escritor, educador e político brasileiro e, em seus escritos, bem como na sua *práxis*, buscou um projeto civilizatório para o país, que partisse da inclusão de sua população. O que ele considera fracasso, foram anos dedicados a um projeto de Brasil inclusivo. Sua contribuição foi muito importante nos avanços obtidos, principalmente, no âmbito educacional. Gomes (2010, p. 12) descreve que: “Não era um intelectual que ficasse somente pensando e escrevendo. Exigia-se realizar”. Ribeiro (2015a) reflete que, para se pensar o Brasil, é imprescindível que haja a compreensão de que somos fruto de um projeto colonizador exploratório, voltado para o exterior. Nesse comércio exterior, a mão de obra foi realizada pelo índio e pelo negro, ambos escravizados. Nesse ínterim,

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo isso se disporá naquele sentido: a estrutura bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão de obra que precisa: indígenas ou negros importados (Prado Junior, 1961, p. 26).

Mesmo após o processo de independência do país, a estrutura colonial econômica se manteve. Fernandes (2006) identifica que não houve participação das massas no processo de independência, apesar de ser uma necessidade histórica. Dessa maneira, ressalta que a grande lavoura e a mineração definiam a perpetuação da estrutura colonial, com extrema concentração de renda e a detenção do monopólio pelas elites, por meio da permanente marginalização de homens livres, sem lugar social definido nessa sociedade. Nesse momento, as elites defendiam um liberalismo seletivo, pois era importante que elas se desvencilhassem do jugo colonial de dependência a Portugal. A igualdade e fraternidade pregadas se relacionavam com a defesa dos seus interesses e *status* na estrutura social.

A sociedade civil, pós-independência, era o “[...] palco em que se movimentava o senhor-cidadão. Ele era literalmente, para ele mesmo, a ‘sociedade’ e a ‘nação’” (Fernandes, 2006, p. 62). Falava em nome da sociedade civil, ou seja, em nome de si mesmo. A delimitação entre espaço público e espaço privado era tênue e, frequentemente, inexistente. Para o pesquisador,

Termos ou expressões como “povo”, “nação”, “opinião pública”, “o povo exige”, “o povo aguarda”, “o povo espera”, “interesses da nação”, “segurança da nação”, “o futuro da nação” [...]. Indicavam pura e simplesmente que os diversos estratos das camadas senhoriais deviam ser levados em conta nos processos políticos, desta ou daquela maneira (Fernandes, 2006, p. 63).

As palavras de Fernandes (2006) atestam a ausência de participação popular. A população pobre era tutelada e silenciada. Nem mesmo havia mecanismos transparentes estabelecidos para esta participação. Erigiu-se uma “nação” por poucos e governada para poucos, uma verdadeira oligarquia. Essas camadas senhoriais eram quem, na verdade, definiam os rumos da nação, e a estrutura política e jurídica se organizava para satisfazer aos próprios interesses. Quanto a isso, Paulo Freire resume esse cerceamento da participação popular:

Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária

com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (Freire, 1967, p. 71).

Sobre essa discussão, Bento (2022) ressalta que a monocultura em que era utilizada mão de obra escrava, com o fim de exportação, bem como a restrição do acesso à terra no Brasil, desde o século XVI, se estabelecem como as raízes da desigualdade social. O Brasil guarda em si essa herança colonial. Ribeiro (2015) explica que o país foi erigido por meio do genocídio e do etnocídio, realizados em prol do benefício econômico da metrópole e, em nossos dias, no afã da manutenção de privilégios hierárquicos econômicos, sociais e raciais. Ele explica:

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classe chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se fosse uma conduta natural (Ribeiro, 2015a, p. 20).

Essa herança colonial continua gravada nas práticas econômicas e culturais, bem como, no *apartheid*¹⁵ social que cria estratos hierárquicos na sociedade brasileira. Reflete-se também por meio da desvalorização do trabalho braçal e do preconceito arraigado, frutos das desigualdades sociais e raciais. As elites brasileiras, historicamente, negligenciaram um projeto autônomo de país. Dessa maneira, toda a organização econômico-produtiva nasce voltada para o comércio exterior. Nessa perspectiva, Ribeiro (2015, p. 31) afirma que somos um “proletariado externo”, escravos da dependência colonial. Essa dependência não é atestada somente no campo econômico, mas também político, cultural e educacional. Citamos, como exemplo, a influência de organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais têm orientado as políticas educacionais nos

¹⁵ O *apartheid* foi o regime de segregação ocorrido na África do Sul entre 1948 e 1994, segregando a população negra e impedindo sua circulação e permanência em determinados espaços.

países periféricos, notadamente, a partir de uma agenda neoliberal. Em uma percepção de educação dominada por uma lógica de mercado, considerada um produto produzido com qualidade mutável, os professores passam a ser considerados prestadores de serviços e os alunos, seus clientes.

Essa dependência econômico-política possui o apoio da elite brasileira. Esta, por sua vez, se constitui de um seletivo grupo de pessoas que exercem grande influência na organização, na produção econômica e na condução da sociedade. A elite é um grupo formado por dois corpos principais: o patronado e o patriciado (Ribeiro, 2015b). Os primeiros são aqueles que detêm determinados meios de produção e/ou tiram seu poder da propriedade e da exploração de empresas produtivas e bancos. O patriciado é formado pelos que governam ou possuem algum poder de mando e alto poder de influência, por meio do desempenho de cargos públicos ou privados, tais como juízes, políticos, generais, alguns jornalistas de maior proeminência, administradores de grandes empresas e bispos (Ribeiro, 2015b).

Como nossa organização, enquanto Estado brasileiro, ocorreu voltada ao comércio exterior, como mero exportador de produtos primários e importador – não somente de produtos industrializados, mas também da cultura e valores europeus tidos por superiores –, isso contribuiu para que a elite brasileira se desenvolvesse destituída do sentimento de desenvolvimento nacional. Pautas como a reforma agrária, que garante diversificação na produção e maior democratização de acesso à terra, são combatidas por boa parte da elite. Necessário enfatizar que, mesmo na ideia burguesa de nação, a reforma agrária é uma pauta importante e necessária, tanto que foi realizada em muitos países ricos, de modo a garantir, assim, maior produção e amenizando problemas sociais advindos do êxodo rural. Nesse contexto, a busca por lucro, a qualquer custo, é realizada por meio da condenação de milhões à miséria e pelo fomento de uma cultura da violência que retroalimenta um Estado aporóforo e racista. Sobre a formação primordial dessa elite, Prado Junior (1961) ressalta a natureza puramente predatória e exploratória do processo de colonização:

Não é o trabalhador, o simples povoador; mas o explorador, o empresário de um grande negócio. Vem para dirigir: e se é para o campo que se encaminha, só uma empresa de vulto, a grande exploração rural em espécie e em que figure como senhor, o pode interessar. Vemos assim que de início, são grandes áreas de terras que se concede no Brasil aos colonos [...] (Prado Junior, 1961, p. 26).

Ainda, o estudioso pontua que:

Os três elementos constitutivos da organização agrária do Brasil colonial: a grande propriedade, a monocultura, e o trabalho escravo. Estes três elementos

se conjugam num sistema típico, a grande exploração rural, isto é, a reunião numa mesma unidade produtora de grande número de indivíduos; isto que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. Como constituirá também a base principal em que assenta toda a estrutura do país, econômica e social (Prado Junior, 1961, p. 117).

A partir dessa origem, constatamos que a elite brasileira enriquece às custas do trabalho escravo. O Brasil foi construído sobre a escravização. Vale lembrar que foi o último país a abolir a escravidão, abolição meramente formal, pois aquela se manterá sob novas modalidades. Sobre a abolição, Nascimento explica:

Após a abolição formal da escravidão a 13 de maio de 1888, o africano escravizado adquiriu a condição legal de “cidadão”, paradoxalmente, no mesmo instante ele se tornou o negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou um crime hediondo contra cerca de trezentos milhões de africanos, a maneira como os africanos foram “emancipados” em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel. Na verdade, aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa escrava; uma perfeita transição realizada por brancos para o benefício dos brancos (Nascimento, 2019, p. 87).

Por influência dessa origem escravocrata, há a tendência das pessoas em buscar se diferenciar socialmente do estrato social considerado inferior. Isso explica o fato de determinados sujeitos da classe média se verem como classe dominante, assumindo valores e convicções políticas de desprezo aos mais pobres. Souza (2019, p. 107) considera que é um “[...] ódio e desprezo que se devota ao sub-humano, do qual todas as classes, mesmo a dos trabalhadores semiquualificados e precarizados, vão querer se distinguir e se sentir superiores”. Essa criação de hierarquias, que remete ao Brasil colônia, é a gênese do ódio aporóforo e racista que entrelaça o jogo das relações sociais no Brasil. Refletir sobre tais relações significa questionar o projeto de país que, historicamente, tem se mostrado excludente e violento com o seu povo.

Na subseção que segue, nos dedicaremos a tratar sobre como a aporofobia se constituiu na sociedade brasileira.

3.1.1 A aporofobia na sociedade brasileira

No dia 04 de novembro de 2023, foi divulgada, em vários meios de comunicação, a seguinte notícia: “Homem esfaqueia e mata morador de rua em frente de criança em SC”. (Correio Braziliense, 2023). A notícia trata do assassinato de um homem em situação de rua

que vendia paçoca e teria oferecido o doce para a filha do autor do crime. O título da reportagem coloca em foco o fato de o assassinato ter sido realizado “em frente de criança”. Evidente que um crime realizado em frente a uma criança se constitui como um trauma grave para a menor, ainda mais por ter seu pai como o autor. Contudo, a notícia, ao focar a criança no título, minimiza o crime realizado. O jogo linguístico funciona como se sua gravidade estivesse no fato de ter ocorrido em frente a uma criança, colocando em segundo plano o assassinato em si, abrindo espaço para se inferir que, se a ação criminosa fosse realizada sem a testemunha infantil, seria de menor gravidade.

Assim, ao enfatizar que o assassinato ao homem em situação de rua ocorreu em frente à criança, o jornal busca chamar a atenção do leitor, o qual talvez não lesse a reportagem, justamente por se tratar de um crime contra uma pessoa em situação de rua. Corroborando esse comentário, Cortina (2017, p. 21) afirma que: “[...] as portas da consciência se fecham aos mendigos sem lar, condenados mundialmente à invisibilidade”.¹⁶ Nesse sentido, assassinar a facadas um “morador de rua” não é tão importante quanto uma criança presenciar um assassinato.

Apesar de o nosso objetivo não ser realizar uma análise aprofundada da notícia, mas discutir a aporofobia subjacente à ação criminosa relatada em seu corpo, a breve análise do título da reportagem fornece ferramentas de reflexão sobre a condição valorativa atribuída à pessoa em situação de rua. Essa mesma condição se constitui como uma pista importante para a resposta ao questionamento: o que motiva um homem a esfaquear até a morte alguém por ter oferecido uma paçoca a uma criança? Naturalmente, tal crime está alicerçado em algo mais do que simplesmente a ação de oferecer um doce. Este homem, em situação de rua, é tratado, por sua condição, como um sujeito descartável e abjeto. Um corpo sem valor.

Diversos¹⁷ casos de aporofobia têm sido noticiados no Brasil, alguns deles se interseccionando com outras mazelas sociais, como o racismo e a homofobia. Apontamos aqui uma outra notícia. Nesta, trata-se de uma mulher que agrediu um entregador no Rio de Janeiro.

¹⁶ “La Puertas de la conciencia se cierran ante los mendigos sin hogar, condenados mundialmente a la invisibilidad”. (Cortina, 2017, p. 21, tradução nossa).

¹⁷ Conferir as seguintes notícias: Caso João Pedro: Quando o Estado mata nossos filhos a Justiça não acontece, diz mãe do adolescente morto em operação policial. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57121830>. Acesso em: 19 nov. 2023.; Aumenta a violência contra pobres e negros. Disponível em <https://seesp.com.br/aumenta-a-violencia-contr-os-pobres-e-negros/>. Acesso em: 19 nov. 2023.; Morador de rua é morto a pauladas e tem corpo carbonizado junto com cachorro em Campinas. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/morador-de-rua-e-morto-a-pauladas-e-tem-corpo-carbonizado-junto-com-cachorro-em-campinas/>. Acesso em: 20 nov. 2023.; Motoboys comentam agressão sofrida por colega de profissão no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://opopularpr.com.br/motoboys-comentam-agressao-sofrida-por-colega-de-profissao-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 19 nov. 2023.;

Segundo a revista Carta Capital (2023), a mulher teria se incomodado com um grupo de entregadores na calçada: “Depois de puxar a camisa e dar socos no entregador Max Ângelo dos Santos, Sandra pega a guia da coleira do cachorro e dá uma chicotada nas costas dele” (Carta Capital, 2023). O noticiário diz que Sandra se incomodava cotidianamente com a presença dos entregadores no local. Na reportagem, Max Ângelo denuncia:

A primeira foi na terça-feira e foi verbal. Inclusive, fiz o boletim de ocorrência na terça-feira, relatei os fatos e, quando foi ontem, aconteceu de novo. Fui à delegacia de novo e fiz novo boletim de ocorrência. Me chamou de marginal, preto, favelado e disse que em São Conrado não era o meu lugar (Carta Capital, 2023)

As violências praticadas contra o vendedor de paçoca, que estava em situação de rua, e contra Max Ângelo, que trabalhava como entregador, se caracterizam como ações aporóforas, na medida em que a condição social motiva a reação odiosa. Para compreendermos como ocorre tal *fobia*, Cortina (2017) argumenta que:

[...] consisten el rechazo a personas concretas por tener una característica, que las inscribe en un determinado grupo al que se desprecia o teme, o ambas cosas a la vez, precisamente por gozar de esa característica. En ese mundo existe el rechazo al pobre, la aporofobia (Cortina, 2017, p. 25).

As ações descritas se constituem como crimes de ódio. Quem fomenta o ódio se convence da existência da desigualdade social como um dado natural, crendo que possui uma posição hierárquica superior à do agredido que, sendo inferior, deve submeter-se (Cortina, 2017). Dessa maneira, Pedrosa-Pádua (2019, p. 10) explica que: “[...] a vítima é obrigada a ver-se como inferior e subordinada. Há uma verdadeira convicção de hierarquia”. Como explicado na primeira seção desta tese, os crimes de ódio são antecedidos por discursos de ódio:

Diz-se que aquele coletivo vai tirar o trabalho das pessoas locais, ou que ele se constitui um perigo e uma ameaça para a população ou para o desenvolvimento. Então, os membros daqueles grupos se transformam em alvo do delito de ódio, não por serem incompetentes ou por terem feito algo, mas pelo simples fato de pertencerem ao coletivo. E isto acontece nos lugares mais comuns, como as universidades, as empresas, a política ou a rua (Pedrosa-Pádua, 2019, p. 10).

No caso noticiado pela Carta Capital (2023), no que se refere aos insultos realizados por Sandra – mulher branca de classe média –, relatados por Max Ângelo, estão em evidência duas formas de discriminação: de classe social e de raça. De classe, na medida que enfoca a origem territorial da vítima de maneira pejorativa, atestando a classe social a partir do lugar de origem, a favela, diferenciando-a de São Conrado, bairro nobre do Rio de Janeiro. Dessa forma, o

discurso da mulher advoga um *apartheid* territorial e racial, na medida em que enfatiza o corpo preto como fator de inferioridade. Max Ângelo, e os demais entregadores, não poderia estar ali por ser advindo da favela, espaço reservado aos seus corpos pretos e a sua classe social: favelado, pobre.

Além disso, Sônia, de posse do guia do cachorro, o utiliza como um chicote para agredir Max Ângelo; uma mulher branca chicoteando um homem negro, como numa reatualização dos suplícios a que eram submetidos os escravizados por seus algozes, evidenciando como o corpo negro e pobre tem sido tratado desde o século XVI: corpo descartável, molestável e matável. Le Breton (2007, p. 72), em “Sociologia do corpo”, comenta sobre o corpo imaginário do racismo, em que “[...] a diferença é transformada em estigma”. A presença do Outro se resume à presença do seu corpo. Os corpos negros são vistos como descartáveis numa sociedade com raízes escravocratas. Em tal relação, o ser humano se constitui como um mero artefato da aparência física do corpo imaginário nomeado pela raça (Le Breton, 2007). O ser humano é reduzido ao seu corpo. Para o racismo, existe um corpo negro imaginário, homogeneizado, o humano individual não existe, não tem história ou caráter; seu corpo, visto como inferior, é utilizado para defini-lo: “Cartesiano na ruptura, não é mais ao espírito que o racismo dá importância, mas ao corpo” (Le Breton, 2007, p. 73).

Os exemplos das agressões cometidas, em discussão neste trabalho, possuem como pano de fundo os preconceitos de classe e de raça. Neste lugar, entendemos ser impossível pensar o Brasil, de maneira profunda, sem esmiuçar o entrelaçamento entre a aporofobia e o racismo; e sem desvelar o ódio sistematicamente realizado contra qualquer tipo de organização popular. Dessa maneira, é importante refletir sobre movimentos populares sufocados pelo ódio, na busca de manutenção do *status quo*.

Na história do Brasil, como de outros países latino-americanos, há sistematicamente uma perseguição contra o povo organizado – e quando dizemos povo, nos unimos à perspectiva dusseliana. Tratamos dos vários rostos periféricos em relação ao sistema-mundo existente. Segundo Dussel (1993), as vítimas são aquelas que carregam em si toda a força e a sacralidade ancestral de insurgência e de resistência – vítimas que, no processo de resistência, ousaram pensar em um outro mundo possível, se aquilombando como alternativa ao universo estabelecido. Quilombo é território, metodologia, pedagogia, organização econômica e espiritual. Quando o pobre se aquilomba, subverte o sistema, pois o quilombo não é somente lugar do escravo fugido. Aqui, utilizamos as palavras de Abdias Nascimento:

Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do humano. Contra a propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza, percebe e defende que todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo (Nascimento, 2019, p. 289-290).

O quilombo é um símbolo de(s)colonial no qual práticas e saberes se unem, subvertendo a ideia de competição e de domínio. Sempre que buscada ou realizada, tal forma de organização foi combatida ferozmente. Nesse sentido, uma postura teórica, política ou educacional decolonial necessita do resgate da memória sobre o quilombismo, encarando-o, não como prática passada, mas, como possibilidade de vida em sociedade.

Para discutir sobre o quilombo, destacamos o Quilombo de Palmares (Nascimento, 2019), um dos primeiros movimentos populares contra o processo de colonização empreendido pela Europa, no final do século XVI. A data exata de seu surgimento não é precisa, mas teria se iniciado em 1595 e sua destruição ocorreu em 1695 com o assassinato do seu último líder, Zumbi dos Palmares. Nascimento (2019) considera essa experiência como República de Palmares, por sua organização política e social, dominando um território que seria em torno de um terço da área de Portugal. Nesse território, a terra pertencia a todos os palmarianos e o fruto do trabalho coletivo era de posse comum. O autor afirma que Palmares chegou a ter 30 mil pessoas.

Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja, o latifúndio, assim como desafiou o poder todo poderoso da Igreja católica. Resistiu a 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e holandeses que invadiram e ocuparam por longo tempo o território pernambucano (Nascimento, 2019, p. 70).

Necessário dizer que, ainda que a grande maioria da população de Palmares tenha sido de homens e de mulheres negras, a população também era formada de mestiços, de indígenas, e até homens e mulheres brancos/as, muitos/as desses/as, perseguidos/as pelo Estado colonial. Palmares, um pedaço da África no Brasil, sucumbiu após várias batalhas.

Assim como a organização de Palmares, poderíamos salientar várias revoltas e formas de resistência negra, a exemplo da Revolta dos Malês (1835), no período regencial. Considerada como um dos principais conflitos de escravizados urbanos das Américas, foi organizada em Salvador por escravizados, em sua maioria de origem Nagô, que professavam o islamismo. Os revoltosos foram denunciados e, ainda assim, resistiram, mas muitos foram massacrados e os sobreviventes condenados à morte.

Na presente investigação, apresentaremos, brevemente, três movimentos ocorridos no Brasil, não mais no período colonial ou regencial, mas após a Proclamação da República. Eles são, respectivamente: Canudos, Caldeirão e Pau-de-colher. Os três são caracterizados como movimentos messiânicos. Segundo Souza (2017, p. 1968): “O movimento messiânico baseia-se na crença em um enviado divino, já presente ou ainda por vir, que anuncia e prepara a abolição das condições vigentes [...]”.

Iniciemos por Canudos, movimento que refletiu um conflito classista, mas também étnico: de um lado estavam os privilegiados proprietários de terra, e detentores de bens de produção, predominantemente brancos, e, do outro, uma grande massa de trabalhadoras e trabalhadores que eram, em maioria, mestiços/as ou negros/as.

O movimento de Canudos teve como líder Antônio Conselheiro, que, com seus seguidores, criou um modo de vida comunitário no semiárido baiano, na região conhecida como Bello Monte-estado. Há várias interpretações sobre a história de Canudos. A primeira grande interpretação foi de Euclides da Cunha, testemunha ocular da guerra, como correspondente do *Jornal Estado de São Paulo* e que, influenciado pelas ideias de autores como Nina Rodrigues¹⁸, e pelas convicções de seus próprios preconceitos, atribuíra a Conselheiro e àquela comunidade – majoritariamente mestiça – a marca do determinismo geográfico que forjaria o sertanejo, uma leitura de conotação racista.

Contudo, além das interpretações racistas, ou meramente vinculadas ao caráter messiânico do movimento, Canudos representou uma forma de vida comunitária, autônoma e alternativa ao modelo capitalista. Ribeiro (2015) define Canudos da seguinte maneira:

Ali, sertanejos atados a um universo arcaico de compreensões, mas cruamente subversivos porque pretendiam enfrentar a ordem social vigente, segundo valores diferentes e até opostos aos dos seus antagonistas, enfrentavam uma sociedade fundada na propriedade territorial e no poderio do dono, sobre quem

¹⁸ Raimundo Nina Rodrigues foi um médico legista e antropólogo brasileiro. Influenciado pelo médico e psiquiatra italiano Cesare Lombroso, possuía ideias racistas, como as de que havia uma predisposição biológica do indivíduo à criminalidade. Assim, defendia a inferioridade dos negros e dos não-brancos em geral. Defendia inclusive o branqueamento da sociedade brasileira por meio do processo de miscigenação (Santos; Silva, 2018).

vivesse em suas terras. Desde o princípio os fiéis do conselheiro eram vistos como um grupo crescente de lavradores que saíam das fazendas e se organizavam em si e para si, sem patrões nem mercadores, e parecia e era tido como o que há de mais perigoso (Ribeiro, 2015a, p. 132).

É estimado que, ao menos, 20 mil sertanejos morreram na guerra de Canudos, um massacre de grandes dimensões. Canudos representava um perigo para a elite fundiária e política. É assim que são consideradas todas as organizações de caráter popular que questionam a ordem existente por meio do exemplo e da ação. A mera existência de Canudos questionava o latifúndio e a exploração do trabalho, representando realmente um risco para a nascente república ancorada na monocultura e no latifúndio.

Canudos resistiu às autoridades locais, jagunços enviados por fazendeiros, tropas estaduais e a exércitos armados pelo governo federal. Gente simples, vivendo uma vida simples, buscando amparo espiritual e material na vida comunitária. Não se trata de romantizar a existência de Canudos, mesmo porque sua existência era impossível, porque se baseava em valores diferentes do aceitável. O ódio demonstrado ao Conselheiro e a seus companheiros, é o ódio à organização comunitária e ao território comum, princípios que subvertem a lógica da propriedade privada. O ódio aporóforo àquele povo, que, na perspectiva dos algozes, nada tinha a oferecer, era um ódio ao seu modo de vida, que significava uma subversão. Por isso, Canudos caiu, porém não sem resistência. Ribeiro (2015a), acerca deste assunto, comenta:

Venceram sempre, até a derrota total, porque nenhuma paz era possível entre quem lutava para refazer o mundo em nome de valores mais sagrados e as forças armadas que cumpriam seu papel de manter esse mundo tal qual é ajudada nesse empenho por todas as forças da sociedade global (Ribeiro, 2015a, p. 132).

Canudos é o exemplo da necropolítica, aliada à aporofobia contra a população. Necropolítica¹⁹ na medida em que se constitui como uma atuação do Estado com vistas à destruição de vidas humanas, considerando tais corpos humanos como matáveis. Mesmo com conotações preconceituosas em relação aos sertanejos, a obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha – paradoxalmente –, revela a dimensão e a importância de Canudos e, ainda, denuncia a violência do Estado contra o povo massacrado. Euclides da Cunha finaliza o livro em tom de denúncia:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do

¹⁹ Conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. Segundo ele, a necropolítica é o poder estabelecido pelo Estado de “ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 5).

termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados (Cunha, 1984, p. 351).

Canudos foi destruída, mas seu exemplo influenciou outros movimentos. É o caso do movimento ocorrido em Crato, no estado do Ceará, em 1937, uma outra experiência comunitária. Uma comunidade camponesa religiosa do Sítio do Caldeirão, liderada por um beato cujo nome era José Lourenço.

O Sítio do Caldeirão foi uma doação do Padre Cícero. Após se instalarem no local, o beato e seus seguidores realizaram a limpeza, construíram casas, fizeram pequenas barragens, plantaram algodão, milho, feijão, cana-de-açúcar e arroz. Além disso, fizeram uma casa de farinha e produziam sabão. As novas famílias que chegavam eram bem recebidas, além disso, todos construíam as novas casas para os chegantes, num regime de voluntariado (Alves, 2001). Nesse sistema, a produção era controlada por uma espécie de “ministro do planejamento”, os produtos eram armazenados em celeiros e depois redistribuídos conforme a necessidade de cada família. Na comunidade, não circulava dinheiro. Essa pequena sociedade se desenvolveu por meio da organização comunal:

Com o crescimento populacional do sítio, diversificaram-se as atividades produtivas. No meio de tantos trabalhadores que chegavam ao caldeirão, encontravam-se profissionais das mais diversas especialidades. Organizaram-se então as primeiras oficinas, passando-se a fabricar os mais diversos instrumentos de trabalho e utensílios domésticos. Em pouco tempo a comunidade produzia praticamente tudo que necessitava para a sua sobrevivência. Apenas o sal e a querosene, assim como remédios, eram comprados pelo beato, com o dinheiro que arrecadava com a venda de rapaduras e algodão. Paralelamente, desenvolveu-se a criação de animais, bovinos, caprinos e suínos, além das mais diversas espécies de galináceos (Alves, 2001, p. 6).

No entanto, a morte do Pe. Cícero, que era amigo do beato, e o desenvolvimento da comunidade que prosperava a olhos vistos, acabaram por fomentar o receio da elite política e religiosa do Crato. Iniciou-se, então, uma campanha contra a comunidade. Afinal, o beato poderia vir a se tornar uma espécie de santo escolhido pelo povo, como ocorreu com Pe. Cícero, ou um novo Antônio Conselheiro. Os setores reacionários – que inclusive queriam adquirir posse sobre a terra – se insurgiram contra a comunidade. Começaram a inventar histórias de planos de ataques do beato e dos membros da comunidade, afirmando que eles ameaçavam invadir fazendas (Alves, 2001). Para conter o movimento, mais uma vez o exército brasileiro se prestou à atuação necropolítica contra a população:

Seguiu-se o bombardeio na Serra, quando três aviões, comandados pelo capitão José Macedo, autorizado pelo ministro da Guerra, General Eurico Gaspar Dutra, conduzindo bombas, metralhadoras e grande quantidade de munições, metralharam e bombardearam os agrupamentos camponeses oriundos do Caldeirão [...] Por terra, atacavam as forças policiais. O Capitão Cordeiro Neto avaliou a chacina em cerca de duzentos mortos, enquanto outras fontes orais afirmam que o número de mortes teria atingido uma cifra bem maior: entre 700 a 1000 pessoas [...] (Alves, 2001, p. 9).

Esses massacres, invisibilizados na história oficial, demonstram a facilidade em matar aqueles que são vistos como vidas descartáveis. Não são considerados interlocutores válidos, pois não são considerados plenamente humanos.

A violência continua a acontecer em outros lugares no Nordeste. Na Bahia, inspirados pela comunidade do Caldeirão, iniciou-se uma comunidade denominada Pau-de-colher, formada por sertanejos pobres. Tinham por líderes os beatos José Senhorinho e Joaquim Bezerra. Mais uma vez, as elites ficaram alarmadas, principalmente por conhecerem a história de Caldeirão. Além disso, na década de 1930 havia um forte discurso anticomunista. A polícia militar baiana invadiu a comunidade. Ao lado de cangaceiros, a comunidade resistiu e houve mortes de ambos os lados.

Foram convocados, além de policiais baianos, uma companhia de fuzileiros e um grupo de policiais do Piauí e de Pernambuco. Armadas de metralhadoras, as forças militares abriram fogo, matando centenas de homens, de mulheres e de crianças. Após 42 horas de batalha, os sobreviventes foram caçados, capturados e degolados. Estima-se que foram cerca de 400 mortos (Alves, 2001).

Essas cenas de horror narradas aqui são exemplos de como o Estado brasileiro se constituiu e se constitui como Estado aporófono. O ódio regeu historicamente as relações com seu povo. A própria manutenção de um território tão extenso ocorreu à base da violência indiscriminada.

Cortina (2017) defende uma ética cívica baseada no reconhecimento das pessoas como interlocutores válidos, explicando que essa é a chave para qualquer discurso que se pretenda racional. Para tanto, teoriza sobre uma ética cívica para que, por meio dela, se possa construir uma sociedade baseada na responsabilidade mútua. Em suas palavras: “La ética cívica de una sociedad pluralista y democrática es una ética de la correponsabilidad entre instituciones y ciudadanos por las personas concretas” (Cortina, 2017, p. 59).

O que se fez em Palmares, Canudos, Caldeirão e Pau-de-colher, foram práticas genocidas contra os que não são considerados plenamente humanos. Por não se adequarem à

sociedade estabelecida, não eram vistos como interlocutores, e sim como ameaças, nessa relação hierárquica em que não existe mediação ética, somente domínio e destruição. Foram movimentos realizados por gente nordestina pobre com ascendência indígena e negra. Tais pessoas não poderiam ter autonomia. Seu crime foi se organizar enquanto povo.

Na presente subseção, discutimos sobre o ódio aporófono contra movimentos e organizações populares, causando a destruição e morte dessas comunidades. Na subseção a seguir, abordaremos a influência da aporofobia, não mais contra comunidades, mas atuando contra a inclusão social da população pobre de todo o país. Para tanto, abordaremos como se deu a ditadura militar no Brasil, suas causas e consequências.

3.1.2 Aporofobia e sua influência na Ditadura de 1964

O golpe de 1964 realiza na prática o acordo antipopular da elite e da classe média ao levar ao paroxismo a constituição de uma sociedade baseada no mais completo *apartheid* de classes (Souza, 2019, p. 152).

Em 1964, o Brasil viveu um dos períodos mais conturbados de sua história e, no âmbito internacional, vivia-se também uma crise: a chamada Guerra Fria, na qual os Estados Unidos da América e a União Soviética disputavam a hegemonia das relações internacionais. Para compreendermos esse período, temos que retornar a 1961, quando, após pressões internas e externas, o então presidente Jânio Quadros renunciou, entrando para a história do Brasil como o presidente que governou por menos tempo, somente sete meses. Após sua renúncia, João Goulart, vice-presidente - popularmente conhecido como Jango -, deveria assumir legalmente, mas estava fora do país, em visita à China. Com o vice-presidente fora do país, os militares tentavam barrar sua posse, alegando que ele era ligado ao comunismo.

Essa situação começou a tomar grandes dimensões, principalmente quando governadores, como Mauro Borges (Goiás) e Leonel Brizola (Rio Grande do Sul), organizaram a chamada rede de legalidade, em que defendiam a posse do vice-presidente. Além deles, havia membros das forças armadas, outros políticos e parte da sociedade civil organizada que defendiam a legalidade da posse.

Foi um momento crítico em que quase houve uma guerra civil no país. De um lado, os que queriam impedir o retorno e a posse de João Goulart; de outro, os que defendiam a legalidade da posse e queriam impedir a possibilidade de um golpe militar no país. A historiadora Lília Schwartz descreve que Leonel Brizola transformou o Palácio do Piratini em uma espécie de fortaleza preparada para a guerra. Ela narra:

Brizola sabia bem o risco que estava correndo. Armou a população para a resistência, convocou uma multidão a ocupar a praça da Matriz, defronte ao palácio, e simulou a interdição da barra do porto do Rio Grande. Instalou ninhos de metralhadoras no alto do Piratini e na torre da catedral metropolitana, ainda em construção, e subiu barricadas feitas com sacos de areia, bancos arrancados da praça, carros e caminhões amontoados em volta do palácio. Distribuiu armas aos funcionários, andava para cima e para baixo com uma metralhadora a tiracolo, e não exagerava: os ministros militares enviaram uma força-tarefa da Marinha para o Rio Grande do Sul e deram ordem de decolagem aos aviões da Base Aérea de Canoas para bombardeio do palácio — os sargentos da base, sublevados, esvaziaram os pneus, desarmaram os aviões e impediram os oficiais aviadores de decolar. No dia 28 de agosto, a correlação de forças começou a mudar. O comandante do III Exército, general José Machado Lopes, acompanhado de seu Estado-Maior, entrou no Piratini e, contrariando previsões, declarou ao governador estar decidido a defender a posse de João Goulart. Na divisão administrativa da força terrestre, o III Exército, sediado no Rio Grande do Sul, era o mais poderoso. Ao lado de Brizola havia, a partir de então, 40 mil soldados, 13 mil homens da Brigada Militar e cerca de 30 mil voluntários. Ele se tornou a primeira liderança civil a resistir abertamente a um golpe militar, e não podia mais ser subestimado (Schwarcz; Starling, 2018, p. 558-559).

Os militares perceberam que não seria fácil impedir a posse de Jango e eclodiram greves. A Ordem dos Advogados do Brasil e a União Nacional dos Estudantes exigiam o respeito à ordem constitucional.

A situação se arrefeceu quando, em uma manobra do Congresso Nacional, foi aprovado o parlamentarismo e proposto a Jango que tomasse posse nessas condições. “Brizola indignado, resistia ao acordo – para ele, Jango deveria seguir por terra até Brasília, à frente do III exército e, sem restrições aos seus poderes, assumir o governo” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 560). No entanto, João Goulart, para impedir uma guerra civil no país, aceitou as condições impostas e assumiu a presidência em um regime parlamentarista. O pano de fundo de toda essa confusão instalada é, como já adiantamos, o panorama internacional de disputa de mercados e de domínio imperialista norte-americano, além do reacionarismo da elite brasileira que percebia o aceno do vice-presidente aos movimentos sociais.

Jango assumiu o país com poderes limitados. Sua política externa se baseava na autonomia em relação ao conflito da Guerra Fria, buscando uma diversificação de parceiros comerciais e se opunha às sanções contra Cuba, impostas pelos Estados Unidos da América. Internamente, havia uma forte pressão por reforma agrária no campo. A liga camponesa estava organizada sob a liderança do advogado Francisco Julião. Nessa época, “[...] proprietários de terras, camponeses e governo engalfinhavam-se sobre qual tipo de reforma agrária deveria ser implementada” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 562). Ainda, segundo Schwarcz e Starling (2018),

Franciso Julião deixa claro que, para os trabalhadores rurais, a reforma agrária tem por significado a desapropriação de terras improdutivas; concessão, sem custo algum, de terras devolutas aos camponeses e estímulo às cooperativas, dentre outras medidas.

Para completar esse caldeirão de fatos, a partir de um plebiscito em 1963, foi reestabelecido o regime presidencialista. Agora, com mais autonomia, Jango buscou desacelerar a inflação e impulsionar o crescimento do país e, ao lado disso, adotar políticas de inclusão que seriam altamente polêmicas: as reformas de base. Em 13 de março de 1964, em um comício no Rio de Janeiro, Jango “mandou brasa” em seu discurso, anunciando desapropriações de terras, reforma agrária, eleitoral, bancária, constitucional e universitária; reformas estas com um forte apelo popular de mudanças estruturais. Segundo Costa e Carvalho (2007, p. 3), “[...] poucos atos públicos tiveram tanto impacto e repercussão na vida política de nosso país.”. Em oposição, as forças reacionárias se levantavam; forças estas que buscavam manter seus privilégios. O ódio às classes populares se mostra resistente às medidas que colaboravam para uma maior inclusão social e beneficiavam a população:

A ofensiva golpista não tardou a se manifestar. Poucos dias após o comício, cerca de 500 mil pessoas saíram pelas ruas de São Paulo em favor da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Setores das classes médias e da burguesia, sob a bandeira do anticomunismo e da defesa da propriedade, da fé religiosa e da moral cristã, saíram às ruas nas maiores capitais do país em defesa do discurso contra o governo Goulart promovido por políticos do PSD e da UDN (representantes dos grandes proprietários de terras e setores conservadores da Igreja Católica). A real intenção de tais manifestações era criar um clima favorável à intervenção militar, bem como incitar as Forças Armadas ao golpe de Estado (Costa; Carvalho, 2007, p. 4).

O próximo capítulo dessa história é bem conhecido: a ditadura militar se estabeleceu no país de 1964 a 1985. Jango, bem como outros políticos, professores, artistas, estudantes, militantes de movimentos sociais, ativistas, foram assassinados ou exilados. Ocorreu o estabelecimento de um governo militar, elitista, ancorado na perseguição. Em nome de se defender o país do fantasma do comunismo, realizou-se o golpe. O que a elite brasileira costuma designar como “comunismo”, ontem e hoje no país, são medidas que buscam combater ou, ao menos, mitigar a pobreza e garantir maior igualdade social. São propostas de inclusão do povo, tanto do ponto de vista econômico, quanto de participação política.

A elite sempre culpou os mais pobres pelos problemas sociais do Brasil. Num país que culturalmente se acostumou com a escravização, busca-se manter os grilhões que outrora foram destruídos. Nesse ínterim, o âmbito educacional se constitui como uma das estratégias de exclusão. Sobre os reflexos na educação do período da ditadura militar, Assis explica:

A tendência do governo militar em privilegiar as camadas de renda mais elevada e os setores empresariais ocorreu, também, nas áreas da saúde e previdência, que se tornaram mercadorias de alto custo. Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (Assis, 2012, p. 329).

Essa política neoliberal - empreendida pela burguesia nacional no período da ditadura, em sua ânsia privatista e excludente - alijou as possibilidades de educação como estratégia de aumento da estratificação social e manutenção do *status quo*. Contudo, havia a ideia de que todos poderiam estudar, mas não eram discutidas as condições em que a educação pública seria oferecida. Com a exígua possibilidade de questionamento da política nacional, se reproduzia a desigualdade social dentro da escola, na forma de desigualdades educacionais.

Sem condições materiais, por vezes até de se alimentar condignamente, torna-se muito difícil manter-se numa escola que foi feita para os privilegiados. Os estudantes, nessas situações, se veem como culpados do seu fracasso, como “burros”, “preguiçosos”, sendo, de tal maneira, designados por aqueles a quem tudo foi concedido. Segundo Souza (2019, p. 107): “O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e abandono social se culpa pelo destino que lhe foi preparado [...]”.

Quando, conforme Souza (2019), a vítima se culpa pelo seu destino, como se fora uma incapacidade sua, a violência sobre tal sujeito, que se torna assujeitado, é extremamente cruel. Há uma absorção da ideologia do fracasso como causa do individual, de modo que a produção do fracasso escolar, independente das condições materiais, nessa lógica, ocorreria pela preguiça, desleixo ou incapacidade do próprio indivíduo.

Essa política educacional neoliberal é oposta ao Brasil que vinha sendo repensado no âmbito da educação brasileira por pensadores como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Assim, por ocasião da ditadura de 64, um projeto de educação verdadeiramente popular foi abortado, e pensadores que vinham discutindo o Brasil, tanto do ponto de vista educacional e político quanto social, foram forçados a se exilar do país. Quanto a isso, Paulo Freire denuncia o silenciamento imposto pela elite frente ao clamor por reformas na sociedade brasileira, além da falta de comprometimento com um projeto de civilização:

Quanto mais se falava nas necessidades das reformas, na ascensão do povo ao poder, em termos muitas vezes emocionais e com que se parecia desprezar

totalmente a vigência do poder das “elites”, como se tivessem elas descoberto já que ter privilégios não é só ter direitos, mas sobretudo deveres e deveres com a sua nação, mais se arregimentavam essas “elites”, “irracionalmente”, na defesa de privilégios inautênticos. Mais se agregavam em torno de seus interesses de grupo, que, no dizer de Anísio Teixeira, “estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinação” (Freire, 1967, p. 87).

As reformas de base, que eram amplas e populares, amedrontaram as elites. Elas representavam temas que eram cruciais numa sociedade fundamentada no latifúndio e no silenciamento do povo. Temas como: reforma agrária, educação popular libertadora e reforma política, tocavam em pontos nevrálgicos dos problemas sociais brasileiros. Representavam o embrião de um modelo de civilização baseado na autonomia popular: autonomia alimentar, educacional e política. A elite reacionária não corroboraria tais propostas. Como Freire (1967) salienta, a elite brasileira não possui compromisso com a nação. A mentalidade escravocrata ainda rege as relações sociais no Brasil.

A subsecção a seguir discute a intersecção entre aporofobia e racismo no Brasil e sobre como a intersecção dessas mazelas sociais perdura na sociedade brasileira.

3.1.3 Intersecção de Aporofobia e racismo no Brasil

Segundo uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2021), a proporção de pobreza entre pretos e pardos é o dobro em relação aos brancos. O montante de pessoas pobres no país era de 18,6% entre os brancos e praticamente o dobro entre os pretos (34,5%) e entre os pardos (38,4%). (Agência IBGE, 2022). Os dados mostram claramente que, no Brasil, a pobreza tem cor e origem étnica; os pretos e pardos, descendentes de africanos e indígenas, são o rosto da pobreza no Brasil.

Insistimos na necessidade de discutir a intersecção entre as relações de classe e de raça, porque entendemos que não é possível discutir o problema do ódio ao pobre no Brasil, e em outros países latino-americanos, sem uma discussão sobre o racismo.

Num país como o Brasil, pensar a desigualdade de classe, independente do racismo, é, no mínimo, uma visão estreita. Garantir maior poder aquisitivo às pessoas não acaba com o racismo. O contrário também deve ser dito: questionar e lutar contra o racismo, garantindo maior número de vagas nas universidades, participação de negros e indígenas em cargos de liderança e outras medidas, é extremamente importante e necessário. Todavia, a luta antirracista, destituída da luta contra o regime capitalista selvagem, que se alimentou da

escravização desde o seu surgimento, pode levar a conquistas sociais de vários indivíduos particulares, sem atingir o fundamento das várias modalidades de exclusão.

Ainda que conseguíssemos uma maior equalização entre negros e brancos na pirâmide social, não resolveremos totalmente o problema da desigualdade social, se esta inserção não vir acompanhada de medidas que modifiquem a lógica do sistema que cria as desigualdades. Uma rasura no sistema-mundo, que é racista, patriarcal, mas também neoliberal/capitalista, é importante; porém, ainda seria incipiente, porque o capitalismo tem o poder de se hibridizar e de construir novas exclusões.

Para esta reflexão, nos ancoramos nas ideias de Haider (2019) em seu pertinente livro “Armadilha da identidade”. Nesta obra, o autor identifica que a expressão política identitária foi introduzida nas discussões políticas pelo coletivo *Combahee River* (CCR), o qual se tratava de um grupo de militantes negras e lésbicas de Boston – EUA. Contudo, ele explica que o CCR tinha plena consciência de que havia uma interligação entre os grandes sistemas de opressão (Haider, 2019).

A “armadilha” da identidade, a qual Haider (2019) se refere, não tem a ver com se considerar a identidade na análise social, mas em analisá-la como se fosse algo estranho e apartado das determinações da vida econômico-social. Em suas palavras:

O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. Como resultado, a política identitária paradoxalmente acaba reforçando as próprias normas que se propõe a criticar (Haider, 2019, p. 50).

Nesse sentido, Mignolo (2008), ao invés de tratar de política de identidade, afirma preferir falar de identidade em política, ao tratar da opção descolonial como desobediência epistêmica. Ele explica que a política de identidade supõe que as identidades são aspectos essenciais do indivíduo. No entanto, o autor pondera que concorda parcialmente com a visão de política de identidade, mas salienta que nada é isento dela:

Já que há políticas identitárias baseadas nas condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também em heterossexualidade – é que construo meu argumento na relevância extrema da identidade em política (Mignolo, 2008, p. 289).

Na política de identidade, há identidades que se colocam como universais e essencialistas: ser branco, homem, europeu. Dessa maneira, a identidade em política supõe, a partir da identidade estabelecida, pensar outras *epistemes* possíveis na construção de uma outra

possibilidade de relação social e econômica, na qual não se tenha que adequar-se às identidades pretensamente universais. Dessa forma:

As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais. Fausto Reinaga (o aymara intelectual e ativista) afirmou claramente nos anos 60: “Danem-se, eu não sou um índio, sou um aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”. A identidade **em** política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (Mignolo, 2008, p. 289).

A identidade é uma categoria importante na luta por um outro modelo de sociedade possível e para pensar o mundo e a política questionando a episteme ocidental em sua universalidade. Dessa maneira, enfocamos a necessidade de pensar a classe em intersecção com a raça, compreendendo que, no Brasil, o flagelo do racismo e da aporofobia estão extremamente interseccionados, na medida em que a aporofobia agudiza o racismo e que o rosto negro, pardo e indígena são os principais rostos do pobre no Brasil.

A discussão que realizamos sobre política de identidade tem como fim, justamente, instigar uma reflexão sobre as identidades que, desde sempre, foram postas como universais. A branquitude é a categoria que versa sobre as relações sociais no Brasil (Bento, 2022), na medida em que é atribuído ao negro o lugar de subalternidade como um lugar natural. Nesse sentido, é ingenuidade dizer que políticas sociais para o pobre resolvem as desigualdades raciais, bem como, essa ingenuidade se revela em pensar que políticas identitárias para angariar direitos para pessoas negras, por si só, resolveriam a desigualdade social, ainda que sejam extremamente necessárias. O capitalismo, em sua ânsia por continuar existindo, por vezes, concede direitos.

Nesse cenário, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2023), o qual foi *Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*, exemplifica bem essa discussão. Contemporaneamente, há uma participação bem maior da mulher no mercado de trabalho, na universidade e no espaço público em geral. Enquanto representatividade, autonomia financeira e menor desigualdade no mercado de trabalho são conquistas que devem ser comemoradas. Contudo, isso não modificou a estrutura patriarcal; ao invés disso, para muitas mulheres, aumentaram suas atribuições, numa sociedade machista que designa à mulher a função do cuidado e dos afazeres domésticos.

O desafio aqui implicado diz respeito à mudança do modelo decolonial de existência, que envolve as questões econômicas, raciais e de gênero. Para melhor exprimir a subalternização do pobre na sociedade brasileira, entrelaçada ao racismo, cremos poder utilizar o conceito de “homem cordial”, pensado por Sérgio Buarque de Holanda (1995). Ao utilizar a expressão “cordial”, não se trata de considerar que o brasileiro seria naturalmente bom e pacífico. Cordial vem do laltim *cordis/cordialis*, ou seja, remete àquilo que vem do coração, de maneira emotiva e, por vezes, violenta.

Essa cordialidade, de que trata Holanda (1995), muitas vezes se traduz, na superfície, numa polidez que confunde o público com o privado, expandindo-se em todas as relações. A cordialidade não significa a pressuposição de bondade, mas a aparência de afetividade buscando meramente a satisfação pessoal. “Seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” (Holanda, 1995, p. 147). Nesse sentido, a polidez é uma aparência, um disfarce.

Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções. Por meio de semelhante padronização das formas exteriores da cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo (Holanda, 1995, p. 148).

A relação com as domésticas no Brasil é um exemplo dessa relação social regida por aparente polidez e “cordialidade”, em que o público e o privado são confundidos. Frases tais como: “Fulana é como se fosse da família, está conosco há 30 anos”, maquiavam uma relação de profunda subalternização e, em muitos casos, de escravização.

Caso como os de pessoas da classe média ou alta, de grandes metrópoles, que se dirigem ao interior para visitar uma família pobre e oferecem “ajuda”, solicitando à mãe - que, algumas vezes, está numa situação de pobreza extrema - uma de suas filhas. A mãe, acreditando num futuro melhor para a filha, acaba por ceder e a menina vai para a cidade grande com a promessa

de estudos e de uma vida melhor. No entanto, ao chegar lá, servirá de empregada doméstica²⁰ sem remuneração alguma. Na verdade, será uma espécie de mucama da família. Será paga com roupas, muitas vezes usadas, e, ocasionalmente, algum trocado. É condenada a cuidar dos filhos da senhora a quem serve e dos seus netos, e, como um objeto, será herdada por outros membros da família, sem nunca ter tido direito a uma vida própria. Esse grupo de pessoas, geralmente, é formado por meninas, em grande parte, negras, que perdem a vida dedicando-a a estranhos.

Em 2015 foi sancionada, pela Presidenta Dilma, a PEC das domésticas, garantindo salário-mínimo, jornada de 44 horas semanais e pagamento de hora-extra. Isso incomodou muito a quem estava acostumado a explorar o trabalho alheio. Bento (2022) comenta sobre esse incômodo:

Exemplo desse fato são as vozes de *socialites* tão similares às vozes da casa-grande de outrora, manifestando o desacordo com a ampliação de direitos das trabalhadoras domésticas que define períodos de descanso na jornada de trabalho: ‘Descansar uma hora no meio do expediente, como, onde? Na sala vendo tv? pergunta a *socialite*. Ao mesmo tempo ela comenta ‘tenho passado as noites em claro, apavorada, já que sou totalmente dependente de uma ajuda doméstica, ou seja, ela reconhece a importância da trabalhadora doméstica, mas não seus direitos (Bento, 2022, p. 81).

Outro fato que demonstra esse ódio aporóforo, e, por vezes, racista, ocorreu em 2020, quando o então ministro da economia, Paulo Guedes, criticou as gestões anteriores utilizando as domésticas como exemplo. Seu discurso ressoou nos meios de comunicação:

[Era] todo mundo indo para a Disneylândia, empregada doméstica indo para a Disneylândia, uma festa danada²¹. Nesse pronunciamento, Paulo Guedes utilizou um discurso extremamente preconceituoso e revelou em sua fala uma ideologia nefasta de que existem determinados lugares sociais, em que a possibilidade de realizar uma viagem internacional, para se divertir, não deve ser prerrogativa de uma empregada doméstica. O ministro também revela um discurso que se aproxima do discurso de ódio que determina e separa espaços, como num apartheid mascarado, revelando as malhas que revestem a colonialidade brasileira e o compromisso com a manutenção do *status quo* (Brasil de Fato, 2020, grifos nossos).

²⁰ O portal de notícias G1 conta a história de Madalena: Resgatada em novembro de 2020, Madalena trabalhava como doméstica desde os oito anos de idade para uma família abastada Minas Gerais. Não tinha registro, não recebia salário, nem férias ou descansos semanais. Viveu reclusa e sob a vigilância dos patrões por mais de 30 anos. O caso de Madalena foi amplamente divulgado. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/03/14/madalena-gordiano-envolvidos-no-caso-da-mulher-que-viveu-40-anos-em-situacao-analoga-a-escravidao-em-mg-sao-ouvidos-em-audiencia.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2023.

²¹ Guedes defende dólar alto: “Era empregada doméstica indo pra Disneylândia. Uma festa”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/12/guedes-defende-dolar-alto-era-empregada-domestica-indo-para-disneylandia-uma-festa>. Acesso em: 14 nov. 2023.

As palavras de Guedes revelam a visão de boa parte da elite brasileira sobre os mais pobres: pessoas sem direito a estar no mesmo espaço que a elite. Revela também o ódio de classe e a desconsideração pelo ser humano definido pela sua atuação social considerada inferior. Segundo o Dieese, em torno de 65% das domésticas brasileiras são negras. Logo, podemos inferir que o discurso de ódio proferido pelo ex-ministro revela, também, um ódio racial.

Os meandros desse ódio remetem à escravidão e à total ausência de políticas públicas de inclusão do negro na sociedade. Após a libertação, esse sujeito, jogado à própria sorte, foi visto pela sociedade como um problema, dado que dele proviria a violência e a miséria. Um problema a ser resolvido, extirpado. Essa necropolítica, disfarçada de “cordialidade”, foi definida por Nascimento (2016) como genocídio do negro brasileiro e por Ribeiro (2015a) como genocídio do povo brasileiro. Nascimento (2016) considera que houve no Brasil um racismo mascarado, vendido para fora como democracia racial e, no entanto, havia o firme interesse em branquear a população. Essa teoria do branqueamento era defendida por escritores, políticos e cientistas. Dessa maneira, Nascimento (2016, p. 87) revela que: “O conluio dos intelectuais e dos acadêmicos ‘cientistas’ na formulação dessa política foi decisivo para sua aceitação”.

Em torno da década de 1920, o Brasil estimulava a imigração, sobre esse período, Nascimento (2016) cita Oliveira Viana, cientista social, mulato e político muito influente, para demonstrar a intenção de branqueamento da sociedade brasileira:

O grupo étnico que contribui com a maior porção para o *melting pot* tem o potencial para dominar o *make-up* da população, não só no seu tipo morfológico, mas também em seu tipo psicológico e cultural’. Viana continua falando de forma mais franca: ‘o *quantum* do sangue ariano está aumentando rapidamente em nosso povo. Ora, esse aumento do *quantum* ariano há de fatalmente reagir sobre o tipo antropológico dos nossos mestiços, no sentido de modelá-lo pelo tipo do homem branco (Viana *apud* Nascimento, 2016, p. 87).

Essa euforia de Oliveira Viana pela possibilidade de extinção da marca do negro no fenótipo do povo brasileiro é identificada por Nascimento (2016) como umas das tentativas de extirpar a marca da negritude. Enquanto se nega a existência de uma sociedade erigida sobre o racismo e o preconceito aos pobres, se mantém o abismo aberto pela desigualdade social construída, como discutido, em todo o percurso histórico. Dessa forma, é preciso compreender que a histórica falta de atuação do Estado, e pode-se dizer, a atuação aporófoba e racista realizada por entes estatais, evidenciam as contradições e a desigualdade social no país.

As contradições referidas são diversas. Uma delas foi a política imigratória realizada no Brasil no século XIX. Com a “libertação” dos escravizados, contratou-se mão-de-obra europeia, em grande medida italiana, e esses novos sujeitos que compuseram a sociedade brasileira chegavam ao Brasil com diversos benefícios. Há uma desvalorização do trabalhador local (portugueses empobrecidos, negros, indígenas) e, por outro lado, os imigrantes adentravam o país com várias benesses, desde a própria passagem ao recebimento de terras.

Caminhando de encontro a uma política pública de valorização do povo brasileiro, que poderia gerar oportunidades, principalmente aos negros que foram formalmente libertados do jugo da escravização, houve justamente o contrário: uma marginalização do brasileiro pobre, e, inclusive, resistência à possibilidade de sua ascensão social. Ribeiro (2015a, p. 293) ressalta que: “Os colonos eram contratados na Europa mediante o fornecimento de passagens para a família, a garantia de ajuda de manutenção no primeiro ano e o recebimento de um trato de terras”. Ou seja, a esses eram concedidas condições não somente empregatícias, mas também de desenvolvimento e mobilidade social. Um tratamento diferenciado em relação à gente da terra, em grande medida empobrecida e dominada por um Estado que atua para perpetuar o racismo e a desigualdade de oportunidades.

Dessa forma, a falácia da democracia racial e a ideia de igualdade foram mostradas, por muito tempo, para o mundo como uma propaganda de um país sem conflitos sociais e étnicos, escondendo os mecanismos de manutenção da desigualdade social, advindos desde o processo de escravização, em que os negros são marginalizados de forma cruel e desumana. Nas palavras de Nascimento:

Devemos compreender a ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como nos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade e do país (Nascimento, 2016, p. 111).

Nesse ínterim, o racismo no Brasil se entrelaça com a aporofobia, pois a elite brasileira nunca teve a pretensão de desenvolver uma nação inclusiva e democrática. Desde o seu início se voltou à exploração, buscou sufocar qualquer manifestação, organização e pensamento social de existência solidária no país, sob a justificativa de que aqui é um país pacífico, de que tocar na questão do racismo seria fomentar um racismo inexistente no país, seria dividir o país. Como se o país não já fosse dividido por uma desigualdade cruel e um *apartheid* disfarçado de igualdade.

Ainda sobre o genocídio populacional, Ribeiro (2015b) descortina a violência contra o negro e pobre no país, ao questionar a violência policial e seu alvo. O autor mostra como o modelo de organização policial contemporâneo, por vezes, contribui para o genocídio do pobre no Brasil, e antevê a realidade das milícias:

Uma vez, quando chegava do exílio, vendo a miséria que se estendeu sobre o país, multiplicando trombadinhas, previ, horrorizado, que acabaríamos por ter uma guerra das forças armadas contra os pivetes. Esta guerra está em curso. Não é ainda uma operação militar das Forças Armadas. Mas já é uma guerra cruenta contra a infância e a juventude pobres, travada por organizações paramilitares e clandestinas. Consentidas pelo governo. Ignoradas pela justiça. Apoiada por pequenos empresários assustados e por pessoas que se sentem inseguras, essas organizações crescem, aliciando combatentes, vale dizer criminosos, para a triste tarefa de estancar a vida de milhares de crianças e jovens vistos como perigosos (Ribeiro, 2015b, p. 53).

Nessa perspectiva, ao tratar da racialidade no Brasil, Carneiro (2005) utiliza do conceito foucaultiano de biopoder, explicando que este determina o “[...] processo saúde-doença-morte” (Carneiro, 2005, p. 77). O biopoder estabelece a preservação da vida de alguns e o abandono de outros à morte. Esta morte ocorre em suas mais variadas modalidades, desde a violência nas periferias, através da dificuldade ao acesso à saúde, ou por meio da fome que mata silenciosamente, como presenciou-se na negligência governamental dos últimos anos, no Brasil, em que a fome aumentou de forma significativa²².

Essa óptica, para Carneiro, demonstra que:

Com a máxima do “deixar viver e deixar morrer” como expressão do biopoder, Foucault delimita a função do racismo que integra o biopoder como elemento legitimador do direito de matar, intrínseco ao poder soberano, que no contexto das sociedades disciplinares, será exercido pelo Estado, por ação ou omissão” (Carneiro, 2005, p. 77, grifos da autora).

Essa estratégia de “gastar gente”, utilizando da expressão de Ribeiro (2015a), ocorre desde a invasão do território brasileiro. A expressão do ódio no Brasil é constante; e, em nossa discussão, ressaltamos alguns exemplos de como esse ódio de classe e raça foi plasmado no Brasil ao longo dos tempos. O ódio elitista que se sente hierarquicamente superior, se destila

²² Os números que tratam da fome e da insegurança alimentar no Brasil constataam que a situação se agravou nos últimos anos. Segundo dados da ONU: “Entre 2014 e 2016, cerca de 4 milhões de pessoas viviam em situação de vulnerabilidade alimentar no Brasil, correspondendo a 1,9% da população. No entanto, os dados mais recentes referentes ao período de 2020 a 2022 mostram um aumento alarmante, atingindo 21,1 milhões de pessoas (9,9% da população).” Disponível em: <https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/aumento-da-fome-e-inseguranca-alimentar-no-brasil-relatorio-da-onu-revela-dados-preocupantes/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

contra o mendigo, o operário, a mulher, o nordestino e, especialmente, quando a feição negra ou indígena se revela nesses rostos.

Esse ódio aporóforo também se entrelaça com a xenofobia. Em 2003, um presidente nordestino, operário e de origem pobre se tornou presidente do Brasil; Luiz Inácio Lula da Silva. Naquele 1º de Janeiro de 2003 uma frase ecoou forte no país: “A esperança venceu o medo!”, referindo-se a uma gravação no programa eleitoral em que a atriz Regina Duarte afirmou estar com medo de Lula vencer as eleições daquele ano. Em 2002, na propaganda eleitoral do segundo turno, a equipe de José Serra colocou no ar o depoimento polêmico de Regina Duarte, conforme Souza (2013) a seguir:

Estou com medo. O Brasil corre o risco de perder a estabilidade. Não dá para jogar tudo na lata do lixo. O Serra, eu conheço é o Serra dos genéricos [...] sei o que vai fazer. O outro, eu achava que conhecia. Agora, não o reconheço mais. Isso dá medo gente. Medo da inflação desenfreada de 80% ao mês [...] (Souza, 2013, p. 113).

Lula tinha se candidatado pela primeira vez em 1989 e, resiliente, mais duas vezes 1994 e 1998. Sua vitória ocorreu em 2002 e ele foi reconduzido ao cargo em 2006. Operário, advindo do movimento sindical, Lula não tinha curso superior, era nordestino e era um trabalhador. A ideia de um homem advindo desse Brasil profundo, fora do espectro sul/sudeste, que não tinha posses e que não era um representante dos latifundiários, nem mesmo da classe média, amedrontou profundamente a elite nacional

Nesse sentido, é interessante a reflexão de Souza:

O discurso do ‘medo’ esteve presente enquanto recurso de desconstrução da imagem de Lula em todas as disputas presidenciais: em 1989 o medo do radicalismo, demonstrado no discurso e postura de Lula; em 1994 e 1998 o ‘medo’ da falta de uma formação superior, do despreparo, da inexperiência; em 2002 o discurso do ‘medo’ foi novamente acionado (Souza, 2013, p. 117).

Além de ódio, aporofobia é medo e também ojeriza. A mobilização do discurso do medo revelava a indignação pela possibilidade de Lula, com todos os marcadores simbólicos que o caracterizam, assumir o cargo mais importante do executivo federal. A pobreza se constitui como uma marca material, mas também simbólica. Nesse sentido, Lula continua simbolicamente pobre e, por mais que seja a figura política mais importante do Brasil, continua sendo, em sua origem, um operário. Estas são marcas que estão impressas em sua biografia, mas também são marcadores simbólicos que são inassimiláveis por uma parte da sociedade brasileira.

Tais marcadores são essenciais para compreender o ódio que a figura de Lula, em sua representatividade, causa em sujeitos de alguns estratos da sociedade. Esse ódio, como argumentamos, tem um nome: aporofobia. Evidentemente que, na visão de Cortina (2017), a condição econômica é importante para definir o pobre, mas o conceito se alarga e ganha dimensões sociológicas peculiares. Em uma sociedade, como a capitalista, em que as relações pactuais estão fundadas na lógica do dar e do receber, o pobre é aquele que aparentemente não tem nada para dar em troca, porque nem mesmo é percebido em sua humanidade.

Nessa perspectiva, um operário, nordestino e pobre nada tem a oferecer. Numa sociedade autoritária como a brasileira, marcada por violências históricas contra o seu próprio povo; xenófoba e racista; alguém da origem de Lula chegar ao poder é uma afronta simbólica.

Nesse sentido, Lula mobiliza afetos contrastantes com uma carga simbólica enorme: de um lado, estão aqueles que acreditam que Lula é a personificação do proletariado no poder; para outros, ele é o salvador desejado, que saiu da pobreza e se transformou no cavaleiro da esperança.

Ainda, há aqueles para os quais Lula jamais será assimilável, por mais que em seus governos tenha acenado positivamente para tais sujeitos, a partir da concessão de empréstimos e de financiamentos vultosos ao agronegócio, possibilitando o lucro de banqueiros. Isso é atestado pela reportagem da revista *Veja* de 2014²³, a qual revela que os bancos lucraram oito vezes a mais no governo Lula do que no de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, Lula ainda continua sendo um operário nordestino no poder, estando no espaço que, para estes, não deveria ser dele. Numa sociedade de classes, erigida sobre a desigualdade social, os bem apreciados são os nobres, os abastados, tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista intelectual. São esses que se autodesignam ser “alguém na vida”.

Nessa sociedade hierarquizada, nos ensinam quando crianças: estudar para ser “alguém na vida”. Significa, nas entrelinhas, que ser operário, gari, doméstica, vendedora, ou seja, ter determinadas profissões é ser ninguém. Ser pobre, nordestino e operário são marcadores simbólicos de um ninguém. Ocorre que um desses ninguém chegou ao poder, se tornou presidente, uma figura admirada, que demonstra competência, inteligência, habilidade para governar e é um estadista.

As políticas sociais do governo Lula e do PT possibilitaram algo inédito no Brasil: um foco nos problemas dos mais pobres, concedendo acesso à educação, ao emprego, e a inserção

²³ Bancos lucraram 8 vezes mais no governo de Lula do que no de FHC. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/bancos-lucraram-8-vezes-mais-no-governo-de-lula-do-que-no-de-fhc>. Acesso em: 18 nov. 2023.

de sujeitos, antes invisíveis, na universidade, e isso incomodou e continua incomodando muito setores da classe alta e média. Nesse sentido Souza explica:

O próprio fato de, no governo do Partido dos Trabalhadores, dezenas de milhões de marginalizados terem a experiência de acesso à educação superior e ao consumo de massa, além da expansão de direitos para negros, mulheres, gays, causou violenta reação autoritária. Primeiro, parte da elite e da alta classe média, evidenciada pelo desprezo e pelo ódio ao pobre que caracteriza qualquer sociedade marcada pela escravidão. Depois, pela ação das *fake News* em escala industrial no período eleitoral (Souza, 2019, p. 254-255).

Dessa maneira, o presidente Lula, por muitas vezes, foi acusado de populismo. A acusação ocorre justamente por causa dessas medidas tomadas pelo governo, as quais beneficiavam a população com maior vulnerabilidade social. Qualquer política pública ou discurso que vai ao encontro das necessidades dos mais pobres, geralmente, recebe esse estigma. Segundo Souza:

A noção de populismo, atrelada a qualquer política de interesse dos mais pobres, serve para mitigar a importância da soberania popular como critério fundamental de qualquer sociedade democrática. Afinal, como os pobres, coitadinhos, não tem mesmo nenhuma consciência política, a soberania popular e sua validade pode ser sempre, em seus graus variados postas em questão. O voto inconsciente corromperia a validade do princípio democrático por dentro. A proliferação dessa ideia na esfera pública, a partir de sua respeitabilidade científica e depois pelo aparato legitimador midiático, que o repercute todos os dias de modos variados, é impressionante (Souza, 2019, p. 147).

Seu êxito desagradou a muitos, a exemplo dos protagonistas da *lava-jato*²⁴. Por sua origem, Lula é visto por parte da elite, em seu percurso político, como um ninguém, pois somente é enxergado pelos marcadores elitistas: ter propriedades, ser de uma família tradicional na política brasileira, ser do sul/sudeste do país, ter nível superior. Mas eis que um “ninguém” se torna presidente, como isso é possível? Os ninguém sempre foram os que só existiam para que houvesse a exaltação dos alguém (os ricos, abastados ou, ao menos, estudados, da elite econômica, empresarial, rural e intelectual). Mas um “ninguém” estar no mesmo nível, no mesmo espaço de poder, isso não se pode admitir. Ele tem que ser uma fraude, um criminoso, como todos os ninguém (na mentalidade dessa sociedade aporófoba) o são em potencial.

²⁴ Conjunto de investigações realizadas pela polícia federal que cumpriu mais de mil mandatos de busca e apreensão. Contudo, se revelou parcial e foi utilizada para perseguição política. Segundo aponta relatório da OCDE (Organização para cooperação e desenvolvimento econômico). Disponível em: <https://www.carta/capital.com.br/politica/relatorio-da-ocde-aponta-preconceito-politico-e-parcialidade-da-lava-jato/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Mesmo sem provas, a partir de toda uma espetacularização midiática, se prende este ‘ninguém’. Interessante notar que, ao mesmo tempo em que tais fatos ocorrem, há o aumento no Brasil de crimes de ódio contra minorias sociais: “[...] os gays, os negros, os índios, as mulheres, os nordestinos e todos que possam se tornar presas fáceis de uma agressividade sem direção” (Souza, 2019, p. 257).

Presenciou-se no Brasil a espetacularização da mídia; o surgimento do bolsonarismo; e a constatação de que a lava-jato foi usada politicamente para fins pessoais.

No dia 08 de janeiro de 2023, o Brasil presenciou o ataque antidemocrático contra a eleição do então Presidente Lula, reeleito nas eleições presidenciais de 2022. Vândalos invadiram a sede dos três poderes da república. Essas manifestações, antidemocráticas, podem ser vistas a partir desse prisma simbólico, ou seja, a tentativa de manutenção da desigualdade, do *status quo*, o ódio de classe. A esses, outros fatores se unem: a influência do ex-presidente Jair Bolsonaro, por meio do seu negacionismo; o crescimento da extrema direita; e as *fake news*. O ódio aporóforo se manifesta contra o presidente atrelado a todas essas coisas.

Além de todas as notícias falsas criadas, está o fato de que o pobre, o negro, o índio, o operário, ou seja, o povo em toda sua concretude, será sempre um perigo para as autoconsideradas “pessoas de bem”.

Como Cortina (2017), defendemos que a educação é o caminho possível para combater a aporofobia, mas sabemos que há um caminho grande pela frente. Nessa batalha, nos unimos às palavras esperançosas de Ribeiro (2015a), ao afirmar que somos uma possibilidade de um gênero humano novo e que temos uma tarefa “bela” e “desafiante” pela frente.

Pensar um modelo de país que seja inclusivo, que permita a autonomia de seu povo, representa um desafio. Cortina (2017) indica o caminho da educação para modificar a consciência aporófoba e Dussel (1977) aponta a mudança das estruturas sociais de dominação do humano. Nesse sentido, a *práxis* dessas duas vertentes de pensamento pode possibilitar o caminho para um projeto de país realmente autônomo e inclusivo. O grande empecilho é o conservadorismo sempre à espreita contra a possibilidade de nos tornarmos realmente uma nação.

4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM RETRATO DA EXCLUSÃO.

Nos capítulos anteriores, tratamos da aporofobia na América Latina e na realidade brasileira, buscando compreender como esta patologia se estabelece na sociedade. Defendemos que o processo de colonização se ancorou em uma *episteme* aporófoba, que se mantém estruturalmente nas relações sociais. Nesse ínterim, é necessário sempre sublinhar que, quando tratamos da aporofobia, não a consideramos uma mazela social apartada de outras. A aporofobia, como constatamos, logra manter-se, socialmente, por estar entrelaçada, em sua gênese, com outras patologias sociais como o racismo, o sexismo e a xenofobia. Dessa maneira, continuamos a ressaltar que, na América Latina, há uma intersecção da aporofobia com outras patologias sociais.

Concordamos com Cortina (2017) em sua afirmação de que aqueles que estão pior situados, social e economicamente, são os principais alvos do desprezo aporófono. O racismo é um exemplo disso. Ele não ocorre contra qualquer grupo social e, por esse motivo, não é possível falar de racismo reverso, como alguns, maldosa e ironicamente, defendem. O racismo ocorre contra grupos historicamente oprimidos, os quais são identificados, socialmente, como pertencentes a uma determinada “raça”. Compreender como no Brasil esse binômio racismo/aporofobia influencia historicamente a educação, contribuindo para a exclusão social, é um dos principais objetivos desta seção, o qual se propõe a realizar um breve passeio pela história da educação no Brasil.

Salientamos, porém, que não nos embrenharemos, nas minúcias de cada período, da história brasileira, pois aqui não se trata de realizar uma investigação exaustiva da cronologia da educação brasileira, que seria matéria para uma outra investigação. Nosso intuito é buscar pistas que nos ajudem a desenhar um retrato dos mecanismos de exclusão educacional no Brasil. Para cumprir a meta proposta, faremos um breve passeio pelos momentos da história do Brasil, entrelaçando com o panorama da educação brasileira no respectivo período. Iniciaremos a partir da fase Jesuítica, no século XVI, e caminharemos até o século XXI.

4.1 A educação Jesuítica

Na verdade, fora os casos de exceção, o trabalho pedagógico dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante todo o período colonial (Brandão, 2006, p. 36).

A história da educação no Brasil se inicia com o advento dos jesuítas (1549-1759). Inicialmente, chegaram ao Brasil seis jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, junto à esquadra de Tomé de Souza, primeiro governador geral. Os jesuítas tinham a missão de evangelizar a “gente da terra” (Fausto, 2024). A evangelização servia aos interesses da colonização, melhor dizendo, ela mesma se tornaria uma prática colonizadora.

Os portugueses, convictos de sua identidade universal, enquanto europeus, enxergavam a diferença como inferioridade. Nesse contexto, Fausto (2024) explica que as ordens religiosas tiveram a virtude de combater a escravidão imposta pelos colonos, o que desembocou em vários conflitos entre colonos e padres; entretanto, não possuíam o menor respeito pela cultura indígena, duvidando, inclusive, de sua condição de humanidade. Nesse sentido, o Padre Manuel da Nóbrega afirmou que: “[...] índios são cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem” (Fausto, 2024, p. 23).

A afirmação do Padre Manuel da Nóbrega demonstra como o empreendimento colonial estava imbuído de racismo. A educação jesuítica, entrelaçada à catequização, foi muitas vezes empreendida a partir de um preconceito explícito e, em outros momentos, considerou os indígenas como seres ingênuos e desprovidos de saber e de cultura, o que também revela uma concepção eurocêntrica em relação à diferença cultural.

Segundo Ferreira Jr. (2010), a educação Jesuítica pode ser dividida em duas fases: a primeira estava ligada à educação dos indígenas; e a segunda foi restringida aos filhos dos colonos. A primeira fase serviu ao processo de colonização, tendo por objetivo catequizar e converter os indígenas. Contudo, a partir do final do século XVI, as escolas jesuítas foram organizadas por meio da *Ratio Studiorum*, que se constituía como um método padronizado a partir de um currículo único para os estudos. Com o tempo, se tornou uma educação propedêutica para ter acesso a cursos como engenharia, direito e medicina. O plano inicial de Nóbrega (aprendizado de português, escola de ler e escrever) foi suprimido com a adoção da *Ratio*, de caráter universalista e elitista.

Nessa segunda fase, os indígenas são excluídos dos objetivos da educação. O que corrobora a afirmação de que a educação brasileira, desde a colonização, se constituiu como uma escola excludente para a população indígena, negra e empobrecida. Aos filhos dos colonos é concedida as possibilidades de ascensão educacional; no entanto, os que não eram brancos abastados somente teriam o trabalho degradante, a exclusão e a perseguição. Nesse sentido, Ferreira Jr. desvela tal situação afirmando:

Em síntese as terras brasileiras conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado por escravos desafricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado o trabalho braçal, acrescido de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos (Ferreira Jr., 2010, p. 27).

A educação jesuítica contribuiu decisivamente para ampliar as fronteiras da coroa portuguesa, e formar cidadãos dóceis para a missão colonizadora. Porém, esse objetivo primordial foi se modificando. Conforme Saviani (2011), o foco na educação indígena, enquanto mecanismo de colonização, com o passar dos anos, começou a sofrer resistência dentro da própria Companhia de Jesus. Ademais, a utilização de mão-de-obra indígena se revelava problemática. Primeiro, por causa da posição ambígua das próprias ordens religiosas, que contribuía para e, ao mesmo tempo, criticavam a escravização indígena, apesar de terem indígenas trabalhando em suas propriedades. Segundo, devido ao fato de que as populações indígenas resistiram às formas de sujeição por meio da “[...] guerra, pela fuga, e pela recusa ao trabalho compulsório” (Fausto, 2024, p. 23).

Nesse sentido, em 1758, a coroa portuguesa determinou que houvesse a libertação dos indígenas; mas, na prática, a escravização indígena, na maior parte dos lugares, já havia sido extinta há muito tempo. Nesse sentido, Prado Junior (1961, p. 72) explica que: “[...] a exploração de que os índios serão vítimas daí por diante, já não é a de escravos, mas de semi-assalariados”. Dessa maneira, os indígenas continuavam trabalhando em funções degradantes e sofrendo com a violência e a ocupação de seus territórios, fato que, lamentavelmente, ocorre até os dias atuais.

4.2 A reforma Pombalina e a manutenção da desigualdade educacional

Com a ascensão de D. José I (1714-1777) ao reinado português, houve mudanças que reverberaram no âmbito educacional. Tais mudanças colocaram fim à hegemonia da pedagogia jesuítica. Para melhor compreender esses fatos, necessitamos conhecer o plano de fundo histórico.

Os jesuítas haviam adquirido muito poder político e econômico. Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 28): “A Companhia de Jesus era, na prática, um poder paralelo dentro do próprio governo imperial português”. No Brasil, a Companhia de Jesus possuía um grande patrimônio.

Ferreira Jr. (2010) explica que detinha de propriedades produtivas, de cana-de-açúcar e gado, a imóveis alugados. Ainda, consoante a Ferreira Jr. (2010), em 1759, a Companhia de Jesus detinha mais de 350 fazendas.

Nesse contexto, as ideias iluministas se expandiam por toda a Europa, influenciando também o trono português. Quando, em 1750, o Rei Dom José I é empossado, nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo como seu ministro, responsável pela secretaria do Exterior e da Guerra, o qual, pouco a pouco, vai ganhando proeminência no governo. Carvalho e Melo tinha sido diplomata na Inglaterra, e, posteriormente, foi enviado para a Áustria. De acordo Saviani (2011), na Áustria ele teve contato com a Imperatriz Maria Teresa, que realizou uma reforma educacional na linha do despotismo esclarecido, submetendo a educação ao Estado e banindo a influência da Igreja. Essa experiência diplomática na Áustria iria marcar decisivamente as ideias de Carvalho e Melo.

Em 1759, Sebastião Carvalho e Melo ganha o título de Marquês de Pombal. O Marquês tinha plena consciência de que os jesuítas representavam um poder à parte em relação ao trono português. O Rei Dom José I estava, ao lado do Marquês de Pombal, disposto a modernizar o país a partir do espírito dos novos tempos; conquanto, a Companhia de Jesus representava um entrave a esse intuito. Nesse sentido, as medidas tomadas pelo então ministro foram as seguintes:

Instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772) (Saviani, 2011, p. 82).

Dessa maneira, a reforma pombalina foi responsável por realizar diversas mudanças em Portugal e no Brasil, como a imposição da língua portuguesa como língua única e a extinção das capitâneas hereditárias. O Marquês tinha a intenção de modernizar o trono português; em outras palavras: possibilitar que as luzes da razão, como defendiam os iluministas, brilhassem de maneira mais forte do que o tradicionalismo medieval português. No entanto, Saviani (2011) explica que, do ponto de vista educacional, principalmente no Brasil, suas mudanças acabaram por desorganizar a estrutura estabelecida, que, a despeito de suas limitações, tinha uma organização homogênea. Dessa maneira, com as mudanças apresentadas houve descontinuidade e a fragmentação do ensino.

A reforma pombalina tinha por objetivo criar uma escola que servisse aos objetivos do Estado, diferente da educação jesuítica, que servia à religião. Assim, foram criadas as aulas régias, as quais, pela leitura de Ferreira Jr. (2010), não eram muito diferentes das classes ministradas pelos jesuítas, continuando um ensino literário, retórico e religioso. Além disso, havia poucos recursos destinados à educação. Apesar da reforma ter sido realizada em 1759, as aulas régias somente se iniciariam, concretamente, em 1772, quando foi efetivado o “subsídio literário” (financiamento) pela Coroa Portuguesa. Dessa maneira, tivemos um vácuo educacional nesse período. A educação, sendo restrita e desorganizada, era distante da população. Não havia o interesse de uma educação para todos no período colonial, ao contrário, havia a desconfiança de que alguns (negros, indígenas) não eram aptos a serem educados.

Nesse contexto, a educação escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político. Assim sendo, fica claro porque as reformas pombalinas mantiveram o ensino da gramática latina, do grego e da retórica como os principais conteúdos a serem ministrados nas aulas régias (Ferreira Jr., 2010, p. 23-33).

Necessário enfatizar que estamos tratando de meados do século XVIII. Lembremo-nos que, em 1789, ocorreu o marco da Revolução Francesa, inspirada pelo pensamento iluminista. Além disso, praticamente no mesmo período, em 1780, se estabeleceu o início da revolução industrial na Inglaterra, com a “[...] invenção do primeiro sistema fabril do mundo: as históricas indústrias têxteis localizadas na região britânica de Lancashire” (Patto, 2015, p. 36). Enquanto parte da Europa está vivendo uma efervescência no campo das ideias e da economia, Portugal ainda mantém no Brasil uma estrutura econômica com características medievais e extremamente escravocrata.

As reformas pombalinas buscavam atualizar e reformar o Estado português. O fato de ter um cunho iluminista era paradoxal, considerando que o Estado português era monárquico e absolutista. Por essa contradição, Ferreira Jr. (2010) enfatiza que a educação no período colonial segue sendo a mesma: uma educação para poucos, separada do mundo do trabalho, que era considerado como algo menor e degradante, a ser realizado por pessoas consideradas inaptas para a educação. Além disso, os fundamentos da ciência experimental, a exemplo da física, estavam ausentes do currículo, mantendo-se a concepção jesuítica de conhecimento baseado no humanismo católico e na retórica. A pluralidade de saberes se encontrava ausente, mantendo-se a contradição entre o flerte com o alvorecer dos novos tempos e a manutenção da tradição, ainda que esta se encontrasse no limiar da mudança.

4.3 Abolição da escravatura: os “libertos” têm direito à educação?

As aulas régias continuaram vigorando até sua extinção completa em torno de 1830. O país não era mais politicamente colônia, mas uma nação nascente e com necessidades de novas ideias pedagógicas. No Brasil imperial se inicia uma discussão sobre a necessidade de ampliação do ensino, inclusive, na Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, consta no inciso 32, do último artigo 179: “[...] instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824²⁵). No entanto, na prática, nada de efetivo é feito para garantir que os cidadãos tenham tal direito à educação. Nesse contexto, estamos falando de um país em crise, com o crescimento de adeptos à causa abolicionista, principalmente dos que estão descontentes com o império; além disso, ainda existiam as pressões internas e externas a favor da abolição da escravatura.

No entanto, a abolição da escravatura no Brasil não ocorreu do dia para a noite, mas a partir de muita resistência. Munanga e Gomes (2016) apontam que, por muito tempo, na história oficial ensinada nas escolas, a narrativa transmitida era que, por um ato de bondade, em 13 de maio de 1888, “a redentora”, como ficou conhecida a princesa Isabel, assinou a Lei Áurea que libertava todos os escravos. Não queremos aqui tirar o mérito da ilustre princesa, nem mesmo duvidar das suas boas intenções no ato da assinatura; no entanto, é necessário desvelar a história para que possamos compreender que a abolição da escravatura não foi uma mera dádiva de uma princesa de origem europeia de boas intenções, e sim resultado de dois fatores principais: a luta do povo negro por sua libertação, o que tornava pouco a pouco insustentável o regime escravocrata; e a pressão da Inglaterra, nação impulsionadora do capitalismo na época. Desvelando esse momento histórico, intentaremos entender como as marcas da escravidão influenciaram, e influenciam, a educação brasileira.

A ideologia da superioridade europeia produziu marcas psicológicas profundas no povo negro brasileiro, do ponto de vista social, mas também individual. Os negros sequestrados na África, e trazidos forçadamente para o Brasil, vieram de lugares distintos, com culturas e línguas diversas, fatores que contribuíram para a dificuldade de organização do povo negro. É preciso enfatizar, nesse contexto, o sentimento de inferiorização imposto ao negro no Brasil,

²⁵ Conferir: **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

sentimento que se constituiu a partir do exterior e que se interioriza na *psiquê* de muitos indivíduos.

Sobre esse fato, são indispensáveis as reflexões de Fanon (2024), em *Peles Negras, máscaras brancas*, o qual explica que: “A inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Tenhamos a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (Fanon, 2024, p. 107). O empreendimento colonial não teria sucesso se não houvesse essa inferiorização criada exteriormente, mas que se interioriza profundamente. Isso ocorre por meio da negação de humanidade ao negro, ou seja, sua bestialização a partir do trabalho degradante, das condições de vida miserável, da violência cotidiana e da imposição do medo. Essa ideologia sustentada a partir do binômio superior/inferior, não logra implantar-se em todos os indivíduos. Nesse sentido, como já especificamos em capítulo anterior, homens e mulheres negros/as se organizaram, desde o início da escravização, em sua luta por libertação por meio dos quilombos, das diversas revoltas, da organização política e de movimentos sociais e religiosos. Sobre as lutas de resistência do povo negro, Munanga e Gomes afirmam:

Passando em revista a história do negro no Brasil, descobriremos que esta não significou passividade e apatia, mas, sim, luta e organização. Para compreendermos as estratégias e as formas de luta que foram criadas, é preciso considerar o momento histórico em que o africano escravizado vivia e o que significava ser negro no Brasil colônia. Nesse sentido, quando pensamos a situação dos escravizados e dos libertos, também temos que considerar o tipo de sociedade existente naquele momento e as possibilidades desses sujeitos diante de um contexto que não previa nenhum tipo de integração e inserção social tanto dos escravizados como dos libertos na sociedade dos homens livres. [...] Por isso, é importante considerar que, diante dos limites impostos ao africano escravizado e seus descendentes, os esforços desses sujeitos na luta pela sua libertação, representam um sentimento de coragem e indignação diante da escravidão, e não de apatia ou passividade (Munanga; Gomes, 2016, p. 68).

Ainda assim, à parte de todos os limites estabelecidos em um Brasil que, segundo Antonil (2011, p. 109), tratava da seguinte forma os escravizados: “[...] costumam dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano”. Nessa perspectiva, o povo negro sempre se insurgiu. A resistência negra no Brasil ocorreu pelas fugas, revoltas, abandono das fazendas, assassinatos dos senhores, organização quilombola, organizações religiosas e outras estratégias utilizadas na luta contra a escravidão. Sobre a resistência do povo negro, Nascimento enfatiza:

Eles recorreram a várias formas de protesto e recusa daquela condição que lhes fora imposta, entre as quais se incluíam o suicídio, o crime, a fuga, a insurreição, a revolta. O afrodescendente escravizado praticou, ainda, a forma

não violenta ou pacifista de manifestar sua inconformidade com o sistema. Foi o mais triste e trágico tipo de rejeição – o *banzo*. O africano era afetado por uma patética paralisação da vontade de viver, uma perda definitiva de toda e qualquer esperança. Faltavam-lhe as energias, e assim ele, silencioso no seu desespero crescente, ia morrendo aos poucos, se acabando lentamente (Nascimento, 2016, p. 71).

Todas essas estratégias históricas minavam o sistema escravista colonial e, com o tempo, se tornaram ainda mais fortes e intensas. Ademais, a proibição do tráfico negreiro, por meio da pressão da Inglaterra, em 1850, e a adesão cada vez maior à causa abolicionista, foram fatores que contribuíram para o fim da escravidão no Brasil. Fausto (2024, p. 107) explica: “Após a tomada de medidas efetivas de combate ao tráfico, a escravidão estava destinada a acabar”.

No entanto, nesse contexto, “libertação” não significa inclusão. Em um império em crise, marcado pela desigualdade, a libertação dos escravizados causou o descontentamento de setores conservadores com o império. Além disso, o imperador D. Pedro II, estava descredibilizado, dado que, segundo Schwarz e Starling (2018), era comum pasquins da época criarem caricaturas do Imperador, o representando como lento, sonolento, fantoche etc. A esse respeito, Fausto (2024) salienta a doença do imperador como um fator importante, pois ele estava com diabetes, o que limitava sua ação de estabilizador dos conflitos, principalmente no que diz respeito ao conflito entre o exército e a elite imperial. Inclusive, é necessário mencionar que o exército será a força que, nesse jogo de disputas políticas, tomará a dianteira da iniciativa de Proclamação da República, um golpe que derrubou a monarquia e exilou a família real.

4.3.1 A condição educacional dos “libertos” na primeira República

Pouco antes da Proclamação da República, em 1872, o índice de analfabetismo no Brasil era impressionante. Segundo dados mostrados por Fausto (2024, p.134): “[...] entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideradas apenas as mulheres”. A partir de tais dados, se percebe o quanto a educação foi negligenciada no país. Ao sabermos que, entre a população escravizada, a porcentagem de analfabetos era de 99,9%, podemos concluir que inexistia preocupação com sua alfabetização e, igualmente, interesse em relação à educação da população livre, composta de mestiços, negros alforriados, brancos pobres e indígenas. Somente aos ricos, aos abastados, filhos de donos de terras, ou integrantes de uma pequena burguesia extremamente incipiente, era possível o acesso à educação formal.

A ideologia subjacente era de que o trabalho braçal era algo degradante e animalesco, sendo que os principais personagens da história brasileira, que praticavam o trabalho braçal, eram os negros, vistos como bestas de carga, sem direitos e sem valor social, os excluídos da sociedade, os pobres, destituídos de tudo.

A pobreza se constitui como uma construção histórica e, no Brasil, voltamos a afirmar: essa construção tem cor; ainda que houvesse também brancos pobres, os quais sofreram, e sofrem, por sua condição social de classe. No entanto, se pensarmos em termos de estratificação social, mesmo que economicamente, os negros e os brancos pobres estejam na mesma classe há o diferencial de *status* social: nesse ponto, os brancos pobres, ainda que sofram preconceito por sua condição, ao menos são considerados humanos.

Os afrodescendentes, ao contrário, têm sua humanidade questionada. Esse questionamento ocorre mesmo que haja mobilidade de classe, ou seja, a mobilidade de classe social não modifica o seu *status* social de descendente de escravizado, em que é visto como um negro, com toda a carga de preconceito historicamente associada a esta expressão. Por isso, enfatizamos: a luta contra a aporofobia no Brasil é uma batalha interseccional, pois, do contrário, estará fadada ao fracasso desde o início.

As reflexões de Cortina (2017) sobre a relação entre aporofobia e a quem se direcionam os discursos de ódio e preconceito podem ser utilizadas para a leitura da realidade brasileira: “En cada caso, el pobre es el sin poder en ese tiempo y en ese lugar. Y es contra él que se dirigen los discursos de aversión y rechazo, incluso de odio, que se permiten lanzar los bien situados, seguidos siempre de sus lacayos” (Cortina, 2017, p. 55).

A aporofobia, como aversão/repulsa, representa o sentimento que boa parte da elite brasileira, na colônia, no Império, e, posteriormente na República – representada, principalmente, pelos grandes latifundiários do café, do gado e da cana-de-açúcar –, sentiam/sentem em relação aos mais pobres, os quais são vítimas de uma elite político-econômica que defende uma hierarquização social abismal. A defesa da independência ocorreu em prol de interesses dessa elite e, de tal modo, a Proclamação da República, a qual já nasce velha e decadente, significou nada mais que um golpe para a manutenção de seus interesses.

É sintomático os dados sobre a educação no país nesse período. Brandão (2006, p. 38) sinaliza que: “Ao iniciar-se o período republicano, de uma população de 14 milhões de habitantes, no último ano do império, contávamos com uma frequência de apenas 250.000 alunos em nossas escolas primárias”. O autor explica ainda que, no Brasil, havia em torno de 11 mil escolas e uma frequência inferior a 400 mil estudantes em todo o país, isso no ano de

1908 e, em vista disso, até 1920 continuávamos a ter mais de 70% de analfabetos no país (Brandão, 2006).

A grande massa de analfabetos existentes no Brasil foi fruto da ausência de políticas públicas sérias para a população, principalmente para os ex-escravizados, como acesso ao emprego, à terra e, principalmente, à educação. Os “libertos” foram relegados a segundo plano. O racismo e o classismo brasileiro fizeram com que os negros fossem jogados em uma realidade de condições precárias de vida na “nova república”. Ademais, segundo Munanga e Gomes (2016), a ausência de um plano educacional para esses significou a interdição de possibilidades de ascensão social, de participação na vida política e de reconhecimento de sua cidadania.

A abolição da escravatura, bem como a Proclamação da República, não modificou a infraestrutura brasileira. Continuamos a ser um país agrário-exportador, racista, com uma desigualdade social enorme, e a educação como um privilégio para poucos (Prado Junior, 1961). Nesse sentido, é preciso perguntar: quem detinha o privilégio da educação formal?

A educação no Brasil durante a colônia, passando pelo Império e, mesmo com a Proclamação da República, continuou sendo para poucos, principalmente para os filhos da elite agrária. Os pobres foram relegados, no máximo, às primeiras letras. Patto (2015, p. 79) salienta que a “[...] educação escolar era privilégio de pouquíssimos. Quando da Proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”. Essa população analfabeta era formada, principalmente, por aqueles/as descendentes dos/as africanos/as, jogados a sua própria sorte, primeiro com o sequestro a que foram submetidos e trazidos ao Brasil e, depois, com a Lei Áurea. É o que explicam Munanga e Gomes (2016) ao apontarem que, na década de 1930, a maioria da população afro-brasileira vivia na zona rural, era analfabeta, trabalhava em subempregos e vivia em cortiços. A “libertação” não veio acompanhada de políticas públicas que garantissem possibilidades de aquisição de uma qualidade de vida digna.

Ademais, em cidades grandes, como o Rio de Janeiro, foi realizada uma expulsão da população pobre dos cortiços e a proibição de vender produtos no centro, em nome da modernização e da higienização. Na verdade, a população pobre foi expulsa dos pontos centrais das cidades, o que intensificou a formação das favelas e o distanciamento da população das possibilidades de educação formal.

Nesse contexto, percebemos o caráter aporóforo com que a educação foi historicamente tratada no Brasil. A educação se constitui como um importante aporte de mudança social e, nesse ponto, podemos afirmar que a aporofobia, o racismo e a desigualdade social se encontram.

Impedir que alguns tenham acesso à educação, ou o tenham de maneira restrita, contribui para que se reproduza, segundo Bourdieu (2007), a ideia de que alguns teriam talentos naturais intrínsecos e outros nasceriam para trabalhar.

Essa república, excludente e ultrapassada, não se manteve ausente de críticas, e vários movimentos políticos, culturais e sociais insurgentes ocorreram, principalmente, a partir da década de 1920. Movimentos nacionalistas, como o tenentismo e o modernismo, representam um Brasil e/ou Brasis em busca de si mesmo(s). O país se dividia entre a influência do liberalismo e o domínio oligárquico.

4.4 Novos ventos anunciam uma nova República

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores (Andrade, 1928, p. 3).

Até 1930 a república era “velha”, assim foi denominada por intelectuais da era Vargas. Segundo Patto (2015), era preciso republicanizar a República. A política do “café-com-leite” começa a ser questionada, já que havia um grande descontentamento. Na década de 1920 ocorre o surgimento de movimentos como o tenentismo e o modernismo. À época, com um Brasil a procura do seu “eu”, o tenentismo será preponderante para a história política nacional, contribuindo com a revolução de 1930 em que Getúlio Vargas, um político gaúcho, distante do binômio São Paulo/Minas Gerais, é alçado à Presidência da República.

Ainda na década de 20, em 1922, o prelúdio de novos ventos para o país é anunciado por eventos como a Semana de Arte Moderna, que inaugura o movimento modernista no Brasil. Esse evento contou com a participação de vários artistas que despontavam na época e sofreu duras críticas, contudo sua marca estava posta. Veloso assim o descreve:

Oswald foi, juntamente com Mário de Andrade, a liderança intelectual do movimento modernista brasileiro, lançado escandalosamente em São Paulo em 22, com uma semana de recitais e exposições que suscitaram admiração, susto e horror – e lançaram as bases de uma cultura nacional (Veloso, 2012, p. 47).

A consagração desse movimento de valorização da cultura brasileira ocorrerá, posteriormente, por meio de dois manifestos: Manifesto da Poesia Pau-Brasil, de 1924, bem como o Manifesto Antropófago, de 1928, escritos por Oswald de Andrade. A representação

desse movimento nacionalista/antropofágico tem como símbolo o Abaporu (1928), de Tarsila do Amaral.

O movimento antropofágico foi uma ode ao Brasil e à brasilidade, entrelaçando-se ao seu tempo, mas indo além dele. Sem desejar ser anacrônico, podemos supor que foi inspirado numa intuição contracolonial: “Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará” (Andrade, 1928, p. 3). Inspiração que somente poderia vir do artista, o profeta do futuro. Nesse sentido, o movimento modernista representa o início de uma época em que o Brasil busca pensar a si mesmo, o que não significa ausência de contradições e/ou paradoxos. Sobre a importância do movimento modernista para a época, Santos (2005, p. 24) explica que: “Para uma época nova, era preciso um canto novo. No Brasil, é o movimento modernista que acolhe a tarefa de cantar esse canto novo e pensá-lo em todas as suas consequências”.

Essa nova época, de que trata Santos (2005), se constitui como um período em que a pauta da educação no Brasil é evidenciada entusiasticamente. Inspirados pelo espírito de seu tempo, políticos e educadores, de diversas vertentes ideológicas, acreditam que a educação poderia levar ao desenvolvimento do país. Um Brasil novo se faria a partir de um ser humano educado para esta modernidade. Os níveis de analfabetismo no Brasil continuavam altíssimos e as universidades começavam a surgir timidamente no país. Afora alguns cursos superiores estanques, a primeira universidade surge somente em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, fundada pelo Decreto nº 14.343 (Nagle, 2010). A década de 20 significou um prelúdio para as décadas posteriores, principalmente para a década de 30, que marcará o início da segunda república.

Na década de 1930, o Estado brasileiro passou por várias mudanças estruturais. No campo da Educação, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse libelo, escrito por Fernando Azevedo e assinado por diversos pensadores, tais como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Raul Rodrigues Gomes, Delgado de Carvalho, foi um manifesto de inspiração liberal, que defendia a escola pública, gratuita e universal e a valorização dos profissionais da educação, contribuindo com significativas mudanças no campo educacional. Tal manifesto, assim como os manifestos anteriores ligados ao modernismo, surge em um Brasil que começa a se industrializar e se urbanizar. O texto tinha um grande compromisso social, reconhecendo as desigualdades educacionais existentes no país. Nele, lemos que:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Esse texto possui, inegavelmente, um compromisso social, principalmente ao defender a inclusão educacional em um país que estava marcado pelo analfabetismo. Além disso, o movimento da Escola Nova teve a virtude de valorizar a infância e se preocupar com esta fase da vida. Em uma perspectiva rousseauiana²⁶, este se interessa pelo desenvolvimento da criança, pensando a infância como central no processo de ensino-aprendizagem.

Esta é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, a seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana” no domínio educacional (Nagle, 2010, p. 272).

Nagle (2010) explica que, no ano de 1930, também é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e, em 1934, a Constituição brasileira estabelece que a educação é um direito de todos os brasileiros. Todavia, em seu artigo 150, somente assegura o acesso gratuito ao ensino primário integral, ao tempo em que vincula, pela primeira vez, recursos para a educação.

É inegável a importância do movimento da Escola Nova, bem como os desdobramentos que possibilitará, como a ideia de uma educação laica e a preconização de uma educação pública e gratuita. Contudo, é necessário enfatizar a influência liberal desse movimento, advindo do liberalismo europeu e norte-americano, assim como o seu caráter universalista, que, a despeito das grandes virtudes que possuía, e de sua contribuição para a educação, também tinha

²⁶ O filósofo Rousseau (1995), em seu famoso livro: O Emílio, que se caracteriza por ser uma espécie de tratado moderno de educação, ensina como educar uma criança. Emílio é o personagem desse tratado, educado segundo a natureza. Nessa obra é ressaltado o valor da Infância. Rousseau é considerado o precursor da ideia moderna de infância.

limitações. Segundo Patto (2015), o movimento, ao defender uma proposta universalista de educação, olvidava as peculiaridades e as necessidades de indivíduos de determinados grupos sociais. O movimento da Escola Nova se interessava pela educação de todos, inclusive dos mais carentes; no entanto, não considerava medidas concretas de inclusão para que essa meta se concretizasse.

Na prática, a educação “para todos” continuava a ser uma educação para poucos, porque o problema da educação está atrelado ao empecilho das desigualdades sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira. Nesse sentido, ainda que se proclame a educação “para todos”, ela continua sendo restrita e desigual, pois, enquanto alguns comem e outros não possuem o alimento para sanar a fome, ela continua sendo desigual; enquanto se espera de alguns que sejam naturalmente bons alunos e outros, por sua cor ou condição social, sejam vistos e taxados naturalmente como “alunos fracos”, continuará sendo desigual; enquanto alguns não tiverem nada a perder, porque a violência da vida cotidiana já lhes tirou tudo, e para outros haja perspectivas de futuro e de felicidade, irá se manter desigual; enquanto existir uma desigualdade social abismal, a educação continuará sendo um abismo quase intransponível que retroalimentará a desigualdade social. Sobre esse fato, Brandão reflete:

Um simples andar pela cidade revela aquilo que a fala oficial justifica: a educação do povo é deficiente e desvela aquilo que ela oculta: a deficiência aparentemente acidental sustenta a necessidade de que a educação seja desigual. Afirmando possuir as condições do jogo, onde todos de início são dados como iguais e partem das mesmas condições, sobre as quais a diferença da qualidade individual estabeleça a diversidade dos resultados, ela se realiza como um rito, onde as condições estão demarcadas de modo antecedente e desigual, e os resultados, portanto, são conhecidos antes de serem cumpridos pelos atores da escola. De um lado corpos nutridos e uma adolescência livre da fome, da opressão, da instabilidade, e do trabalho precoce, o tempo longo necessário ao “pleno estudo” na escola. [...] De outro lado corpos frágeis, onde a desnutrição e o esforço do trabalho precoce deixam marcas que, o professor sabe, não se apagam e ajudam a que o aluno – sem tempo, sem condições, e sem “estímulo” – não aprenda. O “fracasso” é o instrumento da recriação da desigualdade (Brandão, 2006, p. 51).

Nesse sentido, a principal limitação das propostas escolanovistas tinha a ver com uma tentativa de reformar a educação dentro dos moldes hegemônicos. Sobre essa reflexão, Patto (2015) salienta que a pedagogia nova e a psicologia científica surgiram inspiradas pelo espírito liberal e, dessa maneira, se propuseram, desde o seu início, a identificar e a promover os mais capazes, sem considerar sua origem social e/ou étnica. Conforme a autora: “[...] a viabilidade de tal projeto numa sociedade capitalista tem sido objeto de permanente polêmica, embora a história mostre insistentemente sua impossibilidade” (Patto, 2015, p. 87).

Na década de 1930, o liberalismo e o desejo de modernizar a nação eram a tônica impulsionadora. Vivia-se uma República que buscava modernizar-se – contudo, a partir de um liberalismo meritocrático – e ressoavam teorias racistas e classistas (Patto, 2015). As ideias eugênicas, desenvolvidas no século XIX, estavam firmes e fortes buscando explicar a miséria e a pobreza a partir de causas genéticas e não por meio da desigualdade social. Logo após a abolição, figuras como Nina Rodrigues dedicaram-se a “demonstrar” a tese da inferioridade racial do negro e do mestiço (Patto, 2015; Nascimento, 2016). Outras figuras, como Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Arthur Ramos, serão influenciadas por esse pensamento racista. Além disso, o/a homem/mulher do campo também sofrerá preconceito em relação ao/à cidadão/a, considerado/a atrasado/a e ignorante. Exemplar deste pensamento é o conhecido personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, o qual representava o homem do interior de maneira caricaturada e preconceituosa.

Tais teorias e representações ideológicas buscavam mascarar uma sociedade descompromissada com a igualdade de oportunidades sociais e justificar uma elite que desejava, a qualquer custo, manter seus privilégios de classe.

4.4.1 A educação como privilégio num país em mudanças

As disputas entre escolanovistas e conservadores, estes principalmente ligados ao catolicismo, se estendem por toda a década de 30. Em 1937 se estabelece o Estado Novo. Militares divulgam a notícia de que havia um plano comunista contra o Brasil, o plano *Cohen*, que depois se descobriu ser um plano falso – no entanto, a *fake news* já estava disseminada –, sendo o pretexto necessário para que o presidente Getúlio Vargas fechasse o congresso nacional e estabelecesse um governo autoritário, com o apoio das forças armadas à época.

Gustavo Capanema é o então ministro de Educação do governo Vargas, sendo o responsável por realizar medidas que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”. As chamadas leis orgânicas de ensino instituíam uma dicotomia entre ensino secundário e profissional. O ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior; ao passo que o profissional tinha este acesso restringido. A população pobre dificilmente teria acesso ao nível secundário: numa época de fomento ao desenvolvimento industrial, o papel da educação se tornou formar mão-de-obra especializada para o exercício profissional. Para Medeiros Neta (2018), as leis orgânicas estabelecidas pela Reforma Capanema eram condicionadas pela lógica social dos/as alunos/as e vetavam o ensino superior àqueles/as egressos/as dos cursos

profissionais. Portanto, essa interdição somente permitia o acesso universitário aos filhos das elites, contribuindo para a manutenção da desigualdade educacional e social.

Nesse período, houve uma forte aproximação da burguesia industrial com o governo Vargas. Fausto (2024) ressalta que o Estado Novo representou uma aliança entre a burocracia civil e militar e a burguesia industrial, ligação de interesses políticos e econômicos. Nesse contexto, é inegável que Getúlio Vargas, e todos os seus governos, possuíam um forte apelo nacionalista. Fator esse que reverbera Getúlio Vargas como o político mais paradoxal que tivemos na história brasileira, se constituindo como uma figura política singular.

Vargas sufocou toda a oposição comunista, sendo o responsável, também, pela perseguição a formas de organização comunitária, citadas em capítulo anterior: o Sítio do Caldeirão e Pau-de-colher. Por outro lado, criou o Ministério do Trabalho, concedendo direitos aos trabalhadores, tais como salário-mínimo, jornada de trabalho de oito horas, férias, entre outros. Valorizou manifestações populares, reverteu a proibição de cultos de matrizes africanas, contratou intelectuais progressistas, como Anísio Teixeira. Getúlio governou sob regimes democráticos e autoritários. Por fim, após ser eleito, democraticamente, na década de 50, sofre pressão de grupos militares que antes o apoiavam, e que, posteriormente, desejam estabelecer uma ditadura militar no Brasil, e suicida-se, adiando o golpe militar que será dado em 1964.

Durante todo esse processo, a burguesia brasileira esteve ora ao lado de Getúlio quando lhe era conveniente, ora contra, quando seus interesses eram feridos. A “revolução burguesa”, ocorrida no Brasil, estava de mãos dadas com o liberalismo e com o conservadorismo. Não possuía interesse genuíno com a nação e/ou com a formação de um povo, e sim o de manter a estrutura escravocrata sob outras formas. Nesse balaio, a educação será profundamente influenciada. Desde então, em relação a temas como acesso ao ensino superior, alfabetização, e defesa e expansão da educação pública, haverá, no decorrer dos anos, progressos e retrocessos. Sobre esse fato, Ferreira Jr. afirma:

[...] a escola pública obrigatória de 9 anos reivindicada pelos chamados “pioneiros da Escola Nova” somente conseguiu se concretizar 70 anos depois do manifesto de 1932. Ainda assim, essa instituição pública de ensino fundamental, destinada aos filhos das classes populares, até agora não foi capaz de assegurar uma educação no mesmo nível daquela que está assegurada aos filhos das elites econômicas e políticas que governam o Brasil secularmente (Ferreira Jr., 2010, p. 80).

Nesse sentido, Ferraz (2021) ressalta que, em meados do século XX, duas grandes reformas foram implementadas, a Francisco de Campos e a Capanema, as duas originadas da era Vargas. “Em termos concretos, tínhamos uma taxa de analfabetismo chegando próximo a quase

40% e não havíamos conseguido sequer garantir para todas as crianças, em idade escolar, o ensino primário de 4 anos” (Ferraz, 2021, p. 22). Isso pode ser conferido na tabela 01 abaixo:

Tabela 01 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, Brasil, 1900-1960

Ano	População de 15 anos ou mais	População analfabeta de 15 ou mais	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7

Fonte: Brasil/IBGE. Séries Estatísticas, do Século XX (2003).

Como podemos constatar, o analfabetismo no Brasil se constituía como um dos grandes problemas educacionais. Na década de 40, havia 56% de analfabetos e, em 1960, ainda tínhamos quase 40%. Nesse período ocorre a atuação de Paulo Freire, acreditando que a luta contra o analfabetismo poderia se constituir como um processo de inclusão social e de libertação a partir da *práxis* coletiva sobre a realidade. Essa *práxis* poderia modificar a sociedade fechada, possibilitando a transição para uma sociedade participativa e democrática.

Freire (1987) constatou que a educação servia a estruturas de poder, com o objetivo de afastar o povo do direito à participação. Paradoxalmente, ele também percebeu que essa mesma educação poderia servir para libertar o povo de uma elite que o via de cima para baixo. Sua proposta de educação popular buscava quebrar as amarras que verticalizavam a sociedade. Para tanto, era necessário modificar a visão que se tinha de educação e de metodologia de ensino. Nas palavras do educador:

Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente. E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma “sociedade fechada”. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade “reflexa” e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre *sob*. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele (Freire, 1967, p. 65).

A educação “em trânsito”, a qual Freire (1967) faz referência, se constitui como uma educação comprometida com as classes populares, que não tem o interesse de colocar-se *sobre* o povo, mas *com* o povo em um processo de educação coletiva e democrática. Essa proposta se constitui como a “alma” da educação popular e da importância do trabalho freiriano nesse período da história da educação brasileira. Trabalho que não se fecha no período, mas ainda continua por meio da obra escrita que deixou, que se constitui como uma filosofia da educação. Nesse sentido, é importante determo-nos mais no entendimento do sentido de educação popular.

4.5 A educação popular entre 1945 e 1964

Em 1945, com o fim do Estado Novo, o país estava industrializando-se, ao mesmo tempo, as classes populares clamavam por participação e se organizavam, exigindo a inclusão educacional. Nas discussões estavam, de um lado, os defensores da escola privada, grupo composto de empresários e de setores da Igreja Católica; do outro, se concentravam os defensores da escola pública, composta de personagens como Anísio Teixeira e Florestan Fernandez. Além disso, iniciativas de educação popular estavam ocorrendo. Em 1944, surge o Teatro Experimental do Negro, fundado pelo ator, economista e político brasileiro Abdias Nascimento, que tinha por objetivo valorizar a cultura afro-brasileira. O Teatro Experimental do Negro era mais que um grupo de teatro, se constituiu como um movimento de resistência cultural, política e educacional. Munanga e Gomes (2016, p. 122) ressaltam que, “além de montar espetáculos teatrais, o grupo do Teatro Experimental do Negro promovia cursos de alfabetização”. Assim como essa iniciativa popular, entre meados da década de 1940 até início da década de 1960, outras iniciativas voltadas à educação são realizadas.

Em tal período convivia-se com a famigerada Guerra Fria. No Brasil, houve forte industrialização, atrelada a uma grande urbanização, ocasionando o crescimento das favelas e de mazelas sociais como a fome. A política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) possuía como slogan a meta de desenvolver o país “50 anos em 5”. As consequências dessa política desenvolvimentista foram: a inflação, o aumento da dívida externa e a urbanização desorganizada. Em meio a todos esses fatores, iniciativas de educação popular são realizadas na cidade e no campo. Segundo Saviani:

No final de década de 50 e início dos anos 60 intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares. Em termos de educação popular, os movimentos mais

significativos são os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da Pedagogia Nova (Saviani, 2011, p. 302-303).

Paulo Freire (1967), em *Educação como Prática de Liberdade*, explica muito bem esse período, caracterizado pela industrialização, pelo grande êxodo do campo para as cidades e por um grande entusiasmo pela educação. Freire (1967) ressalta que o país buscava encontrar-se consigo mesmo, superando a inexperiência democrática. Dessa forma, as iniciativas de educação popular, principalmente por meio do seu trabalho de alfabetização, possuíam vital importância.

No entanto, Freire (1987) também nos ajuda a compreender que, confundir educação popular com educação *para* o povo, pode redundar em uma educação colonizadora. Essa constitui-se como uma questão crucial para diferenciarmos uma educação libertadora de uma prática educativa aporófoba, a qual parte de um preconceito classista e, por vezes, racial implícito, e enxerga o outro como destituído de cultura, um ente em crisálida, que necessitaria de uma iluminação externa para constituir-se. A diferença entre educação popular e educação *para* o povo é o que diferencia uma pedagogia *do* oprimido, de uma prática pedagógica *para* o oprimido.

As preposições “do” e “para” atribuem sentidos diferentes. A pedagogia *do* oprimido, proposta freiriana, possui um sentido horizontal e de aprendizado, na qual a pedagogia não vem de fora, mas é parte das práticas comunitárias e emerge a partir do sujeito. Contrariamente, uma pedagogia e/ou prática pedagógica *para* o oprimido acentua o caráter de doação, de moldar, de ajustar, de conformar aquele/a ou aquele/a que não tem forma, ou seja, uma prática autoritária e colonizadora. Entender melhor o conceito de educação popular possibilita que compreendamos o porquê de Paulo Freire, e vários outros educadores, terem sido forçados ao exílio na ditadura empreendida no Brasil em 1964, e os rumos que a educação brasileira tomaria a partir desse período.

4.6 Educação popular, uma proposta contra hegemônica

O que justifica a Educação popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber (Brandão, 2006, p. 93).

Muitas iniciativas de educação foram e são taxadas de educação popular, mas, por vezes, se caracterizam como mera instrução, pois desconsideram os projetos de libertação e os saberes

populares. Essas iniciativas não possibilitam a abertura para aderir à luta popular, assim como ouvir e aprender com o povo. Dessa forma, práticas educativas meramente assistencialistas, como a pregação de entidades religiosas em tribos indígenas, que pouco ou nada contribuem para a preservação e o fortalecimento da sua identidade, e, ainda, programas de alfabetização desconectados da realidade do povo, se mostram mais como práticas de colonização popular do que de educação.

A educação popular, antes de qualquer coisa, é uma prática de escuta, com participação coletiva e democrática (Gadotti, 2003). Ao contrário do que se possa afirmar, a educação não deve buscar conformar ou ordenar. A educação popular, participativa e coletiva, é criadora, algo novo surge da relação educador-educando/educando-educador. Nessa modalidade de educação, isso ocorre numa relação horizontal: eu educo e, na mesma medida, sou educado. Sou educador e me descubro educando nas relações com os outros educandos, que também se descobrem educadores. A partir desse raciocínio, percebemos a horizontalidade da educação popular, *práxis* educativa que possui essencialmente teor democrático, mas também subversivo, porque subverte a lógica de um sistema educacional que, a despeito de possuir um discurso democrático, ainda se mantém autoritário e professoral. Nas palavras de Gadotti:

A educação é obra *transformadora, criadora*. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica re-ordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda (Gadotti, 2003, p. 91, grifo nosso).

A educação popular, na perspectiva de Brandão (2006), é, necessariamente, contra hegemônica. Ao questionar a ordem hegemônica estabelecida, está em constante busca de um novo mundo possível. Quando Paulo Freire inicia a sua atuação educativa, a sua *práxis* se consubstancia em uma prática cultural para a liberdade, não uma liberdade individualista, em que a individualidade é totalmente apartada do mundo social, mas uma liberdade a qual entende que o indivíduo somente será totalmente livre quando todos os outros homens e mulheres forem livres.

Assim, trata-se de uma educação que promove a participação, ou seja, a superação do mutismo (Freire, 1967) a que, historicamente, foi relegado o povo na sociedade brasileira. Por isso, uma educação popular mexe com as estruturas, faz tremer os poderes estabelecidos, supera o classismo e possibilita ao ser humano redescobrir-se como sujeito do seu mundo e da sua história.

Freire (1967) ressalta que o mutismo é parte de nossa inexperiência democrática. Não é que o povo não tenha o que falar, nem condições para participar, mas foi-lhe tolhida, ao longo da história, a possibilidade de participação. Neste trabalho, quando nos referimos à aporofobia, geralmente a identificamos como o olhar do Outro que julga, machuca e rotula. Sartre (1993), em sua peça “Entre Quatro Paredes”, diz: “O inferno são os outros”. O Outro se configura como uma transcendência diversa da minha e é o único que pode me fazer ser objeto perante seu olhar. A relação com o Outro pode ser conflituosa, por serem duas liberdades com possibilidades e objetivos diferenciados. O conflito, derivado da relação entre o Eu e o Outro, pode ser horizontal, no qual dois sujeitos podem encontrar harmonia e consenso, ou pode ser uma relação de domínio. A relação dominadora se constitui a partir de um olhar de cima, e de um discurso aprisionador – como o aporófobo, por exemplo – que enxerga o outro como inepto para a participação, pois lhe faltaria a riqueza intelectual necessária.

A educação popular se realiza a partir de um olhar generoso para com o Outro, não um olhar piedoso, e/ou aquiescente, pois sua generosidade está em compreender o Outro como sujeito histórico, porque possui uma história, e, ao mesmo tempo, influencia na história. Por isso, a educação popular se constitui como uma prática libertadora, por meio de uma metodologia que parte da organização coletiva, ou seja: uma metodologia ancestral, e de classe, militante, popular, experiencial. Nessa perspectiva, a educação popular está em um âmbito contra hegemônico, porque está além de uma lógica capitalista, individualista e eurocêntrica; portanto, a serviço de outros mundos possíveis. Sobre a educação popular e sua característica contra hegemônica, Brandão contribui para a nossa reflexão:

Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular, do mesmo modo como é aquilo que uma educação tradicional de adultos quer evitar. A possibilidade (a utopia? O projeto histórico realizável) de que, por efeito também da acumulação de um poder de classe, através da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominadora, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular (Brandão, 2006, p. 95).

Dessa maneira, o papel do educador é de partícipe de um trabalho coletivo, para o qual ele contribui com o seu conhecimento. No entanto, seu saber não está sobreposto ao conhecimento popular, mas está, consoante a Brandão (2006), “a serviço” de um projeto político coletivo. O educador é chamado a dar sua contribuição.

A partir desse pressuposto, foi desenvolvido o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, na década de 60, que, em 1964, o trabalho freiriano foi interrompido pela Ditadura Militar. Seu método foi aplicado pela primeira vez em Angicos (RN) com trabalhadores rurais, método este que não era somente um programa de alfabetização, mas uma *práxis* de conscientização coletiva a partir da realidade social, política e econômica dos participantes, e, mais, se caracterizava por ser uma prática popular e dialógica. Dessa maneira, a educação popular é oposta à educação hegemônica, por natureza aporófoba. A *práxis* educativa aporófoba está a serviço da desigualdade e do silenciamento, é antidialógica e autoritária. Nas palavras de Freire (1967, p. 107): “O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso, não é humilde”.

O método de educação, desenvolvido por Paulo Freire, conhecido internacionalmente, por ser dialógico e popular, estava em explícito conflito com a Ditadura Militar de 1964. A ditadura militar representou um retrocesso ante as possibilidades de autonomia e de desenvolvimento social do Brasil. Representou uma união das elites conservadoras com os militares para frear a inclinação democrática e equitativa que efervescia no Brasil naquele momento, representando também retrocessos no âmbito educacional.

4.7 Reflexões sobre a Educação no Brasil entre 1964 e os anos 2000: retrocessos, avanços, compassos e descompassos.

A inclinação democrática de que falamos, ocorrida entre os anos de 1945 e início de 1960, representou um clamor coletivo por maior participação da população nos destinos do país: reivindicações estudantis, sindicais, de partidos políticos e de movimentos sociais por maior igualdade social. Não se tratava propriamente de uma inclinação comunista, no entanto buscava-se, nas palavras de Fausto (2024, p. 246): “[...] modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país a partir da ação do Estado”. Contudo, o advento da Ditadura Militar, em 1964, reprimiu esse fervor por mudanças em busca de uma sociedade mais aberta e democrática.

O estopim para a implantação do regime militar foram as propostas denominadas de “reformas de base” e preconizadas por João Goulart, que significariam uma ampla reforma social e econômica do Estado brasileiro, as quais se refletiram em alguns eixos: a reforma agrária, que buscava promover a democratização de acesso à terra; a reforma educacional,

visando a valorização do magistério e o combate ao analfabetismo; a reforma fiscal, buscando aumentar a capacidade de arrecadação do Estado; a reforma eleitoral, que tinha por fim, dentre outras coisas, permitir o direito ao voto aos analfabetos e aos militares de baixas patentes; e a reforma urbana, a qual se constituía como um plano de fornecimento de moradia digna às famílias (Schwarcz; Starling, 2018).

Tais reformas eram propostas que poderiam tornar o Brasil um país mais igualitário. Conquanto, as elites brasileiras, com o apoio dos militares, tinham medo de perder privilégios, ou seja, de perder o monopólio da educação, do voto, da moradia digna e da concentração de poder e de dinheiro em suas mãos.

O primeiro ato das reformas de Jango marcou na realidade o fim do seu governo. Um sinal da tempestade veio com a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, organizada em São Paulo a partir de associações das senhoras católicas ligadas à Igreja conservadora. Cerca de 500 mil pessoas desfilaram pelas ruas da cidade em 19 de março, em uma demonstração de que os partidários de um golpe poderiam contar com uma significativa base de apoio (Fausto, 2024, p. 254).

A Ditadura Militar no Brasil ocorreu por meio de vários interesses: o norte-americano, que financiou e apoiou o golpe militar com receio de que perdesse espaço na Guerra Fria e tinha interesses econômicos nos países da América Latina; o da elite empresarial, que via com suspeição a organização dos trabalhadores; e, por fim, os interesses da elite política, que não queria que houvesse mudanças estruturais no Brasil.

O que pairava era o medo de que as classes populares, enxergadas como pobres e destituídas de tudo, pudessem ter direitos e se conscientizassem do horror da desigualdade e, conscientizando-se, buscassem o horizonte de um outro mundo possível. Mundo esse, não necessariamente comunista ou socialista, mas um mundo em que pudessem ter voz e participação. O medo é um sentimento eficaz para a manipulação das pessoas em prol do apoio a regimes totalitários. Este sentimento foi muito bem utilizado para a implantação da ditadura no Brasil, bem como a sua manutenção até a redemocratização em 1985.

No campo educacional, o advento da Ditadura Militar implicou em reações que rechaçavam qualquer iniciativa popular e libertadora. Ademais, é necessário lembrar que o contexto mundial da época apontava para que qualquer iniciativa popular fosse identificada com um alinhamento ao bloco soviético, e, portanto, era rotulada de subversão comunista.

Dentre as mudanças na área educacional, no período da ditadura, pode-se elencar, como uma das principais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, atualizando a LDB anterior, de 1961. Essa lei apresentou dois pontos

importantes: i) a alteração da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos; ii) o enfoque no ensino profissionalizante no 2º grau (nível médio). É preciso reconhecer que esta LDB tinha virtudes, a exemplo da abolição das provas de admissão ao ginásio, que eram excludentes.

No entanto, segundo Assis (2012, p. 335), “[...] os problemas crônicos da educação de 1º e 2º graus permaneceram, alguns até se agravaram ao longo dos anos analisados”. Em nome da “Ordem e Progresso”, era importante propalar a imagem de democratização na educação. Realmente, houve um aumento do número de matrículas; contudo, era uma democratização meramente quantitativa, em que não havia liberdade de participação política, além da diminuição dos investimentos em educação quando mais se teria que investir. Nas palavras do pesquisador:

Paralelamente, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau; e nos salários e condições de trabalho dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração. [...] Embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados (Assis, 2012, p. 335).

Nesse contexto, como foi dito, Assis (2012) revela que a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era: o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; e o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis.

Apesar das reformas realizadas, não houve um compromisso com o financiamento da educação pública, abrindo amplo espaço para a privatização do sistema educativo. Além do mais, o 2º grau se tornou tecnicista e instrumental, principalmente em relação à população pobre, que, quando alcançava a possibilidade de chegar ao 2ª grau, em boa parte das vezes, fazia um curso técnico com disciplinas estanques, voltadas exclusivamente ao mundo do trabalho, as quais, no entanto, possuíam consistência curricular questionável e, por vezes, eram ministradas por professores com pouca ou nenhuma formação pedagógica (Assis, 2012). Logo, a educação pública se encontrava em um impasse: não educava para o aprendizado de uma formação geral que possibilitasse a continuação dos estudos e não tinha, na maioria dos casos, qualidade na preparação para o mundo do trabalho. Sobre esse período, Assis explica:

A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (Assis, 2012, p. 10).

Dessa maneira, o regime militar privilegiou o capital em detrimento do povo, havendo, ao longo de sua vigência, uma grande concentração de renda. Ferraz (2021) sinaliza que o campo educacional apresentava, neste período, problemas como: edificações escolares em péssimas condições, aumento de professores leigos, além da precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, Ferraz (2021) pondera que, apesar de no período da Ditadura ter havido, por causa da pressão popular, uma expansão do ensino, os interesses das elites continuavam sobrepostos aos da população em geral, ou seja, foram criados mecanismos de seletividade pelos quais somente os “mais capazes” conseguiam subir aos mais altos degraus da educação. Era uma “educação bancária”, na qual o estudante tinha que reter informações ao máximo (Freire, 1987). Naturalmente, nesse sistema, aqueles/as que tinham o privilégio do ócio saíam na frente. Os/as alunos/as das classes populares continuavam excluídos de um sistema educacional que mantinha um discurso-verniz de que era para todos, quando, na verdade, continuava a ser para poucos.

4.7.1 A redemocratização e o neoliberalismo na educação

Em 1985 ocorre a redemocratização com as eleições indiretas para presidente, o que marcou o fim da Ditadura Militar. O país começa a entrar em um período democrático que culmina em 1988 com a nova Constituição, e em 1989 com as eleições diretas. A Constituição de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã. Em relação à educação, o texto constitucional estabelece que é um direito de todos e dever do Estado e da família, além de garantir o direito à inclusão, o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, a necessidade de um piso salarial para o magistério e a gestão democrática do ensino público. Dessa maneira, representou um ganho importante para toda a sociedade brasileira.

A educação, geralmente, é influenciada pelo espírito de seu tempo. O assédio neoliberal no âmbito educacional brasileiro ocorre em um panorama pós 1989, com a queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética em 1991. Comemorava-se a “vitória” do capitalismo e a força do pensamento neoliberal que se impunha mundialmente. Nesse contexto, o Brasil se encontrava endividado e sujeito aos ditames de órgãos multilaterais do capitalismo mundial, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), que ditavam a agenda econômica brasileira. O Brasil, dependente do capital financeiro internacional, perde sua autonomia no estabelecimento das políticas educacionais. Sobre esse ponto, Ferreira Jr. Explica:

Em relação à América Latina, as agências multilaterais, que estavam reunidas em Washington (1989), estabeleceram um conjunto de medidas econômicas que ficaram conhecidas como “consenso de Whashington”, para serem aplicadas nos países da região. Os “mandamentos do consenso” eram compostos pelos seguintes itens: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária. [...] A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular da educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente (Ferreira Jr. 2010, p. 108).

No âmbito brasileiro, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu, na década de 1990, grandes reformas neoliberais: flexibilizou jornadas de trabalho, privatizou diversas empresas estatais, reduziu os gastos e os investimentos públicos, na perspectiva do Estado mínimo, gerando uma grande entrada de capital estrangeiro, ou seja, ocorreu a maximização do mercado e o mínimo do Estado. Nesse cenário, os organismos multilaterais protagonizavam.

No início do século XXI, o Brasil realiza um giro à esquerda. Em 2003, pela primeira vez, um presidente advindo da classe trabalhadora, de um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT), ganha a Eleição no Brasil. Luiz Inácio Lula da Silva desperta a empolgação de alguns e a desconfiança de outros. Lula estabelece um governo de coalizão, começa a aprofundar reformas necessárias ao país, que diminuem a pobreza e aumentam o poder de compra. Pouco a pouco, o presidente mostrou sua capacidade de governar e o compromisso do seu governo com os mais pobres, ainda que tenha também beneficiado a elite brasileira.

4.7.2 Os governos do PT: entre a inclusão educacional e o descontentamento elitista

Durante os governos do PT, no período entre 2003-2016, englobando os mandatos de Lula e Dilma (primeira mulher a ser presidente do Brasil), foram implementadas políticas importantes de inclusão educacional. Na educação básica foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), em 2006, aumentando os recursos para a educação básica e a ampliação do acesso à educação infantil.

Fundeb estendeu o financiamento para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), rompendo com o foco no Ensino Fundamental. Além disso, ainda proporcionou a inclusão e a permanência por mais tempo na escola de crianças e adolescentes, principalmente os/as mais vulneráveis socialmente, ao estabelecer recursos proporcionais ao período integral e parcial dos/as estudantes na unidade educacional. Essa medida foi reforçada pela criação do PME por meio da Portaria Normativa Interministerial no 17, de 24 de abril de 2007, que tinha o objetivo de fomentar a educação integral dos/as alunos/as prioritariamente mais pobres por meio do apoio a atividades socioeducativas no chamado contraturno escolar (Brasil, 2007e). O programa chegou a atender aproximadamente 60.000 escolas e oito milhões de estudantes de todo Brasil no ano de 2014 (Clementino; Oliveira, 2023, p.10).

Durante todo esse período, no âmbito do ensino superior, foi criado ainda o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o qual possibilitava bolsas em instituições privadas, e o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), possibilitando a expansão das universidades.

Além disso, em 2008, a criação e a estruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representou uma reestruturação da rede federal de educação tecnológica. Os Institutos surgem como instituições de educação básica, técnica e superior, ofertando uma educação de qualidade e excelência.

É importante destacar ainda que a educação profissional, englobando o ensino técnico e a educação tecnológica, também obteve um crescimento significativo nos 12 anos de governo do PT. Por meio do Decreto no 6.095, de 24 de abril 2007 (Brasil, 2007b), o governo Lula iniciou um processo de reestruturação da rede de educação tecnológica, realizando maiores investimentos em campi, estrutura física, pessoal e novos cursos, que atendessem às demandas do mercado e dos planos econômicos do governo como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Muitos Institutos Federais foram criados e outros reestruturados oferecendo cursos de Licenciatura e tecnologias, em cidades e regiões menos favorecidas com baixa oferta de cursos superiores (Clementino; Oliveira, 2023, p. 13).

Nesse cenário de avanços, em 2012, durante o governo Dilma, foi sancionada a Lei de Cotas. Esta lei estabeleceu a reserva de vagas nas universidades e instituições federais para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

Clementino e Oliveira (2023) ressaltam que houve maior espaço para que sindicatos docentes, movimentos negros e movimentos indígenas contribuíssem na deliberação de políticas públicas. Um exemplo foi a implementação da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a

obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas da Educação Básica e sua oferta pelas instituições formadoras de professores/as, reconhecendo a cultura afro-brasileira como elemento estrutural de nossa identidade.

Ainda assim, todo esse processo de inclusão e de disputa contra a desigualdade social não conseguiu modificar a cultura aporófoba que rege a sociedade brasileira. A maior, porém, ainda inócua, inclusão social que houve no Brasil nos governos do PT, incomodou parcelas da elite brasileira, ainda que, como já tratamos em capítulo anterior, essa elite também estivesse lucrando com o governo democrático-popular proposto pela sigla. Gentili e Sader (2008) explica que, com Lula, o Brasil chegou a ter uma taxa de juros altíssima, representando uma grande remuneração para o capital financeiro, além de que, em todo esse período, houve grandes incentivos ao agronegócio de exportação centrada na soja transgênica. Ainda assim, Lula representa um incômodo para a elite de proprietários e para parte da classe média, a qual, almeja ser elite. Nessa perspectiva, Souza (2024) ressalta o caráter reacionário dessa elite:

Afinal, toda vez que um governo criou um projeto de reerguimento popular, com melhores salário e acesso à educação de qualidade, aconteceu um golpe de Estado apoiado pela classe média branca e pela elite de proprietários. Isso não é acaso nem coincidência. Existe um acordo silencioso que ninguém debate e explícita – o que ajuda sua continuidade - para manter os humilhados onde estão. E esse acordo é mantido pelas classes do privilégio que não querem, por exemplo, que preto e pobre cheguem à universidade pública ou que compartilhem espaços sociais com elas (Souza, 2024, p. 70).

Essa estrutura social aporófoba brasileira é influenciada por uma ideologia individualista e capitalista segundo a qual as posses atribuem valor ao indivíduo, atrelada à cultura brasileira do autoritarismo e à “República do favor”. O autoritarismo e a aporofobia serão responsáveis pelo golpe parlamentar de 2016 que desembocará no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Segundo Souza (2019, p. 163): “O golpe de 2016, como aliás todos os outros, foi gestado e posto em prática pela elite do dinheiro”. Ou seja, contra a ascensão das classes populares, e reafirmamos: ascensão tímida, mas vista como perigosa.

Essa cultura do favor, advinda ainda do período da escravidão, em que não havia direitos, sejam trabalhistas, sejam humanos, mantinha a lealdade e a submissão do povo à elite (Souza, 2019). Para essa elite não é interessante, por exemplo, que tenhamos escolas públicas de qualidade, por isso a educação pública no Brasil foi historicamente sucateada.

Nessa República do favor, o patrão era visto como um senhor benevolente que poderia propiciar algumas benesses àqueles/as escolhidos/as. Assim se baseava o voto de cabresto, tal

como as relações trabalhistas - principalmente, as relações “domésticas”, nas quais os trabalhadores viviam em uma nova modalidade de escravização (Souza, 2019).

Na medida em que o povo consegue um pouco de autonomia, que acessa alguns espaços historicamente reservados à elite e à classe média, começava a haver um “torcer de nariz”, especialmente quando esses espaços são os educacionais. Isso explica o fato de Jair Bolsonaro ter sido eleito. Um político que estava como deputado por 28 anos, apoiador da Ditadura, com discursos misóginos e atuação inexpressiva. Ele se apresentou como uma salvação, símbolo de uma nova política e, de tal forma, ganhou as eleições presidenciais de 2018. Na verdade, as forças conservadoras o apoiaram. O preconceito aporóforo estava subjacente neste apoio.

A aporofobia age contra o povo, não o vê como legítimo interlocutor e sim como objeto (Cortina, 2017). O povo é visto como perigoso, emocional e incapaz. Quando aqui falamos de povo, essa categoria se baseia na perspectiva dusseliana, como sujeito exterior ao sistema e visto como perigoso, porque carrega em si o próprio germe da mudança desse sistema capitalista, individualista e opressor (Dussel, 1997). É necessário sublinhar que estamos tratando das classes populares, ou seja, dos que fazem parte da classe trabalhadora, campesina, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos quilombolas, das pessoas em situação de rua e, também, das várias identidades trans, dos neurodivergentes, da mulher e dos jovens periféricos.

Assim sendo, ao passo que esse povo, antes distante de determinados espaços educacionais, começa a ocupar tais locais, a aporofobia se revela. No ambiente educacional, a produção do fracasso escolar pode se constituir como uma das faces dessa revelação, pois esse fenômeno torna-se mais evidente na medida em que as classes populares começam a se fazer presentes na escola (Patto, 2015). Investigar, detalhadamente, o fenômeno da produção do fracasso escolar no Brasil nos auxiliará a compreender as estratégias de manutenção da desigualdade social no país a partir da perspectiva educacional e o papel da aporofobia nesta manutenção.

5 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A discussão sobre o fracasso escolar, tanto no Brasil quanto em outros países, começou a ganhar fôlego quando determinados sujeitos - antes excluídos do ambiente educacional formal - passaram a adentrar os muros da escola (Patto, 2015). Nessa perspectiva, a reprovação e o abandono educacional somente adquiriram a condição de "problema" a partir de 1930, ressaltando que, até 1970, não eram oferecidas vagas para todas as crianças no país (Patto, 2015). Como especificado em capítulo anterior, por muito tempo, no Brasil, a educação foi um privilégio das elites; somente com o advento da Escola Nova se iniciou a expansão da educação pública. No entanto, com essa ampliação, alguns problemas foram evidenciados, dentre eles: a produção do fracasso escolar.

A preocupação com este tema ganha contornos teóricos importantes com a Teoria da Reprodução Social, defendida por pensadores como Bourdieu e Passeron (1992), ganhando força principalmente entre as décadas de 1970 e 1980. Segundo os autores, a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Desse modo, a partir do conceito de Capital Cultural, a instituição é retratada como uma entidade arbitrária, a qual valoriza o repertório que as crianças das classes mais abastadas já possuem de berço. Nesse cenário, a escola exerceria uma violência simbólica ao impor sua cultura como a única legítima, desvalorizando os saberes das classes populares. Como os discentes oriundos dessas classes não compartilhariam das especificidades culturais transmitidas pelo sistema de ensino, produz-se o fracasso escolar. A escola, por sua vez, acaba por legitimar as discrepâncias sociais pré-existentes.

Na década de 90, Maria Helena Souza Patto realiza uma extensa pesquisa sobre a produção do fracasso escolar, revelando que foi atribuído aos designados de “fracassados” desde incapacidade de aprender, de inaptidão, à doença. Patto (2015) se preocupa em como a teoria da reprodução social foi recebida no Brasil, pois ela contribuiu para a criação da teoria da carência social, segundo a qual os alunos fracassavam porque as famílias dessas crianças eram carentes de tudo: afeto, estímulos intelectuais e sociais.

A teoria da carência social defende que o aluno é fracassado por não possuir as ferramentas para aprender e se desenvolver. Essa teoria fatalista segue as concepções de que integrantes das classes populares, ou seja, os que são considerados pobres para o sistema capitalista, não podem aprender. Ideia esta que se constitui como uma herança da escravização, a partir da qual o escravizado é considerado como incapaz, restando-lhe, meramente, o trabalho braçal e de pouca qualificação técnica.

A crença na incapacidade de aprender é uma crença aporófoba responsável pela manutenção do *status quo*. Para aqueles/as que não podem aprender, que possuem a deficiência cultural, pouco se ensina, no máximo concede-se a estes/as um ensino técnico e limitado para que tenham possibilidade de trabalhar. Aos filhos das elites, ao contrário, se concede a possibilidade de continuação dos estudos, por meio de uma formação geral e criteriosa. Nesse sentido, Patto (2015) explica que os pressupostos que direcionaram as políticas educacionais no Brasil giraram em torno da ideia implícita desta inferioridade intelectual do povo, que “[...] certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola” (Patto, 2015, p. 132).

Importante refletirmos que, como bem diz Fanon (2024), a consciência do oprimido é profundamente influenciada por aquele que o oprime, o que o leva a internalizar o discurso do opressor. Nessa linha de pensamento, poderíamos nos perguntar: até que ponto a produção do fracasso escolar é influenciada pela internalização de discursos relativos à origem social dos discentes, de tal maneira que o educando acredita que é um fracassado? É nesse sentido que Charlot (2000) problematiza a relação entre fracasso escolar e origem social, ao considerar ser reducionista atribuir, cegamente, somente à origem social a causa do fracasso escolar.

Nesta pesquisa, propomo-nos a compreender a produção do fracasso escolar como um fenômeno pedagógico e social; cremos não poder apartar essas duas dimensões do fenômeno. A perspectiva teórica de Bourdieu e Passeron (1992) – a teoria da reprodução – é amplamente utilizada para explicar a produção do fracasso escolar, revelando-se extremamente importante para compreendermos as raízes sociais dos problemas educacionais. No entanto, atrelamo-nos à perspectiva teórica de Charlot (2000), para quem o fracasso escolar, mesmo que sofra influência da posição social da família, não se reduziria a essa única explicação. Segundo o autor, é necessário conciliar a influência social com a subjetividade, realizando uma sociologia da experiência.

5.1 A teoria da deficiência cultural

Os termos *deficiência*, *privação*, *carência* remetem ao sentido de *falha*, *falta*, *ausência*; as expressões *deficiência cultural*, *carência cultural*, significam, pois basicamente, *falta* ou *ausência de cultura*. Por isso são cientificamente indefensáveis: não há grupo social a que possa faltar cultura [...] (Soares, 1996, p. 14).

Para Charlot (2000), recorrentemente, é realizada, no âmbito das instituições escolares, uma leitura negativa em relação aos discentes. Ele não discorda que a origem social influencia no desenvolvimento educacional, no entanto, afirma ser errôneo atribuir uma espécie de

carência social ao estudante das classes populares, ponderação realizada também por Patto (2015). A teoria da carência cultural dos mais pobres é um discurso que estereotipa os sujeitos.

A estereotipação dos discentes, advindos das classes populares, é uma face aporófoba do sistema educacional que atribui uma deficiência congênita ao aluno visto como pobre. Em contraponto a isso, Charlot (2000) defende a necessidade de realizar uma leitura positiva em relação aos discentes, atentar-se às qualidades, às competências e às possibilidades, ao invés de focar-se exclusivamente na falta, pois a leitura negativa é a maneira como os grupos dominantes enxergam os dominados. Segundo o autor:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos que a escola procura prover-lhes. Nesse sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista”, para quem fizer questão de usar essa palavra. [...] Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento que analisamos, enquanto uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo de relações mantidas com os outros etc (Charlot, 2000, p. 30).

Dessa forma, a leitura positiva se constitui como uma postura epistemológica e metodológica que percebe o indivíduo como sujeito, o qual, ainda que esteja em uma situação de subalternização social, se caracteriza por interpretar o mundo e poder resistir às várias formas de dominação. Tal postura se recusa a pensar o dominado como algo passivo, um objeto, reproduzido e manipulado pela estrutura dominante.

A teoria da carência social está entrelaçada, de tal forma, no sistema educacional, que, quando se trata da escola pública, se atribui a ela uma falta. Recentemente, em uma propaganda sobre a educação na Bahia, um *outdoor* dizia que na Bahia a escola pública também *pode* ser de qualidade. Discurso que parte de um pressuposto da falta de qualidade para a educação dos pobres. Nas entrelinhas, diz: a escola pública é ruim. Da mesma forma, se atribui ao discente considerado pobre, além da pobreza financeira, a “pobreza” intelectual advinda de sua pobreza de renda e de sua cor. Sendo assim, Charlot (2000, p. 24) explica que o fracasso escolar “[...] tem alguma relação com a desigualdade social”. No entanto, a origem social, por si só, não produz o fracasso escolar. À parte de todos os discursos sobre inclusão veiculados há algo subjacente, quase imperceptível, uma crença arraigada na incompetência do pobre/negro que frequenta a escola pública. Nas palavras de Charlot (2000, p. 25): O que podemos constatar é que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem frequentemente a famílias

populares. Nada mais. Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria, ou seja, construir uma narrativa aporófoba.

Essa crença na “deficiência” cultural como falta, constitutiva do indivíduo, influencia na prática, nos métodos de ensino, na motivação, na auto-apreciação e na autodepreciação discente. Dessa forma, o discurso da deficiência sociocultural é extremamente perigoso, pois exclui a responsabilidade pedagógica e foca todo o problema em dimensões extraescolares, sem refletir criticamente sobre as raízes da desigualdade social. Esse discurso, quando assimilado pelo discente, o faz enxergar-se como um “deficiente” sociocultural. A deficiência sociocultural foi vista de duas maneiras: como uma falta que impede as crianças de terem sucesso; ou como uma relação entre a cultura familiar e a escolar, a saber: uma desvantagem, por sua cultura familiar não ser a mesma exigida pela cultura educacional. Pela leitura de Charlot (2000, p. 26): A primeira forma, ao contrário, vê na deficiência não mais uma relação, mas sim, uma falta imputável ao próprio aluno: este tem deficiências, lacunas, carências. Tal falta é pensada como uma característica do aluno: ele é um deficiente sociocultural.

O grande problema dessa concepção de falta/carência é justamente o fato de imputar ao discente uma deficiência sociocultural. Neste caso, os que possuem “sucesso escolar” seriam exceções, é-lhes atribuída a diferenciação do dom, como se uma flor nascesse em um terreno inhóspito. Essa teoria do dom remete à teoria platônica das “castas”.

Na obra *A República*, Platão (1949) imagina uma sociedade ideal. Neste texto, o autor trata da teoria da tripartição da alma para fundamentar a edificação dessa sociedade. Segundo o pensador, a alma é dividida em três partes: concupiscente (relacionada aos desejos corporais); irascível (relacionada às emoções); e racional (parte lógica, racional). Para o filósofo, assim como na alma a parte melhor deve governar a pior (no caso, a parte racional deve governar as outras), na sociedade (*pólis*) deve ocorrer o mesmo.

Platão (1949) afirma que cada indivíduo, apesar de possuir uma alma com estas três partes, teria em si uma parte da alma que seria preponderante. Em sua República ideal, alguns nascem para governar: estes são os em que a parte lógica/racional é mais forte; outros para guerrear: estes seriam os irascíveis, determinados pela parte irascível da alma; e outros para produzir/trabalhar, nos quais a parte concupiscente da alma é preponderante. Dessa maneira, estariam formadas as castas sociais. Os descendentes de cada “casta” nasceriam para desempenhar a função atribuída a sua origem social. Nesse sistema, praticamente não havia possibilidade de mobilidade, por ser uma rígida estrutura social, a qual contribuiria para a felicidade da *pólis*. A ideia é que cada um, desempenhando bem a função para a qual nasceu,

resignadamente, conforme seu dom, contribuiria para o bem comum. No entanto, de acordo com essa concepção teórica, às vezes poderia ocorrer de uma criança nascer com dons diferentes do que era atribuído à sua casta e, conseqüentemente, tal criança seria recolocada em uma casta diferente. Contudo, estas seriam exceções.

Essa ideia do dom, como algo imutável e único, entranhou-se em nossa cultura. A teoria da deficiência sociocultural traz marcas dessa noção, pois a deficiência sociocultural seria uma falta que constituiria o indivíduo. Platão (1949) fundamenta metafisicamente sua teoria do dom, e a ideologia da carência sociocultural o fundamenta socialmente; assim, ambas as perspectivas atribuem uma falta ao indivíduo e selam seus destinos a partir dessa suposta falta. Aí está uma construção aporófoba baseada na noção do dom e do talento.

É necessário salientarmos que não se está, aqui, descartando a possibilidade de os indivíduos terem maior aptidão para determinadas áreas. Porém, compreendemos que aptidão é diferente de um dom imutável e não deve ser considerada como algo cerceador da possibilidade de desenvolvimento de outras dimensões de aprendizagem. Charlot explica:

[...] dizer que um aluno é deficiente sociocultural é não só pensá-lo como um objeto, mas também pensar esse objeto pelo que lhe falta: suas “lacunas”, suas “carências”. A deficiência é uma falta, pois, dada como constitutiva do indivíduo. Mas falta de quê? Mais uma vez, é interessante identificar o modo de pensar aí implícito. Quando um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Poder-se-ia então interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiência (Charlot, 2000, p. 27).

Na mesma perspectiva, Soares (1996, p. 14) explica-nos que: “[...] para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas”. A autora ainda ressalta que esta ideologia está presente de tal forma na escola “[...] e internalizada nos indivíduos, que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso [...]” (Soares, 1996, p. 14). Não se questiona o modelo de premiação e castigo que é estabelecido por meio das avaliações escolares. Modelo este que segue um padrão capitalista de sociedade em uma guerra pelo lucro. A noção de “fracasso” ou “sucesso” escolar é medida a partir de estatísticas como a da distorção idade-série. Há pouca preocupação em pensar a educação a partir do aprendizado real e significativo. Além disso, não se questiona a estrutura capitalista responsável pela organização

material e ideológica da escola. Logo, pensar um novo modelo de educação exige-nos pensar um outro modelo de sociedade.

Para isso, torna-se necessário refundar os pressupostos materiais do tecido social. Fundamentando-nos em uma perspectiva marxista, enfatizamos a necessidade de modificar a base econômica para, a partir desse ponto, transformar o modelo das instituições, dentre elas a escola. Esta defesa da transformação do modelo econômico se fundamenta no fato de que o sistema capitalista é, em sua natureza, aporófobo, por não se basear na solidariedade, nem muito menos na vida em comum, mas no individualismo que enriquece alguns à custa do domínio sobre o outro.

A partir dessa perspectiva, Coelho (2021, p. 27), na obra “Capitalismo como Religião”, trata do culto ao dinheiro e ao sistema: “O sistema capitalista articula duas facetas que parecem opostas: por um lado produz exploração, dominação, exclusão, e muitas vezes morte, por outro gera fascínio para seu modelo de vida e de sucesso, atraindo a adesão das pessoas”.

Como a escola funciona como uma microssociedade, inserida na sociedade maior, ela absorve as características, os modos de ser e as regras da sociedade em que está inserida. Ainda que os professores e os gestores sejam engajados e tenham compromisso com a dignidade humana, não se pode fugir de um *ethos* social maior que influencia nestes modos de ser, de pensar, de sentir, de agir e de se relacionar.

Dessa maneira, esta discussão não está alheia ao sistema socioeconômico, mas realiza uma intersecção entre o social e o pedagógico. O “fracassado” é vítima de uma educação ainda verticalizada que, tal como no âmbito social maior, percebe o periférico a partir de um ideal, o centro. Como Coelho (2021, p. 28) afirma: “[...] a periferia não é um lugar específico, mas é compreendida em relação a uma outra condição, que é o centro”. Da mesma forma, a vítima da produção do fracasso escolar é enxergada a partir de um ideal. Sempre em relação ao aluno ideal, à linguagem ideal, à escrita ideal; e quase nunca a partir de si mesmo, de suas necessidades, dos seus sonhos e das suas possibilidades.

Por esse viés, destacamos a urgência de uma *práxis* pedagógica que enxergue o educando em suas necessidades, uma espécie de pedagogia do olhar. Perceber o indivíduo enquanto partícipe de um grupo e de um meio social é extremamente importante. Não obstante, na *práxis* pedagógica, é necessário percebê-lo também em suas idiossincrasias, considerando suas limitações, e abrindo-se às suas possibilidades. É a partir desse ângulo que Charlot (2000) considera que, embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Essa

percepção pode ser importante para evitar estereótipos. Sobre a relação da sociedade, da escola e dos professores, no agir com as crianças, Patto (2015, p. 148) faz questionamentos importantes, a saber: “A visão negativa que tem da clientela é resultado de seu contato com elas na escola ou é anterior a esse contato? Essas crianças “saem da escola etiquetadas e estigmatizadas” ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam?”.

São questionamentos essenciais para esta reflexão, dado que, se as crianças saem das escolas “etiquetadas”, a passagem pela escola significou a manutenção das desigualdades e a padronização do sujeito; seja por suas características fenotípicas, cognitivas e/ou de classe social. Neste caso, o fenômeno aporóforo ocorre limitando as possibilidades de desenvolvimento do ser humano. O mesmo ocorre se já são “etiquetadas e estigmatizadas” ao adentrarem a escola; aqui, a aporofobia, em sua característica estrutural, age como um mecanismo de dominação que vê o sujeito como pronto, acabado e limitado. Ambas as posturas definem o sujeito, melhor dizendo, o objetificam, o tornam mera coisa.

Nesse ínterim, Patto (1992) trata da patologização das camadas mais pobres, questão muito presente hoje na escola. No atual contexto, é necessário salientar que essa patologização e medicalização se ampliaram consideravelmente, e, em relação às crianças pobres, podem servir como mais um mecanismo de preconceito. São importantes as palavras de Patto:

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas consequências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais (Patto, 1992, p. 112).

Lembre-mos que teorias psicológicas defendiam, até início dos anos 50 do século XX, a alta capacidade inata dos brancos sobre os não brancos e dos ricos sobre os pobres, do “civilizado” sobre o “primitivo”. A discussão sobre carência social, que culpabiliza o ambiente, as famílias, e, de maneira estereotipada, afirma que as pessoas de origem pobre estão em famílias sem afeto, sem amor, sem civilidade, e que o ambiente familiar possui carência de interações verbais, e que não há preocupação dos adultos em relação às crianças, na verdade, é uma atualização das teorias classistas e racistas do século passado, sob uma roupagem de análise social. Tais ideias revelam um desconhecimento da complexidade das famílias e da força e virtudes das comunidades, e definem o ser humano como fechado em suas supostas dificuldades e carências

Os discursos aporóforos, em relação à origem social, são estreitos e limitadores. Há um quê de verdade no discurso; porém, uma “verdade” limitada, reducionista, estreita. Assim se

fazem os discursos preconceituosos, os quais se baseiam em uma verdade parcial e acrítica. Utilizando Fanon (1968) como referência, podemos afirmar que é verdade que a cidade do colonizado é um lugar de “má fama”, mas a verdade mais profunda é que sua má fama vem da ausência do Estado, o qual, historicamente, somente se fez presente enquanto força repressiva/policial.

Outra faceta desta “verdade” é que a desigualdade social e a manutenção do *status quo* são necessárias para o capitalismo, que se retroalimenta da desigualdade, a qual é ideologicamente mostrada como se fosse um dado natural e imutável. Em relação à educação, a literatura educacional sempre conteve leituras racistas e classistas baseadas na naturalização da desigualdade. É o que refletem as palavras de Ofélia Boisson Cardoso (1949), na década de 40, com palavras recheadas de preconceito e estereótipos, numa pretensa feição científica:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]. Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos [...]. A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas como no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar "com licença", "desculpe", "muito obrigado" (Cardoso, 1949 *apud* Patto, 1992, p. 111).

Para Patto (1992), esta representação pejorativa dos pobres é gerada a partir do lugar social da classe dominante e consoante aos seus interesses, transmitindo a ideologia de que o indivíduo pobre, marcado por suas dificuldades, teria uma carência congênita e intransponível advinda de sua origem social. Uma educação que vê o sujeito como pronto, acabado, etiquetado e limitado por sua condição social e/ou psicológica não tem sentido. Assim como um sujeito que se vê acabado, pronto, não se permite abrir-se ao processo de ensino-aprendizagem.

Em uma sociedade aporófoba, que possui a desigualdade como sua marca fundamental, a ideologia funciona como mecanismo de assimilação de suas premissas, quer dizer, se naturaliza o fato de haver senhores e escravos, oprimidos e opressores, ricos e pobres. Essa naturalização ocorre de forma tão intensa que, mesmo os oprimidos, defendem o sistema que os oprime. A crueldade da ideologia aporófoba é que, entranhada na base econômica capitalista, faz a vítima acreditar no sonho de felicidade individualista pregado por tal sistema. Nesse sonho

não se busca o bem-estar de todos, como num sistema cooperativista, em que todos lucram e que possui como base a divisão igualitária que garante o bem-estar coletivo. Para o capitalismo, o sucesso individual sempre está atrelado ao fracasso de outros, no qual meu bem-estar se ancora na mais-valia sobre o subalternizado, o qual está a serviço do meu desejo e de minhas “necessidades”.

Essa concepção não é diferente de algumas interpretações “cristãs”, herdeiras de um protestantismo individualista, nas quais o sujeito busca sua salvação individual e sente-se superior por pensar-se como “salvo”, enquanto o outro receberá a condenação eterna. Há uma felicidade egocêntrica em saber-se merecedor do céu, saber-se superior ao “pecador”. Se o céu for para todos, seria injusto, pois o “bom cristão” se vê como único merecedor, como pagamento por passar a vida expiando a culpa de ser humano, a expiação do pecado original. O sujeito “do mundo”, que supostamente não faz o mesmo sacrifício, deve merecer a “danação eterna”.

Interessante compreender que, teologicamente, o pecado original, a desobediência, é o pecado do conhecimento, da reflexão, de tornar-se a ser humano. Em outras palavras, conhecer possibilita libertar-se, descolonizar-se. No entanto, a estrutura religiosa monoteísta, em sua versão eurocêntrica, tende a ser colonizadora e limitadora.

Nesse contexto, fomos educados, desde a perspectiva religiosa, para perceber o mundo a partir da visão colonizadora, da ordem e da obediência. Nessa perspectiva, a chamada modernidade europeia representaria o progresso da humanidade, nela capitalismo e religião se fundem. O germe capitalista está na origem da modernidade e a fundamenta. Dessa forma, o capitalismo entra na esfera da crença, se estrutura como dogma inquestionável, defendendo que alguns são aptos a “vencerem” e outros não. A maioria teria o fracasso como sua marca fundamental, seja por ausência de esforço ou por falta de capacidade.

Contra essas ideias, Freire (1987) ressalta que compreender o educando como inacabado, e saber-se inacabado, é premissa fundamental para a *práxis* educativa, posto que “a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem” (Freire, 1987, p. 14). Assim, uma prática educativa que vê o sujeito como encerrado em limites, não tem sentido epistemológico e nem mesmo axiológico, pois, supor que o sujeito é pronto, limitado e/ou carente e, por isso, com horizontes estreitos, torna o ofício de educar um trabalho de Sísifo²⁷, sem sentido e sem valor.

²⁷A expressão “trabalho de Sísifo” se refere ao mito grego sobre o personagem Sísifo. De acordo com o mito, Sísifo foi um homem astuto que desafiou a ordem divina e cometeu uma *Hybris* (excesso, transgressão) ao enganar a morte e fugir de por ela ser levado. Como punição, foi sentenciado pelos deuses a uma tarefa sem

Esta reflexão nos permite inferir que a produção do fracasso escolar possui diversos fatores e a desigualdade social é um deles, a qual se articula com a aporofobia gerada pelo sistema econômico capitalista que fundamenta a desigualdade. Na escola, a interação desses fatores pode interferir na prática pedagógica, se expressando por meio de discursos, concepções pedagógicas e ações, interferindo, inclusive, na maneira como os discentes percebem a si mesmos.

A aporofobia na educação pode se revelar de diversas formas: em preconceitos em relação aos que vivem no meio rural – considerando a visão estereotipada sobre o campo, como lugar de atraso – ou em relação àqueles/as que vivem em zonas mais periféricas; em relação à aparência, vestimenta e, ainda, por meio dos preconceitos linguísticos e raciais. Estes preconceitos podem se revelar em ações explícitas e violentas, mas também por meio de discursos velados. Nesse caso, os discursos sobre a eficiência/ineficiência são eficazes criadores de estereótipos que estigmatizam discentes oriundos das classes populares como incapazes, fracos e ineptos para aprender. O problema dos discursos aporófobos é o fato de generalizar e de estereotipar, além de sua capacidade de introjetar-se na consciência das pessoas de tal maneira que podem ser adotados como verdades.

No próximo tópico, buscamos compreender em que medida a aporofobia pode agir na produção do fracasso escolar no Brasil de forma macroestrutural; a partir daí, iremos realizar uma análise microestrutural sobre um Instituto Federal de Educação, situado na Bahia, no que tange, principalmente, à discussão sobre permanência e êxito estudantil.

5.2 Discussões sobre o fracasso escolar no Brasil

Optamos por realizar um breve “Estado do conhecimento” para termos um panorama do que foi escrito, ainda que tangencialmente, sobre o tema da presente investigação. Dessa maneira, buscamos teses sobre “aporofobia e fracasso escolar”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e não encontramos nenhum resultado. Então, optamos por buscar “Fracasso escolar no Brasil dos últimos 5 anos” e encontramos 22 resultados. Dos resultados encontrados, ao lermos os resumos das teses, percebemos que somente três delas possuíam

sentido e totalmente inútil: levar uma pedra enorme para cima de uma grande montanha; ao chegar no topo, a pedra rolaria para baixo mais uma vez, e mais uma vez ele desceria a montanha para movê-la até o topo. No livro 11 da *Odisseia*, Homero narra o encontro de Ulisses com ele: “Vi Sísifo em seu infindável trabalho de erguer uma enorme pedra pela encosta de uma colina” (Homero, 2021. *A Odisseia*, livro 11, p. 65).

vínculo com nossa investigação, principalmente no que tange à possível relação entre aporofobia e fracasso escolar.

A primeira tese, escrita por Rodrigues (2023), denominada *O fracasso escolar como um projeto de sociedade: histórias de vida de jovens da periferia*, foi defendida em 2023 no Programa de Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta investigação, Rodrigues (2023) teve como objetivo investigar as trajetórias de vida de jovens pertencentes a uma escola pública de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar. Constitui-se como uma pesquisa interessante por se preocupar com as vivências dos discentes. O objetivo da pesquisa foi avaliar o programa Trajetórias Criativas (TC). Este programa – criado no Rio Grande do Sul – apresenta-se como uma iniciativa voltada a jovens que estão em defasagem idade-série. A autora defende a tese de que o fracasso da educação no Brasil, prioritariamente em relação às classes populares, não é primordialmente uma questão pedagógica, mas sim, política.

Rodrigues afirma que:

[...] interessa à elite ambiciosa que essa camada da população permaneça ignorante, desorganizada, desconhedora de seus direitos sociais e educacionais, usada como mão-de-obra barata e como “massa de manobra” que, uma vez enganada, contribui para perpetuar essa mesma elite no poder (Rodrigues, 2023, p. 21).

Como podemos perceber no excerto transcrito, para a autora, há uma intencionalidade da elite brasileira com a manutenção dos seus privilégios a partir da opressão das classes populares. Ademais, ela salienta que os estudantes – objetivo primordial da *práxis* pedagógica – são, possivelmente, os menos ouvidos nas pesquisas realizadas. Há pouca escuta dos jovens, tanto na escola quanto em trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, defende a “ampliação de suas vozes” (Rodrigues, 2023, p. 21).

Consideramos que a maior virtude desta tese foi não somente mostrar o problema do fracasso escolar, mas apresentar o Programa Trajetórias Criativas que, segundo a pesquisadora, foi extremamente positivo, contribuindo com sua metodologia para que muitos estudantes superassem o ciclo de “fracasso” educacional. Sendo uma política pública necessária que, infelizmente, foi descontinuada pelo governo posterior.

A segunda tese encontrada, intitulada *Fracasso escolar: um estudo da circulação do conceito na imprensa do Brasil e da Argentina (1999-2019)*, escrita por Silva e defendida em 2022 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, teve por objetivo investigar a “circulação do conceito de fracasso escolar na imprensa do Brasil e da Argentina (1999-

2019)”. Para a sua investigação, Silva (2022) elenca dois grandes jornais de circulação por país. No Brasil, os jornais escolhidos foram Folha de S. Paulo e O Globo, e da Argentina os jornais *Clarín* e *La Nación*.

Sua investigação concentrou-se em demonstrar como a expressão “fracasso escolar” foi utilizada pela imprensa argentina e brasileira, explicando que a utilização do termo, por vezes, não teve o aprofundamento necessário. Essa falta de profundidade perpetua a ideia de que o fracasso escolar é um problema individual do estudante pobre que repete ou abandona a escola. O autor identificou que tal posição desconsidera a discussão sobre as políticas públicas de inclusão e permanência discente.

Em sua tese o autor defende que o combate ao fracasso escolar perpassa a diminuição das desigualdades sociais, afirmando ainda que aquilo que denominamos de “fracasso” habita um grande número de desigualdades, sejam elas de raça, de etnia, de cultura, de sexo ou de classe social. Nesse sentido, a lógica perdedor/vencedor na escola acaba por contribuir para a manutenção das desigualdades na medida em que o discente, nessa lógica, é culpabilizado pela produção do seu fracasso escolar. Assim, Silva (2022, p. 39) ressalta: “Culpabilizar estudantes, escolas ou professores reforça a lógica de uma possível “caça às bruxas”, com culpados a serem perseguidos, sem o aprofundamento exigido pelo tema”. O autor realiza uma investigação sobre as concepções de fracasso escolar, explicando que até o fim da década de 1980 a discussão estava ligada ao sujeito e o fracasso escolar era visto como um problema do aluno.

O pesquisador salienta, ainda, que houve diversas indagações em relação ao tema, afirmando que a discussão sobre o fracasso escolar está alicerçada no surgimento da escola moderna por meio da democratização do ensino. Ele indica que a preocupação em relação ao tema saiu dos muros da escola e ganhou a grande mídia. Segundo o autor: “Como mostramos, as primeiras aparições surgiram na *Folha da Manhã* em 20 de fevereiro de 1958, e em *O Globo* em 24 de outubro de 1961” (Silva, 2022, p. 154), indicando que é uma preocupação antiga e discutida com maior intensidade no espaço público desde meados da década de 1990.

A terceira tese, cujo título é *Da Necromeritocracia à Necroeducação no Brasil: História Política Dos Processos Seletivos Para o Acesso Ao Ensino Superior (Séc. XIX ao XXI)*, escrita por Rossato (2023) e defendida na Universidade Estadual de Maringá, trata da democratização do ensino superior no Brasil. Para o autor, esta democratização enfrenta resistência e possui suas origens a partir da constituição da escola moderna, fundamentada na ideia de meritocracia, advinda da sociedade liberal-burguesa.

O objetivo do trabalho de Rossato (2023) foi o de refletir sobre o histórico processo de exclusão gerado pela educação escolar moderna, de modo a compreender criticamente o desenvolvimento da ideologia meritocrática. (Rossato, 2023). Ele argumenta que esta exclusão ocorre, principalmente, por meio das provas, dos exames e dos processos seletivos que promovem inclusão/exclusão. Para o autor, o sucesso ou o fracasso tornou-se uma tecnologia de manifestação do poder. O que ele denomina de “necromeritocracia” é responsável por uma “necroeducação”, inspirando-se no conceito de necropolítica de Mbembe (2018). Na introdução da pesquisa, afirma que a educação brasileira se utilizou de mecanismos de exclusão, a começar pela falta de investimentos, precariedade estrutural e desigualdade de acesso ao conhecimento, em que os mais vulneráveis foram os principais atingidos.

Após essa investigação das teses que tratam do fracasso escolar no Brasil, resolvemos buscar na plataforma Scielo artigos que tratassem da temática; para tanto, utilizamos um recorte temporal maior para os artigos, de 2018 a 2025, e encontramos quatro resultados nessa plataforma, dos quais três tratavam especificamente da discussão sobre a produção do fracasso escolar.

O primeiro artigo, denominado *Sucesso e Fracasso Escolar entre Estudantes Negros na Educação do Campo*, que possui Lima (2025) como autora, investiga a trajetória de estudantes negros na educação básica e suas experiências em uma escola do campo. Neste artigo, a autora utiliza, como *locus* de sua investigação, o Colégio Estadual do Campo Anativo do Sacramento, localizado na zona rural do município de Sapeaçu, no Recôncavo da Bahia. A pesquisadora constatou, a partir da pesquisa empírica, que em torno de 98,48% dos estudantes trabalhavam no campo em horário oposto às aulas. Sendo assim, identificou que, desse número, 61,9% dos estudantes avaliam que reprovam por “não estudar o suficiente”. Nesse sentido, a autora diz que:

Quando questionados acerca das horas de dedicação aos estudos, 7% dos estudantes utilizam o horário oposto às aulas para se dedicar aos estudos; 37% se ocupam do trabalho no campo além do trabalho doméstico que também é uma porcentagem expressiva, com pouco ou nenhum tempo para estudar (Lima, 2025, p. 6).

Os dados demonstram a necessidade de entender as peculiaridades da educação do campo, indicando que não se pode homogeneizar os espaços educacionais. Dessa forma, a educação do campo precisa ser significativa para o estudante e, inclusive, seguir o calendário e a dinâmica das comunidades. A autora considera ainda a noção de capital cultural de Bourdieu,

considerando que a relação da família com a educação “dá pistas dos casos de sucesso e fracasso”.

O segundo artigo, de título *Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, escrito por Prioste (2020), trata da complexidade da discussão sobre o fracasso escolar no Brasil, tendo por objetivo identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar discente. A autora utilizou questionários e grupos focais em sua metodologia de pesquisa. Em seus resultados, a pesquisadora constatou que em torno de 88% dos docentes afirmaram que dificuldades de aprendizagem se relacionavam à falta de apoio e de estímulo das famílias, e 69% acreditavam que as dificuldades tinham a ver com fatores como: falta de interesse dos discentes, ausência de pré-requisitos, problemas emocionais e indisciplina (Prioste, 2020). A autora identificou, inicialmente, um preconceito em relação à família e aos alunos, mas também atestou pertinentes discursos sobre o problemático mercado de apostilas - que pode desembocar, se não bem utilizado, numa educação padronizada e sem espaço para a criatividade – outros, sobre formações que desqualificam os saberes docentes, apelidados pelos professores de “deformações”.

A estudiosa ressalta, ainda, um dado que consideramos pertinente: o fato de que, aproveitando-se dos fracassos, tanto de alunos quanto de professores que se sentem fracassados pelas dificuldades impostas ao processo de ensino-aprendizagem, o mercado aproveita-se para lucrar, por meio de formações docentes enviesadas de pouca ou nenhuma qualidade, além de cursos e apostilas superficiais. Além disso, a autora evidencia o problema da excessiva medicalização dos que são taxados e/ou se sentem fracassados, sejam eles professores ou alunos. Vamos nos deter um pouco mais nessa discussão, a partir das considerações de Prioste:

[...] há um interesse da indústria farmacêutica em ampliar seu mercado para o público infantil, assim, boa parte do que se tem denominado transtornos na aprendizagem se refere às dificuldades que ocorrem em crianças normais e saudáveis. [...]. Supomos que a maior parte das dificuldades na aprendizagem poderiam ser superadas por meio de acolhimento às famílias e às crianças; maior apoio ao professor; mudanças no contexto educacional e nas estratégias pedagógicas. Isso não significa negar que alguns casos possam se beneficiar de tratamentos psicológicos, médicos ou de outros especialistas da área da saúde. Nesse aspecto, reforçamos a importância de compreendermos os contextos escolares e os problemas que os docentes têm enfrentado em seu cotidiano (Prioste, 2020, p. 4).

A medicalização exacerbada e descriteriosa revela-se muito preocupante. Nessa sociedade da imediatez e dos resultados rápidos e prontos, se busca uma espécie de panaceia²⁸, uma solução mágica para todos os problemas, e a educação não se encontra imune a essa tendência social da patologização da vida. Dessa forma, Potente e Felipe (2024, p. 2) enfatizam que a “[...] busca pela universalização da educação intensificou os desafios enfrentados pelas escolas”, trazendo à tona o problema do fracasso escolar e a discussão a respeito da permanência dos discentes nas instituições de ensino. A busca por fatores biologizantes para explicar o fracasso escolar ampliou a problemática para além dos muros da escola.

Nesse sentido, Patto (2015) explica que os médicos foram os primeiros a se debruçar sobre os problemas da aprendizagem. Ressalta, ainda, que, desde finais do século XVIII e no decorrer de todo o século XIX, a psiquiatria se desenvolveu e com ela a tendência a rotular os indivíduos que não se enquadravam nos padrões de “normalidade”. Naquele período, segundo Patto (2015, p. 65), as crianças que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem “[...] passaram a ser designadas como anormais escolares, e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica”. Sobre esse ponto, são fundamentais as reflexões de Potente e Felipe:

[...] as expressões medicalização e patologização têm sido constantemente entendidas como sinônimas. No entanto, o termo medicalização advém do fato de que a biologização da educação era feita, até bem pouco tempo, primordialmente pelos médicos. Porém, devido à ampliação do fenômeno, novas áreas e novos profissionais (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc.) estão comprometidos com essa prática, dessa forma o termo medicalização foi substituído por outro considerado mais abrangente: patologização (Potente; Felipe, 2024, p. 5).

Foucault (2000), em sua *Microfísica do Poder*, nos alerta sobre a atuação da medicina e, em especial, da psiquiatria nos domínios da estrutura social e em suas instituições. A partir da perspectiva foucaultiana, Potente e Felipe (2024) questionam, a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, se não seriam os docentes os especialistas em como ensinar. Ainda, continuam a indagar que: “[...] antes de encaminhar os alunos a outro profissional, não deveriam os profissionais da educação esgotar os recursos pedagógicos?” (Potente; Felipe, 2024, p. 50). Segundo os autores, a escola deveria estar refletindo e se posicionando sobre a atuação de outros profissionais em uma área que deveria ser do seu domínio.

²⁸ Na mitologia grega, Panaceia era a deusa da cura. O termo panaceia é utilizado para se referir à ideia de um remédio universal, uma cura para todos os males. Platão (1973) se refere a essa deusa no diálogo *Crátilo*, designando-a como filha de Esculápio (deus da medicina) e irmã de Higéia (higiene).

Na perspectiva acima, Prioste (2020) conclui o seu artigo sobre as hipóteses docentes sobre fracasso escolar, especificando o reducionismo que pode haver na busca de soluções patologizantes, desviando-se do papel pedagógico de reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem. Ressalta também a crítica dos docentes em relação às políticas públicas nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Necessário ressaltar que são esferas que, por vezes, trabalham dissociadas, como se uma não fosse interdependente da outra.

O terceiro artigo que trata sobre o fracasso escolar no Brasil, a partir do recorte temporal estabelecido, foi o de Jesus (2018), tratando dos *Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização*. Esta é uma pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2013, com jovens de 15 a 17 anos que estavam cursando o ensino médio. O artigo teve como objetivo compreender os mecanismos de produção do fracasso escolar de jovens negros e negras. Nesse texto, são demonstradas as consequências dos estereótipos criados em relação aos jovens negros e negras, e como, por meio deles, ocorrem fatos como o *bullying*. O autor ressaltava que o silenciamento sobre as denúncias de preconceito com relação aos corpos tidos como anormais, reforça as práticas preconceituosas, como podemos ver no depoimento abaixo:

Mulher: Já; tem até hoje. Porque na minha escola, na minha sala, tem uma menina que ela é fortinha, que ela é gordinha. Então as pessoas têm vários apelidos. Eu mesmo, não vou falar que eu sou a certa, porque eu não sou. Ninguém é certo, eu sou ser humano. Antigamente, eu julgava as pessoas pela aparência, assim eu via e falava “aí, não gostei dessa pessoa”. Eu era assim, agora hoje em dia não. Eu olho e tento conversar com a pessoa pra ver se tipo eu me adapto coma pessoa ou não. Mas, existe bastante bullying na escola (Jesus, 2018, p. 12, grifos do autor).

As palavras do excerto transcrito mostram como estereótipos influenciam, desmotivando a estudante. Jesus (2018) ressaltava, ainda, as palavras da entrevistada em relação ao fato de ser negra. De acordo com o pesquisador (2018), o depoimento dela mostra discriminações cotidianas que misturam dimensões de raça e de gênero, além de reforçar os estereótipos de classe e sexuais. Vejamos o depoimento:

Mulher: Então, até hoje eu lido como um fato assim. Eu não sei como explicar assim, como eu me sinto, vou ser sincera. Às vezes eu fico muito chateada pelo fato de eu ser negra. Não tenho preconceito com a minha cor, mas pelo fato de eu ser negra as pessoas pensam: você nunca vai ser ninguém, essa é a realidade. As pessoas, por você ser negra, pensam assim. Ela é negra, ela é favelada. É só o que o negro tem: “é favelada, não vai ser ninguém, ou vai ser ladrão, ou vai ser noia”, é só isso, então, isso chateia muito porque pelo fato de eu ser negra, não diz que eu sou favelada ou que eu vou ser ladrona, ou que

vou ser aquilo ou aquilo, porque tem muita gente que é branca, e só Deus sabe como é, então isso magoa muito de verdade (Jesus, 2018, p. 12).

Esta fala demonstra-nos a ação do entrelaçamento entre aporofobia e racismo, ambos se estruturando nas relações sociais. Ser negro é ser visto como favelado, e a favela é retratada como território da pobreza. E ser favelada, pobre, é ser incapaz. A participante fala sobre a visão das pessoas em relação ao fato dela ser negra: “[...] é favelada, não vai ser ninguém, ou vai ser ladrão, ou vai ser noia” (Jesus, 2018, p. 12). Esta percepção, preconceituosa, tem efeitos sociais e psicológicos, na medida em que se dissemina coletivamente, sendo cotidianamente reproduzida; e, psicologicamente, afeta a autoestima individual, implicando, também, socialmente, a autoestima de todo um grupo social.

Nesse contexto, a aporofobia é responsável pela manutenção da pobreza, na medida em que o ódio aporóforo impede a criação de mecanismos de emancipação do ser humano. Quando este ódio se une ao ódio racial – o que ocorre na maior parte das vezes –, desperta no sujeito uma revolta que, se não bem canalizada, transforma-se em revolta contra si mesmo, sua origem, sua cor e seu meio social; se bem canalizada – partindo do entendimento crítico do sistema que cria a pobreza e o racismo –, essa revolta pode se tornar um reforço positivo, em prol da mudança da condição individual e, principalmente, social.

É necessário enfatizar que o pobre existe a partir do ponto de vista do capital, que cria a pobreza. Ninguém é pobre ontologicamente, a pessoa se encontra em uma situação de pobreza – essa sim, é objetiva –, e tal situação não é somente ausência de recursos financeiros. Segundo Cortina (2017), a pobreza é a carência dos recursos necessários para sobreviver, porém não apenas isso, a pobreza se constitui também como a falta de liberdade, a impossibilidade de levar a cabo os planos de vida que uma pessoa tenha razões para valorizar.

Os discursos estereotipados servem para a manutenção da pobreza, do racismo e de outras mazelas sociais, com o objetivo de manter a desigualdade social por meio da naturalização dessas situações, o que é muito bem retratado no artigo de Jesus (2018). Em suas considerações finais, o autor enfatiza que o silenciamento, em relação às diversas discriminações ocorridas na escola (gênero, sexo, condição social etc.), influencia na manutenção e na perpetuação das desigualdades, “[...] incidindo ainda que silenciosa e subrepticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais” (Jesus, 2018, p. 18).

Ainda na perspectiva do Estado do conhecimento, no próximo tópico, buscamos entender os dados disponíveis sobre a produção do fracasso escolar no país, para termos um melhor panorama sobre a questão a partir da realidade brasileira.

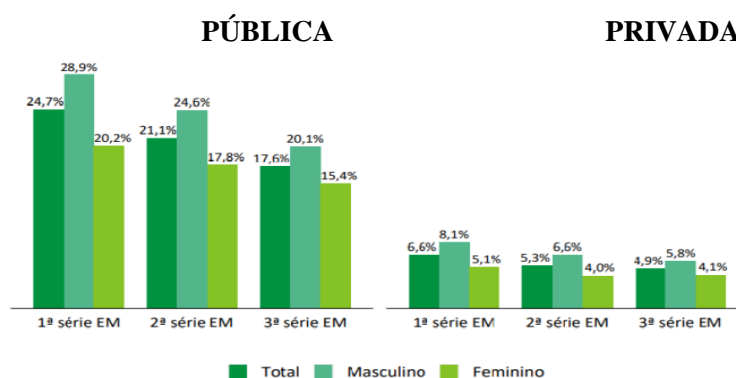
5.2.1 Dados sobre fracasso escolar no Brasil

Dados da UNICEF (2021), sobre a relação do fracasso educacional e a pandemia da Covid-19, revelam que a reprovação, o abandono e a distorção idade-série já tinham impacto sobre a população mais pobre antes do período pandêmico. No entanto, com a Covid-19, surgiram outros desafios, como demonstram as informações obtidas pela UNICEF (2021): em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados. As porcentagens apontam, ainda, que a taxa de reprovação se estabelece mais sobre a população afrodescendente (10,8%) e indígena (10,9%); e, igualmente, consoante a UNICEF (2021), é na zona rural onde mais se reprova.

Buscamos entender também os dados do censo escolar colhidos pelo INEP (2024). A partir dele percebemos que houve, entre 2019 e 2024, uma importante diminuição da distorção idade-série. A distorção idade-série ocorre quando o estudante está dois ou mais anos acima da idade esperada na série que cursa. No entanto, na maioria dos Estados do Brasil, essa distorção, apesar da diminuição, continua alta. No Estado da Bahia, por exemplo, em 2019, a distorção idade-série era de 39,5%; em 2021 diminuiu para 29%; em 2023, para 28,3% e, em 2024, para 27,9%. No entanto, a Bahia ainda possui uma das taxas mais altas.

Ainda em relação à distorção idade-série, as taxas no ensino médio se mostraram mais altas na rede pública do que na privada. A maior taxa de distorção se concentra no 1º ano, com taxas de 24,7% na rede pública, sendo que na rede privada essa distorção é de 6,6%. O sexo masculino possui maior distorção idade-série em relação ao sexo feminino. Os dados revelam também que tais taxas são maiores na escola pública. É possível inferir que a dimensão social influencia nesses números, como podemos conferir no gráfico 01 a seguir

Gráfico 01 – Taxa de distorção Idade-Série do Ensino Médio por rede de ensino, segundo o sexo



Fonte: Censo escolar 2024 (Brasil/MEC, 2024).

Ainda sobre o gráfico acima, algumas leituras são pertinentes de serem realizadas: o fato de a distorção idade-série ser maior na educação pública nos permite inferir que as condições socioeconômicas influenciam nos resultados; por outro lado, o gráfico mostra que essa distorção é maior entre o sexo masculino, sendo no primeiro ano, por exemplo, em torno de 28,9% para o sexo masculino e em torno de 20,2% para o feminino. Questões como a necessidade de trabalhar cedo para ajudar no sustento da família são determinantes nesses números, como mostram os dados do IBGE, que revelam ainda que, além da necessidade de trabalhar, o desinteresse e a gravidez na adolescência são outros motivos principais que levam os jovens no Brasil a abandonar os estudos.

Apesar de alguns avanços, ainda temos um elevado nível de alunos que são reprovados ou abandonam a escola. Além disso, a mazela do analfabetismo ainda não foi erradicada no país. Segundo dados do IBGE, em 2024, havia 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, uma taxa de 5,3%. Quanto à conclusão do ensino médio, a pesquisa aponta que, entre os jovens de 14 a 29 anos, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, segundo a Agência de Notícias IBGE (2024).

Dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos. Esses são alguns dados do segmento Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que traça um cenário do setor educacional em 2019. Precisar trabalhar foi o motivo apontado por metade dos homens nessa faixa de idade para terem abandonado os estudos ou nunca frequentado a escola, e a falta de interesse a justificativa de 33,0% (Agência IBGE, 2020).

A ausência de perspectiva, estabelecida pela situação social é um dado que pesa, influenciando a evasão escolar. As necessidades materiais se sobrepõem a outras possibilidades. Isso se mostra em um caso concreto, vivenciado enquanto estávamos desenvolvendo a pesquisa. Ao visitar uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola municipal da cidade de Itabuna na Bahia, em um trabalho de escuta social e divulgação dos cursos integrados, subsequentes e superiores, do Instituto Federal da Bahia, que serão implantados nessa cidade, escutamos de um aluno, que tinha em torno de 19 anos, a frase: “Eu quero é bater lata, professor”. Essa expressão se refere à prática na construção civil de encher uma laje com concreto.

Esse estudante não via possibilidades além do trabalho braçal. Estávamos ali, na periferia da cidade de Itabuna, anunciando a futura abertura de uma Instituição Federal, e ele questionou se teria vagas para trabalhar na construção do Instituto. Não queremos aqui realizar uma separação estanque entre trabalho intelectual e braçal, nem muito menos designar, pejorativamente, aqueles que atuam no segundo; mas, possibilitar a reflexão de que, para muitos, a necessidade material ressoa de tal maneira que sufoca as possibilidades de sonhar.

No próximo tópico deste capítulo, trataremos da investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus Eunápolis*. Necessário enfatizar que nossa pesquisa teve como objetivo principal compreender em que medida a aporofobia influencia na produção da desigualdade social e educacional na realidade brasileira. Nesse sentido, optamos por, além de desenvolver uma investigação teórica, realizar, em um microcosmo de investigação (o IFBA *campus* Eunápolis), uma pesquisa com discentes que passaram por processos de fracasso educacional, buscando dar voz aos principais sujeitos da educação: os/as próprios/as discentes. Para tanto, inspirados por uma perspectiva fenomenológica, buscaremos compreender, nas falas de alguns, como a aporofobia aparece como fenômeno influenciando na produção do fracasso escolar. Dessa maneira, iniciaremos com um breve histórico sobre o IFBA; posteriormente, falaremos como se deu a metodologia de investigação com os/as discentes e passaremos ao subtópico que trata da produção do fracasso escolar a partir do olhar dos/as estudantes.

5.3 Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, como *locus* de investigação sobre a produção do fracasso escolar

O que viria a ser, futuramente, o Instituto Federal da Bahia, se inicia a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices criadas por Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. A princípio, o objetivo da instituição era oferecer formação para as pessoas mais pobres, focando na qualificação técnica. Seus primeiros cursos foram: Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Marcenaria e Sapataria. A instituição ganha sede própria no Largo dos Aflitos, em um espaço cedido pelo Ministério da Guerra para o Ministério da Agricultura. Um fato curioso é que a escola ficou conhecida como “Escola do Mingau”. A origem desse nome tinha a ver com a prática (incomum na época) de servir mingau no horário do almoço. Essa prática assistencialista causava estranheza na sociedade baiana.

Na década de 1920, sob o governo do Estado Novo, as antigas Escolas de Artífices Aprendizes foram transformadas em Liceus Industriais. Nesse período inicia-se um amplo plano de edificações. No ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou a ser denominada Liceu Industrial de Salvador por determinação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

Os primeiros cursos oferecidos no Liceu, em seu ano inicial de funcionamento, foram 12 cursos: Alfaiataria, Carpintaria, Encadernação, Fototécnica, Fundição, Marcenaria, Mecânica, Modelagens de Fundição, Sapataria, Serralheria, Tipografia e Vimaria.

Em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foram instituídas as bases de organização para o estabelecimento do ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. A partir desta data, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador.

Um conjunto de reformas foi instituído com os Decretos-Leis nº 4.127 e 4.073, de 30 de janeiro de 1942, consolidando a formação técnica ao planejar a articulação das ações das instituições de ensino às demandas do ramo industrial. Nesse contexto, são criados dois cursos importantes e tradicionais na Escola Técnica de Salvador: o curso de Estradas, em 1954, e o de Edificações, em 1957, que, juntamente com o curso de Química, estavam aliados à implantação e à expansão da industrialização na Bahia, principalmente a indústria do petróleo, com a criação da Petrobras.

Após 23 anos de funcionamento, por meio da Lei nº 4759, de 20 de agosto de 1965, as escolas profissionalizantes passam a ser federais e ter a denominação do seu respectivo estado, passando, então, a Escola Técnica de Salvador a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Nesse período, popularizou-se a nomenclatura “escola técnica” para caracterizar a instituição.

Na década de 1960, foi criado um movimento que buscava apresentar às empresas da Bahia a importância da Escola Técnica para a formação de profissionais capacitados. A ação resultou na criação de mais dois cursos importantes na história da Escola Técnica: Eletrotécnica, que visava atender às necessidades do Plano de Eletrificação do estado, através da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (Coelba); e o curso de Mecânica, servindo às indústrias que estavam se instalando na região nesse período.

Durante a década de 1970, a Escola Técnica consegue notoriedade e se firma com excelência no ensino, sendo sinônimo de inserção no mundo do trabalho. Em 1978, entra em

funcionamento o Polo Petroquímico de Camaçari, na época o maior polo industrial do hemisfério Sul.

Na década de 1990, as escolas técnicas federais são transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Apesar do modelo CEFET ter sido criado em 1978, com a criação dos primeiros CEFETs no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, sua expansão, transformando escolas técnicas de outros Estados em CEFET, ocorre na década de 1990. Segundo Ferraz:

Cefet-BA foi resultado do primeiro projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional calcado na ideologia neoliberal, após redemocratização do país, o governo assinou convênio com o BID, financiador da reforma do Estado que estava em curso na década de 1990 e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este programa financiou a implantação no Cefet-BA, entre 1994 e 1995, de quatro Uneds no interior do Estado, entre elas: Barreiras e Eunápolis (1994), Vitória da Conquista e Valença (1995). As Uneds supracitadas foram implantadas e iniciaram suas atividades em um período de transição da legislação da Educação Profissional no país, pouco mais de um ano e meio após a inauguração dessas escolas, entrou em vigor o Decreto nº 2.208/97, que, como já mencionado anteriormente, separou o Ensino Médio do Ensino Profissional Técnico. Sendo assim, as novas unidades tinham como finalidade colocar em prática a nova reforma, criando cursos rápidos, pautados em competências específicas para atender ao mercado de trabalho e, concomitantemente, ofertar em menor quantidade, cursos de nível médio, previstos na recém-criada LDB no 9.394/96 (Ferraz, 2021, p. 61).

Os CEFETs ganham grande prestígio ao oferecer uma educação pública profissionalizante de qualidade, destoando de outras instituições de ensino que ofereciam educação técnica, porém de forma bastante deficitária. Dessa maneira, Ferraz (2021, p. 62) salienta que a “[...] escola que inicialmente, em 1909, foi pensada para pobres e humildes, tornou-se cada vez mais elitizada [...]”. Para cursar os cursos da instituição era, e ainda é necessário passar por um processo seletivo.

A partir de 2007, inicia-se uma nova expansão dos CEFETs que, em 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, se tornam, em sua maioria, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O *campus* situado na cidade de Eunápolis iniciou 30 anos atrás, sendo inaugurado em 1994 como Unidade Descentralizada, iniciando as atividades administrativas em 24 de abril de 1995. No entanto, suas atividades acadêmicas tiveram início apenas em março de 1996, implantando cursos técnicos de 2º grau na área de serviços em Enfermagem e em Turismo e Hotelaria.

Desde então, houve grandes mudanças, e hoje é um espaço de educação bastante valorizado na região, com cursos integrados, subsequentes, superiores e pós-graduações, de modo que se estrutura da seguinte maneira:

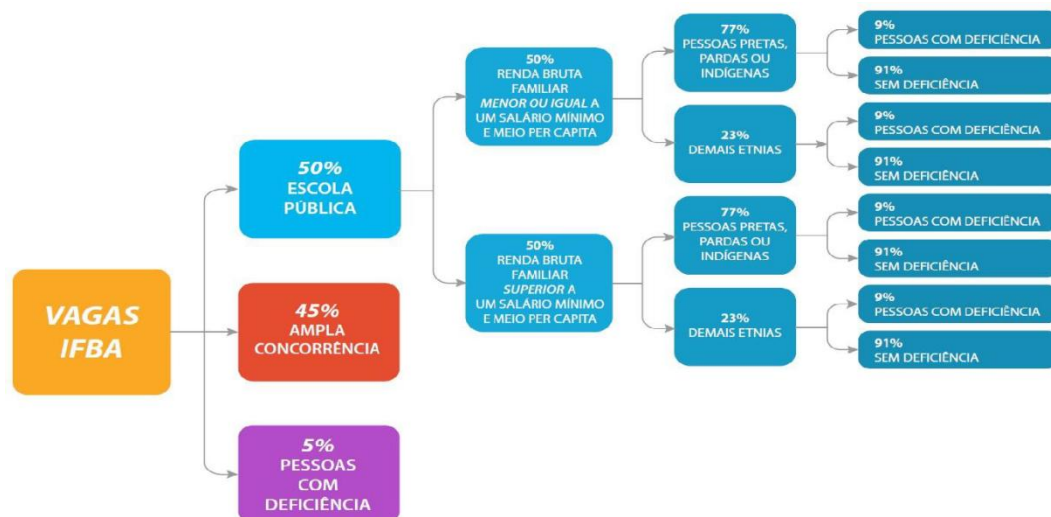
Quadro 01 – Distribuição didático-pedagógica do IFBA *campus* Eunápolis

CURSOS IFBA CAMPUS EUNÁPOLIS	
Cursos Técnicos Integrados	<u>Técnico em Edificações</u> <u>Técnico em Informática</u> <u>Técnico em Meio Ambiente</u>
Cursos Técnicos Subsequentes	<u>Técnico em Enfermagem</u> <u>Técnico em Meio Ambiente</u> <u>Técnico em Segurança do Trabalho</u>
Graduações	<u>Engenharia Civil</u> <u>Licenciatura em Matemática</u> <u>Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</u>
Pós-graduação	<u>Educação, Cultura e Linguagens</u>

Fonte: IFBA *campus* Eunápolis (2026)

A criação dos institutos veio acompanhada de uma política de acesso e de permanência dos estudantes, que, a despeito das dificuldades, tem a virtude de possibilitar que integrantes das classes populares consigam ter acesso. Com a criação dos Institutos Federais, a educação técnica e tecnológica no âmbito federal tornou-se mais diversa, com o maior advento de alunos provenientes da classe trabalhadora, o que representa uma vitória, no sentido de a instituição cumprir o papel para o qual foi pensada e criada. No entanto, a democratização do acesso traz desafios, como o de estudantes que, por vezes, possuem dificuldade de deslocamento para o local de estudo, e problemas de vulnerabilidade social que influenciam no desempenho escolar. Contudo, é necessário frisar: influenciam, mas não determinam. Dessa maneira, a instituição tem criado políticas de acesso e de permanência, buscando minimizar os problemas encontrados, mas ainda há muito por fazer. No IFBA, por exemplo, segundo Resolução CONSUP/IFBA de 11/09/2024, 50% das vagas são para estudantes da educação pública, como mostra a Figura 01 a seguir:

Figura 01 - Distribuição das vagas de ingresso ao Instituto Federal da Bahia



Fonte: Comissão de Implantação do IFBA *Campus* Itabuna (2025).

Como podemos perceber na Figura 01, a política de cotas do Instituto é bem abrangente e, apesar disso, os problemas de evasão e de abandono ainda persistem. Cada *campus* possui uma equipe multidisciplinar formada por enfermeiros, pedagogos, assistente social etc., que lidam diariamente com as demandas discentes. É inegável a preocupação com a permanência e o êxito. Ainda assim, temos uma grande taxa de evasão.

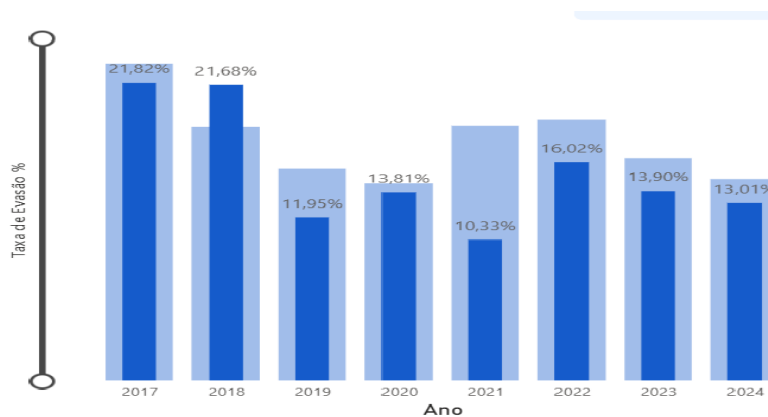
A evasão e o abandono se caracterizam por serem formas de exclusão educacional. Abramovay e Castro (2003) diferenciam evasão de abandono. Segundo eles, o abandono ocorre quando o estudante interrompe um ano letivo e retoma no ano seguinte. Se diferencia da evasão por esta se caracterizar pelo ato de deixar totalmente de estudar. Pela leitura de Dore e Lüscher (2011) de Rumberger (2004), autor que se dedicou a estudar a evasão nos EUA, a identificação das causas da evasão é uma tarefa complexa, envolvendo fatores relacionados com os próprios estudantes, as famílias e as comunidades.

A evasão se caracteriza como estopim de um processo que se inicia bem antes, significando um desengajamento do estudante em relação às atividades escolares. O ápice de tal desengajamento é o afastamento completo da escola, o que nos permite compreender que a produção do fracasso escolar ocorre gradativamente: o estudante passa por processos de reprovação, pode chegar a abandonar, e resolve tentar mais uma vez. No entanto, o desengajamento, que ocorre por uma complexidade de fatores – sociais, psicológicos e/ou pedagógicos –, já está instalado.

Sobre a evasão no IFBA, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, houve, em 2024, uma taxa de evasão de 13,01%. O número de matrículas foi de 31.399, com 4.076 evadidos. Esta plataforma surgiu em 2018 com a intenção de coletar e dar transparência às estatísticas e aos

dados sobre a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os primeiros dados divulgados são de 2017, e mostravam um alto número de evasão, em torno de 21,82%. Desde 2019, a evasão nos Institutos Federais da Bahia vem variando entre 11 e 13%, com exceção de 2022, em que chegou a 16%. Em 2024, esse número diminuiu para 13,01%. Como podemos acompanhar na Figura 02:

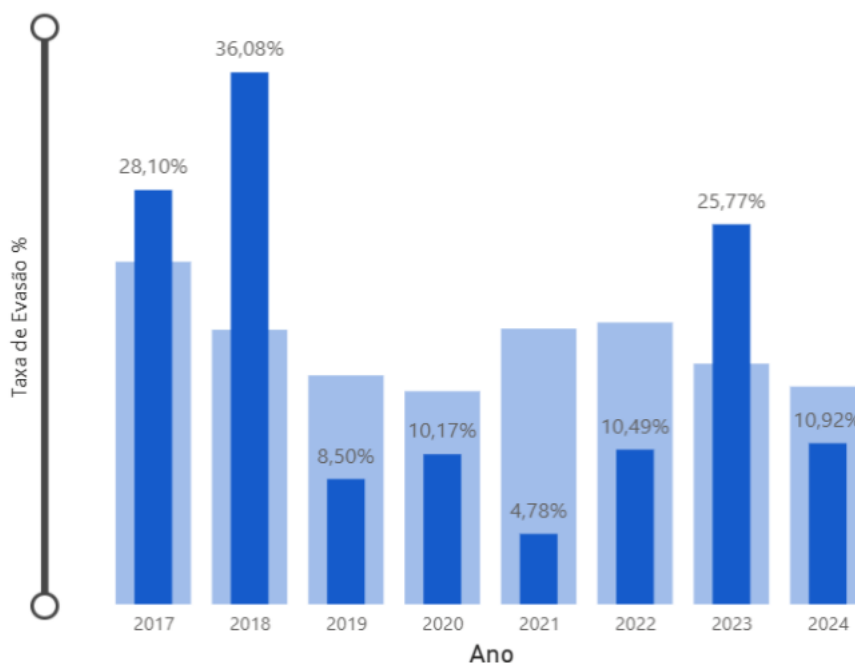
Gráfico 02 – Dados sobre Evasão no IFBA



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2024.

Em relação, especificamente, ao IFBA/*campus* Eunápolis, tivemos uma grande variação da evasão entre 2017 e 2024. Em 2017, a evasão foi de 28,10%, chegando a 36,8% em 2018, com uma diminuição entre 2019 e 2020, para 8,50% e 10,17%, respectivamente, e uma significativa diminuição para 4,78% em 2021. Provavelmente, o surgimento da pandemia da Covid-19 influenciou nesse número, considerando a flexibilização de atividades avaliativas. O que não perdurou, aumentando para 10,49% em 2022, até o elevado índice de 25,77% em 2023. Em 2024, houve uma redução da evasão para 10,92%. São números que variam e demonstram que a evasão, como produto dos processos de desengajamento do estudante em relação à educação oferecida pelo Instituto, possui um índice elevado, ainda que em um ou outro ano esse índice diminua; mas, infelizmente, constatamos uma diminuição e posterior elevação. Segue abaixo o Gráfico 03 com os dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (2024):

Gráfico 03 – Dados de Evasão do IFBA/*Campus* Eunápolis



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2024

Buscando pistas para o entendimento dos processos de evasão, de reprovação e de abandono, optamos por ouvir as pessoas a quem mais lhes toca essa situação, que são os estudantes do Instituto Federal da Bahia, mais especificamente do *campus* Eunápolis. Não temos a pretensão de esgotar o assunto. No entanto, pretendemos oferecer, dentre as várias linhas de discussão sobre a questão, um ponto que para nós é importante, qual seja: compreender em que medida a aporofobia – que se estrutura social e educacionalmente no país – se revela no microcosmo de investigação do IFBA – *campus* Eunápolis, e qual relação esta apresenta com o fenômeno do fracasso escolar.

Assim, na subseção seguinte, apresentamos o passo a passo metodológico e, em seguida, objetivamos ceder espaço à palavra do Outro, do estudante, buscando entender o que está nas linhas e entrelinhas dos seus discursos a partir de um olhar fenomenológico, na intenção de compreender o essencial revelado por meio de suas contribuições.

5.3.1 Procedimentos Metodológicos da pesquisa de campo

Partindo de uma abordagem fenomenológica, realizamos rodas de conversa com discentes e ex-discentes que passaram por processos de reprovação, com o fim de compreender em que medida a aporofobia, enquanto fenômeno, aparece em suas falas e qual relação apresenta com o fenômeno do fracasso escolar.

Optamos por realizar quatro rodas de conversa on-line e uma presencial. Após a devida aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa (parecer consubstanciado número 7.447.642), foram convidados 15 discentes (10 que estudaram entre os anos de 2012 e 2022, e cinco que estavam estudando e que sofreram reprovações e/ou abandonaram os estudos), mediante o envio de um e-mail explicitando a temática da pesquisa e seus objetivos, e convidando-os a uma reunião virtual. Na reunião virtual, foi apresentada, de forma detalhada, a metodologia da pesquisa. Neste momento, foi dada ênfase à liberdade de participação na pesquisa. Após a manifestação espontânea de interesse, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e discutido com os/as participantes. Necessário salientarmos que, dos encontros on-line, somente participaram duas estudantes. Na roda de conversa presencial, tivemos que convidar mais participantes que estavam cursando o ensino médio e que passaram por processos de reprovação e obtivemos a participação de 12 estudantes que responderam ao questionário inicial; destes, sete estudantes participaram da roda de conversa presencial.

Como critérios de inclusão, foram incluídos na pesquisa participantes de ambos os sexos. Os/as participantes foram informados/as que se trataria de uma pesquisa de cunho fenomenológico, a qual necessitaria da participação em outros encontros, realizados na plataforma virtual de encontros *Google Meet*, agendados em dias específicos, em quatro encontros distribuídos no período de um semestre, iniciando em maio de 2025 até agosto de 2025. Como instrumentos para a prática investigativa, foram utilizados: a) questionário; b) entrevista semiestruturada; c) gravações em áudio e em vídeo.

Iniciamos com um Questionário, buscando dados socioeconômicos, de raça, de classe e de gênero e, posteriormente, passamos às rodas de conversa. As rodas de conversa foram com alunos/as do IFBA reprovados/as em algum ano letivo. Pretendíamos selecionar ex-alunos/as que evadiram nos últimos 10 anos, mas não obtivemos a participação de nenhum/a. O que para nós revela um desengajamento desses ex-estudantes em relação à instituição, pois, apesar de confirmarem participação, nenhum dos ex-estudantes participou das rodas de conversa, mesmo com a insistência do pesquisador em enviar mensagens lembrando dos encontros. Como a participação em uma pesquisa é um ato voluntário, a não participação de ex-estudantes em uma pesquisa que trata da instituição na qual estudou revela – além de outros fatores como: falta de tempo ou esquecimento - que a instituição não conseguiu engajar esta pessoa, que não houve a oportunidade de criar laços de pertencimento que o fizessem sentir a importância de contribuir por meio de sua participação.

Inclusive, as primeiras rodas de conversa foram on-line para garantir maior participação. Fizemos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, e todos confirmaram participação; no entanto, somente duas alunas participaram efetivamente das rodas de conversa on-line. Além do desengajamento, entendemos que a não participação dos/as ex-alunos/as teve também relação com o tempo escasso, já que todos/as estavam trabalhando, alguns em outras cidades, com outras prioridades; contudo, entendemos que há envolvido um sinal de desengajamento em relação à instituição em que estudaram.

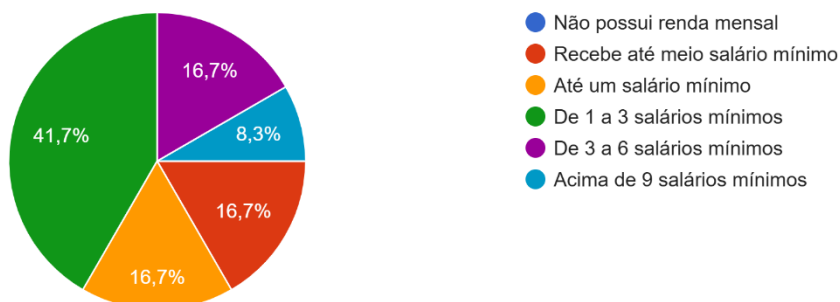
Posteriormente, realizamos uma roda de conversa presencial em que tivemos uma participação mais expressiva de alunos/as. Na roda de conversa, conseguimos criar um espaço de escuta e de confiança. Insta informar que todos os participantes que responderam ao questionário e que participaram das rodas de conversa escolheram pseudônimos e, então, nesse sentido, sempre que nos referirmos aos participantes estaremos designando-os a partir dos pseudônimos escolhidos. Necessário salientar, que os materiais colhidos sobre a forma de áudio e vídeo foram transcritos²⁹ e paginados. Utilizamos letras maiúsculas como códigos para referenciar os documentos, da seguinte maneira: QTN para questionário, RCV para roda de conversa.

Passaremos, no próximo tópico, à apresentação, à discussão e à reflexão sobre as informações obtidas.

5.3.2 A produção do fracasso escolar: Questionário inicial

Iniciamos a nossa pesquisa de campo aplicando um questionário que foi respondido por 12 estudantes. A maioria (em torno de 41%) dos/as estudantes que responderam ao questionário declarou que sua família possuía renda mensal de um a três salários, seguidos por 16% que declararam que sua família tinha renda mensal de até um salário-mínimo, como podemos perceber no Gráfico 04 abaixo:

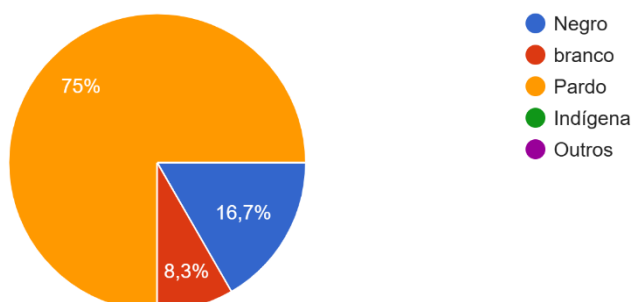
²⁹ Para realizar as transcrições, utilizamos o programa *TurboScribe Transcription*, após a transcrição realizada pelo programa, ouvimos todos os áudios mais uma vez para corrigir as discrepâncias e desvios na transcrição.

Gráfico 04 - Renda mensal da família dos entrevistados

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Como foi uma resposta espontânea dada pelos/as participantes, é possível supor que, dentre alguns/mas dos/as que declararam que seus/suas pais/mães ganham de um até três salários, esse valor possa ser menor. Bem como o contrário: dos/as que declararam que os/as pais/mães ganham até um salário, o valor pode ser um pouco maior. No entanto, considerando a resposta dos/as discentes, podemos inferir que os/as alunos/as que participaram da pesquisa são pessoas com renda familiar baixa.

Outro dado interessante é o fato de que a maioria dos/as estudantes se autodeclararam pardos/as e negros/as, corroborando o fato de que o recorte de classe social no Brasil possui, também, um recorte racial. Segundo o IBGE (2022), as pessoas pretas e pardas possuem menor acesso ao emprego, à educação, à segurança e ao saneamento. Os dados do IBGE (2022) também revelam que, em 2021, o rendimento médio dos trabalhadores brancos era de R\$ 3.099,00, superando, consideravelmente, o dos pretos, que era de R\$ 1.764,00, e dos pardos, que era de R\$ 1.814,00. Vejamos o gráfico 04 obtido, a partir das respostas dos/as discentes, em relação a definição de cor/raça/etnia:

Gráfico 05 - Autodeclaração de cor/raça/etnia

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

A resposta dos/as participantes, no que tange aos dados sobre a renda familiar e a cor/raça/etnia, revela a relação de tais dados socioeconômicos com seu desenvolvimento educacional. Acreditamos que é nesse aspecto que a instituição deve agir, no sentido de interpretar os dados buscando minimizar as desigualdades encontradas.

É inegável que, mesmo diante das várias dificuldades de verba – num ambiente de emendas parlamentares em que diretores e reitores necessitam estar batendo às portas do parlamento, que mais parece um mercado, em que todos tentam “vender o seu peixe” para angariar fundos para os *campi* –, há um esforço e um compromisso institucional com o/a estudante. Contudo, existem dois fatores que pesam na batalha contra a produção do fracasso escolar: o primeiro é a estrutura social desigual, tendo em vista estudantes que, por vezes, necessitam trabalhar precocemente para ajudar a família, e há, ainda, os que estudam distante da escola.

O segundo fator é o pedagógico: cada professor desempenha nas instituições uma função estanque, sua disciplina é o seu mundo e, além disso, pedagogicamente, a responsabilidade e o discurso a respeito da produção do fracasso escolar são transferidos inteiramente para fatores extraescolares, seja a estrutura social ou fatores psicológicos. Por suposto, é necessário respeitar a autonomia pedagógica dos professores no desenvolvimento de suas aulas e de suas técnicas de avaliação; no entanto, há que se ter um plano pedagógico construído com os/as docentes e um alinhamento que discuta e busque minimizar os episódios de reprovação, de repetência e de evasão.

A estrutura social desigual é um fator que está além do pedagógico, o qual é necessário reconhecê-lo e tomar partido perante ele. A educação não pode ser considerada uma ilha afastada do social, pois não a é. A vida, a desigualdade e a pobreza dos/as estudantes adentram os muros da escola. É o que presenciamos na resposta dos estudantes ao formulário aplicado.

Sobre a questão: *você tem enfrentado algum desafio ou dificuldade para permanecer estudando no IFBA? Se sim, quais dificuldades?* Destacamos a resposta do/a discente de pseudônimo GH:

GH: - Além da dificuldade do próprio instituto, às vezes o transporte deixa muito na mão, quando o ônibus não passa e eu tô sem dinheiro eu tenho que ir a pé pra minha casa e é quase 4 km de pista e ladeiras (QTN – GH, 2025).

GH é um estudante de 18 anos, cursou o ensino fundamental em escola pública e se autodeclara como negro. A principal dificuldade relatada é a distância de sua residência para a

instituição. A precariedade do transporte público é um fator que dificulta a permanência dos/as estudantes na escola. Para ilustrar esta situação, trazemos à baila o Programa Educação e Território³⁰, que, de acordo com a posição de Cleuza Repulho, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Secretária de Educação em São Bernardo do Campo (SP), o transporte é fundamental para a permanência dos/as jovens na escola. Segundo ela, o transporte garante oportunidades para diversos/as estudantes.

Ainda sobre os desafios e dificuldades de permanecer estudando no IFBA, consideramos extremamente preocupante o depoimento de outro estudante, de pseudônimo Ronaldo, no qual gostaríamos de deter-nos um pouco e analisar suas respostas. Ronaldo é um estudante autodeclarado pardo e tem 20 anos de idade. Informou que sua renda familiar é de até meio salário-mínimo, e que cursou o ensino fundamental em escola pública. Entrou na instituição em 2022 e teve reprovações nos anos de 2023 e 2024. Sobre as principais dificuldades sentidas, enquanto estudante, afirma que o tempo é o seu principal e grande vilão, pois tem necessidade de estudar e de trabalhar. Em suas palavras:

Conciliar casa, trabalho e escola é, sem dúvidas o meu maior problema, já que sobra pouco tempo para estudar, e como às vezes eu saio muito tarde do trabalho (tipo umas 23h00), sou obrigado a passar a madrugada estudando ou fazendo trabalhos, o que causa um cansaço extremo. Inclusive aconteceu exatamente isso nesta quinta-feira, na quarta, trabalhei até 23h30 da noite, como eu achava que tinha uma prova para quinta, passei a madrugada inteira, até 5h da manhã estudando visando o melhor resultado possível, acabei ficando tão cansado que mal conseguia manter os olhos abertos, achei que seria muito arriscado ir para a escola daquele jeito e resolvi tirar um cochilo de 1h só para resetar o cérebro. Acabei acordando quase no horário de trabalho e me sentindo em Nárnia, sorte que a prova é para a semana que vem (QTN – Ronaldo, 2025).

Ronaldo, em seus 20 anos de idade, necessita trabalhar, mas o fato de trabalhar até tarde influencia no desenvolvimento educacional e no próprio engajamento com a turma. Ele chega a dizer que necessita mostrar para a turma que existe. Por sua condição social, de ser um aluno que necessita trabalhar para se manter e pela falta de tempo para estudar, acaba por ser mal visto pela turma.

Durante essa primeira unidade, por exemplo, fiz muitas atividades, trabalhos e até provas (provas de dupla) solo. Para mostrar serviço (dizer para a turma que eu existo e que também poderia ser incluído nos grupos, pois mostrarei serviço), cheguei a passar mais de 30h fazendo um trabalho de Química que

³⁰ Transporte impacta na permanência de estudantes na escola. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/transporte-impacta-na-permanencia-de-estudantes-na-escola/>. Acesso em 12 jan. 2026.

era para ser em grupo, madrugando até umas horas para concluir e ainda assim não obtive o resultado esperado, além da apresentação de Geografia, listas de física etc (QTN. Ronaldo, 2025).

Em seu depoimento Ronaldo fala da necessidade de ser visto e de ser percebido, revelando que ele sofre preconceito por não ter um bom rendimento. Por estar sempre cansado, tem a necessidade de provar que pode ser inserido em grupos. E, mais ainda, ele sente-se invisível, posto que tem a necessidade de existir.

No preconceito sentido por Ronaldo, de forma subjacente, a aporofobia está presente. Ronaldo, por sua condição de estudante/trabalhador, é visto como alguém que não pode contribuir socialmente e é isolado. Cortina (2017) fala sobre o *homo reciprocans*, noção a qual se refere ao ser humano ser capaz de dar e de receber, de reciprocitar e de cooperar. Segundo a autora, nos últimos tempos temos reconhecido a importância da cooperação em substituição à figura do *homo oeconomicus*, aquele que quer maximizar seu lucro e sua ganância. A pensadora argumenta: “Parece, pues, que biológicamente estamos preparados para el egoísmo, pero también para la cooperación” (Cortina, 2017, p. 80). No entanto, em nossa sociedade contratualista e cooperativa, como se insere aquele/a que está fora do jogo do intercâmbio? Aquela/a visto como alguém que não pode retribuir sofre com o rechaço, a exclusão. Em sua fala, Ronaldo revela mais um tipo de sofrimento – a invisibilização social: não é visto, não é percebido, é desconsiderado. Sobre isso Cortina afirma:

Pero, también sigue siendo verdad, desgraciadamente que, en la sociedad contractualista y cooperativa del intercambio se excluye al radicalmente extraño, al que no entra en el juego del intercambio, porque no parece que pueda ofrecer ningún beneficio como retorno. Ese es el pobre en cada ámbito de la vida social (Cortina, 2017, p. 80).

Nesta situação, de ser visto como estranho, mesmo fazendo parte de uma turma, para Ronaldo, além de todas as dificuldades sociais, se acresce a desmotivação e a solidão. Nesse sentido, ao ser perguntado: Você tem enfrentado algum desafio ou dificuldade para permanecer estudando no IFBA? Se sim, quais dificuldades? Ronaldo responde que as principais dificuldades são: “Basicamente o trabalho e a aceitação da turma” (QTN. – Ronaldo, 2025). Então, infere-se aí que temos um fator objetivo: o trabalho, afetando uma dimensão subjetiva: aceitação da turma e os sentimentos suscitados por essa falta de aceitação.

O depoimento de Ronaldo leva-nos a refletir sobre quantos “Ronaldos” estão por aí na labuta para serem vistos e percebidos. Reflexão esta que nos encaminha ao tópico a seguir, que diz respeito à roda de conversa presencial, na qual tivemos a participação de sete discentes. A

partir das suas respostas, vamos analisar em que medida a aporofobia se revela enquanto fenômeno que contribui para as situações de fracasso e de desigualdade educacional.

5.3.3 Roda de conversa: “Vocês têm liberdade para falar...”

Em relação às rodas de conversa, realizamos três momentos on-line – por causa do tempo escasso dos/as discentes e na tentativa de possibilitar a participação de ex-alunos/as – e uma roda de conversa presencial. Os momentos on-line tiveram participação de poucos/as discentes. Nenhum/a dos/as ex-discentes, que inclusive aceitaram participar, compareceram aos encontros, basicamente duas alunas participaram mais ativamente. Optamos por realizar a roda de conversa presencial no horário normal de aulas e tivemos a participação de sete discentes. Vamos nos deter às respostas obtidas a partir desse momento, no qual obtivemos êxito em oferecer um espaço de liberdade e de segurança para que os/as discentes falassem, livremente, sobre suas questões.

Iniciamos o diálogo apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e depois salientamos que aquele era um espaço de diálogo e de liberdade. Orientamos que todas e todos escolhessem um pseudônimo para participação na pesquisa. E assim o foi.

Iniciamos com a exibição de um vídeo sobre aporofobia. Posteriormente, começamos o diálogo a partir da questão: “Vocês percebem esse preconceito contra o pobre e outras formas de preconceito também?”. Nesse momento, o participante de pseudônimo Malcol pede a palavra. Iniciamos a discussão a partir do seu depoimento:

Bom... É bem evidente na sociedade hoje em dia, porque você vê no olhar da pessoa transmitir esse sentimento de raiva e de ódio. Assim mesmo, assim, quando eu entrei aqui na instituição, eu percebi bastante isso, assim, por vir de escola pública e essas coisas e tal. Porque, tipo, eu cheguei aqui, muitas pessoas vêm de escola particular, essas escolas e tal, escolas que tem que dar bastante dinheiro, aí você entra num local onde você, teoricamente, fica sendo segregado (RCV – Malcol, p. 1).

Malcol é um estudante negro, que estudou todo o período escolar – até aquele momento – em escola pública, identificando que no IFBA há preconceito, por parte de alguns colegas, em relação aos/às estudantes advindos/as da educação pública fundamental. Nada mais paradoxal, considerando que o Instituto Federal é uma instituição pública de educação. Este é um dado no mínimo curioso, o qual revela o problema da desvalorização da escola pública.

Há um discurso coletivo de que a escola pública é ruim, como se fosse um fato dado e consumado. Há escolas públicas desorganizadas, escolas públicas com qualidade questionável,

assim como também há escolas particulares com péssima qualidade e má organização. No entanto, se fala da escola pública como se fosse um todo homogêneo. Não se discute o fato de que a escola pública tem um papel importantíssimo na democratização do ensino no país, e que recebe alunos/as das mais diferentes realidades, e com os mais variados problemas, advindos, principalmente, da desigualdade social brasileira.

Ademais, os institutos federais são em menor número, possuem mais verbas (apesar dos problemas orçamentários que se avolumam); os professores possuem, em sua maioria, dedicação exclusiva, e a carga horária não é tão alta quanto em outras escolas públicas, possuindo uma organização inovadora, ancorada no ensino, na pesquisa e na extensão. Esses são fatos que contribuem para uma boa qualidade. O que demonstra que não é o fato de a escola ser pública que a torna ruim, mas a tentativa de falência da escola pública por uma sociedade aporófoba e individualista que possui como projeto retirar a qualidade da educação pública que resiste e continua resistindo.

O discurso de Malcol revela um outro dado interessante sobre o IFBA *campus* Eunápolis: o fato de a instituição ser muito buscada por pessoas de classes mais abastadas. Apesar das cotas, o Instituto possui muitos/as alunos/as advindos/as de toda uma vida na educação da rede privada. Ao ser questionado: “E tem muita gente aqui no IFBA que vem de escola particular”? Ele responde:

É, 100%, a maioria. E, tipo, você entra, por exemplo, em uma sala de aula, onde o professor de matemática está explicando um assunto, você vem da escola que você, teoricamente, teve um ensinamento bem prejudicado, teoricamente, e chega lá, quer chegar no Instituto Federal, bem difícil, que é bem mais complexo e quer tentar competir com alunos que vêm da escola particular, onde o ensinamento é bem melhor, você já vê que fica nítido a segregação e a diferença (RCV – Malcol, p.1).

A partir da citação de Malcol, tornam-se interessantes as colocações de uma outra participante, cujo pseudônimo é Regae. A estudante, que se autodeclara parda, tem 18 anos e cursa o técnico integrado em Edificações. Ela afirma gostar muito de música, o que justifica a escolha de seu pseudônimo. A estudante declarou que a renda de sua família é em torno de um salário-mínimo. Afirmou também ser religiosa, integrante do candomblé — uma religião distinta da maioria de seus colegas, que são evangélicos ou católicos. Tendo estudado sempre em escola pública, a discente percebe que, no IFBA, existe uma separação entre os alunos vindos da rede pública e os que advêm da rede privada. Sobre essa diferenciação e os preconceitos gerados por ela, Regae relata que, logo no início, sofreu muito preconceito por sua origem escolar.

Segundo a participante, ao saberem que ela teria feito o ensino fundamental na rede pública, colegas, de alguns grupos, se negavam a fazer trabalho com ela, era vista como uma pessoa que não tinha “base”. O que ela chama de “base” tem a ver com conhecimentos que deveriam ser aprendidos no ensino fundamental e que são cobrados no ensino médio. Ela atrela suas reprovações a esta falta de “base”. A segregação dos/as colegas de classe, em relação a Regaee, se constitui como o não reconhecimento dela como uma interlocutora válida, na medida que sua participação é cerceada, não sendo aceita nos grupos. Os que a discriminam se veem como superiores e se reconhecem como interlocutores válidos em detrimento a Regaee. Não há respeito por sua pessoa.

Neste preconceito em relação à origem escolar, se encontra, subjacente, a discriminação acerca da origem social; as coisas estão atreladas. Este preconceito gera desrespeito e isolamento social. Sem respeito, sobra somente a invisibilização e a violência. O respeito tem a ver com a consideração do discurso do Outro, dar lugar à palavra do Outro. Nesse sentido Cortina afirma:

El reconocimiento de las personas como interlocutores válidos, es pues, la clave de cualquier discurso que se pretenda racional. Los discursos del odio quiebran objetivamente esta intersubjetividad humana que, como bien decía Hanna Arendt, nunca debería ser dañada (Cortina, 2017, p. 58).

O desacolhimento para com Regaee, por parte dos colegas, representa a hostilidade do desabrigo e a indiferença perante a situação alheia. O não reconhecimento de Regaee, como interlocutora válida, estabelece um atentado contra sua condição de pessoa e uma violência. Ainda nessa perspectiva, Regaee diz:

Aí foi fazendo a turminha que veio da escola particular, os mais fortes. Aquele que tinha certas dificuldades ficou sozinho. Então, a pessoa tinha que se virar, a pessoa teve que aprender. Então, em relação a mim eu percebi isso... (RCV. Regaee, p.3).

Esse binômio entre “fortes” e “fracos”, reforça a ideia de que ser “fraco” é ser débil, incapaz de contribuição social, descartável. Além disso, a todo o momento o IFBA é colocado em uma dimensão diferente da escola pública, sendo uma instituição pública.

Ao designar os/as que estudaram em escola pública ‘fracos’, e os da escola particular ‘fortes’, se estabelecem hierarquias, nas quais os ‘fracos’ advêm da educação pública, dentre os quais se incluem diversos estudantes de renda familiar baixa, considerando, como vimos, que a maior parte dos estudantes brasileiros fazem parte da escola pública. Os “fortes”, seriam advindos da escola particular, composta pela classe média e alta. Eis o estabelecimento da

hierarquia e do *apartheid!*. Nessa situação, podemos considerar, inclusive, que as demarcações de cor e de raça também fazem parte da equação, Regaee, por exemplo, é uma estudante parda que professa uma religião de matriz africana. Esse contexto revela a crença aporófoba de superioridade do “forte” em relação ao designado como “fraco” (Cortina, 2017) o desprezo aporóforo se traduz na ação de colocar-se como superior. Cortina nos explica que:

En todos los casos, quien desprecia asume una actitud de superioridad con respecto al otro, considera que su etnia, raza, tendencia sexual o creencia – sea religiosa o atea – es superior y que, por lo tanto, el rechazo del otro está legitimado (Cortina, 2017, p. 18).

Essa separação hierárquica, na escola, e esse desprezo por pensar-se superior, fortalece a imbricação entre aporofobia e racismo sustentando privilégios como os de classe social e os privilégios da branquitude (branquitude) (Bento, 2022). Além disso, atesta as desigualdades sociais fortalecendo, ideologicamente, a ideia de meritocracia.

Nessa situação, a manifestação da aporofobia ocorre, percebendo a pessoa, vítima do preconceito, como alguém que teria em si a característica de ser ‘fraco’, adjetivo que o/a define permanentemente. Sendo “fraco”, se encontra na condição de necessitado e não de alguém que possa favorecer em algo. Historicamente no Brasil, essa percepção recaiu sobre pessoas pobres, em grande parte negros, indígenas e seus descendentes. A esses, segundo Bento (2022) o privilégio da branquitude cercou o direito à inserção social e criou o discurso falacioso da meritocracia.

Nessa perspectiva, Cortina (2017) nos adverte sobre a necessidade de uma ética de corresponsabilidade, sinalizando-nos de que a segregação e os discursos de ódio destroem os vínculos interpessoais. Dessa forma, a escola tem um papel importantíssimo, e que pode ser paradoxal, pois ela pode reforçar preconceitos sociais ou ser um caminho para a construção de um espaço que valorize a cidadania e a solidariedade. Sob esse ângulo, a pensadora argumenta:

Y resulta imposible mantener el respeto por las personas, defender las bases sociales de la autoestima, sin empoderar moralmente a los ciudadanos para que consideren a sus conciudadanos como personas, como interlocutores válidos, dignos de respeto, y no como seres que sólo merecen odio, desprecio y rechazo por el color de su piel, su raza, su pertenencia étnica, su convicción religiosa, su ideología, su situación de discapacidad o de pobreza económica (Cortina, 2017, p. 59).

Esse rechaço de que trata Cortina (2017) pode ser relacionado com a narração de Regaee sobre seus sentimentos ao iniciar os estudos no IFBA; ela conta que foi acometida pelo sentimento de medo que se tornou mais intenso pela ausência do acolhimento da turma,

isolando-se. Suas falas revelam o individualismo dos colegas e o forte preconceito social sofrido.

Não sabia o que era o federal, não sabia o que ia vir na minha frente... então eu não me isolei, eu fiquei no meu canto. Tinha certas amizades, eram poucas, só que eu não fazia muita amizade, eu não me agrupava em grupo, eu sempre repetia o mesmo grupo e o professor falava: 'Regaee, faz com outro'. E eu ficava no meu canto... então, para mim, a sala em si... não se auto se ajudava... entendeu? Não se auto se agrupava (sic). Ninguém falava: 'Aí, a fulaninha tá ali, mas tá excluída', vumbora...' Não tinha... (RCV, Regaee, p. 3).

Ainda sobre esse processo de segregação, outra discente de pseudônimo Jane pede a fala. Jane é uma estudante que se declara parda, é evangélica e tem 21 anos de idade. Está no IFBA desde 2019, repetiu de ano duas vezes, uma vez no primeiro ano e mais uma vez no segundo ano. Agora está cursando o terceiro ano. Jane afirmou também gostar de música e, inclusive, toca violão na Igreja a qual faz parte. A todo o momento ela deu respostas monossilábicas, parecia mais desconfiada e tímida e surpreendeu ao pedir a palavra para falar.

No momento da fala de Regaee, Jane pede a palavra para dizer que esse processo de isolamento não parte somente dos colegas, também ocorre por parte dos professores. Em suas palavras:

Eu acho que também vem dos professores, eu acho que tem alguns professores que têm os seus queridos, igual Regaee falou, alguns que vem de escola particular e tal... (RCV, Jane, p. 4).

Jane falou pouco, mas esse momento em que ela se coloca e enfatiza o fato de professores também isolarem alguns alunos ao demonstrarem preferência por discentes que vêm de escolas particulares, revela muito. Em sua fala, percebemos a angústia por ser preterida. Naturalmente, tal negligência, na maior parte das vezes, não parte de uma vontade consciente, mas da crença arraigada sobre a "inferioridade cultural" (Patto, 2015) de determinados discentes e na valorização do/a discente que é enxergado/a como o aluno/a ideal.

Ademais, este preconceito, na perspectiva de Charlot (2000, p. 27), que vê o discente como deficiente sociocultural, acabar por pensar o aluno não somente como "[...] um objeto, mas também pensa esse objeto pelo que lhe falta: suas 'lacunas', suas 'carências'". Ainda nesse âmbito, o/a aluno/a, enxergado/a como carente, tende a ser negligenciado/a; lhe é negado a possibilidade de superação de suas dificuldades, limitando seu desenvolvimento educacional, podendo impedir a realização de metas e de sonhos. Sob essa ótica, Cortina (2017), ao tratar do conceito de pobreza, diz que está se trata - além da carência dos meios necessário para

sobreviver - da ausência de liberdade e da impossibilidade de realizar os planos da vida. Nessa circunstância, o/a aluno/a negligenciado/a pode estar sendo mantido/a em uma condição de pobreza. A falta de acolhimento pode contribuir para reprovação e, até mesmo, ser uma causa importante de evasão.

Nesse cenário, nem sempre há a reflexão de que o “aluno/a ideal” tem um histórico de determinadas condições sociais e econômicas que o/a favorecem. O que é atestado na fala de Jane de que os “queridos” seriam alguns que estudaram em escola particular. Este “aluno ideal” é aquele que tira boas notas, que participa ativamente das discussões, que acerta as respostas e seria agraciado pelo dom e pelo saber, que são naturalizados como se fossem inatos.

A ausência de acolhimento, o olhar preconceituoso de colegas, no caso de Regaee, e dos docentes, segundo o depoimento de Malcol e Jane, reforçam a importância da discussão sobre aporofobia enquanto conceito estrutural das relações na sociedade brasileira. Além disso, demonstra que o IFBA ainda possui marcas elitistas que necessitam ser enfrentadas.

Sobre o fato da elitização dos Centros de Educação Federal da Bahia, Ferraz (2021, p. 62) explica: “Assim, a escola que inicialmente, em 1909, foi pensada para pobres e humildes, tornou-se cada vez mais elitizada”. Como já tratamos, a feição do Instituto vai se modificando a partir de 2006 e, mais profundamente, em 2008, com a mudança para Institutos Federais. A autora explica: “Se durante a década de 1990, os alunos eram, em sua grande maioria, originários de escolas privadas, a partir de 2006, passaram a ser atendidos prioritariamente os oriundos da Rede Pública de ensino” Ferraz (2021, p. 63).

Nesse sentido, quando Malcol diz que é: “100%, a maioria”, dos colegas como vindos da escola particular, na verdade, está evidenciando a característica de alunos/as que vieram de lugares diferentes. Apesar do IFBA garantir metade das vagas para alunos/as advindos/as da educação pública, ainda há uma grande procura pela educação federal na cidade de Eunápolis, e as diferenças, principalmente de classe, aparecem com grande peso para Malcol, um jovem negro, filho de trabalhadores. O peso é tão grande que ele enxerga como uma competição, conforme o trecho de sua fala: “[...] competir com alunos que vêm da escola particular, onde o ensinamento é bem melhor, você já vê que fica nítido a segregação e a diferença” (RCV. Malcol, p. 1).

Malcol fala de segregação e diferença, palavras-chave que se relacionam com outras questões que vão sendo discutidas no decorrer da conversa. Ao perguntar aos/às outros/as participantes se também sentem essa segregação, todos/as responderam que sim, com exceção de JV, que diz não sentir essa segregação em sua pele. JV é um estudante branco, também

advindo da escola pública. Ele responde não sentir essa segregação sobre si, mas afirma que percebeu esse preconceito em relação a dois colegas, os quais não estudam mais na instituição. “Desistiram”. Ele afirma:

Assim, professor, eu nunca passei por isso, mas é muito visível ver isso em relação a muitos colegas que vivem em lugares mais periféricos. Eu não moro aqui, eu moro em [cidade], então eu sempre venho todo dia de fora e sempre foi assim os 4 anos que eu estudo aqui. Eu estudei com duas pessoas que tinham muita dificuldade em casa, muita coisa assim, e era visível o preconceito que eu via na sala com eles, sabe? Tipo, ninguém queria fazer grupo com eles, nem nada, porque falavam que eles eram preguiçosos. Aí pela forma de chegar tarde, porque eu não sabia como chegava, eles chegavam andando de bicicleta, porque moravam longe, e muita gente falava que eles chegavam por serem preguiçosos, por não ter vontade de estudar. Eu via muito preconceito nisso. E eu sempre, tipo assim, gostei de escutar o próximo. Então, eu sempre fui junto deles, eu sempre fui escutando eles falando. Um deles, é é é, foi até expulso de casa pela mãe, ele morou um tempo na rua, sozinho (RCV – JV, p. 2).

Nesse trecho, JV apresenta um exemplo de preconceito aporóforo. Na continuação de sua fala, revela que os estudantes desistiram. Um deles logo no início do primeiro ano de ensino médio; o outro, ainda cursou um ano e logo sucumbiu à desistência.

Ao constatar que os colegas eram vistos como preguiçosos, JV revela mais do que uma simples designação, mostra a aporofobia permeando os olhares. A aporofobia se inicia com o olhar, pode evoluir para os discursos de ódio e, em casos mais extremos, para os crimes de ódio. O olhar aporóforo rechaça aquilo que lhe desagradar. É nesse sentido que Cortina (2017, p. 73) fala do interesse próprio: “[...] el autointerés nos lleva a rechazar la información que nos perturba, se trate de acontecimientos o de personas”.

Este centrar-se em si mesmo – no interesse próprio – cria uma sociedade de pessoas indiferentes à dor do outro. Não se busca conhecê-lo, interessar-se por ele. Nessa perspectiva, Dussel (2000) trata do Outro enquanto vítima de um sistema político/econômico/cultural opressor. Vítima dominada pelo sistema e excluída. Essa vítima, enquanto sujeito concreto, clama por ser vista, valorizada, clama por existir com dignidade. “É a interpelação daquele que exclama: ‘Tenho fome! Deem-me de comer, por favor!’ É a vulnerabilidade da corporalidade sofredora” (Dussel, 2000, p. 529). Segundo Dussel (2000), a não resposta representa a morte para a vítima, ou seja, a indiferença. O clamor “tenho fome!” retira aquele que é interpelado do seu lugar comum, exige-lhe uma tomada de posição, abre espaço para o questionamento: por que você tem direito de comer e eu não?

A indiferença, diante desse clamor, representa centrar-se em si mesmo, no interesse próprio. Quando JV fala sobre os colegas que passavam por dificuldades, revela ao mesmo

tempo a indiferença dos colegas de sala, dos docentes e até mesmo da instituição. Não se reconhece o sujeito, se o rotula como se etiqueta um objeto; e, se esse objeto aparenta não ter valor de troca, está com defeito! Eis onde se situa a representação do sujeito como preguiçoso, fraco ou indisciplinado.

Ainda sobre a indiferença, o discente de pseudônimo PH, discente autodeclarado pardo de 18 anos, diz que não há um respeito à palavra do aluno, afirma que seus motivos são desvalorizados. Em suas palavras:

É como o que o VT e o JB falaram também, o Gomes também, tem um grande defeito da escola... Não respeitar o motivo do aluno, eles cagam com o motivo do aluno, principalmente os repetentes...Muita das vezes vê como descaso, vê como culpa do aluno, em partes errado não está, porém tem quesito, problemas familiares, tem quesitos, dificuldades do próprio aluno, de saúde, e tipo assim... Eles não dão margem de entender, e não buscam entender (RCV – PH, p. 6).

PH percebe que há uma rotulação dos/as discentes que repetem de ano por parte da coordenação pedagógica, dos colegas de classe e dos professores. Esse rótulo o faz sentir-se mal e desestimulado. Em um outro trecho, ele revela o discurso de uma de suas professoras, que o rotula como um mal exemplo que não deve ser seguido.

Eu perdi dois anos mesmo, e eu percebo isso, tenho uma professora de biologia mesmo, ela passou um trabalho, que passou ano passado o mesmo trabalho, ela fica assim, olha aí gente, faz como o J..., o J... sabe muito bem como que eu trabalho, ele sabe a nota que ele ganhou (RCV – PH, p. 4).

Ao ser perguntado como se sente, em relação às palavras da professora, ele responde que se sente muito mal: “Muito, muito, porque você tenta mostrar que está se esforçando, tentando, mas a pessoa chega assim, olha, você perdeu, você perdeu, você é repetente”. Ser repetente, resume o ser de PH, isso a angústia e o desestimula. A repetência tem vários motivos, e não queremos aqui retirar do discente a sua responsabilidade pessoal e suas escolhas. Há envolvidas no processo também as escolhas dos/as discentes, mas esse é um fator que pode ser influenciado pela desmotivação. Se o sujeito é rotulado e descreditado, a máscara do rótulo pode atrelar-se à sua face.

No capítulo anterior, sobre a história da educação no Brasil, discutimos o perigo dos rótulos e como neles se encontra um olhar dominador e um discurso aprisionador: um olhar que enxerga de cima para baixo, considerando o Outro como incapaz de participação; e um discurso aprisionador e antidemocrático. Na fala de PH se vê bem o rotular: “Você É repetente!”. O discente está resumido a sua condição de repetente, serve como exemplo de fracasso para a

turma: “Ele sabe a nota que ele ganhou”. Se trata de uma pedagogia do rótulo, que inferioriza os que são vistos como diferentes, uma prática de inferiorização que não compreende o discente como inacabado, e, por isso mesmo, com amplas possibilidades para aprender e desenvolver-se.

Nesse momento a discussão tomou um rumo interessante, porque a discente LN chamou-nos a atenção para o período da pandemia e pós-pandemia da Covid-19. Ela trata de quando começou a estudar na instituição, salientando as dificuldades desse momento que modificou, decisivamente, as relações sociais. A partir das palavras de LN, os/as discentes vão mostrando pistas para que possamos melhor compreender os reflexos desse período para a educação.

É... E tipo assim, ainda mais no tempo que você fica dois anos sem estudar. Então... Você imagina uma pessoa que não teve acesso a nenhum material escolar por dois anos e entrar em uma escola e você ter que se adaptar. Exigir que vocês se adaptem. Por mais que tenha os atendimentos aqui à tarde, começa mais ou menos no meio do ano os atendimentos em todas as matérias. Então para você começar a se acostumar com aula, com todo aquele trajeto de estudar e não sei o que, e alguns professores... E tipo assim, eu tive que aprender em casa. Realmente videoaula, porque na escola não entendia. E o professor buscava dar mais atenção àqueles que compreendiam o assunto do que para os que não estavam entendendo. Depois de um tempo, veio os atendimentos e tais, participava dos atendimentos. Só que era algo tipo assim, os atendimentos são muito bagunçado, em algumas matérias específicas que eu participava. Então não valia a pena ficar aqui de tarde, perder meu tempo indo em atendimento, sendo que não ia tirar minha dúvida. Eu teria que ir estudar de novo em casa (RCV – LN, p. 8).

A pandemia da Covid-19 foi um período difícil para professores/as e alunos/as, com reflexos que se sentem ainda hoje: turmas dispersas, problemas de relacionamento e indisciplina. Diante de um período tão conturbado e difícil, quando a discente ressalta a percepção de que alguns professores preferem dar atenção a quem compreende o assunto, revela-se uma dificuldade da *práxis* pedagógica: ensinar a todos/as de forma o mais igualitária possível, não sucumbindo ao risco de sobrevalorizar aqueles/as que já estão de posse de determinados conhecimentos.

Ainda que, provavelmente, não haja uma intenção consciente de fazer acepções de pessoas na classe, por parte de professores, há uma tendência de valorizar quem pode nos retribuir, no caso pedagógico, os/as discentes que se apropriam rapidamente dos conhecimentos explicados. Suas respostas corretas atestam a capacidade de compartilhamento do saber docente. Os/as que não conseguem aprender de imediato, que possuem dúvidas, atestariam, além da dificuldade de aprender, os limites e as dificuldades do compartilhamento do saber.

Envolve-se nessa questão a capacidade de simpatia com o outro, em relação ao seu ser, a sua história, aos seus saberes e aos seus não saberes. Do contrário se estará realizando uma antipedagogia. Ao tratar dos “diferentes”, dos que são oprimidos e inferiorizados Arroyo (2014, p. 131) nos explica:

Toda pedagogia para os diferentes que não superar essas visões inferiorizantes que vêm desde a origem de nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagogias. Terminarão reproduzindo essa perversa e antipedagógica história de inferiorizações. Superá-las é uma precondição para tentar pedagogias realmente igualitárias.

Para tanto, é preciso ter simpatia e empatia para com o Outro, necessário perceber o educando em sua dimensão humana. Quando LN diz que professores são mais atentos aos que tiram melhores notas, acabam por reduzir outros discentes à sua reprovação, até reconhecem o problema, mas não há envolvimento. É nessa perspectiva que Cortina (2017) explica que a relação aporófoba não está destituída de empatia. A empatia é o reconhecimento da dor alheia; no entanto, esse reconhecimento não me afeta, não me move em direção ao Outro. A simpatia, ao contrário, permite ser afetado pelo outro, é um sentimento que se abre à dor do outro. Compreender que existem discentes que não aprendem com meus métodos, e que os/as discentes sofrem por causa da reprovação, e, além disso, possuem problemas familiares, contextos econômicos e históricos que dificultam a aprendizagem, significa uma predisposição a ser alterado pelo estado afetivo do outro. Enfatizamos: é necessário mais do que o mero entendimento, é preciso a compreensão do sentir, a abertura para ver e sentir com o Outro. Como Cortina (2017) salienta, é possível entender o estado afetivo do outro sem estar comprometido com ele. Estar comprometido é abrir-se “[...] al dolor del otro” (Cortina, 2017, p.75).

Dessa maneira, para Cortina (2017), enquanto a empatia é compreender a dor do outro e até colocar-se imaginariamente em seu lugar, a simpatia vai mais além, tem a ver com o comprometimento e a ação perante as situações de sofrimento, visando o bem-estar do outro. Para tanto, educar exige-nos um compromisso ético que parte da empatia (compreender o outro) em direção à simpatia para com a sua situação. Nesse contexto, Ornellas (2019), ao refletir sobre a relação entre psicanálise e educação, trata da necessidade de ir além dos conteúdos na *práxis* educativa. A autoria indica o caminho da escuta, enquanto possibilidade de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem mediado pelo afeto e pelo respeito, o que perpassa pelo conhecimento e respeito à singularidade discente. Em suas palavras:

Conhecer a singularidade do aluno constitui um bom caminho para contribuir com a escuta em sala de aula. Faz-se necessária uma fala crítica no interior da escola que busque o caminho dos significantes em que professor e aluno troquem, refaçam sentidos e permitam que surja uma nova fala, uma nova escuta, uma nova relação transferencial para que o sabor da relação se constitua e o saber seja uma tarefa que se possa ensinar e aprender. É a fala que mobiliza e constrói a própria relação e essa percepção tem, em grande medida, escapado à escuta do professor, e este, muitas vezes, não tem valorizado a fala que se processa em sala de aula [...] (Ornellas, 2019, p. 72).

Ainda sobre o período da pandemia da Covid-19, Malcol enfatiza que foi justamente a época em que começou a estudar na instituição: “Foi aquela maluquice, nós não sabia se estudava ou nada (sic). Se morria, essas coisas e tal” (RCV – Malcol, p. 9). Suas palavras traduzem esse período de incertezas, justamente um momento em que essa escuta, da qual fala Ornellas (2019), necessitava ser estabelecida. Todos nós que vivemos aquele nefasto período pandêmico compreendemos suas palavras, a “maluquice” do período, em que, além das mortes, da incerteza da existência, tínhamos a proliferação das *fake news* e a insensibilidade de alguns governantes. Período de angústia e de sofrimento, principalmente, dos mais pobres que, por vezes, não tinham condições de cumprir os procedimentos de afastamento social.

Ainda sobre esse período, os/as participantes se posicionaram sobre a dificuldade de estudar. A esse respeito, Malcol trata da desigualdade de quem estava numa posição denominada por ele de “mais vulnerável”, em relação aos que detinham uma situação mais confortável de existência. Em suas palavras:

E foi quando o IFBA inventou de fazer as aulas para EAD. Pelo Meet. E os professores queriam que a gente se adaptasse àquele modo. Assim, é uma realidade totalmente diferente. Muita gente conseguia ter internet porque teoricamente tinha uma situação melhor. E você que tinha aquela situação, é...é..., mais vulnerável, ficava muito, numa situação mais complicada. Porque a internet não ajudava. Aí o professor tá explicando. Quando caía em prova, assuntos lá que você que ficava sem entender, não dava para tirar dúvidas. Porque você estava em um ambiente ali que você não conhecia ninguém. Apenas com uma tela de celular. Você não conhecia ninguém. E ficava com vergonha de ligar a câmera ou tirar dúvidas. Porque ficava com medo de alguém já te fazer aquele julgamento, assim... Ter aquele julgamento de olhar assim... ah, esse menino não sabe nada (RCV – Malcol, p. 10).

As palavras de Malcol revelam a desigualdade educacional durante a pandemia, na medida em que a má qualidade da internet impedia o entendimento dos conteúdos, prejudicando a aprendizagem dos/as discentes que se encontravam em uma situação mais vulnerável. Podemos enfatizar, além disso, o fato de que alunos/as em situação de pobreza, na maioria das vezes, não possuem espaços adequados para estudar, não dispõem de equipamentos, a exemplo

de notebooks, e há casos em que assistiam aulas nos celulares de seus pais/mães, dividindo, inclusive, o aparelho com seus irmãos/ãs, que também estavam em idade escolar.

É o que revela a pesquisa da doutora Marise Guedes (2024) em sua tese denominada *Impactos da Pandemia no Ensino-Aprendizagem de Linguagens: tecnologias digitais e emoções de professores do IFBaiano*. A referida pesquisa teve como objetivo investigar as inter-relações entre as tecnologias digitais e as emoções de professores da área de linguagens, do Instituto Federal Baiano, no âmbito das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) durante o contexto da pandemia da Covid-19. Em sua robusta investigação, utilizando-se da autobiografia como suporte metodológico principal de sua pesquisa-narrativa, a pesquisadora, dentre as várias nuances discutidas, revela a angústia dos professores de linguagens perante as desigualdades e os problemas sociais dos/as discentes, os quais implicaram, negativamente, no processo de ensino-aprendizagem no período. Em suas palavras:

O relacionamento docente com os estudantes durante a pandemia sofreu atravessamentos de ordem social. Enquanto antes, senão todos, a grande maioria dos estudantes estavam semanalmente em contato com o professor, agora, as condições sociais que implicaram o acesso ou a falta dele à internet e a equipamentos tecnológicos de qualidade acabaram ditando o andamento e a continuidade dessa relação. Somado a isso, a necessidade do trabalho para obter uma renda extra e auxiliar a família foi uma realidade de parte dos estudantes do IF Baiano, como podemos observar na fala da professora Beth Lorena: ‘[...] a maioria... tava na roça... ajudando o pai e a mãe... não tinha acesso... não tinha nada... [...]’ (Guedes, 2024, p. 139).

Tanto o depoimento de Malcol quanto os resultados da pesquisa de Guedes (2024) ressaltam que os problemas advindos da pandemia da Covid-19 não foram igualitários para todos. Os/as estudantes, advindos/as de uma situação social de maior vulnerabilidade, como explicada por Malcol, sofreram com a limitação do seu direito de aprender. Na verdade, a crise sanitária evidenciou problemas sociais já existentes e que impactam, rotineiramente, a vida escolar dos/as discentes. O fato de haver tais desigualdades – alguns têm direito à estrutura, ao tempo livre e às condições tecnológicas para aprender, enquanto outros estudam de forma deficitária – mostra a inoperância do Estado em seu papel de prover a isonomia para todos/as no que tange aos direitos sociais. Essa inoperância revela a face estrutural da aporofobia, que incide sobre a educação em prol da manutenção das desigualdades.

Essas desigualdades iniciam no ensino fundamental, como atesta a reclamação dos/as discentes que sentem dificuldades ao iniciar seus estudos no IFBA, por não terem obtido conhecimentos básicos que seriam importantes para eles/elas. Afirmando que o ensino na instituição é “pesado”, “diferente” e, mais uma vez, separam a escola pública do IFBA.

A partir do momento que eu entrei, eu já percebi muita diferença no ensino, né? Porque aqui é muito mais pesado realmente do que em escola pública. Ainda mais se você não teve... (RCV – LN, p. 7).

Como dito, o problema não é a escola pública, mas a negligência em relação a ela. O ensino fundamental é uma etapa da educação pública que está, na maior parte dos casos, a cargo dos municípios; essa descentralização é necessária porque o governo federal e/ou estadual teria dificuldade com sua gerência, dado o tamanho da federação e dos estados.

Com a municipalização do ensino fundamental, houve avanços no que diz respeito à democratização de acesso a esse nível de ensino. Todavia, os municípios enfrentam problemas diversos, tais como: financiamento insuficiente; precariedade da infraestrutura; péssimas condições de trabalho para os profissionais da educação; ausência de planejamento contínuo, e descontinuidade das políticas a cada mudança de governo; pouca articulação entre escolas, secretarias e comunidade; inexistência ou baixa efetividade de sistemas de avaliação; ausência de uma política consistente de formação continuada para gestores; não cumprimento do plano municipal de educação; pressão por resultados imediatos e pouca efetividade; invisibilização do trabalho docente; problemas de ordem social que incidem sobre o ensino; e o descaso de governantes em relação a educação.

Além de tudo isso, há uma tendência no Brasil a oferecer o mínimo a quem tem pouco, nada mais que uma estratégia para a manutenção do *status quo*. Ademais, o mito da escola pública como essencialmente ruim – considerando que a maioria dos/as estudantes de baixa renda se encontram na escola pública – é mais uma máscara que busca disfarçar e esconder a aporofobia que subjaz a tais posturas.

Essas dificuldades que os municípios possuem, e que afetam o ensino fundamental, se refletem quando o discente inicia no ensino médio, no qual terá mais disciplinas, mais professores e escolas maiores. Além disso, tudo se torna difícil para o/a aluno/a que está saindo/entrando na adolescência, com todas as mudanças que ocorrem nesta etapa de passagem para a vida adulta. Naturalmente, essa passagem por si só já seria um desafio, e, quando faltam determinados subsunçores, ou seja, os conhecimentos prévios, os quais, segundo a teoria de Ausubel (1963), permitem que se saia da mera aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa (Faria, 1989), tudo se torna mais complicado. Acresce-se a estes problemas os fatores de ordem social, considerando que grande parte dos/as estudantes, advindos/as da escola pública municipal, são alunos/as pobres, alguns em uma grande situação de vulnerabilidade social, é o que atesta os dados do Censo Escolar (2023), indicando que a maior parte do alunado

da educação básica se concentra no ensino fundamental e a rede municipal é a principal responsável pela oferta, nessa etapa de ensino somente 19,3% dos discentes frequentam a rede privada. Nesse caso, mais de 80% dos estudantes do ensino fundamental estão na rede pública.

Esses discentes – como foi percebido nas falas dos/as participantes da pesquisa –, ao adentrarem no IFBA, sentem dificuldades e se comparam com estudantes advindos/as da escola privada, os/as quais possuem menos dificuldades pelo fato de serem privilegiados/as, com condições materiais específicas que amenizam a entrada em um ambiente novo de estudo.

Por outro lado, tais dificuldades são mais evidenciadas na medida em que o olhar pedagógico e sensível às desigualdades sociais não ocorre. A equipe gestora e pedagógica necessita da pedagogia desmascaradora que é também uma pedagogia do olhar, que contesta o mito de que todos são iguais – na verdade, todos deveriam ter direitos iguais –, que subverte a ideia de que existem alunos/as fortes e fracos/as, e que vai na contramão de uma educação capitalista que estimula a mera competição e a nota como mecanismo de ascensão ou decréscimo social. Estamos falando de uma pedagogia que seja antiaporófoba.

Nesse viés, a educação se constitui como um importante aporte de modificação social, ao passo que o sucateamento da escola pública, principalmente no nível fundamental, contribui para a seletividade pseudo meritocrática dos “melhores”. Nesse sentido, enfatizamos: a escola pública não é ruim; ao contrário, ela continua possibilitando a transformação de vidas, apesar do seu subfinanciamento. Há um discurso, nefasto e ideológico de que, no mundo contemporâneo, estudar não é o mais importante, o diploma é o menos importante, que é necessário somente uma educação básica e limitada. Discurso este realizado por uma classe dominante que coloca seus filhos/as nas melhores escolas que o dinheiro pode pagar.

Além do discurso vigente de que a escola não serve mais, há um discurso revelado, na fala dos participantes da pesquisa, que nos pareceu muito preocupante: o discurso da medicalização. Apesar de nossa investigação não ter por fim discutir a patologização e a medicalização da educação, identificamos que, tangencialmente, essa questão se relaciona com nosso tema de investigação, na medida em que tais discursos e práticas podem prestar-se ao desserviço de atestar as desigualdades educacionais, justificando-as a partir das supostas patologias psicológicas que exigiriam medicalização discente.

Quanto a isso, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), são três das diversas siglas que compõem os discursos de professores/as, gestores/as e discentes na educação, e que dizem respeito a transtornos psicológicos que explicariam as dificuldades de

aprendizagem. Realizando um adendo, não pretendemos aqui ter uma posição negacionista, pois acreditamos que a psicologia educacional e a psiquiatria possuem um importante papel na identificação de dificuldades psicológicas que influenciam no desenvolvimento educacional discente. Não queremos, também, negar a existência dos transtornos psicológicos que acometem crianças, adolescentes e adultos, mas refletir sobre a exacerbação e a proliferação do discurso patologizante na educação, e, além disso, sobre a necessidade de enquadramento – de estudantes que apresentam alguma dificuldade, ou que possuem um comportamento mais atípico – em algum tipo de condição psicológica que necessita de medicalização.

Diversos/as autores/as chamam a atenção sobre o risco de colocarem crianças “normais” em algum tipo de caixinha psychologizante. Dentre eles, podemos citar Prioste (2020), Potente e Fellipe (2024) e Patto (2015) que nos alertam sobre o afastamento da escola de seu papel pedagógico e para o risco de rotular alunos/as mais pobres e colocá-los/as na “caixinha” da psiquiatria.

Um desses riscos tem a ver com a proliferação desses discursos e da medicalização, a tal ponto que o discurso surge como uma novidade que está na “boca de todos”, de modo que as pessoas começam a se diagnosticar, se limitar e se rotular. Isso nos preocupou na fala dos/das discentes, a exemplo de JV, que se autodefiniu como portador de TDAH, a ponto de se considerar ser incapaz de ler um livro. Ele afirmou que procurou um psiquiatra e conseguiu um laudo:

[...] só no final do ano que eu consegui, que eu tenho o meu laudo, é de TDAH, TDAH tem um laudo, tem um remédio e tudo, só que foi muito difícil para mim, porque eu não tinha uma consulta particular, não tinha o dinheiro para consulta particular, porque é muito caro (RCV, JV, p. 6).

Assim, JV, que trabalha além de estudar, e mora em outra cidade, sendo sua residência distante da cidade de Eunápolis, onde estuda, atrela suas dificuldades ao TDAH. Como exposto, ele afirmou que não conseguia ler um livro inteiro e foi reprovado por não ter feito determinadas atividades relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa. Evidentemente que não queremos, aqui, questionar o laudo psiquiátrico do discente, mas, quando ele afirmou que buscou um psiquiatra para confirmar a suspeita de diagnóstico de TDAH, permite-nos inferir que já havia um diagnóstico prévio realizado pelo próprio discente. O que questionamos, portanto, é: até que ponto o TDAH e outros transtornos, não podem ser utilizados como subterfúgio para rotular e se auto-rotular, para justificar a dificuldade de aprendizagem de natureza pedagógica e, até mesmo, problemas sociais?

Estamos problematizando para possibilitar a reflexão sobre o risco de alunos/as pobres serem colocados/as na posição de pessoas que tenham transtornos psicológicos. Sabemos que tais transtornos, na maior parte das vezes, não impedem a pessoa de aprender, pois são condições a serem tratadas e a metodologia deve ser adaptada para que a aprendizagem ocorra. Mas sabemos, também, que nem sempre as coisas ocorrem de tal maneira, e já discutimos os efeitos nefastos de práticas científicas que definiram, rotularam e diagnosticaram a população negra, indígena e pobre.

Posteriormente, questionamos como os participantes se sentem em relação ao IFBA. Todos/as os/as alunos/as foram unânimes em falar da qualidade do ensino e dos/as professores/as, no entanto, criticaram o trato humano dos colegas, dos professores/as e da equipe pedagógica. Os sentimentos descritos foram de raiva, de medo, de esperança e de vergonha. A vergonha foi mais bem explicada pela aluna de pseudônimo Sorriso. Para Sorriso, o medo de expor-se perante os/as colegas, expor uma possível ignorância sobre um conteúdo, ou algo parecido, é uma questão complexa e difícil. Ela diz:

Eu ia falar que tem muitos desses julgamentos, que no ético, as pessoas começam a fazer risada, não é porque elas sabem do que o professor está ensinando. Muitas vezes eles também não sabem, mas porque vê a sala, algum grupinho, dando risadinha, fazendo chacota, que eles começam a fazer também. Então muitas vezes eles deixam de perguntar, porque sabem que a sala vai fazer chacota, e também eles não sabem, e quem pergunta, eles dão risada (RCV – Sorriso, p. 10).

O riso é uma ação ambígua. Em contextos de opressão, pode ser utilizado como uma forma de resistência, um mecanismo de humanização; porém, também pode constituir-se como uma forma de sanção social e manifestação de desprezo. O medo do riso alheio, é o receio de não ser aceito pelos/as outros/as. Quando alguém mostra sua ignorância sobre alguma questão e o riso ocorre, uma grande maioria é levada a rir, todos/as se unem “contra” aquele/a que se expôs. Qual o porquê disso? Nas palavras de Sorriso já está a resposta: “Muitas vezes eles também não sabem, mas porque vê a sala, algum grupinho, dando risadinha, fazendo chacota, que eles começam a fazer também”. A chacota torna-se coletiva porque todos querem estar no grupo dos/as que sabem, dos/as que conhecem e rir juntos significa afastar-se daquela/le considerado/a ignorante.

No fundo, mais uma vez, o mecanismo aporóforo está presente, na medida em que o sujeito não quer identificar-se com alguém que, por ser visto como ignorante, não teria nada a contribuir socialmente. Nesse momento, todos/as falaram, ao mesmo tempo, do medo de expor-se, do riso e, inclusive, da importância da superação desse medo.

A última questão feita foi se percebem a condição social como um fator que desperta preconceito por parte dos professores, dos colegas de classe, da equipe técnico-pedagógica e/ou da própria instituição.

Sobre isso, em relação aos/às professores/as, disseram que não percebem muito; mas, no que diz respeito aos/às colegas, sim, principalmente quando se trata do local de moradia. Nesse sentido, Malcol pediu a fala para explicar a importância do apoio dos/as colegas para conseguir manter-se na instituição e a ausência deste como uma das causas de desistência. Ele diz:

Você tem essas pessoas que você cria esses laços de amizade como já o Tauê falou é o que te mantém aqui porque caso você não consiga ter isso ou você não aguenta a pressão e sai do IFBA ou você não mantém mesmo a mentalidade então é um local que você tem que blindar sua mente (RCV – Malcol, p. 21).

Há um poema famoso de Paulo Freire, sempre lido e discutido em reuniões e jornadas pedagógicas. Um daqueles textos que todos da área de educação conhecem. Porém, nem sempre algo que é sempre visto, lido e tido como óbvio, é realmente compreendido, afinal, é disso que trata a filosofia: desbanalizar aquilo que é óbvio, banal e, por vezes, corriqueiro. Dessa maneira, permitam-nos citá-lo para que possamos melhor refletir sobre as palavras de Malcol:

Escola é...
 ... o lugar onde se faz amigos,
 não se trata só de prédios, salas, quadros,
 programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, GENTE.
 Gente que trabalha, que estuda,
 que se alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 Servente é gente,
 Professor é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor,
 na medida em que cada um se comportar
 como um colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha” cercada de gente por todos os lados”.
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a
 ninguém.
 Nada de ser tijolo que forma parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na Escola não é só estudar,
 não é só trabalhar,
 é também criar laços de amizade,
 é criar ambiente de camaradagem,
 é conviver, é se amarrar nela!
 Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer, fazer AMIGOS, EDUCAR-SE, SER FELIZ
(Freire, 1989).

Freire (1989) trata de uma escola humana, na qual outras dimensões, além da mera transmissão de conhecimento, contribuem para o processo educativo. Todavia, além disso, fala de uma escola em que haja o reconhecimento do Outro como sujeito. Daí ele falar de GENTE, ao dizer que o/a “professor/a é GENTE”, o/a servente é GENTE”, “cada funcionário/a é GENTE”, fazendo questão de escrever em caixa alta, estabelecendo a condição de humano/a como digno/a de respeito e dignidade. Esse respeito deve ser exercido independente de função ou posição social, o que vale é ser GENTE! Daí ele completa que a escola é um lugar onde se faz amigos/as, ou seja, espaço em que se reconhece o outro afetivamente como GENTE.

Dessa forma, o riso, enquanto forma de crítica e de menosprezo, o qual Sorriso se refere, é a desconsideração da condição de GENTE do Outro, porque considerar o Outro como GENTE é respeitá-lo, acolhê-lo afetivamente em suas idiossincrasias, é um exercício de amor. Não estamos aqui tratando de um sentimento piegas ou aquiescente, mas amor enquanto percepção e sentimento que reconhece o entrelaçamento e a interdependência da condição humana, que não exclui o outro da categoria de GENTE; uma *práxis* radical de inclusão, independente de cor, de raça, de sexo, de gênero ou de condição social. Lembremo-nos que a expressão “gente” vem do latim *Gens*, significando um grupo de famílias ligadas por um ancestral comum. Contemporaneamente, ampliamos o sentido para humanidade, mas, atrelando-nos ao sentido inicial, podemos falar de GENTE como partícipe de uma interligação enquanto seres humanos: distintos, diversos, mas que possuem em comum o fato de ser GENTE.

É disso que trata a fala de Malcol, de acolhimento e de afetividade como fatores que contribuem para a permanência e o êxito na instituição, porque tem a ver com o apoio recíproco em prol do crescimento comum, e o reconhecimento do valor do Outro e da interdependência humana. Contudo, sua fala também revela algo preocupante: o IFBA como uma instituição que possui um “peso”; ele se refere, ainda, à necessidade de “blindar sua mente”, ou seja, se proteger para sobreviver emocionalmente. De forma geral, os/as participantes falaram sobre esse “peso” que se traduziria na exigência institucional, em muita cobrança e em um grande número de atividades.

É importante que a instituição busque a excelência no processo de ensino-aprendizagem, mas essa busca não deveria significar um “peso” tão grande que seja um fardo difícil de carregar. Os/as discentes falam de adoecimento psicológico: além de Malcol, outros/as participantes, como Gomes e Sorriso, se referiram a essa questão. O problema é que

aquelas e aqueles que sentem de forma mais intensa esse peso são as/os discentes que possuem dificuldades extraescolares, que se encontram em situações sociais de vulnerabilidade. Na medida em que, para estes/as alunos/as, a escola representa um “peso”, ao invés de acolhimento, a instituição contribui para a desconsideração e a descaracterização destes/as de sua condição de GENTE. Se tornam outras denominações rotuladoras: fracos/as, repetentes, problemáticos/as.

Desde o primeiro capítulo desta investigação, temos refletido sobre os mecanismos sociais, raciais, políticos, econômicos e educacionais que cerceiam e limitam o humano. Optamos por ouvir a fala dos/as discentes para atestar (ou negar) e, conforme o caso, completar e aperfeiçoar a investigação teórica. Entendemos que não poderíamos investigar a contribuição da aporofobia na produção da desigualdade educacional e do fracasso escolar, sem ouvir os/as sujeitos/as vítimas de uma concepção educacional que ainda avalia, do ponto de vista da premiação e do castigo, pesando de forma especialmente excludente sobre pessoas socialmente vulneráveis.

As palavras dos/as participantes da pesquisa, a investigação teórica, bem como os dados estatísticos, demonstra que a aporofobia contribui para a manutenção das desigualdades. A aporofobia no Brasil, como vimos, é estrutural e, aqui, assumimos uma posição foucaultiana, compreendendo o fenômeno da aporofobia não como algo que se estabelece somente verticalmente, mas, sobretudo, como um fenômeno que se espalha nas relações e nas instituições sociais, e a instituição escolar, por vezes, a reproduz, causando adoecimento e exclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como na introdução, mais uma vez peço licença, nestas considerações finais, para falar em primeira pessoa. Uma tese é tecida a muitas mãos, ainda que o ato da escrita seja individual. Ela é lapidada a partir da leitura do/a orientador/a, das contribuições em bancas de qualificação e de defesa, e das trocas com familiares, com colegas de curso e de trabalho. Ela carrega consigo a história de vida do/a autor/a e os caminhos percorridos, tanto físicos quanto afetivos. O texto que as senhoras e os senhores concluem agora possui essas múltiplas influências. Nesse sentido, como foi dito na introdução, toda tese guarda um quê de autobiografia, ainda que de forma implícita.

Nesse contexto, esta investigação ancorou-se em um compromisso pessoal com os invisibilizados, na tarefa de compreender – conforme o objetivo geral desta pesquisa – a contribuição da aporofobia para a produção do fracasso escolar na sociedade brasileira. Tal objetivo constituiu-se como meta e, ao mesmo tempo, desafio, visto que não havia referências bibliográficas sedimentadas sobre a aporofobia no Brasil, tampouco sobre sua relação com o fracasso escolar. Nesse sentido, este trabalho é inovador por construir novos horizontes de compreensão; afinal, os caminhos não existem por si, eles são materializados na caminhada.

E é disso que se tratou esta pesquisa: de uma abertura de caminhos que não se esgotam neste texto. Ao contrário, o que há de relevante neste escrito não é o esgotamento do tema — o que seria uma pretensão desmedida —, mas o fato de que, a partir dele, abrem-se possibilidades de investigação, de novos saberes e de mudança de posturas. Dessa forma, este trabalho é um caminho que se abre para que outros o enxerguem e alarguem os seus horizontes.

Desse modo, esta caminhada iniciou-se a partir da América Latina, buscando, conforme o primeiro objetivo específico da tese: “Investigar a intersecção entre os conceitos de aporofobia e racismo, bem como sua relação com a colonialidade no Brasil, no contexto latino-americano”. A reflexão sobre a colonialidade na América Latina e no Brasil começou a ser empreendida muito antes da tese escrita porque, em um doutorado, a tese começa a ser desenhada subjetivamente antes de ser materializada. Portanto, destacamos a importância do componente curricular Estudos Avançados de Educação e Contemporaneidade, no qual realizamos um passeio crítico e criterioso por autores/as latino-americanos/as e brasileiros/as que discutem temas sobre colonialidade, decolonialidade, educação e política; a participação no Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Outras Contemporaneidades; e o estágio doutoral na Universidad Andina Simón Bolívar (Equador), experiências que possibilitaram saberes

essenciais para que esta tese fosse materializada.

Dessa forma, no primeiro capítulo, realizei um levantamento histórico ancorado em diversas autoras e autores, destacando-se Cortina (2017), Dussel (2000), Walsh (2017), Ribeiro (2015) e Davis (2016). O que constatei, após as leituras e investigações, é que a aporofobia media e define as relações políticas, econômicas, raciais e de gênero desde o início do período de colonização, mantendo-se como um dos mecanismos de colonialidade que se interseccionam com o racismo. Não concebo, portanto, a aporofobia como uma patologia social independente que exista por si só; como demonstro, ela existe no terreno da intersecção. Quem sofre com a aporofobia tem cor, sexo, gênero e origem social e, desse modo, não estou falando de um sujeito abstrato, mas de Gente de carne, em situações concretas.

A Europa, ao se colocar como modelo universal de conhecimento, ser humano e civilização, se constitui na posição de centro, negando territórios e povos que foram relegados à condição de periféricos (Dussel, 1993); esses povos não possuíam – na concepção eurocêntrica preconceituosa e dominadora – cultura, logo, não teriam nada a contribuir. Aqui situa-se o fundo aporóforo da questão (Cortina, 2017), pois esse preconceito considera o Outro como descartável, insignificante e sem valor, por acreditar que este não possui nada a contribuir, nada a dar em troca. Assim, sua existência somente seria justificada na condição de objeto.

Na perspectiva da colonização, os povos latino-americanos necessitariam espelhar-se na Europa (centro) para chegarem próximo à condição do ser. Sob esse viés, tratamos da filosofia do espelho, a qual se mantém por meio dos processos de colonialidade, o que significa a perpetuação da dominação do corpo, do ser e do saber (Quijano, 2009) por meio da manutenção dos mecanismos que buscam limitar o ser humano. Dessa forma, a aporofobia, enquanto constructo opressor, é estabelecida desde a colonização da América Latina e continua, estruturalmente, por meio da colonialidade, mediando as relações sociais e individuais no Brasil, enquanto país latino-americano.

A colonização, como visto, trouxe dominação, doença e morte. Essa dominação persiste por meio da colonialidade. Tratamos sobre isso no segundo capítulo: Aporofobia na sociedade Brasileira. Nele, a intersecção entre racismo, patriarcalismo e aporofobia se mostrou ainda mais evidente. A violência contra determinados grupos de pessoas: motoboys, garis, pessoas em situação de rua, pessoas trans – segundo Melito (2022), ao citar um dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais, o Brasil é o país que mais assassina pessoas trans e travestis no mundo – demonstra que o “paraíso tropical” vendido para o mundo, na verdade, é um país que não respeita a diversidade, excluindo pessoas que trabalham em

atividades pouco valorizadas ou que estão alijadas da esfera econômica, seja por sua condição social, racial ou de gênero.

Trabalhos menos valorizados economicamente são, em grande parte, desempenhados por pessoas negras. Considerando que são essas pessoas que estão na base da pirâmide social – e como, no Brasil, se buscam marcadores de diferenciação social –, a elite e a classe média as desprezam. Mesmo as pessoas da classe média baixa, que também são desprezadas pela elite, reproduzem essa situação de exclusão em relação aos/as que se encontram em alguma situação mais desfavorável.

Os casos citados de violência contra tais pessoas demonstram as marcas da escravização que perduram na consciência coletiva. Ademais, esses indivíduos sofrem com a violência verbal e até mesmo física, ou passam por um outro processo, também violento, de invisibilização do seu ser, como se fossem um objeto posto em determinado local, que todos veem, mas não enxergam, como atesta a conhecida pesquisa de Costa (2002) sobre invisibilidade pública. Este pesquisador desenvolveu uma pesquisa etnográfica na qual viveu e trabalhou como gari, e percebeu que, atuando na função de gari na Universidade em que era pesquisador, se tornou invisível publicamente, a ponto de mesmo os colegas da Universidade que trabalhavam e estudavam com ele, não o reconhecerem, pois ele não era visto. A violência aporófoba age contra os/as que não têm poder e privilégios sociais. Nesse caso, a indiferença também funciona como uma violência que objetifica as pessoas.

No Brasil, o padre Júlio Lancelloti enfocou esse problema ao criticar a arquitetura hostil, e as estratégias realizadas para expulsar pessoas em situação de rua do espaço público, se tornando um dos pioneiros a tratar do tema no país, ao designar de aporofobia essas ações preconceituosas. A reprodução dos comportamentos aporófobos é uma estratégia de diferenciação social. Como num mundo capitalista o valor social ocorre pelo acúmulo de capital, mesmo os que não o detém possuem o fetiche de tê-lo. É nesse sentido que presenciamos pessoas que, embora distantes de serem donas dos meios de produção, apenas por estarem em situação social um pouco mais confortável, agem preconceituosamente contra os/as que são mais vulneráveis socialmente.

Além disso, ao falarmos de intersecção, salientamos outros marcadores sociais: cor, etnia, gênero, que determinam as relações. Vimos que, num país de origem escravocrata historicamente recente, como o Brasil, o racismo é responsável direto pela manutenção da desigualdade; nesse contexto, a aporofobia age agravando as outras mazelas sociais, a exemplo do racismo.

Além da aporofobia que ocorre nas relações sociais, foi evidenciada na pesquisa a histórica violência do Estado brasileiro contra movimentos sociais e formas de organizações populares. Nessa perspectiva, foi abordado o exemplo dos quilombos – enfatizando-se Palmares como símbolo de resistência – e das formas de organização camponesa como Canudos, Sítio do Caldeirão e a comunidade de Pau-de-Colher, casos emblemáticos e pouco refletidos e conhecidos no Brasil, histórias de violência e crueldade encobertas. A partir dessas situações ocorridas, é demonstrado o *ethos* violento e aporóforo do Estado brasileiro, ao perseguir comunidades que possuíam uma outra lógica econômica e de vida em comum. A aporofobia está imbricada no 19 sistema capitalista. Sistema por natureza totalitário, não suportando alternativas ao seu domínio.

Ainda sob a perspectiva da aporofobia na sociedade brasileira, o percurso histórico realizado no terceiro capítulo evidenciou que a educação brasileira foi constituída, historicamente, para uma minoria. Ratificou-se que o sistema educacional serviu como mecanismo de reprodução de discrepâncias sociais (Bourdieu; Passeron, 1992), atuando, inicialmente, como um instrumento ideológico de dominação e, posteriormente, como aparato de diferenciação acessível apenas às elites. Este capítulo revelou, ainda, a gênese da subalternização de grupos marginalizados mediante a manutenção do racismo. Os dados do século XIX, que apontam um analfabetismo de 99,9% entre a população negra, ilustram uma exclusão deliberada que selou o destino dessas pessoas: o confinamento ao trabalho braçal degradante e a perpetuação da escravização sob formas ainda mais precárias.

Essa educação continua sendo para poucos, mesmo no período republicano, convivendo com altos índices de analfabetismo. A ideia de uma escola democrática e “para todos” advém com os pensadores da Escola Nova, com destaque para Anísio Teixeira, que muito contribuiu para uma maior democratização da educação. No entanto, o problema macroestrutural ainda estava posto: um país extremamente desigual em que a grande maioria não possuía possibilidade de manter-se na escola, nem muito menos alçar voos maiores do que uma educação elementar e limitada.

Além disso, sempre houve no Brasil grupos conservadores, e alguns até reacionários, que lutaram contra a democratização da educação. Freire (1983) enfatiza muito bem isso ao tratar da ausência de participação a que fomos forçados, abordando o mutismo que impede o desenvolvimento de uma sociedade autônoma, participativa e menos desigual. Dessa maneira, a história da educação brasileira é uma história de exclusão e de luta de raça e de classe, de modo que o conflito sempre permeou as discussões sobre educação no Brasil.

Nesse ínterim, evidenciei a ditadura militar como um momento histórico que abortou a possibilidade de surgimento de um país mais justo. Todas as organizações, inclusive educacionais, que estavam pautando possibilidades de transformação do país, foram perseguidas e descaracterizadas, e os projetos de educação popular foram modificados.

Importante destacar que as Reformas de Base propostas por Jango foram o estopim para o estabelecimento da ditadura; tais reformas, aliás, não propunham nada mais do que maior autonomia, participação e menos desigualdade para o povo. Tudo isso mostra o fato de que a aporofobia de grupos conservadores e antidemocráticos – pensando somente em seus interesses –, uma burguesia extremamente egoísta, forjou, e continua forjando, um Brasil no qual o Estado se faz presente nas comunidades somente como aparato de força policial. Nesse Brasil, a produção do fracasso escolar serviu e serve como forma de excluir os/as novos/as sujeitos/as que adentram à escola da possibilidade de ter seu direito à educação cumprido. É importante lembrar que um povo educado é extremamente perigoso para os que querem manter o *status quo*.

Por fim, para contemplar os demais objetivos específicos desta tese – centrados na produção do fracasso escolar no IFBA e na investigação da aporofobia como elemento catalisador desse processo –, desviou-se o olhar do macrocosmo brasileiro para o cotidiano institucional. Ao “pôr os pés” na realidade imediata do IFBA, buscou-se compreender como a aporofobia se manifesta no ambiente educativo e de que forma o fracasso escolar atua como engrenagem para a reprodução da desigualdade, a erosão da autoestima e, em última instância, a própria desumanização do sujeito.

Nesse sentido, utilizando a análise de Patto (2015) e Charlot (2000), além de outros/as autores/as que auxiliaram na reflexão, busquei entender a realidade do IFBA *campus* Eunápolis, e me deparei com questões sobre as quais, apesar de ser professor nessa instituição, nunca tinha refletido. A primeira delas diz respeito aos sentimentos dos/as discentes em relação à instituição. Ainda que todos/as falem positivamente da qualidade da instituição, dos/as professores/as e de sua organização, reclamam de não serem vistos/as e ouvidos/as.

Outro fator que me chamou muito a atenção foi a ideia de competição que está entranhada em suas mentes, como se ali eles/as não fossem colegas de turma e sim pessoas que estão competindo umas com as outras. O objetivo do capítulo era realizar uma análise das respostas dos/as alunos/as para identificar se o fenômeno da aporofobia surgia em suas reflexões, o qual surgiu muito. Destacamos algumas palavras: “revoltado”; “invisível”; “incapaz”; “depressivo”, “repetente”; “segregado”.

A aporofobia surge em cada uma dessas palavras como rótulo externo, mas também interno, acarretando a crença do educando em sua incapacidade. E, se é incapaz, para que se dedicar? Para que estudar? Os problemas familiares e os contextos sociais que vão além dos muros da escola, a invadem, invadem os corpos, os olhares e as dificuldades dos/as discentes, o que propicia a produção do fracasso escolar, na medida que o/a estudante acredita que é um/a fracassado/a.

Nesse contexto, ressaltamos que a trajetória do IFBA, em Eunápolis, é marcada pela dualidade entre a excelência acadêmica e o desafio da inclusão social. Se, por um lado, as cotas romperam com a preponderância das elites no ensino público, por outro, os discursos dos/as discentes apontam para uma lacuna na dimensão humana do ensino-aprendizagem. Não basta democratizar o acesso; é imperativo que a instituição se preocupe com a subjetividade dos/as alunos/as.

O sucesso institucional, portanto, deve ser medido não apenas pelo desempenho técnico, mas pela qualidade das relações humanas e pelo acolhimento das vivências discentes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o IFBA tem um desafio, considerando que, conforme a pesquisa demonstrou, discursos e posturas aporófobos, rotuladores e limitadores, fazem parte do cotidiano escolar. O sujeito, ao qual tais discursos preconceituosos se direcionam, é colocado na condição de objeto. É o caso do discente que é designado de “repetente”: esta palavra, mais do que adjetivá-lo, o põe em uma dimensão fixa e redutora.

Dessa maneira, esta pesquisa possibilitou compreender que a aporofobia é um conceito referente a pessoas concretas que, todos os dias, possuem sua autodeterminação e liberdade ameaçadas por posturas individuais e coletivas que insistem em tentar destruí-las. A aporofobia é mais do que preconceito, ela é ódio ao pobre, ódio às pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade social, é a indiferença total perante a dor do Outro, é a ausência de simpatia e empatia para com o ser humano.

A aporofobia se encontra constantemente mediando as relações sociais, e a presenciamos, cotidianamente, estampada nos jornais: nas chacinas realizadas em nome do combate ao crime, bem como nos conflitos por terra em que índios/as e quilombolas sofrem atentados de todo o tipo, e, quando ousam se defender e atacam, são taxados/as de criminosos/as; na ausência de políticas públicas para as periferias do Brasil; na ausência de saúde, de educação e de lazer; em cada espeto colocado em lugares públicos para impedir que pessoas possam descansar seus corpos; na dor de uma mãe que sofreu violência obstétrica pelo serviço público; no preconceito em relação à origem social de um/a discente; na desvalorização

da pessoa que vive no campo; nos discursos rotuladores que apequenam o sujeito; e, principalmente, no medo dos/as mais pobres terem direitos sociais essenciais, medo de que eles/as tenham consciência da distorção que existe em uma sociedade de classes, porque essa consciência pode possibilitar mudança de postura e de rebeldia.

Em relação à educação, percebemos que, inevitavelmente, ela reflete os problemas sociais, como foi percebido nas respostas e nos questionamentos dos/as discentes às práticas pedagógicas de professores e da instituição. Suas falas revelaram situações de sofrimento e angústia. Presenciamos adolescentes tristes, desmotivados, adoecidos. A escola tem um papel importante na vida desses/as adolescentes.

A adolescência é um período de mudanças, pois é uma fase em que já não se é criança, mas também ainda não se é adulto, um natural período de crise em que as pessoas estão descobrindo sua identidade. No entanto, crise não significa fracasso, crise é mudança, possibilidade; como diria Capra (2012), é um momento em que se pode abandonar um pensamento fragmentado e individualista por uma visão ecológica, holística e sistêmica do real. Ou seja, o momento de possibilidade de um ensino-aprendizagem que supere o individualismo, com vistas a uma educação para a construção de uma outra concepção de sociedade e de ser humano. Infelizmente, em uma sociedade aporófoba e individualista, a escola sempre traz o risco de reproduzir os valores sociais ao invés de questioná-los.

Na pesquisa de campo, percebemos como a aporofobia funciona como ideologia que influencia, ao que a prática e ao que a sofre, evidenciando sentimentos de individualismo, de desintegração e de competição. O riso, que marca o preconceito em relação às dúvidas dos colegas; a insensibilidade para com aqueles/as que, por suas condições materiais, não conseguem acompanhar de forma proveitosa as classes; e a ausência de uma rede de apoio ao/à estudante carente, são ações realizadas a partir de um pressuposto ideológico individualista que, ao invés de ajudar quem está à margem e colocá-lo/a no centro e acolhê-lo/a, o/a rechaça, rotula e limita.

Nesse sentido, Cortina (2017) aponta a educação como caminho necessário para a produção de uma sociedade mais democrática e justa. Em uma outra perspectiva, Dussel (1992), e os/as pensadores/as latino-americanos/as da perspectiva decolonial, nos ensinam que a edificação de uma sociedade mais humana implica na transformação material e espiritual da sociedade.

Dessa forma, esta tese clama por uma educação que nos torne mais sensíveis, empáticos e simpáticos para com a dor do Outro, uma educação da sensibilidade. Além disso, de um ponto

de vista decolonial, em nível civilizatório, necessitamos da construção de uma transmodernidade (Dussel, 1992), como projeto ético-político de libertação, ou melhor, pensar a contemporaneidade enquanto busca, lugar a ser construído, um bom lugar, um bem viver (Acosta, 2016), uma vida que supere a competição, em prol de uma existência solidária, em que a *práxis* do bem viver inspire uma nova escola, uma nova nação, um novo mundo. Não estou tratando de um pensamento “utópico”, em sentido menor. Entendo que esse é o único remédio para a superação da aporofobia.

Sendo assim, este estudo se mostrou relevante por possibilitar o enfoque das práticas aporófobas que se encontram subjacentes na sociedade brasileira e que influenciam, decisivamente, a *práxis* educativa. Isto posto, saliento a evidente incompletude da tese, não como um defeito, mas sim como marca da finitude humana. A/o incompletude/inacabamento é o que nos possibilita aprender e, portanto, há muito ainda a fazer: discentes a serem ouvidos/as; outros níveis de ensino e espaços a serem investigados; e outros desdobramentos a serem considerados.

Nesse sentido, reafirmamos que esta tese não se pretende definitiva; é, antes, convite a uma outra caminhada, seja em pesquisas institucionais ou em um futuro pós-doutorado. Ao evidenciar a temática da aporofobia e sua relação com a educação, busca-se incentivar que outros olhares ampliem os horizontes aqui traçados, abordando nuances ainda inexploradas. Como proposto, abriu-se um caminho que agora se oferece a múltiplas trilhas, experiências e novas possibilidades de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília, DF: MEC. 2003.

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

AGÊNCIA IBGE, **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. On-line: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar.17/07/2020>. Acesso em: 02 jan. 2026.

AGÊNCIA IBGE. **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. On-line: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 02 jan. 2026.

AGÊNCIA IBGE. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**. On-line: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. 11/11/2022. Acesso em: 12 jan. 2026.

AGOSTINHO, S. **A vida feliz**. Trad. Nair de Assis Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1998.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALVES, T. M. A tragédia da comunidade camponesa igualitária do Sítio Caldeirão. **Revista de Pesquisa Histórica**. v. 19, n. 1, 2001. (2001). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243100>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ALVES, R. **A menina e o pássaro encanto**. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1928. Disponível em: <https://cdn.culturagenial.com/arquivos/manifesto-antropofago.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ANTONIL, J. A. **Cultura e Opulência do Brasil**: por suas drogas e minas. Brasília, DF: Senado Federal. 2011

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton. 1963.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BENTO, C. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BICCA, L. **Racionalidade moderna e subjetividade**. São Paulo: Loyola, 1997.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, [S. l.], v. XLI, 2020. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BOM, G. C.; WEDSTER, F. M. S. Da guerra justa ao império cristão: Juan Ginés de Sepúlveda, Bartolomé de Las Casas e a teologia política. **Revista Antígona**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–64, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/antigona/article/view/11117>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 06 de out.2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2024. **Plataforma Nilo Peçanha**. Indicadores acadêmicos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 12 jan. 2026.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARTA CAPITAL. **Mulher que agrediu e chicoteou entregador no Rio será investigada pela polícia**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/policia-investiga->

mulher-que-agrediu-e-chicoteou-entregador-por-injuria-e-lesao-corporal-no-rio-de-janeiro/. Acesso em: 21 nov. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Revista Práxis Educativa**, on-line, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jan. 2026.

COELHO, A. S. **Capitalismo como Religião**. São Paulo. Recriar, 2021.
CONCLUSÕES DA III CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. **Evangelização no presente e no futuro da América Latina**- Puebla de los Angeles, México. São Paulo: Paulinas, 1979.

CORREIO BRAZILIENSE. **Homem esfaqueia e mata morador de rua em frente de criança em SC**. Correio Braziliense, on-line. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2023/11/6650225-acompanhado-de-crianca-homem-esfaqueia-e-mata-morador-de-rua.html>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CORTINA, A. **Aporofobia, el rechazo al pobre**: um desafio para la democracia. Paidós: Barcelona, 2017.

COSTA, A. S. C.; CARVALHO, L. As reformas de base e o golpe de 64 em debate. **Revista digital**, Florianópolis, n. 3., p. 1-9, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/21323/19507>. Acesso em: 12 nov. 2024.

COSTA, F. B. **Garis**: um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad.: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 4a ed. São Paulo: Nova cultural, 1987.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Nova cultural, 1996.

DUSSEL, E. **14 Tesis de ética**. Trotta: Madri, 2016

DUSSEL, E. **El encobrimento del outro**. Hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1993.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação, na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**. Loyola: São Paulo, 1977.

DUSSEL, E. **Meditaciones anti-cartesianas**: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad Tabula Rasa. [S. n.], Bogotá, n. 9, 2008.

F. ROSAS, F. **Mitos y Leyendas del Perú**. Arequipa: El Lector, 2015

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU. 2024

FARIA, W. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Ática, 1989.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2024.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo 2006.

FERRAZ, M. **Educação profissional**: entre o acesso e a exclusão. Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA JR. A. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: Edufscar, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4a. ed. rev. e ampl. 7. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRAGA, F. **A cada quatro horas uma mulher é vítima de violência no Brasil**. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/cada-4-horas-uma-mulher-e-vitima-de-violencia-no-brasil>. Acesso em 02 de outubro de 2023.

FREIRE, P. **A escola**. Acervo Paulo Freire, 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/fca5541a-de5f-4db9-9db5-f6d8d56770e5>. Acesso em: 10 de outubro de 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. **Análise do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Trad.: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos** Montevideo: Siglo XXI, 1989.

GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 8a. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010.

GROSGUÉL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Coords.), **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

GUEDES, M. R. **Impactos da Pandemia no processo de ensino-aprendizagem de linguagens**: tecnologias digitais e emoções de professores do IF Baiano. Tese (Doutorado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2024.

HAIDER, A. **A Armadilha da identidade**: Raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMERO. **Odisséia**. Trad.: Maria de Regino. Goiânia: Bibliolibras, 2021.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Ideias & Letras: São Paulo, 2006.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCkqz8rMdvD/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAS CASAS, F. B. **O paraíso destruído**: a sangrenta história da conquista da América espanhola. Porto Alegre: L&PM. 2008.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIMA, A. B. M (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia**. Ilhéus: Editus, 2014.

LIMA, L. S. Sucesso e Fracasso Escolar entre Estudantes Negros na Educação do Campo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 50, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/133107>. Acesso em: 02 jan. 2026.

MAGRO, M. C.; PEREIRA, A. M. **Café com Maturana**. Belo Horizonte: UFMG. 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

MARX, E.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3a. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS NETA, O. M. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Revista Holos**. [S. l.], v. 4, p. 223–235, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 02 jan. 2026.

MELITO, L. Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo: Segurança pública no país continua a ignorar questões de gênero e 11 estados brasileiros não têm dados sobre LGTBI+fobia. **Brasil de Fato**, São Paulo, 23 jan. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-listabrasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2016.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na República Velha**. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: um processo de racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva. 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao método na teoria social**. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, A. D.; NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12042, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12042>. Acesso em: 10 maio. 2023.

ORNELLAS, M. L. S. **Psicanálise & educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: Edufba, 2019.

PARMÊNIDES. *In: Coleção Os Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. Abril Cultural. São Paulo, 1996.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Periódicos de Psicologia**, São Paulo, v. 3., n. 1-2, 1992.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEDROSA-PÁDUA, L. A opção preferencial pelos pobres diante da aporofobia: reflexões antropológicas para uma atualização da opção de Puebla. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 17, n. 54, p. 1479, 2019.

PLATÃO, **A República**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1949.

PLATÃO. **Diálogos: O Banquete – Fédon – Sofista**. Político: São Paulo, 1972.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto - Crátilo**. Belém: UFPA, 1973.

POTENTE, R. C. O. L.; FELIPPE, J. M. S. Patologização e medicalização da vida escolar e o direito social à educação no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024022, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2598>. Acesso em: 02 jan. 2026.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, 1961.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 02 jan. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. 2009.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo. Global. 2015b.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Global. 2015a.

- RODRIGUES, N. R. **O fracasso escolar como um projeto de sociedade**: histórias de vida jovens da periferia. 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- RODRIGUES, W. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. **Cultura Visual**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 85–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/5977>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- ROSSATO, E. A. **Da necromeritocracia à necroeducação no Brasil**: história política dos processos seletivos para o acesso ao ensino superior (séc. XIX ao XXI). 2023. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.
- ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- SAID, E. W. **Orientalismo**: oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, B. **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina. 2009.
- SANTOS, L. C. Ler a vida à luz do Livro: judaísmo, alteridade e educação em Emmanuel Lévinas. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. (Orgs.). **Entre-Linhas**: Educação, Fenomenologia e Alteridade. Salvador: EDUFBA, 2016, v. 1, p. 11-35.
- SANTOS, L. C. **Mário Vário**: uma introdução ao pensamento de Mário de Andrade. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SARTRE, J. P. **Entre Quatro Paredes**. São Paulo: Ática, 1993.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SILVA, V. A. **Fracasso escolar**: um estudo da circulação do conceito na imprensa do Brasil e da Argentina (1999-2019). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996
- SOUZA, J. **A elite do Atraso**: da Escravidão à Lava Jato. São Paulo: Leya, 2019.
- SOUZA, J. **O Pobre de Direita**: a Vingança dos Bastardos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.
- SOUZA, M. I. **A pequena frase “A esperança venceu o medo” na imprensa cotidiana brasileira**: uma leitura discursiva. 2013. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. on-line: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 12 out. 2025.

VELOSO, C. **Antropofagia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos. 1974

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Abya-Yala. Equador, 2017.

ZEA, L. **Filosofía de la historia americana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS*
I
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____o

Documento de Identidade n : _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

_____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

_____ Telefone: () _____ / () _____

_____ / _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A POROFBIA: DO FLA
GELO SOCIAL A O FRACASSO ESCOLAR**

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALDINETO MIRANDA SANTOS**

Cargo/Função: Discente do doutorado em Educação e Contemporaneidade e professor do Instituto Federal da Bahia – IFBA.

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “**Aporofobia: do flagelo social ao fracasso escolar**”, de responsabilidade do pesquisador **Aldineto Miranda Santos**. Esta pesquisa é essencial para a obtenção do título de Doutor em Educação e contemporaneidade pelo pesquisador Aldineto Miranda Santos, que conta com a orientação da Prof. Dr. Luciano Costa. O **objetivo** da pesquisa é compreender a influência da aporofobia na produção do fracasso escolar na sociedade brasileira. Quanto aos **benefícios** desta pesquisa, especificamos que proporciona a autorreflexão sobre os próprios potenciais e sobre lacunas existentes na sua formação; dá lugar à sua expressão enquanto discente, através da escuta atenta de suas narrativas orais e escritas; permite a sua reflexão sobre a própria história de vida, favorecendo o exercício de reconhecimento de si, do que se é, e do próprio contexto. Se, no processo de investigação, o pesquisador encontrar uma realidade que precise melhorias, o pesquisador está disposto a realizar fóruns de discussão com a participação da gestão, docentes, discentes e egressos na busca de alternativas de mitigar os problemas existentes. Como benefício direto, você receberá um exemplar da tese oriunda da pesquisa, para conhecimento e divulgação dos resultados desta. Além disso, ao participar desta pesquisa, você será co- construtor(a) de uma reflexão importante para educação no que tange à produção do fracasso escolar na sociedade brasileira. Uma das vias deste TCLE ficará com você. Ele contém o telefone do pesquisador responsável, e você tem liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Caso aceite, o Senhor(a) participará de rodas de conversas e entrevistas, as quais se caracterizarão por utilizar a abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, com vistas à investigação das relações entre os conceitos de aporofobia e fracasso escolar. Nesse sentido, esta parte da pesquisa será realizada on-line, com egressos que passaram por processo de reprovação e evasão, e de discentes que se encontram em processo de reprovação. Após a devida aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa, serão convidados 15 participantes, mediante o envio de um e-mail, explicitando a temática da pesquisa, seus objetivos e convidando-os a uma reunião virtual. Como especificamos, os participantes serão de egressos que passaram pelo processo de evasão e/ou reprovação e também discentes que estão ainda na instituição, que estudaram/estudam entre os anos de 2012 a 2022 (um/a aluno/a para cada ano e mais 5 alunos/as que estão cursando e foram reprovados em algum ano letivo). Como critério de inclusão, participarão pessoas de ambos os sexos, todas e todos maiores de 18 anos de idade, e, como critério de exclusão, não haverá a participação de menores de idade. Na reunião virtual, será apresentada, de forma detalhada a metodologia da pesquisa, na qual será dada ênfase à liberdade de participação na investigação. Após a manifestação espontânea de interesse, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será lido e discutido no grupo. Os/as participantes serão informados/as que se tratará de uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, a qual necessitará da participação em outros encontros. Esses encontros são as Rodas de Conversações a serem realizadas também on-line via plataforma virtual de encontros Google Meet, agendadas em dias específicos, em 4 encontros distribuídos no período de maio de 2025 a agosto de 2025. Como instrumentos para a prática investigativa, necessários para a prática reflexiva dos participantes nas Rodas de Conversações serão utilizados: a) questionário inicial; b) narrativas visuais; c) entrevista semiestruturada; d) diário de campo do pesquisador; e) questionário de avaliação final.

Devido a coleta de informações, os **riscos** são inerentes a quaisquer pesquisas com seres humanos, por isso, cabe ao pesquisador buscar estratégias para minimizá-los, conforme a resolução 466 de dezembro de 2012 do Ministério da Saúde por meio do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, há o **risco** do senhor sentir algum tipo de constrangimento ao responder os questionários; desconforto, estresse e cansaço ao responder as perguntas oralmente ou de forma escrita na entrevista e/ou roda de conversas, e na produção das narrativas visuais.

Nesse sentido, especificamos a seguir as estratégias para minimizar os **riscos** decorrentes da participação neste estudo: i. Em quaisquer momentos da pesquisa, sejam eles individuais ou coletivos, os participantes terão liberdade para não responder a partes da pesquisa que não queiram; ii. A entrevista será realizada individualmente; iii. A quaisquer sinais de desconforto físico e/ou psíquico dos participantes, as atividades que compõem esta pesquisa poderão ser interrompidas e remarcadas para um outro momento, se assim o participante desejar; iv. Os materiais produzidos pelos participantes são confidenciais, e por isso, identificados com pseudônimos, de modo a preservar a identidade de cada um; v. a participação nessa pesquisa é voluntária e o participante pode se retirar dela a qualquer tempo; vi. Considerando que o objeto, objetivos e/ou métodos de pesquisa, possam desencadear sofrimento nos participantes, que porventura tenha passado por experiências aporofóbicas, teremos, durante as entrevistas e rodas de conversa, a participação de um profissional da psicologia, para que intervenha caso seja necessário; vii. Após a finalização da pesquisa, o participante terá acesso aos resultados.

Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS

PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Aldinete Miranda Santos**Endereço:** Rua C, número 54. Bairro Parque Verde. Itabuna - BA. **Telefone:** (73981475151). E-mail: aldinetomiranda@gmail.com**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF**V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Aporofobia: do flagelo social ao fracasso escolar” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Aporofobia: do flagelo social ao fracasso escolar”, de responsabilidade do pesquisador Aldinete Miranda Santoss. Esta pesquisa é essencial para a obtenção do título de Doutor em Educação e contemporaneidade pelo pesquisador Aldinete Miranda Santos, que conta com a orientação da Prof. Dr. Luciano Costa. O objetivo da pesquisa é compreender a influência da aporofobia na produção do fracasso escolar na sociedade brasileira. Quanto aos benefícios desta pesquisa, especificamos que proporciona a autorreflexão sobre os próprios potenciais e sobre lacunas existentes na sua formação; dá lugar à sua expressão enquanto discente, através da escuta atenta de suas narrativas orais e escritas; permite a sua reflexão sobre a própria história de vida, favorecendo o exercício de reconhecimento de si, do que se é, e do próprio contexto.

Nome completo:

Idade:

Pseudônimo:

Bairro que mora:

Ano de Ingresso no IFBA:

Teve alguma reprovação, se sim, em qual/ quais ano(s) letivo(s)?

Cursou o ensino fundamental em escola pública ou particular?

Qual a renda mensal de sua família? (Essa resposta não precisa ser exata, é quanto você supõe que seja a renda).

- a) Não possui renda mensal
- b) Até um salário mínimo
- c) De 1 a 3 salários mínimos
- d) De 3 a 6 salários mínimos
- e) Acima de 9 salários mínimos

Como define sua cor/raça/etnia? Marque abaixo:

- a) Negro (a)
- b) Branco (a)
- c) Pardo (a)
- d) Indígena (a)
- e) Outros

Há problemas em sua vida fora da escola que influencia em sua vida escolar? Se sim, quais são esses problemas? E afeta de qual maneira?

Se já sofreu alguma reprovação/repetência. Por quais motivos você foi reprovado?

Quais as principais dificuldades sentidas por você, enquanto estudante do IFBA?

Como você se sentiu ao ser reprovado?

Você observou alguma iniciativa da instituição para evitar que você chegasse a ser reprovado? Se sim, quais foram as ações/iniciativas? Se não, o que você gostaria que tivesse sido feito para que você não chegasse a ser reprovado?

Em algum momento, no IFBA, você foi alvo de preconceito/discriminação relativo a sua cor e/ou classe/condição social? De que forma? Conte sobre isso.

Você tem enfrentado algum desafio ou dificuldade para permanecer estudando no IFBA? Se sim, quais dificuldades?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

APÊNDICE C – RODAS DE CONVERSA

I Roda de conversa	15/05/2024
Tema	Eu no IFBA
Objetivos	Conhecer os participantes. Explicar sobre a pesquisa. Discutir sobre a importância das experiências individuais. Apresentar a temática da aporofobia. Perceber na narração dos participantes se e como a aporofobia aparece como elemento em comum.
Materiais	Dispositivo com acesso à internet. Web Cam. Apresentação de vídeo de Youtube: Escola é o lugar onde se faz amigos (https://www.youtube.com/results?search_query=escola+%C3%A9+o+lugar+onde+se+faz+amigos).
Atividades realizadas	Apresentação do TCLE; auto apresentações individuais, apresentação da pesquisa, discussão sobre o vídeo, narrativas sobre as experiências enquanto estudante do IFBA
II Roda de conversa	18/06/2024
Tema	Aporofobia na escola
Objetivo	Compreender em que medida os participantes sentem a aporofobia na escola.
Materiais	Dispositivo com acesso à internet, Webcam, Música Cidadão (1992) de Zé Ramalho.
Atividades realizadas	Audição e discussão sobre a música, narrativas das suas experiências enquanto estudante.
III Roda de conversa	19/07/2025
TEMA	Produção do fracasso escolar
Objetivo	Entender como os/as participantes percebem as causas e consequência dos processos de reprovação, repetência e evasão.
Materiais	Dispositivo com acesso à internet, webcam.
Atividades realizadas	Discussão sobre suas experiências enquanto estudante.
IV Roda de conversa	26/08/2025
Tema	“Meu percurso no IFBA”
Objetivo	Compreender as narrativas dos discentes sobre sua caminhada enquanto estudante: sonhos e frustrações.
Materiais	Quadro, pincel, computador com acesso à internet.
Atividades realizadas	Apresentação do vídeo do youtube: “Zona Sul Carioca não quer pobres frequentando a praia” (https://www.youtube.com/watch?v=3P0BXYdtpT8). Discussão e narração das experiências individuais enquanto estudante.

