

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS COM AUTISMO NA PERSPECTIVA DA ARTE-EDUCAÇÃO E DA ARTE-CARTOGRAFIA

THE LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE FOR PEOPLE WITH AUTISM
IN THE PERSPECTIVE OF ART-EDUCATION AND ART-CARTOGRAPHY

Linguística & Letras e Artes • 06/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780678527](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780678527)

Aparecida Eliane da Silva¹

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira²

Misleine Andrade Ferreira Peel³

RESUMO

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, esse artigo discute processos de dominação e relações de poder para salientar a pertinência da arte-educação e da arte-cartografia na aprendizagem da língua portuguesa padrão da pessoa com autismo.

Palavras-chave: Relações de poder; Arte; Autismo; Educação.

ABSTRACT

From the perspective of Deleuze and Guattari, this article discusses processes of domination and power relations to highlight the relevance of art-education and art-cartography in learning the standard Portuguese language of the person with autism.

Keywords: Power relations; Art; Autism; Education.

INTRODUÇÃO

A arte é encontrada em todo mundo, de diversas formas e em diversas épocas. Porém, sua recepção é diferenciada em nós ao longo da nossa existência. Essa diferenciação se acentua de forma significativa para aqueles que se propõem a perceber a arte, com todos os seus repertórios expressivos, para além de uma área do conhecimento.

A visão do quanto o ato de ensinar a língua portuguesa é desafiador demanda um olhar voltado a particularidades inerentes ao universo artístico, pois a arte permite que as crianças experimentem, de fato, em suas vivências escolares, suas potências de existir e de agir, tornando-as aptas para o aprender. Essa perspectiva importa por permitir com que as reflexões sobre a arte-educação, veiculadas à arte-cartografia, sejam significativas para romper as barreiras que existem entre o ato de ensinar e o ato de aprender a língua

portuguesa padrão em uma sala de aula regular com alunos taxados de autistas⁴.

O universo artístico se encontra imbuído de manifestações variadas e de múltiplas linguagens, já que a produção textual, de qualquer espécie, gênero ou forma expressiva, consiste na capacidade do ser humano de desenvolver e de compreender sistemas de sinais icônicos, indiciais e simbólicos, o que não é suficientemente trabalhado na educação formal. É preciso, então, que sejam estimuladas percepções e internalizados perceptos, nos diversos âmbitos artísticos (como a dança, a música e a pintura), para que ocorram verdadeiramente aprendizagens, inclusive da normatividade padrão; e esse desejo apresenta, como prioridade, a importância da devida distinção entre linguagem usual e arte:

A linguagem toma nosso encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e relações, que se refere a razão, ao pensamento. Ao passo que a arte procura reviver em nós esse encontro, esse “primeiro olhar” sobre as coisas, imprimindo-o em formas homônimas. Pela arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam à linearidade da linguagem. Quando na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos sem tentar “traduzi-los” em palavras. (DUARTE JR, 2011, p.65,66)

Por meio dessa perspectiva, ressaltamos a importância da arte-educação e da arte-cartografia por suas considerações pragmáticas em relação aos processos de aprendizagem das linguagens. Para tanto, é preciso entender e compreender o conceito de arte-educação e, nesse sentido, convém ressaltar que

[e]sta expressão – educação através da arte –, criada por Herbert Read em 1943, popularizou-se e chegou até nós. Posteriormente foi abreviada e simplificada para: arte-educação, mas seu espírito original ainda continua vivo. É preciso dirimir dúvidas desde já: arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós. (DUARTE JR., 2011, p.12)

Partindo dessa concepção, o presente artigo faz emergir a importância dessa discussão em conjunto com a ideia de que “conhecer as próprias emoções e ver nelas fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que todas as escolas deveriam propor, se não estivessem voltadas apenas para a preparação de mão de obra” (Ibid., p.67).

Trazendo, para esse contexto, a concepção de inclusão da pessoa com autismo, este artigo problematiza discursos oficiais sobre a administração escolar, e sobre a sua história, para elucidar reflexões

acerca de formas de relações de poder e de suas manifestações da educação formal. Percorremos, assim, instâncias da relação do sujeito com a questão da história dos processos de dominação e das suas práticas neoliberais, que se constituem como fonte de impedimento no desenvolvimento da visão de mundo através da arte-educação, pois, infelizmente, nossas instituições formais e informais, oficiais, estão pautadas por um intelectualismo vazio, alienado e alienante:

O intelectualismo da nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente e logicamente. Deve-se aprender aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua visão de mundo, com base em suas próprias percepções e sentimentos. (Ibid., p.66)

No cotidiano de cada escola, a inclusão, com seus ritmos, seus ritos, sua linguagem e seus modos próprios de regulamentação, é vivenciada de forma alienada, e igualmente alienante, sendo que o ensino de maneira inclusiva está distante da aprendizagem inclusiva, o que inclui igualmente crianças autistas e com outras diferenças.

Assim, esse viés discursivo ressalta a arte-educação e a arte-cartografia como possibilidades de autêntica aprendizagem para o

aluno autista, não somente em relação às aprendizagens de forma genérica, mas também pela potencialidade de um novo olhar acerca da aprendizagem específica da língua portuguesa, sendo que nosso norte teórico tem, como ponto de partida e como trajeto, as obras de Deleuze e de Guattari. Para tal finalidade, importa lembrar que, embora esses autores não tenham se pronunciado de forma clara sobre a educação:

é nítido que as noções, as práticas e os conceitos problematizados por eles têm impactado, desde o princípio, diversas investigações, não só no campo educativo, mas também nas pesquisas decorrentes das ciências humanas. Assim sendo, muitos dos seus termos parecem solidários e potentes para dispormos de reflexões inovadoras para a educação. (OLIVEIRA, 2020, p.22)

Assim crendo, perguntamo-nos o que segue: como ensinar a normatividade gramatical padrão para uma pessoa com deficiência? E, pelo viés dessa inquietação, apontamos que, na busca de resposta, ou respostas, é preciso abrir espaço para a visualização de relações de poder e de processo de dominação no ambiente escolar brasileiro. E, para tanto, nas próximas linhas, colocamos em discussão aspectos da história da administração escolar brasileira.

BREVE HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA⁵

A percepção da escola como lugar de ensino e de aprendizagem, apresentada nessa reflexão, percorre a visão de que o estudo da

cultura escolar não se prende apenas à estrutura física ou à rede de ensino. Destacamos que, em uma instituição de ensino, estão inseridas diversas noções: cultura da escola, cultura escolar⁶, relações interpessoais, estruturas hierárquicas, diferentes tipos de relações de poder, além de processos de dominação variados e múltiplos.

Sobre essas percepções é importante não esquecer de que há visões teóricas diferentes como “[...] a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob novo prisma (NÓVOA, 1992, p. 32)” que requer olhar de atenção. É importante, ainda, lembrarmos de que, historicamente, a educação brasileira vem passando por modificações e aprimoramentos que pouco ou nada priorizam a questão do ensino e da aprendizagem do aluno autista. Não é arriscado afirmar que as capacitações oferecidas aos professores agregam prioritariamente o direto objetivo do alcance do sucesso nos índices nacionais de avaliação.

Vinculada a essa concepção, faz-se necessário nos atermos ao fato de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Baseados nessa concepção, entendemos que a educação abarca discursos que visam à sustentação de mecanismos de dominação. Neste contexto, “a falta de flexibilidade dos discursos radicais não é nenhuma surpresa à luz de sua luta para se legitimarem no contexto dos discursos educacionais tradicionais” (GORE, 2002, p. 17).

Todavia, é importante nos lembrarmos de que “na educação, ao se falar de disciplina, de sujeição e de obediência, há uma tendência a se enfraquecer e se esvaziar o conceito, assimilando-o ao controle social” (MARSHALL, 2002, p. 24). Nesse sentido, interessa destacar que, segundo Deacon e Parker, “as relações de poder são imanentes e não externas à educação e a seus discursos; os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber” (2002, p. 106)⁷.

Diante desse contexto, para que compreendamos melhor as complexas relações de dominação que ocorrem no processo educacional brasileiro, devemos conceber a ideia de que “a análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a *outros possíveis*” (NÓVOA, 1992, p. 42). Para isso, faz-se útil percorrer caminhos da história da administração escolar brasileira com um pouco mais de profundidade.

Os estudos sobre a administração escolar no Brasil são amplos; então optamos por apresentar uma breve contextualização da administração escolar, partindo dos fatos históricos da administração e enfatizando as especificidades e influências neoliberais na administração da escola e na educação brasileira. Essa opção se justifica pela crença de que os elementos que norteiam a cultura da escola podem ser compreendidos se tomados os fatos históricos que orientaram e que ainda orientam sua construção/desconstrução. Sobre aspectos de construção do discurso na educação, Deacon e Parker afirmam o seguinte:

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa, tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista, socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta (2002, p. 98).

Sobre esses discursos, convém enfatizar a importância de se refletir a respeito da visão meramente instrumental e técnica da educação nos moldes neoliberais, partindo do princípio de que “o discurso neoliberal esconde a natureza essencialmente política da configuração educacional existente” (SILVA, 2007, p. 19).

Cabe ressaltar, ainda, que, “em síntese, pode-se afirmar que para o neoliberalismo é essencial manter um Estado forte no controle do dinheiro, mas fraco e pouco presente nos gastos sociais e nas

intervenções econômicas” (CANDAUI; SACAVINO, 2011, p. 280). Dessa maneira, torna-se pertinente colocar em destaque também o fator de que “o mercado opera sobre a base da competitividade, o poder do mais forte e a permanência do mais apto de acordo com suas regras” (Ibid., p. 282). Sobre esse contexto Frigotto afirma que

[...] ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo. (2001, p. 24)

Assim, para Silva, “o neoliberalismo se caracteriza por desejar que o Estado intervenha o mínimo na economia, deixando agir livremente os mecanismos do mercado” (2007, p. 26); e, sobre a educação, o autor aponta que “as possibilidades de construir uma educação pública como espaço público para discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (Idem).

Diante desse quadro, importa ressaltarmos que “evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ocupe aí um lugar privilegiado” (SILVA, 2007, p. 13). Levando a premissa em consideração é preciso nos atentarmos ao alerta de que na visão neoliberal “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder” (FRIGOTTO, 2007, p. 66).

No decorrer da história da administração escolar, o trato com os alunos ainda se configura, a partir de seus atos responsivos, de seus desempenhos e de seus comportamentos diários, como viés de comparação e de diferenciação em relação a um padrão, diferenciando os alunos de forma classificatória e medindo de maneira quantitativa seus conhecimentos; hierarquizando, então, em termos de capacidades esperadas e exigidas. Desse modo, o aluno passa a traçar fronteiras entre o normal e o “anormal” no processo de aprendizagem.

Nesses “agenciamentos de poder”, a escola exclui, definindo a possibilidade de um professor entender a perspectiva da atuação do arte-educador, e do cartógrafo, enquanto facilitadores da inclusão. Então, como a arte-educação e a arte-cartografia conseguem, de fato, atuar em um sistema que pune aluno em detrimento de outros (principalmente dos diferentes), libertando-os a todos; ela, enquanto procedimento libertador, deve ser tomada como base para a aquisição de perceptos, afetos, conhecimentos e emoções.

Devemos, então, conhecer o que arte tem a nos ensinar no campo do ensino, dando significados ativos para a arte-educação e para a arte-cartografia, e querendo descobrir novos caminhos para o ato de aprender do aluno e acendendo chamas que permaneçam vivas em todos os aprendentes, sejam professores, sejam alunos.

O AUTISTA, A ARTE-EDUCAÇÃO E A ARTE-CARTOGRAFIA

A percepção do universo que circunda a atuação do professor em uma sala de aula nos induz à reflexão acerca da incumbência de ensinar a língua portuguesa para um público tão diversificado em relação às suas variantes linguísticas familiares. Além desse múltiplo

contexto linguístico, há, ainda, diferentes níveis sociais, econômicos e de possibilidade de aprendizagem. Como conseguir, a partir dessa complexidade, fazer com que um aluno autista possa diversificar a sua forma de expressão? Como conseguir que esse aluno adquira a normatividade gramatical padrão? Essa é a pergunta que primeiro nos vem à cabeça, e a resposta é que, atualmente, não há frutos positivos nessa empreitada. Cumprem-se as “ordenanças do trabalho”, mas não com a efetividade que se gostaria ou que se poderia esperar. Para aquele que tem a função de articulador da aprendizagem da língua portuguesa, para crianças com autismo, essa questão é ainda mais desafiadora.

O fato de não se ter formação específica sobre o autismo, nem no período acadêmico cursado, e nem nas formações continuadas obrigatórias, oferecidas pela rede regular de ensino, traz ao professor regente, de turmas complexas pela sua heterogeneidade afetiva, perceptiva e cognitiva, uma sensação de desconforto, uma tensão junto ao anseio de encontrar a “fórmula mágica para a pessoa autista aprender”, o que causa apreensão, nervosismo e frustração. Nessa situação injusta, o progresso do aluno autista, em relação à aprendizagem da língua portuguesa, perdura numa espécie de jogo da culpa. E, nessas circunstâncias, o convívio com alunos autistas, em sala de aula, torna-se uma situação conflituosa não só para o professor, mas também para o aluno.

Diante desse contexto, relembro-nos de que Deleuze nos diz que não se sabe ao certo como uma pessoa aprende e, partindo dessa premissa, as aprendizagens significativas não têm regras, modelos ou paradigmas, o que coloca, como significativa, a seguinte inquietação: como utilizar a arte-educação, e a arte-cartografia, como fatores articuladores do ensino também para pessoas autistas

numa instituição fundada no contexto histórico mencionado no item anterior? Na tentativa de encontrar resposta para essa inquietação nos aproximamos de Ferreiro, que afirmou o que segue: “se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida ao ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar” (2001, p. 17).

Acreditar que os próprios alunos podem apontar algo peculiar ao processo da aprendizagem da língua portuguesa por meio da arte é uma proposta carente de uma maior credibilidade social. É importante compreender que, no processo do aprender a escrita da língua portuguesa, “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia” (idem).

O ensino por meio da arte não ocorre, certamente, apenas como uma nova maneira de transmissão de conhecimento pelo fato de provocar experiências que abrem e fazem emergir o melhor funcionamento dos processos mentais. Fazer com que uma criança brinque com elementos de uma obra ou que dance em meio aos versos cantados, ou em meio às notas de músicas, são exemplos de provocações que geram conhecimentos e aprendizagens significativas oriundas dos sentimentos; isso, verdadeiramente, é fazer com que a criança recepcione a arte na sua vida.

A arte-educação e a arte-cartografia oportunizam a construção contínua da aprendizagem do aluno. A não aceitação dessa perspectiva apontada para o aluno autista gera falta de empatia no tocante aos diferentes aspectos de ensino que a arte pode oferecer.

A experimentação artística tira o foco do tipo ou do nível de autismo, pois, no encontro com a arte, encontramos uma valiosa chance para que o autista melhore e amplie suas potencialidades no processo de aprendizagem. É preciso não esquecer, ainda, que a área de atuação da arte-educação e da arte-cartografia requer a visualização do conceito e da significação das experimentações no que tange à sua veiculação junto ao ensino da língua portuguesa para a pessoa autista.

Para essa finalidade, pouco se enfatiza, mas importa, e muito, a compreensão da função do professor ser muito diferente da função do educador. Há uma ligeira confusão quanto a isso, e vemos que, para se perceber as peculiaridades da arte-educação e da arte-cartografia, no âmbito escolar, é fundamental essa distinção. Acerca dessa visão Moreira declara:

Se a escola fosse um educandário, ela teria um programa educativo tão claro e detalhado como o programa instrutivo. Mais: ela teria que designar professores especializados para essa função. Para instruir, é preciso ter curso e diploma de Matemática, de Física, de Biologia etc.; mas, para educar, todos os cursos servem. Isto pressupõe que a missão de educar é menos exigente que a de instruir. Ora, todos sabemos que educar é mais difícil e delicado que instruir. (2012, p.11)

Quando concebemos a devida conceituação desses profissionais, começamos a compreender a função da arte e de seus educadores

no âmbito escolar. Em uma sala de aula, o arte-educador possui o papel de indicador ou de iniciador de provocações que estimulem o querer aprender e o querer compreender para conceber o saber, o que difere do papel do professor que está centrada no campo do instruir, do transmitir, do repassar o conhecimento adquirido no ambiente acadêmico de sua formação.

Compreender a área da arte-educação veiculada à arte-cartografia é perceber as particularidades de um educador, que se diferenciam da atuação de um professor; e isso se deve também pelo fato de que "a arte, pelos procedimentos cartográficos e pela transversalidade, constituir-se-á como corte nas estruturas, nas cognições e nas relações institucionalizadas" (OLIVEIRA, COSTA e SILVA, 2020, p. 20); e, além disso, na "educação pela arte-cartografia deixar-se-á de lado os pontos fixos, os modelos e a verdade identitária. Não há, de fato, nas experimentações artístico-cartográficas, revelação de verdades (o que existe é a contemplação e a vivência de acontecimentos criativos)" (idem).

Levar a pessoa com deficiência à aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa é um desafio que não deve ser encarado solitariamente por entidade educacional, por órgão do poder público ou por ser humano algum. Mas, de forma coletiva, como fazer uma pessoa autista aprender por meio da arte? Colocando em prática a valorização de aprendizagens oriundas da arte. É preciso saber que "o processo do conhecimento, já o notamos, articula-se entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado)", visualizando que "ao possibilitar-nos o acesso a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais situações" (Duarte Junior, 2011, p. 69,70).

Na concepção apontada se ancora a visão de que, valorizando a experimentação na junção entre sensibilidade, imaginação e razão, com a particularidade própria da arte, podemos encontrar as chaves para ressignificar o ensino e o aprender do autista. Para essa perspectiva importa encarar a problemática do aprender sem estabelecer caminhos lineares ao aluno. Usando a arte se está priorizando o potencial do percurso percorrido pelo aluno no processo do aprender, e isso implica numa dissolução do ponto de vista do professor sobre como o aluno aprende ou deve aprender.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Esse artigo se individualiza por mostrar que é pertinente perceber como as práticas de poder se fazem obedecer no ambiente escolar. Compreende a existência das relações de poder no ambiente escolar, sem desconsiderar o fato de que se concretizam historicamente e se tornam parte integrante e determinante também no ensino da língua portuguesa. Problematizando os discursos oficiais sobre como se aprende essa escrita, procuramos dar visibilidade ao processo “silenciado” de como a pessoa autista pode aprender.

Elementos relacionados aos processos de dominação e de práticas neoliberais atingem o espaço escolar e nos permitem questionar a maneira como o professor compreende os modos e as formas com que a pessoa com deficiência aprende a língua portuguesa, por conta de sua própria preparação para exercer esse trabalho. Essa reflexão nos levou a fazer uma significativa reflexão acerca das potencialidades imbuídas na arte-educação vinculada à arte-cartografia para o campo da aprendizagem de uma pessoa com deficiência.

Desse texto extraímos a certeza do quão longe a sociedade se encontra da relevância do ensino da língua materna veiculada aos mecanismos que norteiam à arte-educação e à arte-cartografia. E, assim, os processos de dominação são sentidos por todos os sujeitos no ambiente escolar, isso ficou visível nos posicionamentos dos teóricos e é fato que existe uma urgência na importância de se repensar o ato de ensinar para uma pessoa com deficiência.

Enfim, é importante dizer que não esgotamos a problemática dessa discussão. Há muito que descobrir pelo caminho da sensibilidade no tocante ao processo de aprendizagem de um aluno com autismo. Contudo, acreditamos que esta análise trouxe evidências da potencialidade da arte-educação e da arte-cartografia no ensino inclusivo e na complexa rede de poderes existente no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de professores. In CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério construção cotidiana*. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação, estudos foucaultianos*. Educação como Sujeição e como recusa. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 97-124, 2002.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Editora Papirus, 22ª edição, 2011.

FERREIRA, Jr. Amarílio. *História da Educação: da colônia ao século XX*. São Carlos, SP: Editora EdUFSCar, 2010.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24ª edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4ª Edição. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, nº 9, julho/dezembro, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9031/6492>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. *O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital*. Espaço de interlocução em ciências humanas. Marília –SP. n° 11, ano VI, abril, 2010. Disponível em <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2018.

MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. Cascavel, PR: Editora Cascavel, 2012.

MARSHALL, James. *Governabilidade e educação liberal*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. 5ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2002.

NÓVOA António (Org.) *Profissão Professor*. 2ª edição. Tradução de Irene Lima, Regina Correia, Luísa Santo Gil. Portugal: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentação e devires na educação infantil*. João Pessoa: Editora Ideia, 2020.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. *Os processos de dominação na escola pública*. 5ª edição. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

¹ Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT- Campus de Araguaína- TO. Mestre em Estudo de Cultura e Território. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professor no Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT- Campus de Araguaína- TO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professora Efetiva do Instituto Federal do Tocantins de Colinas -TO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Infelizmente, nos dias que correm, há uma confusão de diagnósticos, o que leva a colocarem juntos seres tão diferentes e tão brilhantes.

⁵ Mesmo não tendo sido publicado, interessa afirmar que sob outra perspectiva, parte dessa discussão foi abordada na pesquisa “Relações de poder e cultura da escola”, de Aparecida Eliane da Silva, UFT, 2019.

⁶ A **cultura da escola** possui “suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Por outro lado, a **cultura escolar** possui sua importância voltada à prática pedagógica, que se conceitua como sendo o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de

didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Ibid).

⁷ “Os agentes escolares, no cotidiano, não conseguem estabelecer relações diferenciadas e com relativo grau de autonomia na tentativa de sobrepor essas dimensões de poder, apesar de aparentarem uma imagem formal de que outras relações são estabelecidas na escola. Efetivamente, o ritual de exaltação da imagem da escola apresenta práticas exemplares que reforçam a natureza intermediária dessa sociedade, pois não é possível explicá-la apenas sob a égide do reforço da legitimidade da estrutura. É necessário acrescentar a tentativa de um determinado grupo de expor para a sociedade a existência formal das relações coletivas na escola. A percepção do valor das relações coletivas e a importância do conjunto dos agentes estão presentes no discurso, mas na estrutura de poder, os privilégios, o compartilhamento de valores culturais significativos e os processos de dominação impedem que a imagem formal se transforme em imagem concreta” (SILVA, 2009, p. 207).