

## A escola como lugar de suspensão

Em meio às diversas ideias e exercícios propostos neste curso – que não hesitaria em chamar de heterogêneo, experimental, desafiante e inspirador –, há uma proposta que me parece conter uma potência especial: trata-se do convite a pensar a escola como lugar de suspensão. Jan Masschelein tem dado visibilidade a essa ideia apelando à própria etimologia da palavra “escola”, que deriva do termo antigo *skholé*, termo que para os antigos gregos designava um tempo não produtivo, liberado das urgências da vida cotidiana. Gostaria então de me demorar na possibilidade de pensar a escola como um lugar em que se pudesse produzir um tempo excepcional, que não se parecesse nem com o tempo útil do trabalho, nem com o tempo inútil do descanso, e que poderíamos denominar inicialmente como “tempo disponível” ou “tempo de disposição”. Deixemos então que essa ressonância antiga contamine nossa maneira de pensar e habitar a escola contemporânea.

Ao falar de nossa escola nos referimos de algum modo à escola moderna, isto é, àquele conjunto de instituições, práticas e discursos que constituem um sistema integrado, progressivo, gradual, universal e obrigatório, que tomou para si a missão de formar os cidadãos dos modernos Estados nacionais, por meio de sua progressiva incorporação à cultura letrada.

A modernidade entendeu o tempo como progresso, ou seja, como superação do passado; e a escola moderna formou-se a partir dessa matriz. O mecanismo da superação implica uma relação necessária entre novidade e negação. Como assinala Octavio Paz (2013), a questão do entusiasmo pela novidade aparece na história ocidental com uma regularidade que poderíamos chamar *cíclica* – umas épocas buscam repetir o passado e outras manifestam um particular entusiasmo pelo novo. No entanto, a sociedade moderna é a primeira na qual a emergência do novo implica a negação do passado, uma ruptura. Para os artistas barrocos espanhóis do século XVII, o gosto pelo surpreendente não implicava a ruptura com a sua própria tradição. Gracián afirmou que os modernos são mais agudos do que os antigos, mas não distintos (apud Paz, 2013, p.16–17). Eles oferecem novas e surpreendentes combinações dos mesmos elementos, nada neles permite pensar em uma ruptura crítica em relação aos seus predecessores. Novidade, nos modernos, não é sinônimo de câmbio, mas de surpresa. Foi necessário aguardar até o século XVIII para que a ideia de novidade ficasse indissolavelmente ligada à ideia de superação do antigo. No momento da constituição do sistema educacional, a sociedade moderna estava já plenamente edificada sobre o mais efêmero dos princípios, isto é, sobre o princípio da mudança.

Mas o que a mudança nega não é exatamente o passado, mas a tradição. Pois, na modernidade, o passado pode voltar uma e mil vezes, sempre que sua evocação sirva como alimento para uma nova ruptura. O antiquíssimo e o remoto sempre foram para a modernidade espécies de reservatórios onde é possível encontrar inspiração para novas rupturas. Em outras palavras, o antigo pode ser convocado, desde que sirva para negar uma tradição precedente. Isso vale tanto para o uso que Schopenhauer faz da religião indiana, Nietzsche da tragédia grega ou Picasso das máscaras africanas. Nunca houve tanta atenção ao passado e, ao mesmo tempo, nunca antes ele foi tão inofensivo, nunca teve tão pouca autoridade. Nossa relação com os museus é um bom exemplo disso: o passado está aí para ser contemplado,

estudado, compreendido, mas na sua exposição ele permanece aí, inofensivo. Nunca fomos tão conscientes de nossa tradição e, por isso mesmo, nunca estivemos tão afastados dela, pois toda consciência implica uma distância. De modo que o novo não é exatamente o antigo, se não for portador de uma dupla carga explosiva: ser negação do passado imediato e afirmação de algo distinto. Ser moderno significa ser sempre de outra maneira (Paz, 2003).

O mecanismo da superação do passado, que regula a concepção moderna do tempo, se desdobra e se reproduz em outras dimensões da existência humana, dando forma e sentido às relações que os sujeitos estabelecem com si mesmo e com os outros. Daí que a ideia de superação possui ressonância moral, política, civilizatória.

### Civilização e humanização

A escola moderna foi uma peça da máquina colonial/civilizatória, que encontrou nas categorias de *barbárie* e *civilização* a tradução política dos termos “antigo” e “moderno”. A barbárie é antiga (primitiva) e, a civilização, moderna. A primeira é crioula e periférica; a segunda, europeia e central. Entre elas há um movimento de superação que nega a primeira em favor da segunda e, assim, organiza as relações territoriais e políticas em um código temporal. Cada vez que os europeus, no decorrer da modernidade, encontraram outras culturas e civilizações, as chamaram, invariavelmente, de “atrasadas”. Não foi a primeira vez que uma civilização conquistou, submeteu e impôs suas ideias a outros povos, nem a primeira vez que uma cultura concebeu “o outro” como inferior e *in-humano*, mas foi a primeira vez que essa inferioridade esteve colocada em termos temporais, ordenando hierarquicamente o mundo e suas relações em um sistema evolutivo. A partir do século XVIII, a inferioridade do outro passou a estar no fato de ele não ser moderno, de ele pertencer ao passado. Mas, talvez, o mais inédito e sofisticado da visão moderna e colonial esteja na construção de um caminho (pedagógico/civilizatório) que permita a assimilação progressiva da alteridade. Esse caminho foi, ao mesmo tempo, político e temporal, e teve por nome “história universal” ou, simplesmente, “progresso”.

Os dispositivos sociais têm um comportamento viral que os faz se reproduzirem por uma espécie de contágio; eles se desdobram e se multiplicam contaminando diferentes dimensões da cultura. Assim, a ideia de uma superação progressiva dos afetos irracionais se reproduz na modernidade por meio de diferentes figuras. Por exemplo, para a modernidade, tanto o primitivo, quanto a mulher, a criança ou o homem do povo, constituem figuras nas quais predominam os afetos irracionais. O sistema educacional se baseia no projeto de conduzir os afetos para a racionalidade, mas essa superação não se produz jamais definitivamente; ela deve ser incessantemente retomada, pois dentro de cada homem, branco e adulto, existe sempre a ameaça da infantilidade, da feminidade, das selvagerias. Ele deve manter-se alerta ante qualquer signo de debilidade ou decadência moral que o faça cair no seu lado feminino, infantil ou selvagem. O caminho que vai da barbárie à civilização é análogo àquele que existe entre o instinto e a razão, e transitá-lo implica um perpétuo processo civilizatório e humanizador.

Aquilo que a palavra “humanidade” designa não é uma realidade preexistente, mas um dispositivo capaz de orientar as forças vitais, fazendo do vivente um humano. Dispositivo que, tomando emprestada uma categoria do antropólogo e mitólogo italiano Furio Jesi, Agamben propõe denominar “máquina antropológica” (Agamben, 2005).

Em 2002, Giorgio Agamben publicou um pequeno livro intitulado *L'aperto: l'uomo e l'animale* [*O aberto: o homem e o animal*], em que, através da análise de alguns episódios da história do Ocidente, faz notar que “o humano” aparece sempre nessa tradição como o que não pode ser definido, mas, precisamente por isso,

também como o que precisa ser incessantemente produzido por meio de constantes divisões e articulações.

Em nossa cultura, o humano tem sido sempre pensado como a articulação e a conjunção de um corpo e uma alma, de um vivente e um logos, de um elemento natural (ou animal) e um elemento sobrenatural, social ou divino. Temos que aprender, no entanto, a pensar o homem como o que resulta da desconexão desses dois elementos, e não investigar o mistério metafísico da conjunção, mas o mistério prático e político da separação. O que é o homem, se sempre é o lugar (e, ao mesmo tempo, o resultado) de divisões e cesuras constantes? Trabalhar sobre essas divisões, perguntar-se de que modo (no homem) o homem tem sido separado do não homem e o animal do humano, é mais urgente que tomar posição sobre as grandes questões acerca dos denominados valores e direitos humanos.

(Agamben, 2002, p.35-6)

Cada vez que se pretende definir o humano se apela a um curioso mecanismo que consiste em estabelecer uma diferença e uma distância com relação àquilo que, no interior do homem, se identifica como um elemento não humano (a animalidade, o instintivo, o corporal, o natural), de tal modo que o humano só aparece por contraste se destacando sobre esse fundo. Esse elemento não humano no homem deve ser objeto de uma delimitação rigorosa e de um domínio exaustivo para que, frente a ele, possa aparecer um suplemento que será a seguir identificado como o especificamente humano. Esse suplemento não é algo (uma essência); é, antes, uma distância, um vazio. O humano não consiste em outra coisa senão na distância que nos separa do animal. Mas a animalidade não é algo puramente exterior; habita nas profundezas da própria humanidade, no seu interior e, a partir da época moderna, no seu passado.

Ao isolar dentro do homem o elemento animal, a “máquina antropológica” produz uma fronteira que, como toda fronteira, será simultaneamente um limite e um passo, um abismo e uma ponte, um muro e uma passagem, que comunica e articula aquilo que ela própria separa. Por isso, a cisão produzida é também a ferramenta por meio da qual se constrói a humanidade como totalidade hierarquicamente articulada. Se primeiro se distingue e separa-se dentro do homem uma parte animal e outra especificamente humana, em seguida se afirma a necessidade de que a segunda impere sobre a primeira para que essa seja superada.

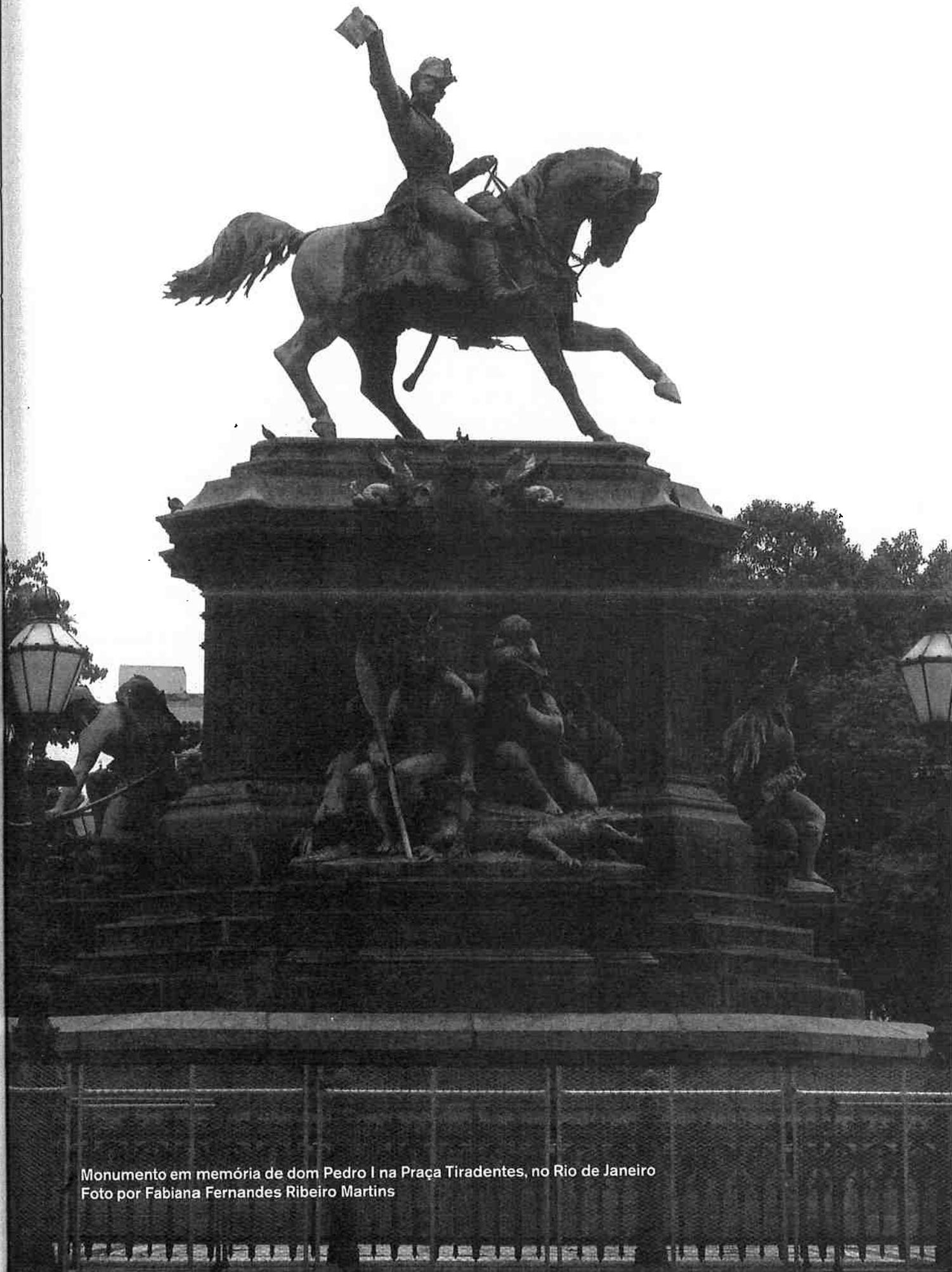
### **O mito antropológico moderno**

... quando um povo cria seus santuários, traça, de certo modo, no ídolo, na pedra, na planície, no morro, seu itinerário interior. É como se fixasse exteriormente a eternidade que encontrou na sua própria alma.

(Kusch, 1999, p.84)

Cada povo traça em seus templos sua ordenação interior e não há de ser diferente com esse singular tipo de santuário que é o monumento patriótico, que os Estados nacionais modernos do século XIX costumavam levantar nos espaços públicos. Ídolos de uma sociedade que substituiu Deus pelo Estado, mas que nem por isso pode deixar de projetar sua ordem interior no mundo que o circunda e fixar sua alma na pedra ou no bronze.

A cidade de Rio de Janeiro teve seu primeiro santuário moderno construído em honra a dom Pedro I, em 1867, na praça da Constituição (hoje, praça Tiradentes). A ideia de levantar um monumento em homenagem ao fundador do Impé-



Monumento em memória de dom Pedro I na Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro  
Foto por Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

rio foi concebida em 1824 e aprovada um ano mais tarde. Entretanto, o trabalho foi retardado em virtude das lutas políticas que então ocorreram, e dois projetos apresentados pelo escultor Grandjean não chegaram a ser aprovados. A ideia, porém, continuou viva, e em diferentes legislaturas das câmaras e na imprensa o assunto foi apreciado e debatido, até que, em 7 de setembro de 1854, a Câmara Municipal, em sessão extraordinária, sob a presidência de Francisco Lopes da Cunha e por proposta do Dr Haddock Lobo, aprovou um projeto “mandando levantar na praça da Constituição da Corte e Capital do Império do Brasil uma estátua à memória de S M I, o senhor dom Pedro I, primeiro imperador e defensor perpétuo do Brasil”. O projeto incluía a designação de uma comissão de cinco membros para adotar as providências necessárias e regulava a maneira de custear a execução da grande obra, além de indicar as suas principais características. Foi escolhido por meio de um concurso público de caráter internacional o trabalho do artista brasileiro João Maximiliano Mafrá, sendo contratado, em Paris, o estatuário Louis Rochet para fundir o bronze. Em 12 de outubro de 1855, foram iniciados os trabalhos da base do monumento e, em 19 de outubro de 1861, chegavam do Havre, na galeria francesa Reine du Monde, o pedestal e a estátua. Em 17 de novembro, desembarcava o estatuário Rochet, a fim de fazer o levantamento do monumento. Em 1 de janeiro de 1867, realizou-se a cerimônia da colocação da pedra fundamental.

O fato de que a construção do monumento acompanha, com uma fidelidade surpreendente, a construção do moderno Estado brasileiro e suas principais instituições (entre elas, o sistema educacional) não é casual. No século XIX, tomou forma a estátua em memória de dom Pedro I, mas também a escola normal Instituto de Educação Professor Esmael Coutinho, inaugurada em 4 de abril de 1835, na cidade de Niterói, e o então denominado Imperial Colégio de Pedro II, inaugurado em 1837, na data de aniversário do imperador-menino. E, como diz Kusch, os santuários não fazem mais do que traduzir na geografia o ordenamento espiritual de um povo em um determinado momento da sua história. De tal modo que o primeiro monumento do Estado moderno brasileiro pode ser considerado também uma metáfora exemplar do processo civilizatório.

Sobre uma base de granito ergue-se o pedestal, que é octógono e de bronze, assim como todo o monumento. Vestem as suas faces principais quatro alegorias indígenas, simbolizando os rios Amazonas, Paraná, Madeira e São Francisco. O rio São Francisco é representado por um índio que está sentado junto a um tamanduá-bandeira e a uma capivara. Outro índio, o do rio Madeira, está armado de arco e em postura de disparo de uma flecha, vendo, ao seu lado, uma tartaruga, uma ave e alguns peixes. Os rios Amazonas e Paraná são representados, cada um, por duas figuras, sendo uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. A silvícola do rio Amazonas tem sobre as costas uma criança adormecida. Seu companheiro descansa o pé sobre um jacaré, havendo, ao seu lado, uma jiboia, um tigre, um ouriço-caixeiro e uma ave. No grupo que simboliza o rio Paraná, veem-se um tapiretê (ou anta), um tatu e duas grandes aves.

Ornam o friso do pedestal escudos torreados, significando as 20 províncias do Brasil, e sobre cada um dos quais existe uma estrela dourada. Na parte superior da face principal estão as armas do Império e a seguinte inscrição: “A dom Pedro Primeiro, Gratidão dos Brasileiros.” Nas faces laterais, as armas bragantinas, vigiadas por dragões dourados. Finalmente, sobre o pedestal ergue-se o vulto do monarca, em grande uniforme de general, montado a cavalo, tendo o braço direito alçado, em um gesto de quem apresenta ao mundo o auto da independência do Brasil (publicado na edição de 5 de setembro de 1943 do jornal *Diário de Notícias*).

O monumento expõe explicitamente a relação entre o homem e o animal, que vimos funcionar como eixo principal da “máquina antropológica”, e superpõe a essa a relação entre civilização e barbárie, que funciona no interior do que deno-

minamos “máquina colonial”. De tal forma, a relação homem–animal se dá desdobrada e superposta: nas quatro alegorias inferiores que se encontram dos lados do pedestal, a relação homem–animal tem um caráter íntimo e harmonioso; os indígenas são apresentados quase como animais superiores, levemente situados por cima das bestas, integrados na natureza e mantendo com elas uma relação serena. De fato, os indígenas são aqui colocados como alegorias dos quatro principais rios e, portanto, como uma tradução antropomorfa da própria natureza.

Do ponto de vista estrutural, eles se encontram na base do monumento e nos quatro pontos cardinais, quase fundidos com o espaço e a pluralidade que corresponde ao natural. Na cúspide do pedestal, domina uma única figura, a imagem de dom Pedro I, que não representa a natureza, mas seu polo oposto; de modo que o monumento todo adquire uma forma piramidal que dá ao conjunto um ar de elevação que transita da pluralidade animal à unidade do humano.

Na figura superior, a relação entre animalidade e humanidade funciona de modo inteiramente diferente: aqui não há integração harmônica, mas império e senhorio. O monarca monta um cavalo bravo e domina sobre ele toda a composição. Ele não se encontra *com* o animal, mas *sobre* ele, e *sobre* o resto das figuras.

A pluralidade das alegorias inferiores é também pluralidade sexual: nelas se mostram imagens femininas e masculinas, adultos e também crianças. Nelas se expressa a variedade e a prodigalidade da vida, seu caráter sexuado e exuberante; a fecundidade dos rios, das bestas e da própria natureza humana que, claramente, aparece compartilhada e integrada ao resto da vida animal. Na imagem superior, nada permite entrever uma vida que não seja a do espírito, nenhum gesto no monarca parece aludir à alimentação ou à reprodução; seu olhar distante, seu gesto altivo, faz pensar antes em uma ascensão, que contrasta com as imagens dos indígenas, sempre dirigidas ao entorno imediato ou ao chão.

O monumento todo é uma estrutura orgânica e hierarquizada, onde cada peça encontra seu sentido em relação ao conjunto, mas, sobretudo, é um monumento maquinal e dramático, onde se coloca em cena o itinerário espiritual de Ocidente; onde se mostram não apenas suas relações internas, mas, sobretudo, sua dinâmica. Em seu caráter de santuário moderno, o monumento expressa a cosmogonia do Estado-nação moderno.

A mesma hierarquia que governa a peça em seu conjunto replica-se na figura, central e superior, do imperador, cuja base é formada pelo animal (o cavalo, tradicionalmente símbolo de brio e coragem), a parte do meio, pelo homem (a pessoa de dom Pedro I), e a parte superior, pela letra (a letra da lei, pois o imperador levanta com seu braço direito o documento da Independência do Brasil). De modo que, na figura principal da composição se expressa nitidamente o dinamismo antropogênico a que viemos fazendo referência: o homem aparece aqui representado como um centauro moderno, onde se entrelaçam, em uma tensão dinâmica, a força exuberante do instinto animal e a lucidez do *lógos* (tornado escritura), modulando, assim, “o humano” como movimento de elevação entre um e outro.

A letra é o elemento organizador de todo o monumento, sob o qual as demais peças encontram seu lugar em uma hierarquia decrescente. A escritura pertence exclusivamente à figura superior e a diferencia das alegorias da base. Seria muito extenso desenvolver aqui a genealogia da relação entre a *phoné* (voz) e o *lógos* (palavra), mas vale dizer que a modernidade identificou a oralidade com os povos indígenas e africanos, e a escritura com a cultura europeia, construindo, assim, uma ponte gramatical que leva da barbárie vocal à civilização escritural.

O processo civilizatório é, por isso, simultaneamente, um processo de humanização. Mas essa humanização só é possível por meio da invenção de uma *in-humanidade* alheia, que dá à “máquina antropológica” seu caráter dinâmico e produtivo. O outro inferiorizado é o resíduo “necessário” que a máquina produz em seu processo

de geração de humanidade. O sistema educativo, enquanto maquinaria moderna, não pode cumprir sua tarefa humanizadora e civilizatória sem produzir ao mesmo tempo um outro *in-humano* ou, melhor dito, “ainda não humano”. Ou seja, não pode formar o sábio, o crítico, o ilustrado, sem, ao mesmo tempo, pressupor (criar) como contrapartida uma massa ignorante e alienada. A “máquina antropológica” moderna extrai seu dinamismo da mediação dessa distância que ela mesma gera entre o bárbaro e o civilizado. Mas tal construção pressupõe a infinita reprodução imaginária de uma massa emotiva, manipulável e corruptível, um povo ignorante, sujeito à voz e aos afetos. Para desenvolver sua tarefa, o educador esclarecido e democrático deve pressupor necessariamente uma falta no outro, uma debilidade, um vício que possa ser transformado em virtude, uma ignorância que possa ser ocupada por seu saber, uma ingenuidade que possa ser convertida em senso crítico. Se o educador não imagina um outro, inferior e carente, não pode fazê-lo objeto de sua generosidade, sua virtude e seu saber. A igualdade necessita estar prometida, mas jamais realizada, pois o dispositivo extrai sua força do desejo de igualdade, e não da igualdade efetiva.

### **A escola como lugar de suspensão: o *in-operoso*, o festivo**

Comecei dizendo que gostaria de explorar a possibilidade de a escola ser pensada como uma espécie de clareira, de refúgio, onde colocar em suspensão os modos habituais de nos relacionarmos com o tempo, com a linguagem e com os outros. No caso da escola moderna, essa possibilidade passaria pela suspensão da própria ideia de ruptura e superação: de progresso.

Jan nos convida a pensar essa suspensão a partir da etimologia da antiga noção grega de *skholé*. A referência ao termo grego *skholé* à hora de pensar a escola moderna é, sem dúvida alguma, sedutora, dado que a coincidência dos termos (ou sua ressonância) pode criar no discurso educacional contemporâneo uma montagem fecunda. No entanto, me parece necessário explorar essa montagem com certo cuidado.

Em primeiro lugar, porque a escola moderna pressupõe a incorporação do outro, isto é, possui uma função civilizatória que a escola grega não tem. Para os gregos, os bárbaros não são atrasados, eles simplesmente não são humanos e não existe nenhum processo educativo que possa alterar essa condição. Por isso, o que se coloca, ou o que se poderia colocar, em suspensão na escola moderna é inteiramente diferente do que se suspende na *skholé* grega.

Em segundo lugar, porque, por meio da noção de *skholé*, poder-se-ia dar aos gregos o privilégio da suspensão do cotidiano. Afirmar isso equivaleria a dizer que, enquanto os outros povos ficaram ligados às suas necessidades cotidianas, os gregos foram os únicos capazes de distanciar-se delas, produzindo assim um modo de vida mais humano. Pois é, justamente, o distanciamento das necessidades vitais que transforma a *Zoe*, isto é, a vida puramente biológica, em *Bios*, ou seja, em “forma de vida” cultural. Desse modo, o que saiu pela porta acaba voltando pela janela. Em outras palavras: se o conceito de *skholé* permite pensar a escola como tempo livre, como tempo liberado da necessidade, desatrelando o conceito de escola da noção de tempo progressivo e desenvolvimentista da modernidade, ao colocar os gregos na origem da suspensão das necessidades, volta-se a cair no discurso etnocêntrico tradicional que faz dos gregos o ponto de partida de um processo evolutivo de humanização (um processo civilizatório). Se os gregos inventaram a democracia através do conceito de *skholé* e Europa é a herdeira dos gregos (como assinala o discurso tradicional), então Ocidente teria a tarefa de levar a boa nova da vida democrática ao resto do mundo. Um discurso demasiado conhecido que tem servido para justificar demasiadas invasões no mundo contemporâneo.

De fato, todas as culturas conhecem formas festivas, mais ou menos rituali-

zadas, em que o mundo da utilidade cotidiana é colocado, por assim dizer, entre parênteses. O festivo (que não deve ser confundido com o divertido) consiste, justamente, na suspensão do mundo da necessidade. Nos dias festivos, nos diz Agamben, se come, mas não se come para se alimentar; caminha-se, mas não se quer chegar a nenhum lugar, apenas passeia-se; fala-se, mas não para dar ou pedir informação ou decidir sobre assuntos importantes, apenas se conversa; trocam-se objetos, mas não para comercializar, mas para oferecer presentes. O banquete, o passeio, a conversa e o presente são muito mais do que atividades prazerosas ou divertidas, elas são formas de *in-operosidade* festiva. Tudo o que se faz nos dias festivos tem esse caráter que Agamben denominaria *in-operoso*. A sociedade industrial vem despojando as atividades de seu caráter *in-operoso*; o passeio tende a se transformar em esporte, o banquete em “jantar de negócios”, a conversa em diálogo construtivo. Ao mesmo tempo, multiplicam-se os especialistas dispostos a nos assessorar acerca de como aproveitar nosso tempo livre, de como fazer mais eficazes e produtivos nossos gestos cotidianos mínimos. Mas o festivo se caracteriza, justamente, pela sua ausência de produtividade, ou melhor, pela possibilidade de produzir uma experiência radical do fazer humano da qual se furta a necessidade, a utilidade e a diversão.

Sem dúvida, a ideia da escola como refúgio, como clareira, como um espaço de suspensão dos mecanismos modernos de produção política do humano tem uma potência que apenas começamos a vislumbrar, sobretudo porque nossas instituições de ensino estão se tornando cada vez mais inabitáveis, cada vez mais inóspitas. Porque o modo como nos relacionamos com o tempo, com as palavras, com o conhecimento e também com o conhecido está deixando de ter sentido. Não é algo voluntário; temos deixado de acreditar na força dos discursos civilizatórios e humanizadores que outrora deram forma e direção ao trabalho educativo.

Na noite,  
solitário, o que nasce fala,  
o que vai morrendo, escuta.<sup>1</sup>  
(Mujica, 2006, p.421)

#### Nota

1 “*En la noche,  
solitario, lo que nace habla,  
lo que va muriendo, escucha.*”  
(Tradução livre)

#### Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Lo abierto: el hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- PAZ, Octavio. *La casa de la presencia: poesía e historia. Obras completas. v.2*. México: FCE, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p.16–17.
- MUJICA, Hugo. *Poesía completa*. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

Maximiliano Valerio López é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.