



Francisco Vieira da Silva
Leandro Mayer
(Organizadores)

MICHEL FOUCAULT NA EDUCAÇÃO
PROPOSTAS INVESTIGATIVAS



EDITORA
SCHREIBEN

Francisco Vieira da Silva
Leandro Mayer
(Organizadores)

**MICHEL FOUCAULT NA EDUCAÇÃO:
PROPOSTAS INVESTIGATIVAS**



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben

Imagem da capa: Pexels

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UIDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPEl)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M623 Michel Foucault na educação : propostas investigativas. /
Organizadores: Francisco Vieira da Silva, Leandro Mayer. –
Itapiranga : Schreiben, 2021.
105 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-994458-0-4

DOI: 10.29327/533181

1. Educação. 2. História do Brasil. 3. Política. I. Título. II. Silva,
Francisco Vieira. III. Mayer, Leandro.

CDU 37:94(81)

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: ABRINDO CAMINHOS	4
<i>Francisco Vieira da Silva</i>	
<i>Leandro Mayer</i>	
TENDÊNCIAS NEGACIONISTAS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BOLSONARISMO: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA.....	6
<i>Alison Sullivan de Sousa Alves</i>	
<i>Francisco Vieira da Silva</i>	
A ABORDAGEM SOBRE DITADURA MILITAR NOS LIVROS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA	24
<i>Alex Sandra da Silva Moura</i>	
<i>Ana Maria de Carvalho</i>	
EROS E PHYLIA: FOUCAULT, ANTIPEDAGOGO?.....	39
<i>Harald Sá Peixoto Pinheiro</i>	
AS RELAÇÕES DE PODER NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E DE EDUCAÇÃO: LENTES SÓCIO- HISTÓRICAS À LUZ DAS PERSPECTIVAS FOUCAULTIANAS.....	51
<i>Francisco Renato Lima</i>	
FOUCAULT EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENSAIO SOBRE DISCURSO, PODER, MICROFASCISMO E DISCIPLINARIZAÇÃO.....	69
<i>Marcelo Bezerra de Moraes</i>	
PRÁTICAS DE PRAZER E USOS DE VIOLÊNCIA: “JOGOS DE SEDUÇÃO, INTERDIÇÃO E CRIAÇÃO”.....	83
<i>Rodrigo Lemos Soares</i>	
<i>Raquel Pereira Quadrado</i>	
<i>Deise Azevedo Longaray</i>	
<i>Gustavo Henrique Pereira</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	105

MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: ABRINDO CAMINHOS

Esta coletânea de artigos abriga uma série de reflexões acerca de análises do campo educacional sob o prisma investigativo do pensador francês Michel Foucault (1926-1984), autor cuja trajetória intelectual foi marcada por uma heterogeneidade de conceitos, objetos e temas. Esse fato inviabiliza delimitá-lo numa dada corrente de pensamento e num certo campo do saber. Não obstante, isso não impede de cartografar, no âmbito dos ditos e escritos foucaultianos, nuances que nos levam a observar as contribuições deste teórico no esteio de uma determinada área do conhecimento, como a educação.

Diversos autores articulam os pressupostos de Foucault com as problemáticas e anseios da esfera educacional. Noutros termos, isso não constitui uma novidade. Todavia, como os conceitos foucaultianos parecem romper as barreiras do tempo e do espaço, julgamos pertinente insistir em observar o contexto educacional pelas lentes desse autor francês, por considerarmos que essa associação nunca se esgota, porquanto permite-nos acompanhar as diferentes transformações por que passou a educação nas últimas décadas. Isso significa pensar como o horizonte teórico delineado por Foucault pode ser útil na problematização da educação, da escola, do ensino, do professor, do aluno, enfim, do projeto societário que se deseja empreender por meio da formação escolar. Esse autor, ao escrutinar a emergência e funcionamento das sociedades disciplinares, legou-nos importantes dispositivos analíticos para ponderarmos a respeito das relações de saber-poder que controlam os corpos e as subjetividades escolares.

Para além de *Vigiar e Punir* (1975), obra nuclear que nos permite constatar as principais inflexões de Foucault na seara da educação, convém pontuar que outros conceitos e ferramentas forjadas pelo autor, em diversos momentos de seu itinerário investigativo, mostram-se profícuos

para as pesquisas em educação. Podemos rapidamente mencionar as noções de discurso, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, dispositivo, arquivo, verdade, subjetividade, governamentalidade, biopolítica e resistência como conceitos-chave na consecução de análises que dão conta de diagnosticar os modos por meio dos quais a educação configura-se na atualidade e que relações de saber-poder ela faz funcionar. Em tempos de crise, nas diversas acepções que este vocábulo encerra, a inquietude do pensamento foucaultiano torna-se mais vívida e potente.

Francisco Vieira da Silva

Leandro Mayer

Organizadores.

TENDÊNCIAS NEGACIONISTAS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BOLSONARISMO: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Alison Sullivan de Sousa Alves¹

Francisco Vieira da Silva²

Introdução

O retorno do discurso anticomunista no contexto de crise da nova República, trazido para o debate político pelo atual Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro é o objeto de pesquisa deste trabalho. O artigo pretende responder ao questionamento de quais seriam os saberes e verdades imbrincados no discurso positivo e favorável ao golpe civil-militar de 1964 e à Ditadura Militar instalada no país e como o tema pode contribuir para o ensino de História na educação básica. Trata-se de uma narrativa negacionista e revisionista da historiografia oficial acerca do assunto, que gera uma inflexão no seio da sociedade, justificando a discussão que aqui se propõe, tendo em vista a educação, sobretudo, a História escolar, como o lugar de fala/problematização e espaço de

1 Graduado em Licenciatura Plena em História, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua como professor efetivo na rede municipal de ensino da cidade de Parazinho-RN e na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: alisonsullivanrn@gmail.com.

2 Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

historização discursiva com base em fontes confiáveis.

Assim, buscar-se-á analisar o discurso da extrema direita brasileira sobre a tomada do poder e a instalação do Regime Militar em meados de 1960 no Brasil, fundamentando-se nas noções *arqueogenealógicas* para o estudo discursivo, delineando o discurso como uma prática política. Pela *arqueologia* (do saber), apresentar-se-á as ideias de Foucault (2008) quanto à formação discursiva, que engloba um conjunto de enunciados em torno de uma positividade, cuja regularidade delinea as funções que os sujeitos enunciadorees podem assumir para enunciar o discurso, sempre se valendo dos *a priori* históricos e formais do *arquivo* discursivo. Pela *genealogia* (do poder), buscar-se-á compreender as relações de força nas ações dos sujeitos, mediante os saberes e verdades, produzidos discursivamente, enquanto “vontades de verdade”, que o discurso dissemina no tecido social;

O presente trabalho apresenta uma composição descritivo-interpretativa, predominantemente qualitativa, cuja metodologia se divide em três momentos. No primeiro, visa uma breve revisão teórica foucaultiana, para compreender a análise do discurso *arqueogenealógica*, entendendo o bolsonarismo como uma formação discursiva, identificando os saberes e verdades no jogo do poder, no qual os sujeitos se imbricam na sociedade e enunciam o discurso negacionista/revisionista do golpe civil-militar de 1964 e da Ditadura Militar do Brasil. No segundo, procede à análise do discurso em torno de alguns enunciados selecionados em matérias de jornais e mídias digitais, discutindo sobre as questões que envolvem a ascensão da extrema direita na política nacional, valendo-se da crise da nova República. No terceiro, discute a possibilidade do debate escolar em torno do tema, tendo em vista se tratar de um objeto de conhecimento histórico, o que torna a discussão um problema ordinário da educação básica, especialmente, em aulas de História. Nisto consiste, o objetivo deste artigo: analisar o discurso negacionista e revisionista do bolsonarismo sobre o golpe civil-militar de 1964 e a Ditadura Militar do Brasil, no atual momento de crise da nova República, vislumbrando a problemática como um objeto de pesquisa da História escolar, mediante a análise do discurso.

SABER E VERDADE EM RELAÇÕES DE PODER NA NARRATIVA QUE LEGITIMOU O GOLPE DE 1964 E O REGIME MILITAR BRASILEIRO

No dia 30 de julho de 2018, em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura, o hoje Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, negou que tivesse ocorrido um golpe de Estado no Brasil em meados da década de 1960. Para ele, “não houve golpe militar em 1964. Quem declarou vago o cargo de presidente na época foi o Parlamento. Era a regra em vigor” (OSAKABE, 2018, s.p.). Contudo, é consenso na historiografia brasileira que, no auge da crise política e institucional provocada pela renúncia do Presidente Jânio Quadros, configurou-se uma intensa disputa pelo poder, sobretudo, após a decretação da vacância presidencial endossada pelo congresso em 25 de agosto de 1961, sob a justificativa de que o vice-presidente estava fora do país. Neste cenário, o destaque ficou por conta da campanha legalista, liderada por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul e cunhado de João Goulart, legítimo sucessor hierárquico da Presidência da República, que estava em viagem oficial para a China.

Neste ínterim, Ranieri Mazzilli, Presidente da Câmara Federal, assume de modo provisório a Presidência da República, cujo breve governo fora marcado pela ação dos “ministros militares que, convenientemente articulados com os dois grandes partidos conservadores, UDN e PSD, tentaram barrar o retorno de Jango ao país, impondo ao Congresso a aprovação de um veto à sua posse” (SOUZA; COSTA; CARVALHO; 2007, p. 2). De acordo com Souza, Costa e Carvalho (2007), apesar da intensa mobilização dos oficiais, a grande maioria dos congressistas decidiu pela legalidade da posse de João Goulart como Presidente da República, mas não impediu que a direita aprovasse a Emenda Constitucional n° 4, que levaria o país ao Regime Parlamentarista, retirando grande parte do poder do Presidente, sistema tal que perdurou até janeiro de 1963 “[...] quando, através de um plebiscito, a população brasileira diria ‘sim’ ao retorno do presidencialismo” (SOUZA; COSTA; CARVALHO; 2007, p. 2), decretando o fim do período, conhecido na historiografia, como um ensaio para a tomada do poder em 1964.

Portanto, a retórica legalista de Bolsonaro sobre o golpe

civil-militar de 1964, na verdade, é parte de um amplo discurso, impetrado pelos oficiais de alta patente das Forças Armadas e pelas elites políticas e econômicas conservadoras do país, para justificar e legitimar a tomada do poder em meados de 1960, que conduziu a nação para um modelo de governo e de sociedade autoritário. Em outras palavras, o bolsonarismo, tal como conhecemos a prática política e governamental atualmente em vigor no Brasil, consegue acessar, de modo singular e específico, aquilo que Foucault (2008) chamaria de *arquivo* discursivo, realizando uma historização do discurso, como algo que traz um saber e uma verdade, mas, sobretudo, que se configura como um acontecimento histórico, narrado por enunciações que se deslocam no tempo e que podem ser reatualizados em diferentes momentos e em diversos lugares.

Em resumo, na *arqueologia do saber*, Foucault (2008) fala em um *arquivo* discursivo, composto pelos *a priori* históricos e formais, capazes de apreender toda a dispersão dos enunciados em um conjunto lógico e inteligível. Pelo primeiro se procura entender como as enunciações e os sujeitos enunciadore, inclusive desconhecidos entre si, se “[...] comunicam pela forma de positividade (*saber*) – de seus discursos [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 144, grifo nosso) e, pelo segundo, se busca compreender os discursos tal como ele se apresenta em dado momento, inclusive, o que acolhe, utiliza ou exclui, esquece ou desconhece e que compreende os “[...] pontos de junção, lugares de inserção, de irrupção ou de emergência, domínios ou ocasiões de utilização [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 145) dos *a priori* formais, que permitem entender a regularidade específica que delinea a história.

Bolsonaro faz um movimento retórico de escolha, seleção, exclusão e reformulação enunciativa, como que em uma espécie de “redatorial” do discurso que já está disponível no *arquivo*, mas, que pode ser reformulado, cujos ajustes servem para enunciar aquilo que convém e que faz parte de um saber constituído – por se tratar de um discurso oficial das Forças Armadas do Brasil – que visa expressar a “verdade” acerca do golpe de Estado de 1964 e da Ditadura Militar instalada, imbricando os sujeitos enunciadore em relações de poder no tecido social.

As noções de saber, verdade e poder são delineadas na segunda

parte da obra de Foucault (1998), denominada de *genealogia* (do poder), quando o filósofo francês, mediado pelas ideias filosóficas de Nietzsche, concebe o princípio de descontinuidade histórica, materializados por enunciados que se formam em torno de uma positividade, regidos por uma regularidade singular. Em outras palavras, os saberes, as verdades e as próprias relações de poder dos sujeitos que enunciam, imbricam-se e se reúnem no interior de uma prática discursiva, que concentra uma série de enunciados, acessados, reformulados e disseminados pelos sujeitos enunciadores, justamente, para reproduzir, na sociedade, uma positividade específica que, no caso em análise, se trata de uma versão histórica que enaltece as Forças Armadas e visa justificar e legitimar os eventos ocorridos em decorrência da tomada do poder em 1964 e do Regime Militar brasileiro.

O discurso, nessa configuração, produz um caráter oficial, ao mesmo tempo que emite um parecer legalista e institucional tanto em relação àqueles que enunciam, quanto acerca da “verdade”, que contorna a positividade que se quer transmitir, tornando a fonte discursiva – as Forças Armadas do Brasil – em uma autoridade do saber em torno dos acontecimentos históricos que cercam a “revolução democrática de 1964” e o período dos governos dos Generais-Presidentes. É, neste sentido, que entendemos por “verdade” em Foucault (1998), um conjunto de procedimentos que regulam os enunciados desde a produção, lei, repartição, circulação e funcionamento das enunciações. A “verdade”, desse modo, está “ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime da verdade’” (FOUCAULT, 1998, p. 14). Nisto consiste a problematização historiográfica mediada pela análise do discurso *arquegenealógica*:

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 1998, p. 14).

O domínio do corpo social é mediado pelo alcance do poder da verdade de um saber, distribuído entre os sujeitos, ou seja, não como uma força que reprime e obriga a todos a viverem de acordo com as leis

e os regulamentos do Estado, mas, porque faz brotar níveis positivos de desejo. Ora, “[...] o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 1998, p. 148-149).

Nesse viés, Foucault (1998) faz um questionamento interessante acerca da presença e ação do poder no corpo social: “[...] Como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto [?]” (FOUCAULT, 1998, p. 151). É, desse modo, que entendemos que não há um lugar onde o poder emana, nem um sujeito que possa se apresentar como o seu proprietário. Os poderes não estão localizados em um ponto específico da estrutura social, mas “funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 1998, p. XIV). Logo, o “[...] poder não existe” e sim práticas e/ou relações de poder, visto que ele “[...] não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (MACHADO, 1998, p. XIV).

Da mesma forma, a resistência não escapa à rede do poder e nunca nasce de fora dela, pois, “[...] qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças” (MACHADO, 1998, p. XIV). Do mesmo modo, afinal, não há o lugar da resistência, mas, “pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1998, p. XIV), onde discursos da verdade e de saber são enunciados pelos sujeitos discursivos.

Contudo, as tramas discursivas que se imbricam em relações de poder dos sujeitos no tecido social, são materializadas em práticas discursivas, tal como Foucault (2008) denomina na *arqueologia*, quando define o enunciado, a função enunciativa que um sujeito pode ocupar, a positividade e as regras que formam o discurso, cuja análise se dar mediante um regime de dispersão, que Foucault (2008) conceitua, quando descreve as unidades do discurso através de quatro possibilidades

de constituição: a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos ou das estratégias.

Entendendo o enunciado como um átomo do discurso, Foucault (2008) concebe a formação discursiva como um conjunto de enunciações, que pertencem a um regime de dispersão, que terá uma singularidade a partir da positividade que o envolve e que é regido por regras específicas, que definem o discurso como uma prática, visto que o enunciado é concebido como uma função que os sujeitos assumem para emitir o saber, como uma vontade de verdade.

Em síntese, pela *arqueologia* (do saber), o autor francês delinea as formações discursivas e pela *genealogia* (do poder), busca apreender as relações de força que se imbricam em torno da “verdade” que o discurso visa transmitir. É, neste sentido, que podemos falar em uma análise discursiva *arqueogenológica*, que visa identificar a regularidade e o regime de verdade, em meio a dispersão enunciativa.

O bolsonarismo, por sua vez, pode ser visto como uma prática discursiva, cujas leituras podem apontar para diversas direções, mas, que seguem uma regularidade: o negacionismo e o extremismo das enunciações. Podemos identificar tais regras no discurso messiânico, que faz uma espécie de teologia política, apresentando Bolsonaro como o salvador da pátria; na negação científica, que torna o sujeito em um ser supremo para aferir a realidade, sem interferências de terceiros, incluindo a própria ciência; e no militarismo, foco de nossa pesquisa, quando reacende a retórica por um modelo de governo e sociedade autoritário, revisando a historiografia militar brasileira, mediante uma leitura (re) atualizada do golpe civil-militar de 1964 e da Ditadura Militar instalada, aclamada como o melhor estilo de governamentalidade, com insistentes apelos pelo seu retorno, não mais com Generais-Presidentes, mas, com Bolsonaro no poder.

O BOLSONARISMO E A CRISE DEMOCRÁTICA DA NOVA REPÚBLICA: O RETORNO DO DISCURSO ANTICOMUNISTA EM PROL DE UM PROJETO DE PODER AUTORITÁRIO

No ano de 2019, início do mandato do Presidente Bolsonaro, circulou um vídeo “distribuído por um número oficial de *WhatsApp* do

Planalto, usado pela Secretaria de Comunicação da Presidência para envio de mensagens de utilidade pública, notícias e serviços do governo federal” (PLANALTO, 2019, s.p.), cujo teor afirmava a respeito do golpe civil-militar de 1964 que “o Exército nos salvou. O Exército nos salvou. Não há como negar. E tudo isso aconteceu num dia comum de hoje, um 31 de março. Não dá para mudar a história” (PLANALTO, 2019, s.p.). Trata-se de um discurso favorável às Forças Armadas que ecoa da Secretaria de Comunicação da Presidência, trazendo de volta para o Executivo Federal, já nos primeiros meses do governo de Bolsonaro, a narrativa oficial entre os militares brasileiros, acerca da tomada do poder e do Regime Militar instalado em meados de 1960, como um “movimento democrático” que livrou o país do comunismo.

Diante do exposto, um dos principais influenciadores ideológicos de Bolsonaro, Olavo de Carvalho, em entrevista concedida ao canal do *Youtube*, “Rádiovox”, em parceria com o “Mídia sem máscara”, em 31 de março de 2014, traz uma narrativa de que os eventos políticos ocorridos em meados de 1960 foram distorcidos e que, “no ponto de vista histórico a falsificação do relato já começou no dia seguinte ao golpe” (RÁDIOVOX, 2014, s.p.) quando, a partir de um escritório no Rio de Janeiro da KGB (Comitê de Segurança do Estado), que funcionou durante a Guerra Fria, na extinta União Soviética (URSS), veio à tona a invenção da história de que a tomada do poder em 1964 no Brasil teria sido tramada em *Washington*, cuja prova seria um documento forjado e divulgado em toda a mídia brasileira, de que um alto funcionário do Departamento de Estado dos Estados Unidos cumprimentava um agente do FBI (Departamento Federal de Investigação), no Brasil, pelo sucesso da operação (o golpe).

Na verdade, Olavo de Carvalho realiza uma retórica negacionista através de dois caminhos: primeiro, negando a participação dos Estados Unidos no golpe de 1964 e, segundo, mostrando que a versão descrita pela historiografia nacional sobre o assunto seria, na verdade, uma falsificação dos fatos, produzida por comunistas, com vistas a endossar uma narrativa mentirosa que, com o *status* de oficialidade e de cientificidade, serviria para enganar a população brasileira, tal como reverbera, ao afirmar que, no Brasil, “estamos comemorando meio século de subserviência a uma

mentira, inventada pela KGB” (RÁDIOVOX, 2014, s.p.), referindo-se à historiografia brasileira sobre o golpe civil-militar de 1964 no Brasil.

Contudo, Olavo de Carvalho apropria-se de fatos verdadeiros, não para expressar um parecer com base científica, mas para forjar uma narrativa falsificada do acontecimento histórico e, ao final, dizer que traz a verdade plena que fora ocultada. Dada a falta de apreço pelos militares brasileiros, o referido ator prefere uma versão que dita a historiografia sobre o golpe civil-militar de 1964, como uma grande mentira criada pelo comunismo e, sem fazer elogios às Forças Armadas, endossa a ideia do contragolpe, procurando focar naquilo que chama de continuidade do ideário comunista, afirmando que os militares mentem quando dizem que combateram o comunismo, cuja verdade estaria no fato de que os oficiais brasileiros, trabalharam contra a direita civil, verdadeira heroína contra o terror soviético no país. Assim, “[...] durante todo o período militar os comunistas continuaram dominando o meio cultural e jornalístico (com a ajuda do próprio governo militar), enquanto a direita civil era banida, no fim dos anos 80, à completa inexistência” (CARVALHO, 2020, s.p.).

No entanto, o discurso negacionista olavista que, junto com a narrativa saudosista ao golpe de 1964, reverberado nas casernas, adornam a prática discursiva militar do bolsonarismo, omite o fato de que, segundo Macedo (2014), a própria Casa Branca divulgou gravações de diálogos entre John Kennedy, ex-presidente dos Estados Unidos e o embaixador estadunidense no Brasil, Lincoln Gordon, que comprovavam as interferências da maior potência capitalista na democracia brasileira. As informações, aqui descritas, são da própria Agência Brasil, que é um órgão público de comunicação, ligado diretamente ao Executivo Federal, pelo fato de pertencer à Empresa Brasil de Comunicação (EBC), criada em 2007. Dessa maneira, de acordo com o referido órgão oficial do governo brasileiro, “os norte-americanos também se esforçaram no emprego de recursos financeiros para a promoção e o incentivo de iniciativas que tivessem o intuito de combater o comunismo no Brasil” (MACEDO, 2014, s.p.) que, segundo novos estudos dão conta, faz parte de uma extensa rede de interrelações entre as duas nações, inclusive, dando “[...] como certo o envio de uma frota naval dos Estados Unidos

para apoiar o golpe, comprovando a estreita articulação entre militares brasileiros e o governo daquele país” (MACEDO, 2014, s.p.), motivo pelo qual o então Presidente Goulart, de posse das referidas informações, preferiu não resistir, evitando um conflito amado no país.

Dito isso, cabe ressaltar que tanto a entrevista de Olavo de Carvalho, quanto a matéria de Danilo Macedo, repórter da Agência Brasil, vieram a público na mesma data, ou seja, em 31 de março de 2014, quando se completou cinquenta anos do golpe civil-militar de 1964, protagonizando uma disputa de verdades em torno da tomada do poder e da Ditadura Militar, instalada em meados de 1960. Ora, no ano de 2014, vivia-se no país o início do agravamento da polarização política entre esquerda e direita, cujos efeitos mais visíveis percebemos hoje no Brasil, e que seria levada aos palanques das eleições presidenciais daquele ano, enquanto consequência das violentas manifestações contra o governo Dilma Rousseff, em meados de 2013, rapidamente cooptadas por lideranças conservadoras quando, após 28 anos da redemocratização de meados de 1980, gritos ecoaram no país por uma nova intervenção militar.

É neste ponto que pontuamos a emergência da crise da “Nova República”, tal como vários historiadores e historiadoras têm expressado em pesquisas recentes sobre a política nacional, como Bentivoglio e Brito (2020), quando problematizam o discurso e a gestão do Presidente Bolsonaro como uma ação política pautada na conspiração, valendo-se, justamente, da crise da nova República, para reabilitar o mito do autoritário salvador da pátria, apresentando-se como o defensor da família, dos valores cristãos e da Ditadura Militar. Não iremos, com isso, adentrar no mérito da discussão acerca das causas e efeitos da ascensão de pautas autoritárias que se erguem contra a democracia, tema que denotaria uma pesquisa mais extensa, mas, buscaremos expor, de modo sucinto, como o bolsonarismo tem se aproveitado da recente adversidade enfrentada pelo modelo republicano pós-ditadura, levando ao limite, o sistema democrático de direito, atacando-o com as próprias “armas” da democracia, inclusive, chegando à presidência pela via eleitoral, mas, que agora, entoando discursos antidemocráticos, fervilhando uma militância, que clama por uma intervenção militar, com Bolsonaro

no poder.

Apesar da retórica anticomunista acompanhar o Presidente Bolsonaro durante os 28 anos em que foi Deputado Federal (1991-2019), podemos dizer que o discurso que o referido político proferiu na Câmara Federal, em 17 de abril de 2016, quando o plenário autorizou a abertura do processo de *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff (PT), ratificado pelo Senado no dia 31 de agosto do mesmo ano, foi uma espécie de “ato inaugural”, pelo qual Bolsonaro reacende, na sociedade, o imaginário de um inimigo da democracia, da soberania nacional e da liberdade do povo brasileiro. Dizia ele: “*Perderam em 1964, perderam em 2016. Contra o comunismo, contra o Foro de São Paulo. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, que foi o pavor de Dilma Rousseff*” (OLIVEIRA, 2016, s.p.).

Na fala, Bolsonaro apresenta a Presidente Dilma como alguém que tem um histórico golpista contra o Brasil, por ter sido guerrilheira e aliada do “terror comunista de esquerda”, de grupos que se levantaram para derrubar o Regime Militar e implantar o comunismo no país no final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Por outro lado, mostra um oficial do Exército – primeiro condenado em 1ª instância por crime de tortura contra presos políticos, cometido durante a Ditadura Militar, cuja sentença foi ratificada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo em 2012 (ARRUDA, 2012, s.p.) – como um herói nacional, por ter defendido a nação do terrorismo e por ter sido o “pavor de Dilma Rousseff”, termo estrategicamente escolhido no discurso, para mostrar o lado honroso que estaria as Forças Armadas do Brasil, ao contrário da citada Chefe do Executivo Federal. Se a então Presidente representaria, naquela ocasião, os grupos terroristas e comunistas de esquerda, o Coronel Ustra simbolizava o amor à pátria e a missão de todos os militares, que defenderam o povo brasileiro da barbárie e da subjugação soviética em território nacional.

Mediante um tom de revanche, quando afirma “perderam em 1964. Perderam em 2016”, o então Deputado Federal faz uma ligação do passado ao presente e, com isso, busca revelar aqueles que seriam os perdedores de ontem e de hoje, os comunistas, que teriam tentado contra a democracia brasileira, da mesma forma como as esquerdas

estariam buscando naquele momento. O revanchismo, neste caso, busca induzir os telespectadores – milhões em todo o país, já que a sessão estava sendo transmitida ao vivo pela grande mídia nacional, em uma tarde de domingo – a tomarem partido por um dos lados da história: a dos perdedores comunistas e traidores da nação ou dos vencedores patriotas, amantes do Brasil e dos valores da sociedade.

Portanto, no voto favorável à abertura de *impeachment* contra Dilma, Bolsonaro deixa claro que, naquela ocasião, sua luta é “contra o comunismo. Contra o Foro de São Paulo”, organização criada em 1990 pelo Partido dos Trabalhadores – PT, que reúne partidos políticos e organizações de esquerda de diversos países da América Latina que, segundo o historiador Daniel Aarão Reis, em matéria da BBC News Brasil, “o foro nunca se vertebrou como uma Internacional Comunista, como a direita gosta de dizer, extrapolando, mas também não serviu como fórum para críticas e sugestões das esquerdas” (SANCHES, 2019, s.p.).

Neste sentido, o discurso se apresenta como uma prática política e visa despertar o sentimento de amor à pátria, na medida em que faz ressurgir um antigo inimigo do país, o comunismo. Dessa forma, Bolsonaro se apropria da narrativa oficial dos militares para justificar a tomada do poder em 1964, fazendo uma (re)atualização da luta nacional contra o terror comunista, cuja retórica, além de outros fatores, ajudaram-no a chegar ao Executivo Federal e a constituir uma nova vertente na política brasileira, o bolsonarismo, aqui concebido entender como uma formação discursiva, que tem como uma das regularidades, o militarismo, “melhor” modelo de governo e de sociedade, respaldado no discurso anticomunista, mas, que ganha ressonância no tecido social, graças às crises política, econômica, social e institucional enfrentadas pelo país desde os protestos sociais de meados de 2013. Entendemos que se trata de uma prática discursiva e política que tem colocado em alerta o estado democrático de direito e que entra para a história do Brasil, enquanto uma historização discursiva, a reverberar o atual momento de crise da nova República, tal como temos mencionado em nosso texto.

Assim, o bolsonarismo, como uma prática discursiva, expõe uma “vontade de verdade”, visto que “o discurso [...] não é simplesmente

aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Ora, o filósofo francês nos ajuda a entender que, subjacente à “vontade de verdade” está o desejo e o poder, ou seja, a necessidade de libertar do desejo e liberar do poder, mas, de uma forma que não permite reconhecer, de fato, a “vontade de verdade” que se busca, deixando aparecer o que lhe convém: “[...] uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 1996, p. 20). No discurso proferido no plenário que abriu o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, Bolsonaro apresenta uma “vontade de verdade”, que também seria universal, mostrando para todos os brasileiros, os “valores” da sociedade, buscando fecundar um amor à pátria e um sentimento anticomunista, impondo um poder sobre o sujeito, não pela coerção, mas, pela docilização dos sentidos, levados a aceitar e a defender a narrativa contra o comunismo e a favor do Brasil, como um ato de patriotismo.

A SALA DE AULA DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE HISTORICIZAÇÃO DISCURSIVA: O MILITARISMO BOLSONARISTA COMO OBJETO DE PESQUISA

Nosso entendimento diante das discursividades negacionistas e revisionistas do golpe civil-militar de 1964 e da Ditadura Militar do Brasil, tal como problematizamos em nossa pesquisa, devem ser debatidos em aulas de História escolar, enquanto um dos lugares de fala dos sujeitos que estudam os objetos de conhecimento histórico. O revisionismo proposto e reacendido na sociedade brasileira pelo bolsonarismo, em torno dos eventos que marcaram a tomada do poder e o regime autoritário instalado no país em meados de 1960, assim como qualquer outro objeto de saber científico/escolar, não pode passar despercebido pelos especialistas da historiografia, que têm o dever de bem orientar a população e os indivíduos educacionais confiados à sua competência profissional.

O primeiro ponto para se levar em consideração é a necessidade dos historiadores e historiadoras em aprofundarem as pesquisas,

mediante as materialidades discursivas que circulam nas mídias digitais, buscando compreender que a consciência histórica não é uma exclusividade da escola, mas, se constrói em todos os espaços de socialização humana da sociedade. Defendemos ser relevante a reflexão em torno do negacionismo/revisionismo da Ditadura Militar como objeto de reflexão nas aulas de História, por meio da análise do discurso.

O segundo aspecto ao qual chamamos atenção é que a história existe e se escreve através das experiências humanas no tempo e no espaço, cujo movimento, de acordo com Fonseca (2012) tem a marca do inacabamento. Logo, dentro da lógica do não acabamento histórico, entendemos que o tema historiográfico que nos posmos em problematizar, precisa ser mediado por um percurso didático-pedagógico que trabalhe a memória e a resistência contra discursos e projetos de sociedade pautados em regimes de exceção. A educação deve promover a autonomia e a criticidade dos sujeitos para serem capazes de refletir as questões políticas e sociais com inteligência e argumentação com base em fontes seguras e informações verdadeiras.

O próprio Foucault (1999) nos indica caminhos para uma prática educativa libertadora, que rompe com o disciplinamento, que enquadra todos os indivíduos em um modelo fechado e à serviço de um sistema de dominação. Trata-se daquilo que o pensador francês (1999) chama de disciplina, enquanto uma anatomia política que, na sociedade moderna ocidental, leva os colégios, os hospitais, as organizações militares a exercerem o poder de coerção sobre os “corpos” docilizados e obedientes. Assim, “nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento” (FOUCAULT, 1999, p. 166). Neste sentido, o autor francês quer nos mostrar que o disciplinamento dos sujeitos não se fazia mediante grandiosas intervenções punitivistas como no caso do suplício, mas, através de uma dominação sutil do ser humano nos mínimos detalhes da vida e do cotidiano, como uma política de controle e utilização humana, que sobe “[...] através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados [...]. Esmiuçamentos, *dos quais*, sem

dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno” (FOUCAULT, 1999, p. 168, grifo nosso).

Diante do exposto, entendemos que a sala de aula de História, especialmente, na educação básica, fase escolar fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do sujeito, pode ser um espaço de problematização e análise dos discursos que circulam na sociedade, cujo processo didático envolva os estudantes em metodologias ativas, tornando-os protagonistas da construção do saber. Em nossa pesquisa, entendemos ser possível uma mediação entre o objeto de conhecimento histórico e a análise *arqueogenealógica* do discurso.

Neste sentido, os alunos e alunas devem ser levados a pesquisar e organizar um *corpus* discursivo, tal como Foucault (2008) delinea quando fala dos *a priori* históricos e formais do *arquivo* do discurso, cujo processo de seleção dos enunciados deve envolver as novas tecnologias digitais, que têm proporcionado espaços *on line* de debates públicos, mediante as redes sociais, cujo alcance atinge a comunidade global de modo instantâneo. Em seguida deve-se proceder à análise das materialidades discursivas selecionadas, buscando identificar a positividade e as regras de formação que fazem, do discurso, uma prática nas diversas áreas de atuação humana na sociedade que, no nosso caso, abrange o universo da política. No processo de investigação dos fragmentos *arqueogenealógicos* do discurso, os sujeitos do conhecimento escolar devem buscar identificar os saberes e as verdades construídas pelos enunciados, para que se possa compreender as relações de poder dos indivíduos no tecido social.

Nisto, defendemos a prática educativa problematizadora como um percurso didático capaz de promover o estudo, com criticidade, do atual negacionismo/revisionismo sobre o golpe civil-militar de 1964 e a Ditadura Militar do Brasil. Compreendemos que a análise do discurso deve buscar delinear a positividade e a regularidade a reger os enunciados que ditam uma versão favorável e positiva do Regime Militar, a partir de atos revolucionários responsáveis por salvar o Brasil do comunismo, entendendo tais enunciações como “vontades de verdade” imbricadas em relações de poder na sociedade.

É, neste sentido, que podemos romper com o disciplinamento alienante dos sujeitos, tal como Foucault (1999) reverbera naquilo que

chama de sociedade disciplinar, quando refletiu sobre a época clássica e buscou analisar as práticas disciplinares, as quais treinavam os corpos para o ofício de soldado, tornando-o útil e obediente à hierarquia militar, para mostrar como a modernidade moldou as relações de poder na escola, no hospital, na fábrica e no quartel, mediante o modelo de controle social, nascido nas igrejas, tendo como grande exemplo a vida monástica.

Nisto consiste a historização do discurso nas aulas de História da educação básica: na análise do discurso, no nosso caso, com base na *arqueogenealogia* de Foucault, que promova uma interação entre o objeto de conhecimento histórico e as materialidades discursivas a circularem no tecido social, sobretudo, nas mídias digitais, permitindo um encontro entre a escola e a sociedade, entre o discente e a realidade que o rodeia, entre a História e o tempo presente, mediante um percurso didático-pedagógico que faça sentido para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado neste artigo, observam as construções de verdades nos discursos da extrema direita, sob a liderança do bolsonarismo, enquanto uma nova vertente político-ideológica no Brasil. Por meio da referida militância política, se constroem saberes e verdades negacionistas/revisionistas, protagonizando relações de poder em torno de disputas narrativas no tecido social brasileiro, (re) apresentando uma “versão mais ampla” do golpe civil-militar de 1964 e do regime ditatorial inaugurado.

Trata-se de um discurso favorável e positivo da tomada do poder e da Ditadura Militar do Brasil, instalada em meados de 1960, trazido de volta para o cenário político e social brasileiro, pelo então Deputado Federal, Jair Bolsonaro, no ato simbólico e inaugural de uma retórica anticomunista, reverberada no discurso que o referido ator proferiu no voto favorável à abertura do processo de *impeachment* da ex-Presidente Dilma em abril de 2016. Na ocasião, o político supracitado, deu sobrevida à versão das Forças Armadas brasileiras que justificou e legitimou o golpe civil-militar do Brasil como um ato revolucionário e democrático contra a ameaça comunista no país e em favor da soberania

nacional e liberdade da nação.

Entendemos que o revisionismo historiográfico proposto pelo bolsonarismo acerca dos eventos históricos que conduziram o país a uma ruptura institucional em meados de 1960, gera uma inflexão na sociedade e, por direito, é um problema temático da História, logo, um objeto de conhecimento escolar que precisa ser discutido na educação básica. Portanto, sugere-se, no âmbito da organização didático-pedagógica, o trabalho com a análise do discurso em sala de aula, mediante metodologias ativas que envolvam, dinâmica e significativamente, os estudantes, nos estudos discursivos de enunciados que circulem nas mídias digitais, em confronto com os temas históricos escolares.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Roldão. Sentença do TJ confirma Ustra como torturador. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 ago. 2012. Política. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,sentenca-do-tj-confirma-ustra-como-torturador-imp-,916736>> Acesso em: 25 mar. 2021.
- BENTIVOGLIO, Julio; BRITO, Thiago Vieira de. Bolsonaro e a crise da Nova República: a política como conspiração. In: KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. (Org.). *Do fake ao fato: (des) atualizando Bolsonaro*. Vitória: Milfontes, 2020. p. 163-182.
- CARVALHO, Olavo de. “Os militares se gabam de haver, em 1964, livrado o Brasil do comunismo. Mentira...” [s.l.], 22 jul. 2020. *Instagram: @opropriolavodecarvalho*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CC9R0l9JLfn/?utm_source=ig_web_copy_link> Acesso em: 26 mar. 2021.
- FONSECA, Selva G. A Formação dos Professores de História. In. FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História*. Ed. 11. Campinas: Papirus, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 161-258.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de*

France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In.: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

MACEDO, Danilo. Governo norte-americano participa do golpe militar no Brasil. *Agência Brasil*, Brasília, 31 mar. 2014. Política. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/governo-norte-americano-participa-de-golpe-militar-no-brasil>> Acesso em: 24 mar. 2021.

OLIVEIRA, André de. Elogia à tortura, dupla moral e enrolados na Justiça em nove votos na Câmara. *El País*, São Paulo, 20 abr. 2016. Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/19/politica/1461019293_721277.html> Acesso em: 25 mar. 2021.

OSAKABE, Marcelo. Bolsonaro no Roda Viva: ‘Não houve golpe militar em 1964’. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2018, seção: Política. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,nao-houve-golpe-militar-em-64-afirma-bolsonaro-no-roda-viva,70002423000.amp>> Acesso em: 22 mar. 2021.

PLANALTO distribui vídeo por Whatsapp em defesa do golpe militar de 1964. *JovemPan online*. Notícias. Brasil, 31 mar. 2019. Disponível em: <<https://jovempan.uol.com.br/noticias/brasil/planalto-video-golpe-1964.html>> Acesso em 23 mar. 2021.

RÁDIOVOX. Olavo de Carvalho – 1964: 50 anos do contragolpe. *Youtube*. 02 abr. 2014. (1h1m56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qKquKjm_PJE> Acesso em: 24 mar. 2021.

SANCHES, Mariana. Por que o Foro de São Paulo é mais importante para a direita do que para a esquerda. *BBC News*, São Paulo, 24 jul. 2019. Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49093277>> Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUZA, André de; COSTA, Cleber; CARVALHO, Lisiane. 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>> Acesso em: 22 mar. 2021.

A ABORDAGEM SOBRE DITADURA MILITAR NOS LIVROS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA

Alex Sandra da Silva Moura¹

Ana Maria de Carvalho²

INTRODUÇÃO

O Livro didático é uma das ferramentas de ensino mais utilizada nas escolas que têm poucos recursos; para alguns estudantes é o único instrumento de leitura nas casas de famílias pobres, que não têm acesso a jornais e revistas ou a mídias digitais. Mesmo em tempos de ensino remoto ou híbrido, o livro didático continua presente no material escolar, orientando as pesquisas e contribuindo para a formação das crianças e adolescentes.

Faz-se necessário direcionar o olhar para a forma como os conteúdos são abordados nos livros didáticos, uma vez que tais abordagens trazem enunciados geradores de discursos que se proliferam como verdades, devido a sua confiabilidade enquanto veículo de informações. Assim, dada a importância deste aporte pedagógico em formar ou deformar uma geração de leitores, na medida em que minimiza ou perpetua visões estereotipadas de temas de relevância social, como a Ditadura Militar brasileira, propõe-se a análise dos discursos pedagógicos sobre a Ditadura nos livros didáticos de História e os seus efeitos na constituição dos sujeitos.

Observa-se que na atual conjuntura política é cada vez mais crescente um movimento de retorno à Ditadura Militar brasileira,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UERN. Professora de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino de Pernambuco. E-mail: alexmssandra@gmail.com

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UERN. Professora da Faculdade de Letras e Artes - FALA/UERN. E-mail: carvalhoana1@hotmail.com

impulsionado por discursos que negam sua existência e/ou minimizam suas consequências. É comum que esses discursos negacionistas recebam o apoio de pessoas mais jovens que não experimentaram as agruras do regime militar, cabendo-nos questionar se a defesa à Ditadura Militar dá-se por desconhecer os fatos e consequências do regime ou por influência das fontes de informações que reconhecem como legítimas.

A Ditadura Militar é um acontecimento que desperta o interesse de estudiosos, grupos e ativistas dos Direitos Humanos, políticos e até curiosos que buscam desvendar os fatos ocorridos no país entre os anos de 1964 a 1985. Os discursos das vítimas que sobreviveram às torturas e toda espécie de sofrimento experimentados nos porões da Ditadura indicam a dimensão da violência do regime militar. Aqueles que morreram ou desapareceram durante esse período foram silenciados por seus algozes, ou melhor, foram calados pela violência institucionalizada que se instaurou no Brasil por mais de vinte anos.

A História política do país apresenta diferentes versões sobre esse período: de um lado, aqueles que sobreviveram e os que foram silenciados; de outro, a versão oficial contada pelos Marechais e Coronéis no poder. Que versão predomina nos Livros Didáticos de História que constituem instrumento de informação e formação dos jovens estudantes?

Na perspectiva teórico-metodológica da arqueogenealogia proposta por Foucault e que se assume nesta pesquisa, tomaremos o discurso pedagógico da Ditadura Militar como produtora de sentidos que contribui para a formação dos sujeitos. Para Foucault (2000), o fato de ter sido dito coloca o enunciado na condição de acontecimento, sendo assim, consideramos que os enunciados pedagógicos que serão analisados são acontecimentos discursivos relacionados a uma prática discursiva. Tal prática pode estar relacionada aos discursos institucionalizados historicamente sobre a Ditadura Militar ou aos discursos de resistência que constituem os sujeitos que lutam pelo fim das práticas ditatoriais. Desta forma, a análise discursiva de Foucault se volta para o enunciado como acontecimento, pois considera suas condições de emergência, como aquilo que pode ser dito em uma determinada época, devido a certos arranjos entre o discursivo e o não discursivo.

Falar sobre Ditadura Militar no contexto político atual, requer um posicionamento do sujeito. Acreditando na Democracia e ausência

da censura, muitos discursos circulam nos veículos de informação, demonstrando em seus enunciados a formação discursiva³ a qual o sujeito está filiado, assumindo-se defensor do Regime Militar, ou sujeito resistente que atua em seu combate. Sendo assim, analisaremos os efeitos de sentido dos enunciados discursivos presentes nos Livros Didáticos de História na constituição dos sujeitos, considerando a existência de traços de resistência na formação desses sujeitos, cuja formação discursiva encontra-se pautada nos livros didáticos da rede pública.

Contextualizaremos a resistência no campo do poder, para melhor compreendê-la. Conforme Foucault (1995), o poder é uma relação e, como tal, as lutas contra o seu exercício ocorrem no interior dessa relação (e não fora), visto que nada escapa ao poder. Desta feita, os discursos são lutas que surgem enquanto resistência, pois são relações de força dentro da própria relação de poder. Portanto, onde há poder, há resistência, e se existem discursos de resistência e poder, há confrontos discursivos e sujeitos com diferentes filiações discursivas.

As filiações discursivas são decorrentes das formações discursivas dos sujeitos, que, por sua vez, estão relacionadas às vivências discursivas experimentadas durante a vida, especialmente no período de formação intelectual que se promove por meio da escola. Enquanto instituição de poder, cabe a escola selecionar os conteúdos e administrar os conhecimentos que constituirão a formação dos sujeitos aprendizes. À escola, cabe indicar as fontes de estudo tidas como verdades a serem ensinadas, lugar de privilégio do Livro Didático. Assim, apresentaremos um breve histórico de como se dá a escolha dos livros didáticos que chegam aos estudantes da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco; em seguida, apresentaremos o contexto de retorno e reconfigurações da Ditadura Militar no cenário político atual do Brasil; daremos continuidade trazendo algumas questões relativas ao uso do Livro Didático para compreendê-lo enquanto veículo de verdade política; logo após, apresentaremos os discursos que são objetos da análise

3 Na perspectiva foucaultiana, a **formação discursiva** é vista como uma multiplicidade de enunciados os quais não se restringem a objetos linguísticos, como proposições, frases ou atos de fala, mas que estão submetidos a uma regularidade e dispersão, na forma de “ciência”, “ideologia” “teoria” ou “domínio de objetividade”. Caracteriza-se, pois, como um modo de articulação e encadeamento de um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 2000).

presentes nos Livros Didático de História, para, então, demonstrarmos os efeitos de resistência produzidos nos sujeitos cuja formação discursiva está relacionada à verdade institucionalizada no Livro Didático.

HISTORIZAÇÃO DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD surgiu em 1929, é o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino do Brasil⁴. Ao longo dos quase cem anos de existência, o programa passou por diversas mudanças e melhorias; atualmente, o PNLD atende toda a Educação Básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

Foi em 1996 que teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Neste mesmo ano, publica-se o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série; cabe ao MEC avaliar os livros, conforme critérios previamente estabelecidos. Desde então, temos o modelo que é aplicado até hoje a cada três anos: os livros passam por uma seleção criteriosa do MEC, podendo ser aprovados ou não, só então ficam disponíveis para que as escolas públicas realizem suas escolhas. Assim, supõe-se que os livros que estão na lista de aprovados pelo MEC não devam apresentar erros conceituais que conduzam o estudante a um falso conhecimento, bem como, acredita-se que sejam atualizados e que não tenham preconceito ou discriminação de qualquer tipo. Então, sem maiores questionamentos ou análises, os professores fazem suas escolhas confiantes na aprovação do Ministério da Educação. Mas será possível que algo tenha escapado às exigências do MEC?

Segundo Moura (2017), o período de escolha dos Livros Didáticos nas escolas públicas deve ser um momento de reflexão dos professores sobre sua prática docente. É recomendável que as escolas abram espaço em suas atividades para promover encontro com os professores para que seja feita uma análise criteriosa das obras, mas esta não é uma regra que se aplique a todas as escolas públicas. É comum a exposição dos livros nos espaços onde os professores têm acesso (biblioteca, sala de

4 Segundo dados do FNDE, disponíveis no sítio <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 07 fev. 2021.

professores) para que sejam analisados pelos docentes; porém, a falta de discussão coletiva leva a escolhas baseadas em critérios individuais, sem observância aos estabelecidos pelo PNLD. Conseqüentemente, a comunidade escolar sofrerá pelos próximos anos com a adoção de livros que não contemplem satisfatoriamente suas expectativas de aprendizagem.

É sabido que o Livro Didático não deve ser a única ferramenta de estudo e pesquisa dos estudantes. Entretanto, dada a precariedade de outros recursos, como materiais audiovisuais, bibliotecas atualizadas, laboratórios e redes de internet que possibilitem acesso aos estudantes nas pesquisas escolares, o Livro Didático torna-se uma ferramenta essencial ao trabalho. Portanto, o professor deve considerar aspectos teóricos, metodológicos e conceituais no momento da escolha do livro. Além disso, deve observar se traz diversificados instrumentos avaliativos, que promovam análise e reflexão, contribuindo para uma avaliação qualitativa e quantitativa e instigando os estudantes a práticas pedagógicas investigativas. Feitas as análises pertinentes, caberá também observar a apresentação dos conteúdos: tamanho da letra, imagens, gráficos, entre outros.

Outra questão relevante que deve ser considerada no LD diz respeito ao currículo, uma vez que ele se materializa no Livro Didático. Esta questão é abordada por Santomé (1999), que ao falar sobre currículo, diz que este deve preparar os alunos para serem cidadãos críticos, solidários e democráticos de uma sociedade igualmente solidária e democrática. Para tanto, é necessário que os currículos selecionados, as experiências vivenciadas em sala de aula e as formas avaliativas “promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/cidadã” (SANTOMÉ, 1999, p. 159).

Em *A coragem da verdade*, ao analisar relações complexas, Foucault (2011) estabelece que há relações constitutivas em três elementos distintos, quais sejam: os saberes, as relações de poder e os modos de constituição dos sujeitos através das práticas de si. Para o autor, deve-se analisar os saberes na especificidade de sua veridicção, ou seja, enquanto expressão da verdade. Logo, há pertinência na análise discursiva dos livros didáticos, visto ser considerado um saber verídico, uma prática

discursiva constituinte do sujeito, como a análise proposta por Foucault (2011, p. 05): “A partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente?”.

Portanto, o LD é constituinte importante para formação do Sujeito Cidadão, pois em suas páginas se imprimem discursos que tendem à valorização das culturas hegemônicas e apagamento das lutas minoritárias, bem como, traz a construção de heróis baseados nas relações de poder e posições socialmente constitutivas de poder (reis, nobres), delegando aos subordinados posições de desonra na sociedade: aos pobres, negros e mulheres cabem os papéis de bandidos, subalternos e/ou excluídos socialmente. Deve-se analisar reflexivamente o que há de verdades e de estereótipos em seus discursos.

Para Santomé (1999, p. 161),

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais chamados minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Concordamos com o autor quando diz que há uma tentativa de silenciar os grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, considerando a análise dos discursos desenvolvidos no âmbito escolar; porém, considerando que, para Foucault (1995), onde há poder, há resistência, ou seja, “não há relação de poder sem resistência [...] toda relação de poder, então, [...] implica uma estratégia de luta” (p. 248), entendemos que não é possível anular a reação dos oprimidos, visto que tal reação pode se dá até mesmo no silenciamento.

Dessa forma, não podemos entender os mecanismos do poder partindo da relação dominador/dominado, pois, o poder subjaz a própria relação, sendo ambos, dominador e dominado, agentes e pacientes do poder. Com efeito, cada relação de poder possibilita uma reação, um embate, uma relação de confronto. Assim, como num jogo de ação e reação, o exercício do poder implica sempre um poder contrário, ou

melhor, um contra-poder.

Por fim, não devemos esquecer que, conforme Rangel (2005), o LD de má qualidade leva à prática de desrespeito, intolerância cultural, social e de gênero. Além de descrever “mentiras que parecem verdades”. Desta forma, o professor deve ter um olhar atento ao escolher os livros que serão adotados, para que não tenham somente bons conteúdos conceituais, mas que contribuam para a formação dos valores sociais dos sujeitos, afinal, como nos adverte Foucault (1996, p. 44), “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

RETORNO E RECONFIGURAÇÕES DA DITADURA MILITAR: CONFRONTOS DISCURSIVOS NA MÍDIA BRASILEIRA

Percebe-se um movimento de retorno dos discursos sobre a Ditadura Militar brasileira na atual conjuntura política do nosso país. Este retorno tem sido explorado principalmente nas mídias digitais, através de redes sociais, espaço privilegiado para troca de informações e opiniões sobre diversos temas.

Muitos políticos, artistas, pessoas públicas, ou não, têm utilizado suas redes sociais para trazerem à tona os discursos sobre a Ditadura Militar brasileira. Esses discursos se intensificaram desde o movimento que culminou com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, quando no momento de votação, em abril de 2016, o Deputado Jair Messias Bolsonaro – hoje Presidente do País - aclamou em seu discurso a memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra⁵ e o pavor de Dilma Rousseff.

Deste momento em diante, teceram-se muitos discursos em apoio ou oposição ao regime militar. E as postagens ganharam espaços nas redes sociais em forma de compartilhamento das *hashtags*, que são formas rápidas do usuário ter acesso aos conteúdos de diversos interesses. As *hashtags* têm influenciado o comportamento das pessoas, tentando sensibilizá-las e engajá-las na luta por uma determinada causa

5 Coronel do Exército Brasileiro, ex-chefe do DOI-CODI do II Exército (um dos órgãos atuantes na repressão política, durante a Ditadura Militar no Brasil) e torturador condenado.

(social, política, religiosa, valorativa).

Assim, foram surgindo e se espalhando nas redes sociais *hashtags* de cunho sócio-político e histórico, como por exemplo, #ForaDilma e #FicaDilma. Cada uma delas teve grande repercussão na mídia, atraíram inúmeros comentários e até mesmo movimentos foram organizados, levando pessoas às ruas para protestarem ou demonstrarem apoio ao governo petista.

Considerando o contexto político atual e os discursos do Presidente Bolsonaro quando ainda era Deputado, uma vez que publicou em uma de suas redes sociais, no dia 04 de novembro de 2016, a seguinte afirmação: “Nunca houve Ditadura Militar no Brasil”, e recentemente, pois enquanto Presidente recomendou às Forças Armadas Brasileiras a lembrarem a data de 31 de março de 1964, em comemoração festiva ao aniversário do regime militar; podemos considerar que a atual conjuntura política brasileira apresenta um discurso que visa negar a existência do regime militar no país ou minimizar seus efeitos.

Consideremos que, sintetizando a visão de Foucault sobre poder, na qual diz que é preciso admitir que o “poder se exerce mais do que se possui” (FOUCAULT, 2004, p. 26); entendemos que uma das formas do poder se exercer é determinada pela posição-sujeito do enunciador. Assim, não podemos desprezar o lugar de fala de quem enuncia, neste caso, não se trata de uma pessoa qualquer, mas de um político que viria a ocupar o cargo de maior prestígio num país, que é o de Presidente da Nação. Logo, seu discurso vem deste lugar de poder; e a reação vem em forma de discurso e ações combativas.

Em contrapartida, espalhou-se na mídia um movimento em resposta ao comentário feito pelo político em forma da *hashtag* #DitaduraNuncaMais, que teve apoio de artistas e diversas pessoas da sociedade, figuras públicas ou anônimas se juntaram ao movimento que enfatiza que a Ditadura existiu e que é preciso lembrar para que nunca mais se repita. Com tal prática discursiva, podemos recordar do que nos diz Foucault (1996, p. 10) em *A ordem do discurso*: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DITOS E ESCRITOS QUE CONSTITUEM OS SUJEITOS

Para fins desta pesquisa, foram coletados dados e analisados os discursos pedagógicos referentes à Ditadura Militar brasileira em livros cujas edições foram aprovadas pelo PNLD para as últimas escolhas do livro feita pelas escolas públicas. Dizemos “escolhas” por que em Pernambuco os livros do Ensino Médio são escolhidos para um período de três anos, enquanto os livros do Ensino Fundamental são escolhidos por um período de quatro anos. Assim, os livros do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram aprovados na última década de ensino e suas escolhas variam entre os anos de 2010 a 2020. Assim estabelecida a escolha do *corpus*, tratamos de identificá-los em blocos de acordo com a modalidade de ensino, descrita no quadro a seguir:

Quadro 01 - Livros escolhidos para análise

LIVROS	BLOCO 01 Ensino Fundamental	BLOCO 02 Ensino Médio
LIVRO 01	História, Sociedade & Cidadania (de Alfredo Boulos Junior)	História, Sociedade & Cidadania: 3º ano (de Alfredo Boulos Junior)
LIVRO 02	Historiar, Gilberto Cotrim (de Jaime Rodrigues)	História sempre presente (de Antonio Pedro e Lizânias de Souza Lima)
LIVRO 03	Araribá Mais: História. (Obra coletiva, organizada pela Editora Moderna)	História em movimento: Ensino Médio (de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi).

Fonte: as autoras.

Para efeito de análise e organização, os discursos serão catalogados considerando-se os blocos em que se encontram os Livros. Nosso objetivo é a análise do discurso e não a análise comparativa ou qualitativa dos materiais didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa. Assim, as análises farão referência aos Blocos 01 e 02, e não aos títulos dos livros. Passemos as considerações sobre os discursos apresentados em cada bloco, no quadro a seguir:

Quadro 02: A Ditadura nos LD de História

Achados em análise: A Ditadura nos Livros Didáticos de História	BLOCO 01	BLOCO 02	Frequência nos Livros Didáticos	
			01 a 03	Mais de 03
1. Estratégias de fuga do discurso polêmico;	X	X	X	
2. Nomenclatura atenuante para a terminologia;	X	X		X
3. Termos ou expressões que emitem opinião do(s) autor(es);	X	X		X
4. Reforço conteudinal das habilidades e competências a serem desenvolvidas;	X		X	
5. Estratégias interpretativas com o uso de charges e músicas;	X	X		X
6. Apresenta Leituras de textos complementares;	X	X		X
7. Recomenda a leitura de livros, sites e material audiovisual;	X	X		X
8. Valorização da Memória das vítimas do período;	X	X	X	
9. Abordagem valorativa do crescimento econômico, expresso no “Milagre brasileiro”	X		X	
10. Abordagem valorativa de Movimentos de resistência	X	X		X

Fonte: as autoras.

Escrever sobre o período da Ditadura Militar brasileira requer não somente informações históricas para compor os conhecimentos conteudinais do leitor, mas também sensibilidade para apresentar pontos de vista e textos ou até mesmo fatos que são, por vezes, apagados pela sociedade. Assim, os livros didáticos analisados buscam informar e formar valores nos sujeitos, a partir de uma linguagem verbal e não-verbal, com características próprias do discurso pedagógico adequado ao nível de ensino ao qual se destina.

No quadro 02, das análises feitas pelas autoras, convém algumas observações.

1. Quanto às **Estratégias de fuga do discurso polêmico** - Boulos Junior (2016, p. 198) faz uso de expressões como: “Por isso, os *historiadores que pesquisam o tema* não usam mais a expressão ‘golpe militar’, mas ‘golpe civil-militar’”; “Segundo historiadores especializados no assunto” (p. 190), deslocando questões polêmicas para outros escritores,

evitando que se pense que aquela é sua expressão de verdade. Outra estratégia identificada foi a **Generalização**: “Por isso, os historiadores não usam mais a expressão “golpe militar”, mas sim golpe civil militar” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 198). Percebe-se que o autor atribui aos historiadores como um todo o uso de uma nomenclatura que faz uso em particular.

2. Quanto ao emprego de **Nomenclatura atenuante para a terminologia** - devemos ressaltar que os livros analisados empregam o termo “Golpe-Civil-Militar” em sua maioria. Destacamos que em Cotrin (2018, p. 150) traz o título “Ditadura Civil-Militar” para o capítulo 10. Consideramos o uso dos termos incomum, uma vez que supomos ser mais coerente o termo “Golpe /Ditadura Militar”.

3. O uso de **Termos ou expressões que emitem opinião do(s) autor(es)** dá-se de forma acanhada, especialmente por meio de palavras como advérbio e adjetivos, ou mais raramente pelo emprego de verbos e pronomes na 1ª pessoa do plural, como se nota a seguir: “Na verdade, em *nosso* país, a burguesia nunca chegou a ter um papel de liderança no desenvolvimento capitalista” (PEDRO, 2010, p. 286,). Expressões como: “Não *estamos errados* em dizer que... ou ainda “Natureza dos problemas que *enfrentamos*” (PEDRO, 2010, p.288). Em forma de adjetivação, como nos trechos: “um dos períodos mais *sombrios* da história republicana brasileira” (PEDRO, 2010, p. 285); bem como se lê em: “[...]onde se encontravam dois militares terroristas” e “Não bastasse o clima de terror” (AZEVEDO, 2010, p. 324). Expressa-se opinião também pelo uso de advérbios: “Esquadrão da morte, grupo de policiais que exterminava *impunemente* tanto criminosos quanto opositores do regime” (AZEVEDO, 2010, p. 314). “Note que essa lei da Anistia **também** anistiou **os responsáveis** pela violação dos direitos humanos [...]” (BOULOS JUNIOR, 2018, p. 208). Observe-se que há uma oposição expressa quando no uso da palavra “TAMBÉM” para juntar no patamar dos anistiados aqueles que não a mereciam. Ou ainda, a opinião pode vir por meio de questionamentos ao leitor: Sobre a retomada “lenta, gradual e segura” da democracia. “Mas podemos perguntar: segura para quem?” (PEDRO, 2010, p. 284).

4. Quanto ao **Reforço conteudinal das habilidades e competências a serem desenvolvidas** - tem-se esta característica

marcadamente nos Manuais de Professores. Com letras menores, as habilidades e competências a serem enfatizadas aparecem transcritas, numa forma de lembrete para o professor.

5. Dentre as **Estratégias interpretativas** destaca-se o **uso de charges e músicas** - textos que tiveram grande relevância no período da Ditadura, especialmente pela censura imposta aos artistas e jornais. Assim, consideramos um aspecto bastante positivo apresentado em todos os livros analisados.

6. A maioria dos livros analisados trazem uma seção de **Leituras de textos complementares**; porém, percebemos que nem todos trazem as leituras expressas. Alguns textos compõem o material didático apenas do professor.

7. Como forma de aprofundamento dos conhecimentos, há **Recomendação de leitura de livros, sites e material audiovisual**, em todos os livros analisados. Um deles chega a recomendar 13 vídeos no decorrer da leitura (BOULOS JUNIOR, 2016). Cabe refletir sobre a efetivação dessas leituras ou do material audiovisual, uma vez que tal efetivação ocorrerá em melhor escala mediante o incentivo do professor.

8. Consideramos que ainda fica muito a desejar a questão da **Valorização da Memória das vítimas do período**; embora incentivem a visitação dos *sites* que tratam da memória das vítimas, metade dos livros trazem esta questão expressamente. Dentre as ações de valorização da memória das vítimas, está uma proposta de entrevista com pessoas que viveram na época da Ditadura Militar. Além disso, um dos livros traz na abertura do capítulo o Cartaz da campanha de 2009 com fotos dos Desaparecidos, para o *site Memórias Reveladas* (AZEVEDO, 2010, p. 310). E destaca ainda, um quadro com nomes e história de alguns desaparecidos da Ditadura que consta numa seção de leitura complementar do mesmo livro (AZEVEDO, 2010, p. 319).

9. Em alguns livros, percebe-se uma **Abordagem valorativa do crescimento econômico, expresso no “Milagre brasileiro”**. Destaca-se em páginas completas os slogans positivistas de Médici, além da ênfase ao tricampeonato no futebol e até mesmo a imagem de um álbum de figurinhas do governo Médici (BOULOS JUNIOR, 2018, p.195), valorizando a imagem dos governos militares.

10. No entanto, predomina uma **Abordagem valorativa de**

Movimentos de resistência. Inicialmente, destaca-se a atuação dos movimentos estudantis, operários e artísticos, bem como indígena e negro. Depois, organizações populares de passeatas e abaixo-assinados.

Depreendemos também que a abordagem sobre a Ditadura Militar é direcionada em alguns livros como “apenas uma a mais entre as ditaduras na América Latina”, apresentando-se na Unidade que assim se intitula, englobando as abordagens sobre as ditaduras ocorridas no Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai, como é o caso do livro *Araribá Mais* (2018) e *História, Sociedade & Cidadania* (2018). Notamos também que o livro *História em Movimento* (2010) trata a Ditadura no Brasil e nas Américas numa Unidade intitulada “VIOLÊNCIA”, e conclui tal unidade tratando da violência em textos e músicas atuais.

Outra questão importante a se considerar é a visão e atuação do Professor em promover as leituras reflexivas ou utilizar os textos e materiais audiovisuais recomendados. Muitas sugestões estão apenas no Manual do Professor e se ele não organizar o tempo pedagógico, os estudantes não terão acesso a esses conhecimentos.

Por fim, observamos que apenas um livro trata de forma aprofundada a questão da tortura, assunto cuja discussão é pertinente ao falarmos sobre a Ditadura Militar brasileira. O referido livro denominado *História sempre presente* (2010) traz o texto “A Mecânica da dor”, de Márcio Moreira Alves (p. 289), tratando dos mecanismos de tortura e sua (in)eficácia como meio de conseguir informações.

Pelo que depreendemos, a história, como praticada hoje, não procura mais entender os acontecimentos por um jogo de causa e efeito: não se desvincula, portanto, dos acontecimentos; ao contrário, alarga seu campo, no qual descobre, como informa Foucault (1996, p. 55), “novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos [de acontecimentos] onde eles são, às vezes, numerosos, densos, intercambiáveis, às vezes, raros e decisivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivou-se analisar os discursos pedagógicos em Livros Didáticos sobre da Ditadura Militar brasileira, bem como seus efeitos de sentido na constituição dos sujeitos. Para tanto, utilizamos

como *corpus* 06 (seis) Livros Didáticos de História e evidenciamos nas análises marcas dos discursos pedagógicos que podem refletir na constituição dos sujeitos que utilizam este aporte teórico como símbolo de verdade.

Compreendemos que os Livros Didáticos são de grande importância para o compartilhamento de ideologias, valores e contra valores dos seus autores e dos profissionais da educação, em especial dos professores que compartilham das mesmas ideologias, sendo pois essencial no direcionamento das informações que chegam aos estudantes das escolas públicas onde os Livros são adotados.

Os discursos analisados mostraram como os Livros Didáticos podem contribuir para a constituição de sujeitos que, abordando o conteúdo numa esfera pedagógica, contribuem para a formação de cidadãos reflexivos acerca de acontecimentos relevantes para a sociedade, não somente pelo caráter histórico, mas pelo valor social que o acontecimento produziu nos sujeitos que hoje fazem um movimento de retorno da memória da Ditadura em oposição ao discurso político atual, que nega sua existência e minimiza seus efeitos.

Sabemos que ainda há muitas questões pertinentes sobre o assunto aqui abordado, questões estas que carecem de muitas investigações e pesquisas. Mas acreditamos que, mesmo em meio à circulação de discursos que insitem uma valoração positiva da Ditadura no contexto político brasileiro, nossos livros didáticos são mais assertivos que errôneos em cumprir o papel de informar e formar sujeitos capazes de refletirem sobre o passado e projetarem-se num futuro, evitando os erros e preservando as boas lições que o passado inscreveu como memória.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História em movimento: Ensino Médio* São Paulo: Ática, 2010.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: 3º ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania: 9º ano: Ensino Fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 9º ano: Ensino

Fundamental: anos finais 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

EDITORA MODERNA (org.). *Araribá mais: História: manual do professor*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Ana Claudia Fernandes. São Paulo: Moderna, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II - Curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOURA, Alex Sandra da Silva. Literatura Africana: uma análise do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental como ferramenta de implementação da Lei n°10.639/03. In: Congresso Internacional de Estudos sobre África e Brasil (CONEAB) - Culturas Híbridas, Identidades Plurais. *Anais [...]*. Garanhuns: NEAB/UPE, n. 2, p.12 a 23, dez. 2017. Disponível em: <https:// anaisconeab.wordpress.com/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEDRO, Antonio; LIMA, Lizânias de Souza. *História sempre presente*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção História sempre presente; v. 3).

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. *Linhas críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 187-200, jul./dez. 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 159-177.

EROS E PHYLIA: FOUCAULT, ANTIPEDAGOGO?

Harald Sá Peixoto Pinheiro¹

“Desde que os homens existem, o homem se divertiu pouquíssimo. Só este, meus irmãos, é nosso pecado original. E quando aprendemos a nos divertir mais, é então que desaprendemos a fazer o mal aos outros e inventar sofrimentos”.

Nietzsche.

“Depois de haver estudado a história da sexualidade, creio que se deveria tentar compreender a história da amizade, ou das amizades”.

Foucault.

INTRODUÇÃO

O propósito de nosso percurso investigativo é revisitar algumas ideias de Michel Foucault (1926-1984) que pretendem correlacionar as categorias – antes dispersas – de filosofia, erotização e amizade. E ainda, dessas duas qualidades da experiência (*eros* e *phylia*), compreender sua investigação genealógica acerca de uma *Estética da Existência* que, a partir dos gregos, passa a comportar o seu programa ético-político, mas também sinalizar uma ousada proposta educativa, tanto no plano de uma educação difusa da cultura, como no campo mais formal de uma educação escolar.

Nesse sentido, se a *phylia* assumiu entre os gregos do período clássico um lugar anteriormente privilegiado de *eros*, se firmando como um projeto pedagógico da Antiguidade a todo ocidente, Foucault subverte tal percurso ao resgatar o *eros* reprimido na cultura, apresentando ressonâncias propositivas de uma transgressão antipedagógica, ao privilegiar os fluxos de uma amizade erotizável como via possível para uma estética mais ousada do

1 O autor é filósofo. Dr. em Ciências Sociais (Antropologia). Prof. de Filosofia e Educação da UFAM. E-mail: haraldsa@hotmail.com.

ser, do existir e, sobretudo, do educar.

Uma outra razão subliminar de nossa investigação se revela ao convocar a escola e seus sujeitos para discutir os temas do prazer de educar, do erotismo implicado no aprendizado e a urgente sutura de um fosso que se abre cada vez mais entre os binômios de educação e sexualidade (*eros* e *sophos*) no processo ensino-aprendizagem. O que torna o convite do tema tão urgente na cultura escolar? Talvez porque a escola se situa entre os lugares onde tais questões não são tratadas e, portanto, sequer respeitadas em seu viés de alteridade, como espaço que comporta os diferentes e não os iguais. A escola também clama por um lugar de múltiplas dissonâncias: cognitivas, afetivas, étnicas e, sobretudo, eróticas.

Para Foucault a amizade, o prazer e a ética comportam um elemento marcadamente transgressor na medida em que propõe o desvio do indivíduo às convenções sociais e aos modos dóceis de comportamento institucionalizado. O tema da amizade (*phylia*) se situa numa tensão, isto é, num “jogo agonístico” e estratégico que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio sobre o Outro. Aqui, tal estratégia pedagógico-filosófica nos parece oportuna e, nessa perspectiva, a estendemos também para o plano da cultura escolar, em especial, orientando a relação entre professor e aluno, mestre e discípulo.

Aproveitamos as ressonâncias e rastros deixados por Foucault sobre as categorias de *eros* e *phylia* resgatadas na cultura e filosofia grega, no período clássico, como proposta de um desvio transgressor no curso de uma Educação acentuadamente marcada pela proximidade exclusiva da racionalidade do saber, apartada de sua herança mais ancestral e arcaica, regida sob o signo do prazer, da sensibilidade e dos afetos eróticos.

Todo percurso Ocidental se preocupou bem mais com a formação ou a instrução como um caráter externo ao indivíduo, como sujeição ao que vem de fora, negligenciando aspectos mais íntimos e internos constituídos desses modos próprios de singularidade e subjetivação de cada ser humano desde sua tenra idade. Nessa mesma perspectiva, o ocidente assumiu como verdade incontestável o dualismo platônico de corpo-alma e a polaridade cartesiana entre o *cógit*o e a subjetividade, afirmando a ruptura clássica entre cognição e afetos, razão e emoções, negligenciando um em detrimento do outro. Uma educação binária, extremamente polarizada e sem qualquer possibilidade de fusão ou síntese.

Embora os gregos não tenham pensado a cultura escolar como modernamente ela se situa entre nós, ainda assim, tomamos o deslocamento (*phylia-eros*) de Foucault para pensar novos caminhos para o ensino e para escola contemporânea, por entendermos que o sabor é tão ou mais importante quanto o saber; a alegria de ensinar-aprender é tão ou mais importante do que o rigor-exatidão do conteúdo ensinado-aprendido; a travessia em uma trajetória afeto-educativa é tão ou mais importante que sua certeza absoluta na chegada. Em todas essas dimensões de oposições e complementaridades (saber-sabor, *eros-phylia*, ensinar-aprender, travessia-chegada) se efetiva um processo mais completo e mais humano de um autoaprendizado educativo-hermenêutico.

Fazemos aqui uma ressalva oportuna. A afirmação de uma perspectiva educativo-hermenêutica é de inteira responsabilidade nossa e assumida por nós neste texto como contribuição investigativa aos estudos para uma Filosofia da Educação, sem necessariamente estreitar qualquer proximidade com a trajetória do pensamento foucaultiano. Como sabemos, a busca por uma crença hermenêutica pouco ou nada tem a ver com os estudos de arqueologia e genealogia de Foucault. Não era esse o seu propósito. Todos esses elementos elencados acima nos fizeram elaborar tal provocação de nosso título²: afinal, Foucault seria um antipedagogo? Deixaremos os principais argumentos desta provocação para o segundo momento deste texto.

PAIDEIA GREGA: A CONSTRUÇÃO DA *PHYLIA*

Conforme historicizou Philippe Ariès, em sua *História Social da Infância e da Família* (1978), só modernamente foi possível construir um sentimento de consciência acerca da infância. Por longo período antigo e medieval o tema da infância se constituiu como uma grande lacuna, marcada por uma ausência, destituída de visibilidade e cercada de incompreensões do ser da infância como um elemento propriamente

2 O *insight* de nosso título ocorreu por empréstimo e provocação de Catherine Millot, professora do Departamento de Psicanálise, da Universidade Paris VIII, em sua obra *Freud Antipedagogo* (1987). Ao argumentar que a psicanálise seria uma “educação no inverso”, então, como poderia Freud ser um pedagogo? No mesmo diapasão nos indagamos: se o processo educativo se dá tanto por *eros* quanto por *phylia*, e ainda, considerando o resgate transgressor de uma educação erótica do saber, como via inversa da cultura Ocidental, como poderia Foucault ser um pedagogo?

educativo. Não era incomum as crianças serem relegadas a um plano pouco ou nada privilegiado da cultura. Desde a Antiguidade o destino era cruel com os jovens e as crianças. Em muitas cidades-estados gregas, por exemplo, as crianças e os jovens – em especial de 7 a 14 anos – foram reféns de várias formas de tiranias: dos pais primeiramente e em seguida dos déspotas e dos próprios deuses.

Em algumas passagens de textos filosóficos gregos e latinos encontramos uma desatenção ou uma negligência às crianças. Sentido marcado também pelo sentimento de incapacidade, incompletude, imperfeições. O termo do latim é *tardio* e representa uma total ausência de compreensão sobre essa fase da vida. Talvez por essa razão o termo *infans* ou infante carregam o estigma de “aquele que não fala”. Em Platão, a criança é a marca de danificação e imperfeição das verdades.

O *corpus* político, moral, filosófico e religioso do que chamamos de Paidéia – formação ou instrução do homem grego – se constitui de qualidades específicas dos indivíduos para viver em *pólis*, isto é, educar carrega a marca de conduzir o indivíduo pra viver na vida pública da cidade. Assim, a qualidade do projeto educacional seria medida por meio da convivência política que os indivíduos estabelecem na cidade, em estreita sintonia com o que é comum a todos, desde que esses “*todos*” sejam iguais em nascimento, em idioma, em virilidade.

Nesse sentido, a pedagogia filosófica dos gregos apresenta uma intervenção que possibilite aquilo que é justo, belo e verdadeiro, pensados aprioristicamente por mediação de um pensamento jusnaturalista, na convicção cultuada de longa data de que aquilo que é bom para os deuses e para o universo também deverá ser bom para os homens.

Aprendemos muito com a etimologia da palavra Paidéia em seu lento desdobramento cultural e histórico na formação do homem grego. Do *Patér* (grego) e *Puer* (latim) derivamos o sentido mais próprio “daquele que alimenta”, o provedor, o que sustenta. Portanto observa-se uma relação semântica muito próxima entre o ato de educar e o ato de alimentar. São ações simétricas. Outras raízes etimológicas trazem também um sentido aproximado do termo que nos permite fazer algumas associações ao processo educativo dos gregos, tais como: *paizó*, aquele que brinca com; *poimén* (pastor), aquele que leva pra comer; *paidión*, aquele que joga com. Todo esse percurso até chegarmos na palavra

que mais nos interessa aqui que é Pedagogia. Derivada de *paidéia* ou *paidagogos*, carrega em seu sentido semântico mais aproximado aquele que conduz as crianças no sentido cultural e educacional.

Na mesma variação linguística que se forma a palavra pedagogia outras de equivalência cultural entre os gregos antigos também se formaram, tais como pedofilia e pederastia. No entanto, muito mais do que simples aproximação semântica elas também revelam certos usos de prazeres entre os adultos (*erastas*, sujeitos do prazer) com as crianças (*erômenos*, objetos do prazer) em práticas de dominação social. No entanto, tais práticas eram polidas, carregadas pelo controle dos corpos dóceis a que se destinavam no plano da cultura e da educação na futura formação do jovem e homem grego.

Uma surpresa nossa e compartilhada por Foucault em sua *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* (2001), foi saber o quanto a tradição grega pagã, em especial aquela originária da tradição do período clássico das filosofias maiores de Sócrates, Platão e Aristóteles, em nada tinha de liberal, tolerante e muito menos libertária. A esse respeito, acrescenta Foucault, enfatizando o deslocamento de interesse do prazer erótico ao amor erótico e ao cuidado moral com os jovens:

O comportamento de um jovem aparece, portanto, como um domínio particularmente sensível à divisão entre o que é vergonhoso e o que é conveniente, entre o que causa honra e o que desonra. E é com isso que se preocupam aqueles que querem refletir sobre a gente jovem, sobre o amor que se lhes devota e sobre a conduta que eles devem manter. (FOUCAULT: 2001 p. 182).

Desde muito cedo, em tenra idade dos garotos, essas práticas reproduzem o peso de hábitos e comportamentos das elites dominantes, em especial, dos *aristói*, dos bem nascidos, nos domínios da aristocracia. A educação deve reproduzir os valores dominantes, sobretudo aqueles que destacam a servilidade social. O que é moral está interligado ao usual. No plano educativo, deve promover a servidão cognitiva do aprendizado daqueles que não participam da vida cidadã. Geralmente a criança entre 7 e 14 anos tem seu valor social e cognitivo equivalente a um escravo. Não era desinteressado e muito menos aleatório o fato de crianças serem educadas por escravos na função que também ocupavam de professores. Crianças e escravos se equivalem pelo peso estigmatizador atribuído ao

não-saber que eles ocupavam.

Todo esse lento percurso da Paidéia grega em seu formato clássico, de dimensão moral e racional, fez desmoronar as estruturas mais arcaicas das experiências eróticas da cultura grega, fazendo com que as forças estético-pulsionais de *eros* – presentes na literatura, na poesia e na mitologia – aos poucos se revelem impróprias para uma convivência tolerante na pólis, dando vazão a um sentimento moderador e disciplinador de *phylia*. Agora, pelo signo da amizade desencadeia um *ethos* que passa restringir o uso dos prazeres. Foucault, trata desse aspecto em entrevista de 1983, dada a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995, p. 257-258):

É muito significativo que, quando Platão tenta integrar o amor pelos rapazes e a amizade, ele seja obrigado a deixar de lado as relações sexuais [...] se você tem amizade, é difícil ter relações sexuais [...] Encontramos em Xenofonte, no Banquete, Sócrates afirmando que entre um homem e um rapaz torna-se óbvio que o rapaz é apenas o espectador do prazer do homem. O que dizem os gregos sobre este amor pelos rapazes implica que o prazer do rapaz não deveria ser levado em conta. Além do mais, era desonroso para um rapaz sentir qualquer tipo de prazer físico numa relação com um homem [...] O que eu gostaria de perguntar é: somos capazes de ter uma ética dos atos e seus prazeres que possa levar em consideração o prazer do outro? O prazer do outro é algo que pode ser integrado ao nosso prazer, sem interferência nem à lei, ao casamento, ou qualquer outra coisa?

É em nome de uma vida bela, justa e verdadeira que uma elite intelectual entre os gregos composta de filósofos ociosos, poetas eruditos e cultos estadistas, buscam por meio de uma economia de prazer a forma precisa de sublimar o *eros* transgressor que marcava a via do prazer desmedido, substituído agora pela *phylia*, elemento moderador que tornam os homens mestres e senhores de seus desejos. É em torno dessas crenças apriorísticas que os gregos elaboram um projeto de estética da existência. Aquilo que poderia ser uma arte erótica em grande profusão na cultura tornou-se em pouco tempo um projeto ético-político, erigido sob o signo da amizade, da *phylia*. Aquilo que poderia assumir uma imagem resplandecente, alegre e transgressor de Erosófia (*Eros-sophya*), em seu nível mais radicalizado de Estética da Existência, interligando arte, prazer e saber, se fortaleceu no ocidente helênico como Filosofia

(*Phylos-sophya*). Esse percurso constituiu o marco inaugurador de uma pedagogia filosófica que entrelaçou de forma mais sistemática e coesa os termos (*phylos* e *sóphos*) ao sinalizarem os componentes essencialmente germinativo de seu nascimento e o firmarem ao longo de toda história Ocidental.

FOUCAULT E UMA ANTIPEDAGOGIA: A RECONSTRUÇÃO DE EROS

O trabalho de Francisco Ortega sobre a Amizade e Estética da Existência em Foucault (1999) serviu como fio condutor para as questões aqui levantadas e defendidas como proposta investigativa.

No plano propriamente afetivo em que nos remete a noção de prazer e amizade em Foucault encontramos algumas linhas paralelas com alguns sociólogos contemporâneos, em especial George Simmel e Michel Maffesoli que também reconheceram o papel dos afetos, da sensibilidade, da fantasia, do prazer e até mesmo da orgia como objeto de análise sociológica. No entanto, preferimos apenas apresentar os ideais foucaultianos de prazer e amizade, já que diverge em outros aspectos das questões sugeridas por Simmel e Maffesoli, deixando essa aproximação teórica para uma outra oportunidade.

Evidentemente que enfatizaremos tais temáticas do prazer e da amizade no trato das questões educativas, em especial aquelas advindas da cultura escolar e que vêm se mostrando mais abertas por construir uma relação mais subjetiva e interpessoal entre o papel que o professor desempenha na construção de seu suposto saber e sua interface mais dinâmica e afetiva com o aluno em seu suposto não-saber.

O projeto ético-político de analisar e compreender a amizade se tornou cada vez mais evidente a partir das últimas entrevistas de Foucault com Dreyfus e Rabinow a propósito de uma Genealogia da Ética. Nelas, Foucault já sinalizada para essa ideia da tensão mal colocada entre *phylia* e *eros*, chamando atenção para o fenômeno da amizade como importante qualidade da experiência e legítima forma de vida livre. No entanto, não sistematizava ainda – naquela ocasião – tal categoria, deixando esse projeto inacabado.

Tanto o sujeito como a consciência de si foram produzidos

historicamente a partir da idéia de razão, de raça, justiça, beleza, de essência divina e de tantos outros princípios morais apriorísticos. Sabemos que esta Razão de que falamos aqui incorporou o modelo de herança grega do período clássico, marcada exclusivamente pelo impacto das filosofias de Sócrates, Platão e Aristóteles, no lastro de um *Aufklärung* bem mais antigo que o de Kant na modernidade.

Para Foucault, além do valor da amizade, a via para a reinvenção da consciência de si é o prazer, pois é a legítima qualidade da experiência que potencializa as relações de sensibilidade, afetos, desejo de liberdade e ousadia entre os homens. Esse prazer é experimentado por meio de uma “ética da amizade”. Uma amizade prazerosa, uma amizade alegre que seria o núcleo comum da ética enquanto estética da existência. Ética aqui não teria qualquer associação à regra moral, à semelhança do que foi o imperativo categórico de Kant, mas, em diálogo com esse imperativo – e ainda sob certa influência dele –, pensar a possibilidade de uma via pragmática da construção de si em constante reinvenção das relações humanas. Mas, diferente da tradição clássica dos gregos, Foucault busca resgatar a força subversiva da amizade e do prazer em seu poder libertador, retirando os indivíduos dos esquemas tradicionais de sequestro e sujeição de suas singularidades, permitindo novos modos de subjetivação.

Para Foucault o binômio amizade-prazer constituiria um projeto futuro de sua genealogia, mas que o filósofo deixou inconcluso. Sua morte prematura o impediu de sua realização. O prazer – não apenas o sexual – são atributos de nossa liberdade e de nossa conduta e condição humana. Embora visto como algo ruim em muitos períodos da História situa-se entre nós como possibilidade real para uma ascensão de vida criativa e reflexiva. Diz Foucault em uma entrevista (2004, 261-264):

Eu penso que deveríamos compreender a sexualidade num outro sentido: o mundo considera que a sexualidade constitui o segredo da vida cultural criadora; ela é mais um processo que se inscreve na necessidade, para nós hoje, de criar uma nova vida cultural, sob a condução de nossas escolhas sexuais [...] Eu acredito que temos uma forma de criação, de depósito de criatividade, dos quais a principal característica é o que chamo de dessexualização do prazer. A ideia de que o prazer físico provém sempre do prazer sexual e a ideia de que o prazer sexual é a base de todos os prazeres possíveis,

tem, penso eu, verdadeiramente algo de falso.

Foucault não se refere tão sistematicamente a amizade nos seus últimos trabalhos, apesar de reconhecer que foi um tema muito mais valorizado na antiguidade. Mas o tema da amizade, prazer e sexualidade precisam comportar outros desafios e, sobretudo, ser repensado sob novos fluxos e novos desdobramentos estéticos e existenciais. Na antiguidade clássica, por exemplo, os laços da *phylia* foram potencializados pela via do caráter moral-racional, maximizando sua tradição exclusivamente cognoscível, a medida em que se suprimiu elementos essenciais inerentes ao processo de aprendizagem com sua relação com os componentes do prazer, do erotismo e da sensibilidade. Esse tipo de amizade praticada na Antiguidade não tem interesse pra Foucault exatamente por duas razões. Em primeiro lugar, produziu um tipo de amizade institucionalizada, fria, mecanizada, como engrenagem ideológica para uma “ortopedia social” ou uma “profilaxia social”, um enquadramento modelador do sujeito, sem deixar espaço para criação e reinvenção de novas experimentações estéticas e subjetivas. Em segundo lugar – e principalmente – por ter projetado uma *phylia* sem *eros*, um saber sem sabor, reafirmando a cisão entre essas duas potências, marcadas na cultura grega por sua clivagem radical que só fez mutilar tais experiências estéticas.

Caso fosse escrito seu projeto arqueológico-genealógico da amizade-prazer, Foucault visaria mostrar que, historicamente, sempre houve uma clara e acentuada oposição entre *phylia* e *eros*. Daí o projeto ético-político da amizade em Foucault inverter esse problema na medida em que *Eros* passaria a ser reabilitado e potencializado na relação, produzindo uma nova forma de amizade e conhecimento. Aquilo que fora no passado rompido de sentido, seria em Foucault, reaproximado, reabilitado em vigorosos fluxos de uma amizade erotizável. A amizade comporta um elemento transgressor na medida em que se desvia das convenções sociais e práticas de sujeição. Provoca um desvio nas formas e modos dóceis de comportamento. Quase um antídoto que singularidades subjetivas poderiam se valer contra a posologia prescritiva de toda cultura moral coercitiva, presentes sobretudo no universo da cultura escolar.

A escola, como sabemos, não está imune aos estereótipos criados

na sociedade e, vez por outra, se vê fadada a introjetar soluções mais reacionárias como os psicologismos da “cura gay” ou as estratégias de uma ciência objetivamente racional para lidar com a sexualidade e o prazer dos jovens, inviabilizando a possibilidade criativa e inventiva de uma “arte de viver” em sua leveza e espontaneidade. A escola corre o inevitável risco de teorizar o que não se pratica; falar daquilo que não se experiencia. Assim, a escola tem representado um saber fora do lugar de seu uso. No volume dois de sua *História da Sexualidade* (2001), Foucault já alertava para as estratégias político-morais de desarticulação das experiências estéticas do prazer, distinguindo o termo sexualidade, originário do século XIX, como dispositivo normativo e objeto da ciência, do termo que acolhe e lhe atribui maior sentido que é o uso dos prazeres, como experiência sensível.

Esse elemento transgressor de uma “arte de viver” e de uma “estética da existência” pouco tem a ver com a libertação dos desejos e a procura de uma identidade sexual fixa, como tratamos acima nas palavras do próprio Foucault. Mas, pelo contrário, tem a ver com a criação de novas formas de existência que seriam experienciadas com as novas relações. Para ele, não se trata – como em Freud na Psicanálise – de reabilitar o desejo reprimido, mas antes, de se permitir a experiência estética do prazer.

Segundo Francisco Ortega, a amizade como projeto ético-político tem dupla dimensão em Foucault, a saber, a dimensão preventiva, na medida em que combate a atomização e a instrumentalização da vida moderna, onde reina a impessoalidade e a individualização. E a dimensão alternativa, na medida em que quebra vínculos tradicionais e formas de relacionamentos prescritivos e institucionalizados.

Dessa forma, a ética da amizade- prazer constitui-se numa “ética negativa” na medida em que não se baseia em regras morais, racionalidades apriorísticas e transcendentais. Constituem-se por meio de experiências estéticas vividas e sentidas, para enfim serem frutos de escolhas mais transparente e subjetivas. A amizade e o prazer se situam numa tensão, isto é, num jogo agonístico e estratégico que consiste em agir com o mínimo domínio sobre o Outro, como já havíamos sugerido. Daí falarmos em um percurso propositivo e pragmático muito mais afirmativo com o viés antipedagógico em Foucault, por não se tratar de

uma urgência instrumental, nem mesmo de uma ciência da educação ou arcabouço técnico para lidar com temas tão abertos e cheios de sutilezas como os da amizade, do saber e do prazer.

Foucault realizaria uma espécie de “educação no inverso”, como sugeriu Catherine Millot sobre *Freud Antipedagogo* (1987, p.134), pois, enquanto os gregos pensavam na reciprocidade da *phylia*, suprimindo o prazer, Foucault propõe uma reciprocidade do prazer amigável, gerador de novas experiências e cumplicidades. No entanto, pensamos que Foucault vai muito além de Freud já que desvincula a experimentação do prazer ao desejo. Diz Foucault (2004, p. 265):

O prazer também deve fazer parte de nossa cultura. É muito interessante notar, por exemplo, que, depois de séculos as pessoas em geral — mas também os médicos, os psiquiatras e mesmo os movimentos de liberação — têm sempre falado do desejo e nunca do prazer. “Nós devemos liberar o nosso desejo”, dizem eles. Não! Devemos criar prazeres novos. Então, pode ser que surja o desejo.

Segundo a análise do psicanalista Jurandir Freire Costa, ao prefaciá-la obra de Francisco Ortega (1999), é possível observar pelo menos três planos do uso do termo prazer em Foucault. O primeiro plano de caráter ontológico, que afirma o atributo de liberdade a tudo que é humano. O segundo, de caráter epistemológico, pelo fato do prazer constituir num critério privilegiado que nos conduz – ou melhor, que nos seduz – em direção ao conhecimento. E o terceiro, de caráter emocional, por articular um sentido próprio de estímulos e sensações corporais aos momentos fugidios de felicidade, tristeza ou sofrimentos. Em todos um elo comum, pois, quando experienciados, nos permite compreender os prazeres que nos escravizam e os prazeres que nos libertam, seja no plano ontológico, epistêmico ou emocional. Talvez, a grande diferença entre os gregos clássicos e Foucault, seja o fato destes precursores da *phylia* oferecerem mais prescrições teóricas aos jovens, ao invés de encorajá-los a própria experimentação estética do prazer, fazendo dessas descobertas empíricas o laboratório por excelência de autodescobertas e cuidados de si.

Pensamos com Foucault que a cultura – em especial a cultura escolar – precisa abdicar de sua cegueira em assimilar de forma quase automática prazer ao sexo. O corpo é depositário de um universo de

possibilidades estético-afetivas que não se limitam aos prazeres da carne, vinculados apenas na bebida, na comida e ao sexo. Esse viés empobrecedor do prazer só revela nosso reducionismo e nossas limitações quando pensamos em prazer e corpo. Uma educação pelo prazer e pela amizade certamente conduziria crianças e jovens a uma outra pedagogia. Daí a expressão propositiva de um Foucault antipedagogo, sugerindo a reabilitação de uma outra condução e, portanto, de uma outra Paidéia.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História Social da Infância e da Família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

DOSSE, François. *História do Estruturalismo*. Vol.2. O Canto do Cisne, de 1967 a Nossos Dias. Tradução de Álvaro Cabral. Ed. Ensaio e Ed. da UNICAMP. São Paulo, 1994.

DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Vol.2. O Uso dos Prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9ª ed. Ed. Graal. Rio de Janeiro, 2001.

GALLAGHER, B. WILSON, A. *Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade*. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; tradução de F. Durant-Bogaert. In: Revista Verve, produzida pelo Núcleo de Sociabilidade Libertária (Nu-sol, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais) Número 5: 260-277, 2004.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Tradução de Ed. Graal. Rio de Janeiro, 1999.

RESENDE, Haroldo. (Org). *Michel Foucault. O Governo da Infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AS RELAÇÕES DE PODER NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E DE EDUCAÇÃO: LENTES SÓCIO-HISTÓRICAS À LUZ DAS PERSPECTIVAS FOUCAULTIANAS

Francisco Renato Lima¹

INTRODUÇÃO

A viabilidade de uma discussão só ganha sentido, quando é situada em um contexto que a ampare e garanta as especificidades daquilo que se dirá sobre o assunto em pauta. Assim, a proposta que se apresenta neste capítulo, toma por base os pressupostos teóricos de Michel Foucault, quando trata sobre as ‘relações de poder’, uma vez que o autor, inclusive, não se refere ao ‘poder’ isoladamente, e quando isso ocorre, é sempre em relação sinonímica ou substitutiva à primeira. Nesse sentido, desde já, cabe trazer alguns argumentos que possam evitar desvios ou cobranças desnecessárias ao tratamento do tema nos limites deste texto. A despeito disso, cabe a justificativa utilizada por Albuquerque (1995, p. 105):

Seria, certamente, excessivo falar em teoria do poder tratando-se de Foucault. Ele rejeitava a ideia de Teoria com T maiúsculo, à qual atribuía uma função de poder muito mais do que de instrumento de conhecimento. Quando trata de maneira mais sistemática do poder, Foucault prefere falar em “precauções metodológicas”, “regras”, etc., e nunca em teoria.

Portanto, quando eu falar em teoria do poder em Foucault, trata-se na verdade de um conjunto de regras metodológicas a partir das quais se pode formular hipóteses, e que configuram muito mais um modo de abordagem e um objetivo de pesquisa do que uma teoria completa. Embora esteja, de muitos pontos de vista, nas antípodas

¹ Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcrenatolima@hotmail.com.

do chamado empirismo anglo-saxão, Michel Foucault nos legou muito mais um “programa de pesquisa” no sentido americano da expressão, do que uma teoria ou um paradigma no sentido europeu e particularmente francês.

Ou ainda, como diz Moreira (2004, p. 612), em resenha da obra *Foucault e a educação*, de Alfredo Veiga-Neto (2003), que, para falar de Foucault é preciso ir “ressalvando as dificuldades e os riscos envolvidos nesse propósito”, a fim de “evitar esquematismos e engessamentos”, pois “não é muito pertinente falar em *um* método foucaultiano ou em *uma* teoria foucaultiana, a não ser que entendamos os dois termos de modo diverso do que tradicionalmente se faz” (grifos do autor). Está-se diante de um terreno arenoso e delicado, exigindo o discernimento de que “mais do que a teoria do poder, Foucault propõe regras ou cautelas metodológicas” (ALBUQUERQUE, 1995, p. 105), bastante complexas, portanto, necessárias de serem vistas, como diria a escritora brasileira Rachel de Queiroz (2002, p. 16), “deve-se tocar nela com dedos de veludo”, buscando aportes que deem relativa segurança.

Explicitado esse aspecto de ordem conceitual e metodológico, a fim de evitar traições e comprometimentos oriundos do nível semântico da língua, este capítulo se propõe a analisar como essas relações de poder se constituem nos contextos de trabalho e de educação. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e sócio-histórica, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória à luz da leitura de obras de Foucault (1998; 2001; 2002; 2003; 2007; 2010) e demais autores, que dialogam com suas “precauções metodológicas”, quanto ao modo como as relações de poder transitam, circulam, povoam, ou grosso modo, elas simplesmente ‘existem’ nos domínios das relações sociais.

Nesse intento, as presentes elucubrações teóricas iniciam-se com o estabelecimento de um olhar histórico sobre as duas categorias principais: *trabalho* e *educação*. Para tratar da primeira, reporta-se ao fato de que os homens sempre buscaram diferentes formas de organização social. Inicialmente, isso ocorria na formação dos clãs; e hoje se tem complexas sociedades organizadas com todos os seus mecanismos de controle social.

Nesses contextos diversos, em determinados momentos, os homens buscavam nessas formas de organização um meio de

sobrevivência que lhes assegurassem principalmente, o uso da terra e a proteção frente aos conflitos existentes nessa época, como foi o caso do Feudalismo, um modo de organização social e política que teve origem no século IV, após as invasões germânicas (bárbaras) ao Império Romano do Ocidente (Europa). A base de sua estrutura era a relação de servidão entre senhores feudais e camponeses no tratamento da terra. Os primeiros recebiam as terras por intermédio do rei. Aos segundos cabia a função subalterna de cuidar da agropecuária dos feudos e, em troca, tinham direito a uma gleba de terra para morar, além da proteção contra os ataques dos bárbaros (HEERS, 1984).

Então, desde essa época, a capacidade racional de dominar, exercer autoridade e poder instaurou-se nas relações entre os homens, fato que o torna diferente dos outros animais, não só pela racionalidade, mas pela capacidade de manipular, construir instrumentos de defesa e regras de controle social, que possibilitam a criação de relações de domínio, explícita principalmente, na divisão entre as classes sociais e na relação entre trabalho e educação, a segunda categoria principal dessas reflexões.

E, para tratar sobre ela, recorre-se a um ponto de vista sócio-histórico. Enguita (1989) aponta que a estreita e inevitável relação entre escola e sociedade é notável desde o surgimento da primeira, uma instituição social moderna, embora desde a Antiguidade tenha havido manifestações de processos e práticas educativas relativamente sistematizadas, ela assume um arcabouço mais formal apenas no século XVIII, no contexto das revoluções sociais na Europa, marcadas pela ascensão da burguesia e a implantação de um novo modo de produção social; o Capitalismo, que culminou na consolidação da Revolução Industrial.

Na segunda metade daquele século, essa Revolução trouxe implicações e modificações nas práticas sociais dos sujeitos, nos modos de organização e produção social, o que exigiu, portanto, a necessidade de formação humana, função que foi designada a escola, a qual no que diz respeito à educação das crianças, foi apenas “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 2017, p.

165). Foi assim que a escola, instituição formadora assumiu seus moldes formais e estruturais que ainda a caracterizam e que foram mudando e se adaptando ao longo do tempo.

A educação, para além dos domínios da escola, se presentifica na vida do indivíduo como uma prática social, que possibilita formas ou mecanismos de sobrevivência e resistência humana e, portanto, de qualquer que seja o ângulo ou o recorte histórico que se faça, o que se percebe é que a configuração histórica, social, cultural, econômica, política e ideológica sempre situou a escola como um espaço de lutas, de resistências e de tensões, envolvendo sua dimensão curricular, política e pedagógica. De tal modo, que não é exagero ou lugar comum, frisar a ideia de que a instituição escola sempre foi (passado), parece ainda ser (presente) e teme-se que sempre seja (futuro), a reprodutora do modelo social em que se insere.

O campo epistemológico da Filosofia e da Sociologia da Educação, aponta essa prática como sempre correlacionada à sociedade, assumindo-se a partir de três sentidos: como forma de *redenção*, como *reprodução* ou como meio de *transformação* da sociedade, de acordo com Luckesi (1994). (Grifos meus)

Na primeira visão, *a educação como redenção da sociedade*, considera-se *exterior* a esta, e preocupa-se com a formação da personalidade, o desenvolvimento de habilidades e a vinculação dos valores éticos do indivíduo, como necessários a convivência social, tendo, portanto, “por significado e finalidade a adaptação do indivíduo a sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 38); na segunda, *a educação como reprodução da sociedade*, considera-se integralmente parte desta, e por isso, a reproduz. É desse modo, “determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos” (p. 41), servindo como instrumento reprodutivista de suas mazelas; e, por fim – o discurso sobre o qual se advoga hoje – *a educação como transformação da sociedade*, que se insere em uma perspectiva de mediadora de ações *dentro* da sociedade, uma vez que pertence a esta, cumprindo o papel de articular-se a outros meios, a fim de lutar por um projeto de democratização da sociedade. Seus defensores “nem negam que a educação tem papel ativo na sociedade, nem recusam reconhecer os seus condicionantes histórico-sociais. Ao contrário, consideram a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionantes históricos” (p.

49), sendo, assim, “crítica” nos termos de Saviani (1987), com quem Luckesi (1994) partilha do pensamento. (Grifos meus)

Com isso, *trabalho* e *educação* assumem papéis determinantes na conjectura social em que se inserem. As forças produtivas, aliadas ao domínio do conhecimento, representam uma forma pela qual o homem constitui-se sujeito de sua história e das relações que estabelece no seu meio social, e, como se viu, nessa breve alusão histórica, nem sempre essas questões estiveram bem resolvidas socialmente, como, por exemplo, no período do Feudalismo, em que o poder dos feudos se sobrepunha à condição humana do servo.

Grosso modo, as ideias aqui defendidas, sobre relações de poder e as implicações nos contextos de trabalho e educação, partem de uma abordagem sócio-histórica, pois, como diz Freire (2012, p. 25), “não há atualidade nacional que não seja processo histórico”.

AS RELAÇÕES DE PODER E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO: CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Mais uma vez, põe-se o pé na história, remontando ao fato de que, no período do Feudalismo, a lógica que governava as relações feudais era a do poder que os senhores exerciam sobre os servos (vassalos). Nessa relação de servidão, havia uma dependência em que o servo servia a um senhor, que o protegia do ataque de guerra dos territórios inimigos; mas segundo Bloch (1987), apesar das relações serem pautadas na dependência, da existência de homens que pertenciam a outros homens, as relações feudais ocorriam apenas entre membros dos grupos dominantes, enquanto as relações senhoriais se encontravam em um nível inferior, entre um nobre e um não nobre, entre senhores e “produtores”.

Esse vínculo constituía, portanto, o esqueleto da sociedade como organismo vivo, de manutenção das relações entre os homens, na perpetuação dos interesses políticos, religiosos, morais e éticos, todos construídos sob a égide das relações de poder e suas implicações no cotidiano. Nisso, a questão do poder se mantém como instrumento de ação e de controle, dos mais fortes para com os mais fracos. É da natureza humana o desejo de comandar, garantir a manutenção de seus

interesses e objetivos. O uso do poder, expresso por meio da força física ou simbólica é defendido, principalmente, por aqueles que o detém e o exercem como um instrumento de sobrevivência. Nesse aspecto, cabe visitar a leitura esclarecedora que Santos (2016, p. 262-263) faz da questão na perspectiva foucaultiana:

A concepção de poder em Foucault tem duplo desígnio: seu agenciamento no campo político, entendido como campo de experiência histórica das lutas sociais e seu desdobramento no plano ético, ética como liberdade, criada nos interstícios entre minoridade, maioridade e autonomia. Trata-se de uma concepção renovadora do entendimento do que é o poder e capaz de gerar torção desestabilizadora nas bases reducionistas que fazem passar a inteligibilidade do poder sobre o domínio jurídico e econômico da instância estatal. [...] O poder pensado como relações de poder traz a ideia de força. [...] A correspondência entre força e poder é direta. Poder é força.

Em diálogo com essa perspectiva, Deleuze (2008, p. 112) acrescenta que:

O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento.

Deleuze (1991, p. 78), ainda complementa: “a força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de modo que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem nem objeto nem sujeito a não ser a força”. Nisso, o entrelaçamento entre diferentes forças de poder, por assim dizer, é elemento inerente às práticas sociais estabelecidas entre os sujeitos, circulando numa rede de representações ideológicas, de práticas de produção de conflito e desordem, de projeções e supervalorização de padrões, - como categorias que alimentam a posição ou lugar social dos sujeitos.

Sobre isso, Foucault (2007, p. 243) aponta para as relações de poder inerentes a todas as práticas sociais, que se manifestam nas atitudes cotidianas, em que esse poder “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite,

ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos”, numa relação dual com diferentes tipos de forças.

O poder existente nas relações que permeiam os discursos, salienta a intenção do “eu” em autoafirmar-se a partir da negação do “outro” (FOUCAULT, 2007) e, nesse processo, as distintas posições sociais e “discursos de verdade” (FOUCAULT, 1998, p. 12) discursivas são tecidas, operando por meio dos diferentes tipos de relações estabelecidas entre os sujeitos, que desenvolvem mecanismos, tanto de identificação como de diferenciação, negação ou exclusão, como produções culturais e simbólicas inseridas em um determinado contexto.

Em Foucault (2001), esse discurso sobre as relações de poder e seus dispositivos, aparece de forma bem marcada, sobretudo na obra *‘Vigiar e punir: nascimento das prisões’*, publicada em 1975, na qual ele aponta que as relações de poder estão presentes em escolas, instituições, prisões, quartéis etc., demarcados pela presença da disciplina e da punição.

Em outras duas de suas principais obras: *‘Microfísica do poder’* e *‘História da sexualidade: a vontade de saber’*, respectivamente, Foucault aponta que:

Rigorosamente falando, o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (FOUCAULT, 1998, p. 295)

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é um certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 2007, p. 88)

De posse dessas noções gerais, percebe-se que Michel Foucault contribui com ideias sobre discurso, sujeito e poder existentes nas relações e apresenta uma corrente autocrítica inerente às relações humanas, as quais, neste estudo, são enfatizadas pelo recorte que se faz sobre as relações entre trabalho e educação. Mas antes, para que esse

endereçamento seja pertinente e bem situado na amplitude da obra foucaultiana, é preciso atentar-se para o fato de que ela foi sistematizada por ele próprio e, em seguida, por alguns estudiosos, em três distintas ênfases metodológicas. Muchail (2004, p. 09) situa essa questão:

Os estudiosos de Foucault como ele próprio, reconhecem, com certo consenso, uma repartição possível dessa trajetória em três momentos. O primeiro conhecido como da ‘arqueologia’, é voltado principalmente para questões relativas à constituição dos saberes e inclui os principais livros publicados na década de 1960 [...]. **O segundo momento, conhecido como período da ‘genealogia’, é centrado sobre questões relativas aos mecanismos do poder e inclui os principais livros da década de 1970 [...].** O terceiro momento trata de questões relativas à constituição do sujeito ético. (Grifos meus)

É nesse segundo momento, que Foucault (2010, p. 09) foca na genealogia, referindo-a como “o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais”. Utilizando-se disso, por meio dessa genealogia, questiona “a instituição e os efeitos de saber e de poder no discurso científico” (FOUCAULT, 2010, p. 19). Nisso, busca dar voz a saberes historicamente sujeitados em uma sociedade centralizadora de poder, como a atual, na qual esse poder filia-se, sobremaneira, às instituições e ao funcionamento de um discurso científico. O “poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2007, p. 89). E isso configura a presença do poder em todas as práticas sociais e, no seio delas, “o poder disciplinar é fruto da sociedade moderna, está microfisicamente espalhado pela sociedade, meio a relações de forças, sendo constituído de formas diversas e em todos os lados” (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 40).

Daí, falar em “poder-saber”, que se articula ao “poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos ao olhar já controlados” (FOUCAULT, 2003, p. 121). Nessa correlação, considera que o poder é produtor e detentor de saber, logo não existe poder, sem uma relação direta com determinado campo de saber; assim como não existe saber que não esteja entrelaçado ou constitua

determinadas relações de poder.

Nisso, ao estudar os ‘saberes’, Foucault (2002) aponta que eles existem relacionados a dispositivos de relações de poder, distanciando-se assim, daquele poder exercido pelo Estado, pois embora se articule a ele, não é necessariamente absorvido. Foucault (2001, p. 158), portanto, aponta para o poder disciplinar.

O poder disciplinar [...] organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo.

Esse poder disciplinar, característico da estrutura e do modo de funcionamento das instituições, funciona de modo muito peculiar, no campo do trabalho e da educação (a escola), por meio de dispositivos hierárquicos de repartição dos indivíduos; da distribuição dos locais que eles devem ocupar dentro desses espaços; de controle de suas atividades; de sanções normalizadoras; de normas específicas e procedimentos de programas e exames de classificação e regulação de suas progressões; da articulação coletiva das atividades individuais; etc. *Ipsis litteris*, encontra-se em Foucault (2001, p. 126) o seguinte:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.

Tudo isso, são recursos coercitivos, evidenciando que é pela disciplina que as relações de poder são perceptíveis, mas também, “a

disciplina traz consigo uma maneira específica de punir” (FOUCAULT, 2001, p. 149), por meio da construção de posições antagônicas nas relações: “opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que expressem comando e comandados” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 371). É esse o ponto fulcral da obra de Foucault que interessa aos propósitos deste estudo: analisar como essas relações de poder se constituem nos contextos de trabalho e de educação.

AS IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES DE PODER NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E DE EDUCAÇÃO: UM PASSEIO SÓCIO-HISTÓRICO

Desde a origem do processo de organização e de formação das comunidades humanas, prevaleceu a divisão de classes: dominantes e dominados – relações que se davam por meio da influência de controle e poder, principalmente no que se referia às formas de organização do trabalho e da educação. Por exemplo, no Feudalismo, Schmidt (1996) aponta que as relações trabalhistas estavam divididas: de um lado estavam os senhores feudais (proprietários dos feudos, isto é, grandes extensões de terra); e, do outro, os servos (trabalhadores livres que necessitam das terras do senhor para sobreviver). Lima (2012, p. 02) aponta que o poder:

Era descentralizado, ou seja, não tinha um Rei, ou outro tipo de governante. Áreas grandes eram divididas entre nobres e transformando assim em feudos. Cada feudo cobrava seu próprio imposto, e se desenvolvia do jeito que queria. A Igreja Católica exercia grande influência nos feudos. Não existia divisão de poderes, mas existia classes sociais onde ninguém poderia passar de uma classe para outra. A sociedade era dividida assim: aqueles que rezam aqueles que lutam e aqueles que servem.

Assim, o modo de produção trabalhista se dava por meio do “sistema de deveres”, que fazia com que o servo trabalhasse nas terras do senhor, além do trabalho que executava para sua subsistência nas terras que o “proprietário” o cedia em troca do seu trabalho. Essas relações que se davam na propriedade feudal (ou nos “feudos”) se revelam como produção de valores de uso (produção não-mercantil) e quase

autossuficientes (VIANA, 2003).

Nesse período, a formação para o trabalho não fazia parte das preocupações do Estado, que representava apenas o interesse das classes dominantes. A formação dos trabalhadores do campo e das cidades se dava de forma espontânea ou organizada, assistemática ou sistemática, sempre no local de trabalho e sobre a responsabilidade dos trabalhadores, que estavam sob uma relação de poder aos seus senhores. Uma das características desse período é a descentralização política, que implica diretamente nas relações de poder imbricadas nos modos de organização do trabalho e da educação.

A educação feudal se dava de forma muito restrita. Era para poucos, somente os filhos dos nobres tinham acesso à escola. Marcada pela influência da Igreja, ensinava-se o latim, mais como instrumento de doutrinação religiosa e tática de guerras, do que como forma de emancipação humana, aliás, na época, essa concepção não vigorava, a educação servia apenas para a manutenção do *status* da elite, que deveria manter-se no poder, posto que, não havia a mudança de condição social, ou seja, quem nascia senhor jamais seria servo, e vice-versa. Grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros.

No período feudal, o poder estava diluído entre os senhores feudais. Aos poucos, a Igreja Católica estendeu seu domínio cultural sobre a Europa e se tornou o principal centro irradiador da cultura, em detrimento da ignorância dos invasores bárbaros. Dessa forma, surgiu a escola católica, empobrecendo ainda mais a cultura, priorizando apenas a leitura de textos bíblicos, na exaltação do divino e não mais do homem, assim, a Igreja tornou-se um monopólio detentor da verdade de todas as coisas, a partir dos seus textos oficiais. A leitura dos textos bíblicos era exigida em dois níveis de ensino: *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) (SANTOS, 2011).

Sob uma perspectiva meramente religiosa, não era dada importância à educação que fosse fora dos grupos religiosos. Mesmo sendo gratuita, era pequeno o número de jovens nobres que se interessavam pela escola. Os nobres não valorizavam a educação dos filhos, pois o maior interesse era com a terra, as guerras; e nem os servos, estes principalmente, não deveriam ter acesso às culturas escritas, embora houvesse o interesse em

seguir carreira eclesiástica, uma forma de garantir abrigo e alimentação para a vida toda (SANTOS, 2011).

Com o Renascimento, no século XI, surgiram as cidades, polos comerciais e culturais. Esses novos tempos propiciaram a mudança na educação, e é nesse contexto, que surgiram as primeiras universidades, financiadas pelos alunos, proporcionando o ensino jurídico, médico, e as ciências naturais, formando médicos, arquitetos, artistas e advogados (SANTOS, 2011).

De acordo com Santos (2011), as relações de troca e venda de produtos entre comerciantes e artesãos, fez surgir a educação profissionalizante, que formava jovens para o trabalho remunerado, de forma a atender a demanda de uma mão de obra tecnicista, voltada principalmente, para a inovação na agricultura e na pecuária.

Essa breve análise histórica evidencia que a escola, desde o seu surgimento, constituiu-se como um fator de reprodução da ordem capitalista e não de democratização, pois legitima produtos simbólicos provenientes dos grupos sociais dominantes.

Quanto às relações de poder implícitas nas relações de exploração no trabalho e nas desigualdades no acesso aos processos educacionais, historicamente imperaram sobre a vida social, construindo relações de desigualdades. Marx; Engels (2002, p. 23-24) apontam que:

A história de toda sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto [...] A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfalecimento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas formas de luta. O que distingue nossa época – a época da burguesia – é ter simplificado a oposição de classes. Cada vez mais, a sociedade inteira se divide em dois blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado.

De maneira dialógica a essa perspectiva, Santos (2011, p. 02) complementa a discussão, refletindo sobre o contexto da educação atual:

[...], podemos dizer que a descentralização de poder das classes dominantes, gera a ruptura com os compromissos formais estipulados por estas. A Educação e a produção de cultura não podem viver sob o domínio das Classes elitistas, sob pena da perda do poder criativo e transformador da sociedade e do homem individual. Todo o progresso material conseguido através dos tempos se deu com o trabalho aliado às necessidades humanas de sobrevivência, conforto e manutenção do prazer. Ainda hoje, existe uma tentativa de domínio do saber por parte de algumas classes, mas a democratização se faz presente a cada dia, restando ao Estado, apenas a normatização dessa conduta educativa, coerente com as necessidades Sociais contemporâneas. A estratificação do saber ainda permeia o mundo da Educação, mas com o advento da comunicação globalizada, e com o risco da perda do conforto e da manutenção da sobrevivência do homem por causa da concorrência, torna-se necessária a construção de um saber cada vez mais multidisciplinar, capaz de produzir as respostas eficazes para a produção de riqueza e bem estar das sociedades em todo o mundo.

No campo educacional, esse exercício do poder funciona de duas formas: a ação pedagógica é condição essencial de socialização das pessoas; ao mesmo tempo, em que é condição básica de criação da identidade de cada grupo social (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Assim, ela legitima e constrói desigualdades, ao distinguir capacidades diferenciadas, mobilizar recursos e legitimar produtos simbólicos destinados aos grupos dominantes.

O poder se circunscreve em toda a ação educativa, está inscrito nas relações sociais mais amplas. A escola é um dos lugares privilegiados de governo do 'eu', de produção de sujeitos disciplinados. O poder é exercido por meio do aprisionamento do indivíduo, na tentativa de produzir diferentes modos de subjetivação do ser humano (FOUCAULT, 2007).

Sobre as relações de poder simbólico, busca-se um recorte literário em Raul Pompéia (2007, p. 128), ao escrever, em 1888, sua obra-prima: 'O Ateneu', de caráter quase autobiográfico, como ele mesmo coloca. O autor faz uma crítica ao sistema educacional vigente, afirmando que este é totalmente dependente do sistema social: "Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete". Pompéia não se limita apenas a uma discussão de caráter interno, mas fere os princípios gerais e básicos da instituição.

É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, o terror? O merecimento não tem cotação, cabrejam em linhas sinuosas da indignidade, aprova-se espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia, oprimem os prediletos do favoritismo, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, oprimem os maiores, os mais fortes, abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? [...] Tanto melhor: é a escola da sociedade.

A obra literária demonstra os modelos de educação predominantes na época, mostrando a escola como um sistema organizado para cumprir uma função social que, em geral, estava de acordo com as demandas sociais, atendendo às necessidades das classes mais favorecidas, que tinham por objetivo formar um sujeito apto a assumir o seu espaço na sociedade de maneira produtiva e submissa, não muito diferente do modelo tradicional ainda presente na atualidade. Assim, tinha-se (e ainda tem-se?) uma educação e uma escola *reprodutoras da sociedade*, atuando a serviço da reprodução de suas mazelas sociais, atrelada a “condicionantes econômicos, sociais e políticos”, como refere Luckesi (1994, p. 41).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino cumpriam o papel de reproduzir todos os malefícios que afetam a sociedade, dentre eles, a violência social e as manifestações de poder, presentes tanto nos espaços externos como internos da escola. Na obra de Pompéia, percebe-se que a falta de limites, associada à desconsideração pelos outros, contribuem para que os jovens e adolescentes imponham-se pela força e pela ignorância e, nesse sentido, a escola se configura como uma mantenedora das desigualdades sociais e da exacerbação do caráter disciplinador e punitivos que estão na ordem do discurso de Foucault (2001).

Sobre as múltiplas formas de manifestação de poder na escola, busca-se aporte no pensamento de Charlot (2002) *apud* Silva; Salles (2008, p. 02) para destacar que:

Na escola, [isto] aparece no desrespeito ao outro, na transgressão aos códigos de boas maneiras e à ordem estabelecida. A falta de limites associada à desconsideração pelos outros contribuem para que os jovens e adolescentes busquem se impor pela força e pela agressão. Já a violência à escola está “ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam”. Ou seja, violências que visam

diretamente à instituição escolar e aqueles que a representam. Para o autor essas duas formas de violência se somam à violência da escola caracterizada por ele como “uma violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens”.

De acordo com as autoras, existem muitas limitações ao delimitar e definir questões relativas às relações de poder nas escolas, porque a temática contradiz representações sociais e valores, como, por exemplo, a inocência no caso da infância e a escola como um refúgio; e as estratégias do Estado em manter uma estrutura uniforme.

Quanto ao trabalho, com o passar dos tempos, ele vem sendo alterado, de acordo com as relações sociais complexas do Capitalismo, mas sempre carregando, até hoje, em pleno século XXI, a herança e as marcas de um modelo feudal, ou seja, o modo de produção apenas para a subsistência, baseado numa relação de servidão, na qual os trabalhadores (antes servos) têm compromissos pontuais para com o seu patrão (antes senhor). Assim, resistindo às marcas do caráter disciplinador, que revela o poder tratado por Foucault (2001).

CONCLUSÃO

Neste capítulo, a análise sobre como as relações de poder constituem-se nos contextos de trabalho e de educação, sob um olhar sócio-histórico, partiu do pressuposto de que os processos são (des)construídos na natureza contínua de suas evoluções. Assim, percebe-se que as relações de poder imbricadas nas relações de trabalho e de educação fazem parte da base da constituição humana. Desde os tempos mais remotos, as formas de organização trabalhistas e educacionais funcionaram como elementos estruturantes da sociedade.

Quanto ao poder, implícito nessas relações, segue-se o entendimento da epistemologia foucaultiana, a qual compreende ‘relações de poder’ como elementos inerentes às relações sociais humanas mais amplas, ou seja, desde que haja uma relação de dominante (senhor feudal) e dominado (servos), este poder estará implícito, de forma intencional ou não.

A exploração do trabalho coloca o indivíduo numa condição de alienado e subalterno. Uma forma de violência simbólica, que perpetua

e mantém uma estrutura social desigual – dominantes e dominados -, em que a oportunidade de igualdade em direitos e deveres entre os homens é negligenciada, fato marcante na história das sociedades.

Quanto à educação, historicamente é perceptível como um processo normatizado, regulamentado, institucionalizado pelo Estado, com o objetivo de produzir e reproduzir as condições de produção trabalhistas, e dessa forma, se constitui em instrumento da classe dominante para se perpetuar como tal, explorando e dominando as classes subordinadas aos seus interesses, e, portanto, as relações de poder se presentificam nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 7, n.1/2, p. 105-110, out., 1995.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP*, Marília, ed. 7, p. 36-49, jun., 2011.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *RAP: Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, vol. 44, n. 2, p. 367-83, mar./abr., 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 13.

ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2012.

HEERS, Jacques. *História Medieval*. Rio de Janeiro: Publicação Difel, 1984.

LIMA, Zilda Aparecida de Oliveira. *Feudalismo*. Publicado em 2012. Disponível em: < <http://historiaonlineceem.blogspot.com.br/2012/08/feudalismo.html> >. Acesso em: 12 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 611-615, maio/ago., 2004.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

QUEIROZ, Rachel de. O Dia da Consciência Negra. *O Estado de São Paulo*, Caderno 2, p. D16, São Paulo, 23 nov. 2002.

SANTOS, Antonio Marques de O. *A educação na sociedade feudal*. Publicado em: 21 nov. 2011. Disponível em: < <http://www.recantodasletras.com.br/redacoes/3347526> >. Acesso em: 13 out. 2020.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. A concepção de poder em Michel Foucault. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus, v. 16, n. 28, p. 261-280, jan./jun., 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1996.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola. In: 31ª Reunião da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, GT-13: Educação Fundamental, *Anais...* Caxambu, 2008, v. 1, p. 01-17. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT13-4324--Int.pdf> >. Acesso em: 13 out. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, Nildo. *Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

FOUCAULT EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENSAIO SOBRE DISCURSO, PODER, MICROFASCISMO E DISCIPLINARIZAÇÃO

Marcelo Bezerra de Morais¹

INTRODUÇÃO

Nossos estudos, alinhados às pesquisas, teorias e abordagens do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), têm sido influenciados nos últimos anos por inúmeras teorias (MORAIS; FERNANDES, 2019). Pelo caráter das pesquisas que desenvolvemos no Ghoem, nas quais buscamos os fluxos – históricos ou não – que escapam aos discursos totalizantes e hegemônicos sobre os acontecimentos que envolvem o ensino de matemática, e pelos movimentos empreendidos no desenvolvimento de nossos exercícios de pesquisa, em particular, nos aproximamos das perspectivas foucaultianas devido a seus modos de operar historiograficamente e à sua luta contra o poder, nossos microfascismos e os regimes e discursos totalizantes.

Essa aproximação possibilitou-nos, em um primeiro momento, sensibilizar nosso olhar para as relações de poder existentes nos processos de ensino e formação de professores, ao analisarmos narrativas de professores que atuaram na região de Bauru/SP² (MORAIS, 2012); posteriormente, propomos desconstruções conceituais sobre o tema *formação de professores de matemática*, ao estudarmos os fluxos históricos sobre a formação e atuação de professores de matemática no Rio

1 Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). E-mail: morais.mbm@gmail.com.

2 As narrativas mobilizadas na análise citada foram produzidas por Ivete Maria Baraldi, para sua pesquisa de doutoramento, acessíveis na íntegra em Baraldi (2003).

Grande do Norte, quando percebemos a influência dos discursos nas percepções que elaboramos sobre o tema “formação de professores” (MORAIS, 2017); mais recentemente, e juntando-se a essas percepções e exercícios, orientamos dois trabalhos que nos possibilitaram outras percepções sobre as relações de poder, a disciplinarização de corpos e suas implicações no ensino (de matemática) (MORAIS, MENEZES, 2021; BRAÚNA, MORAIS, 2021).

Neste capítulo, discutindo essas ressonâncias, intentamos apresentar sentidos outros para pensar a formação de professores e as práticas de ensino de matemática, a partir dos temas/conceitos poder, disciplina e discurso presentes na obra de Michel Foucault, como pretexto para suscitar a necessidade de pensar mais Foucault em Educação Matemática.

Vale ressaltar que as discussões e dados que aqui serão apresentados estão pautados em narrativas de sujeitos que vivenciaram contextos e situações nos quais percebemos emergirem os temas/conceitos aqui tematizados. Outrossim, cabe destacar que não pretendemos, com este capítulo, de um ou outro modo, delimitar ou definir padrões de compreensões, ou tampouco concluir ou abarcar as múltiplas possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos complexos processos de subjetivação, pelo contrário, intentamos expor algumas dessas possibilidades de compreensão para impulsionar, quiçá, outros exercícios de pesquisa.

Para isso, o texto está organizado, além desta seção introdutória, em outras duas seções: na primeira discutiremos algumas compreensões sobre poder, microfascismo e disciplina, e suas ressonâncias em práticas de ensino e formação dos sujeitos e, na outra, compreenderemos algumas implicações dos discursos hegemônicos para as pesquisas e práticas em torno do conceito “formação de professores de matemática”. Por fim, apresentamos algumas considerações possíveis.

PODER, MICROFASCISMO E DISCIPLINA: PRESENÇAS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A obra foucaultiana revela uma abordagem que nos permite questionar conceitos e práticas institucionalizadas, cristalizadas, destinados, em muitos casos, à meras repetições. Após as contribuições

de Foucault, é preciso atentar e revisitar questões relacionadas ao poder, ao conhecimento, aos discursos, às subjetivações e à liberdade nos processos educativos.

Refletindo sobre o poder a partir da obra foucaultiana (FOUCAULT, 1988; 1979; 2010), é possível perceber que o autor busca explicitar maneiras pelas quais os seres humanos se formam ou são constituídos como sujeitos, processo no qual as relações de poder se manifestam como aspecto relevante na produção de práticas discursivas que buscam *status* de verdadeiras.

Na perspectiva defendida pelo autor, o poder apresenta-se de inúmeras formas e nos variados locais em que haja uma organização social, possibilitando surgir vários modos de expressão e compreensão sobre o poder, dentre as quais a percepção de que foi gerador de discursos, práticas e instituições e de que pode-se exercer poder como forma de resistência, sendo tudo isso produto do próprio sujeito e suas relações sociais.

Para este autor, temos que lutar constantemente contra o exercício de poder:

Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta. (FOUCAULT, 1979, p. 42)

Essa luta contra o poder deve ser instaurada, segundo compreendemos, nas diferentes instâncias e mesmo no exercício do poder como resistência, pois, nestes processos, devemos ter cuidado, posto que podemos ser absorvidos tornando-nos executores dos mesmos ou, em outras ocasiões, sermos “aniquilados” (FOUCAULT, 2003).

Quando trata da luta contra o poder, somos chamados a atentar principalmente à luta contra o uso do poder que se mostra de forma fascista e, como diz Foucault (1966, p. 2), “não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini – que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas”, mas o fascismo que está presente em cada

um de nós, presente em nosso cotidiano, e que nos faz desejar exercer o poder.

Reforçando essa perspectiva, Deleuze e Guattari (1996) dizem que existe fascismo em diferentes âmbitos, no rural, na cidade ou no bairro, de jovem e de ex-combatente “fascismo de esquerda e de direita, de casal, de família, de escola ou de repartição: cada fascismo se define por um microburaco negro, que vale por si mesmo e comunica com os outros, antes de ressoar num grande buraco negro central generalizado” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 5). Assim temos a presença do fascismo constantemente em nossas vidas, sendo possível, inclusive, detectarmos estes fascismos em nossas ações, e é sobre este fascismo que os autores chamam atenção, os microfascismo que precisamos combater em nossas ações.

Entrando na discussão sobre o uso do poder exercido de forma mais abrangente pelas grandes instituições, assim como pelo Estado, Foucault trata do Panoptismo e das instituições de sequestro, que, segundo ele, “é uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (FOUCAULT, 1999b, p. 102).

Podíamos não perceber claramente exemplos em nosso cotidiano de instituições que poderiam exercer este tipo de poder citado por Foucault, mas se analisarmos o funcionamento das instituições públicas, veremos que são verdadeiras instituições panópticas e de sequestro. Podemos, pensando nas escolas, analisar o sequestro dos filhos em relação à família, ao aprisionamento que é realizado para seu funcionamento, além do controle constante que temos nas mesmas, as constantes punições que, se não aparecem de forma clara, percebemos nas micro ações (explícitas ou implícitas) como, por exemplo, nos castigos, ameaças, olhares de julgamento, e a característica corretora, as quais, sabemos, as escolas possuem, além de outras atitudes com as quais poderíamos classificá-la como uma instituição panóptica.

Essas instituições, muitas vezes, tem o objetivo ou se constituem como âmbitos onde há a expressão de outra forma de exercício do poder, aquele que Foucault (2010) nos apresenta como “poder disciplinar”, que

tem o objetivo de “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos” (FOUCAULT, 2010, p. 164), instituindo indivíduos obedientes e no qual a vigilância pode aparecer como principal instrumento de controle.

Instituições como escola, hospitais, prisões, quartéis e conventos surgem como espaços nos quais a vigilância, o controle e a disciplina atuam sobre os corpos do homem, intervinda em seu comportamento. Essas instituições atuam inicialmente com a observação e elaboração de dados para chegarem a um diagnóstico sobre os sujeitos que estão sob suas tutelas. Um diagnóstico prévio é fundamental no processo, sendo esse obtido por técnicas como testes, entrevistas, interrogatórios, consultas e observações, demonstrando uma dominação por meio das tecnologias, quando utilizadas. Todas essas práticas são vivenciadas não apenas para que se adquiram respostas a respeito da identidade pessoal de cada indivíduo, mas para que seja possível alterar seu comportamento pessoal e/ou coletivo (FOUCAULT, 2010).

Nessa perspectiva, disciplinar é o resultado do exercício de um tipo de poder, que resulta na transformação dos sujeitos em objetos e, conseqüentemente, em instrumentos desse exercício:

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 1988, p. 34)

Em uma análise simples, podemos notar que o poder disciplinar cabe em múltiplos contextos, permitindo a todos os profissionais, principalmente na área da educação, o controle de corpos e a formação de comportamentos, formando sujeitos para comportamentos positivos e produtivos, pois a disciplina, em todo e qualquer âmbito da sociedade, se manifesta para que o ser humano possa dar continuidade a suas vivências sociais de modo controlado por alguns, beneficiando-os.

No âmbito da instituição escolar, a composição estruturada dessas forças é expressa a partir do uso de um amplo conjunto de técnicas, que vai desde o sinal que marca, dentre outras coisas, o início e o fim das atividades – horário – à distribuição dos alunos de acordo com certas “categorias”: classe dos alunos com maior rendimento, classe daqueles

que apresentam dificuldade na aprendizagem, classe dos “repetentes”, etc. Foucault acrescenta:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (...) O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (...) O aluno deverá aprender código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles. (FOUCAULT, 2010, p 38)

Para Foucault, o sucesso do poder disciplinar, está em três instrumentos simples: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2010, p. 164). O olhar hierárquico com suas posturas e objetivos, a sanção normalizadora como forma de conscientizar e obviamente “educar”, e o exame, que requer por parte do educando um melhor conhecimento no que se refere aos estudados, são instrumentos ainda muito presentes nas instituições escolares e são mobilizados como ferramentas importantes para que cada aluno tenha ciência do que ele aprende e o patamar que foi alcançado.

É por meio dessa disciplina que são docilizados os corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (FOUCAULT, 2010, p. 118). Docilizar o ser humano em seu corpo refere-se a um processo que visa necessidades futuras, processo que o corpo do sujeito passa previamente para estar apto ao trabalho.

Dito de outro modo, o ser humano necessita de um processo prévio de assujeitamento, no qual será docilizado antes de ser submetido a atuar em campos mais complexos, como em seus trabalhos/funções, de modo a ser mais produtivo. São mudanças que devem ocorrer constantemente em uma política de conhecimento do próprio corpo.

À medida que a humanidade quebra diversos tabus, o que antes parecia proibido, vai possibilitando outras interpretações do próprio ser humano, explicitando que através do seu próprio corpo muitos questionamentos podem ser revelados. (FOUCAULT, 1988).

As instituições escolares, em particular as tradicionalistas, como os internatos, com todas as suas burocracias, apresentam características de docilização ainda mais fortemente, como se o ser humano dócil pudesse, por isso, adquirir conhecimento com mais facilidade. É forte nessas posturas o poder está centrado nas mãos do professor, que é visto como detentor do poder e do saber com exclusividade.

Vale ressaltar que, quando o autor trata da luta contra o poder, e contra estas instituições, ele não fala, por exemplo, no caso das instituições escolares, de luta contra a educação, contra o saber ou contra o conhecimento, mas, sim, contra os microfascismos que existem em sua constituição, na luta contra a forma como são estruturados estes espaços, nas suas divisões, enfim, lutam por uma melhor forma de funcionamento destas instituições.

Em educação matemática, a partir dos exercícios de pesquisa anteriormente apontados, ou mesmo de vivências em nosso processo formativo e de atuação profissional, podemos perceber frequentemente esses exercícios de poder. Há inúmeros professores de matemática, e em distintos níveis de atuação, que abusam de suas autoridades, julgando, constringendo, retaliando alunos ou mesmo outros colegas.

Um olhar impositor, um sorriso irônico, um não aceitar dos processos inventivos e criativos, ou mesmo no uso de outras técnicas que escapem àquela por ele ensinada, uma ameaça simbólica de que “não conseguirá ser ninguém” se não aprender dado conteúdo e/ou técnica, uma frase diminuindo o outro, um “sente calado e faça o cálculo”, uma avaliação propositalmente elaborada com o nível mais alto do que aquele ensinado, práticas que possibilitam ficar conhecidos como o “professor carrasco”, uma postura e rotina inflexivelmente rigorosa, as incansáveis listas de exercícios, a repetição e o treinamento, a memorização de técnicas e formulas e não a elaboração de compreensão... essas e muitas outras vivências são ainda ampla e atualmente presentes no contexto das aulas de matemática e poderíamos classificar como vivências microfascistas e que disciplinam, docilizam os corpos e, conseqüentemente, os sujeitos.

Essas vivências de uma educação matemática pautada no exercício exacerbado de poder por parte dos professores, podem nos levar a situações de autodesvalia (FREIRE, 1987); são processos de violências (explícitas ou simbólicas) que podem gerar corpos dóceis, destruindo perspectivas de futuro e gerando subjetividades que podem perceber a matemática como inimiga, frustração, alheamento, vergonha, engano etc. (BRAÚNA; MORAIS, 2021).

Por tudo isso, faz-se urgente atentarmos para as questões que envolvem o exercício do poder, de modo microfascista e disciplinarizante, nas aulas de matemática, posto que, são práticas difusas e, de certo modo, aceitas na sociedade, contudo, não podem ser tratadas como normais, como aceitáveis, posto que implica em muitas situações de não aprendizagem, implicam em desistências, em experiências dolorosas com a escolarização, em assujeitamentos. Esses exercícios do poder não são sempre perceptíveis e não implicam apenas em práticas da educação básica, mas também na formação de professores e no próprio processo de produção de conhecimento da ciência, impactando na constituição de discursos e conceitos, possibilitando e impossibilitando caminhos.

CONCEITOS E DISCURSOS: REPENSANDO CAMINHOS PARA (A) “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA”

A partir de seus exercícios e discussões, Foucault (1999c) nos ajuda a refletir sobre a importância de pensar o que são as palavras e qual o poder dos discursos. Uma das compreensões básicas que, aparentemente, torna-se um movimento natural dos sujeitos, é pensar que as palavras estão diretamente e tacitamente relacionadas às coisas das quais falam e, assim, quando essas palavras, ou conjuntos de palavras, não dizem mais das coisas, precisa-se de novas; por outro lado, isso também acontece quando busca-se estabelecer novos espaços em processos de disputa por poder. Quando assim acredita-se e age-se, parece ser natural supor que a relação é sempre direta para todos: *uma* palavra (ou uma combinação delas) diz sempre *uma* mesma coisa para todos.

Essas reflexões surgem quando estamos buscando compreender, historicamente, o processo de formação de professores de matemática em Mossoró e parecem existir muitos elementos que não se enquadrariam

no conceito ampla e popularmente difundido na Educação Matemática sob a égide do conceito “formação de pfoessores” (MORAIS, 2017). Notamos que a conceituação existente sobre formação de professores (de matemática) sendo “imutável” e, portanto, cristalizado, tendia a fixar-nos em uma perspectiva que, aparentemente, diz de um algo quase palpável de tão concreto e comum a todos, em todos os locais do globo.

Contudo, a partir da obra foucaultiana passamos a pensar que a a expressão “formação de professores de matemática”, assim como cada palavra que a compõe, fala de processos e não de coisas fixas, fala dos modos como essas palavras são mobilizadas, de como são adaptadas e empregadas, o que se faz de modo mutável, e não de coisas previamente dadas, de verdades constituídas, de coisas “naturais”. Fala das verdades negociadas pela coletividade e também de verdades subjetivas, verdades que dizem quais saberes são necessários para que um sujeito se torne professor e que o legitimam a tornar-se um; diz dos fluxos que o levam a ser ou não, e, sendo, definem as possibilidades e impossibilidades de continuar a ser; fala, ainda, das verdades que dizem como se deve ser o professor que é – ou acredita ser –, seus modos de agir, como deve se comunicar e como e o que deve comunicar (FOUCAULT, 1999c; 1999a).

Foucault (1999a) nos ajudou a perceber e refletir sobre esses discursos hegemônicos e cristalizados que são disseminados na Educação Matemática sobre o tema “formação de professores”, permitindo atentar que são eles que determinam o que é ou não plausível de se tratar ao abordar esse tema, já que são como discursos dominantes e atravessados por linhas de força que, com suas intenções, impossibilitam, de algum ou outro modo, perceber outras nuances dos processos formativos dos professores.

A partir dessas percepções, passamos a defender uma expressão quase “superada”, uma noção de formação de professores que aceite o movimento – ou melhor, que só se dê em movimento e pelo movimento –, pois entendemos, com Foucault (1999c, p. XII), que é a “desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis na dimensão, sem lei nem geometria, do heteróclito”, ou seja, segundo entendemos, as palavras não estão diretamente ligadas às coisas, presas umas às outras, não aceitando outros significados senão os que *elas já*

são, ao contrário, compreendemos palavras, significados e discursos como construções, invenções humanas e, portanto, criações que estarão diretamente ligadas aos contextos, aos sujeitos, aos jogos e negociações de verdades; às intenções, aos desejos e às múltiplas possibilidades de atribuição de significados (FOUCAULT, 1999c; 1999a).

Portanto, passamos a entender e defender esse processo formativo como um processo contínuo que acontece a partir do momento em que começamos a nos munir de ferramentas que nos permitirão experimentar o mundo e atribuir significados a ele. Esses ferramentais que usamos para ler o mundo nos são dados pelo próprio mundo a partir das vivências nos espaços-tempos, com as diferentes sociedades, culturas, linguagens, memórias, narrativas, histórias que, por sua vez, nos oferecem novos ferramentais e dos quais lançamos mão de alguns cada vez que vamos atribuir significados a algo novo do e no mundo (EAGLETON, 2003). Esse processo é o de formação do sujeito e, portanto, também, o de formação de professores, pois esses são frutos de um aglomerado de histórias até então, formados por inúmeras forças que os levam a ser professores e os levam, cada um, a ser professor de dado modo, a depender dos contextos, das intenções etc. São esses fluxos que defendemos como formação de professores de matemática, sendo, portanto, cada um, sempre único, singular, pessoal e intransmissível.

Defendemos ainda que a expressão “formação de professores de matemática”, em si, não diz nada, mas potencialmente diz muita coisa, assim como toda palavra e suas combinações, pois as palavras não dizem coisas diretamente, é sempre “impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum” (FOUCAULT, 1999c, p. XII). Trata-se de um conceito sempre em movimento, ele próprio em formação, que dependerá sempre do contexto em que está imerso, das concepções e perspectivas, das intenções, dos movimentos e interpretações possíveis e cabíveis daqueles que falam e dos outros que leem, interpretam, atribuem significados, compreendendo-o sempre a partir de outros contextos, concepções, perspectivas, intenções e formações singulares.

A partir disso tudo, propomos, portanto, duas compreensões intrinsecamente interligadas: (1) que o processo de formação do professor (de matemática) não se restringe apenas aos espaços físicos das

instituições escolares, ou, tampouco, apenas aos cursos de formação, mas, sim, que esse processo se dá junto ao processo de formação do próprio ser, de sua subjetividade; (2) que esses processos acontecem em meio a concepções sobre formação de professores de matemática que mudam a partir de discursos, verdades e negociações subjetivas e coletivas e, ao mudar, formam professores com outras concepções e, portanto, de formas distintas.

Essas perspectivas, atravessadas pela obra de Foucault e suas ideias sobre discurso e verdade, bem como seus exercícios historiográficos que buscam a desnaturalização (FOUCAULT, 1977; 1977a; 1978; 2003), possibilitaram, portanto, perceber e assumir a formação do professor como um processo histórico e, por isso, atravessado por inúmeras forças. Essas percepções nos possibilitaram perceber diversas nuances e elementos nos documentos mobilizados e nas narrativas elaboradas que não estávamos entendendo, inicialmente, como parte do processo de formação dos professores, implicando defender que essa é uma noção que toma outras formas, por mais que dela não se lance mão enquanto expressão, por mais que não se fale sobre (MORAIS, 2017).

À luz disso tudo, passamos a entender a formação daqueles sujeitos que estávamos estudando como um problema complexo: sujeitos formados de formas múltiplas, constituídos em diferentes níveis, com distintas concepções e noções de mundo, bem como compreensões sobre o que é ser professor. Problema ligado ao sujeito, nos níveis pessoais, sociais e culturais, aos espaços, tempos e linguagens, às narrativas, memórias e experiências (Mossoró, 2017).

É nesse contexto múltiplo de perspectivas teóricas que o trabalho de Foucault também passa a ressoar mais fortemente, auxiliando-nos a (1) questionar o discurso hegemônico e cristalizado na Educação Matemática do que concebemos como “formação de professores de matemática”, (2) perceber que “formação de professores de matemática” é um discurso que muda historicamente e, portanto, que requer cautela na constituição de uma narrativa histórica sobre o tema e (3) sensibilizar-mo-nos durante as análises das narrativas de nossos colaboradores para percebermos seus processos singulares e complexos de formação.

CONSIDERAÇÕES

Como anteriormente apontamos, com este texto buscamos apresentar alguns sentidos para pensar a formação de professores e as práticas de ensino de matemática a partir dos temas/conceitos poder, disciplina, microfascismo e discurso presentes na obra de Michel Foucault, como pretexto para suscitar a necessidade de mobilizarmos mais Foucault em Educação Matemática.

Como foi possível apontar ao longo desse texto, a partir de nossos exercícios de investigação e reflexão, nos foi possível perceber fortemente pelo menos dois temas que têm se mostrado fortemente presentes nas práticas de produção de conhecimento em torno da matemática e seu ensino, em diferentes contextos, para os quais a obra de Foucault teve importante influência à percepção e que podem ser produtores de outros movimentos de pesquisa em Educação Matemática: vivências relacionadas ao poder, à docilização dos corpos, à disciplinarização dos sujeitos, às práticas microfascistas; e aquelas relacionadas a um discurso hegemônico, a um conceito cristalizado, a uma percepção limitada e limitante de pesquisas e práticas.

Ambos os temas e percepções, conforme entendemos, são extremamente prejudiciais à uma educação matemática que possibilite uma formação para a liberdade, uma formação crítica, criativa, autônoma; que impulsione os processos de subjetivação no sentido de permitir a multiplicidade, a heterogeneidade, a diferença, a coexistência dialógica de visões plurais; que possibilite alcançar e impulsionar os processos de construção do conhecimento, seja no âmbito da educação básica, técnica, superior ou mesmo na ciência.

Portanto, pensamos que esses temas são não apenas necessários e possíveis, como também urgentes para pensarmos uma educação matemática mais humana, mais subjetiva. Para nós, nesse sentido, Foucault oferece, em sua obra, subsídios para explorar com mais cautela esses e muitos outros elementos viáveis, vibrantes, importantes e necessidade à educação matemática, de modo a potencializar a desnaturalização de verdades, o estranhamento do olhar, a problematização, a dúvida, possibilitando, segundo vislumbramos, ampliar os temas e elementos desse campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARALDI, I. M. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauri (SP): uma história em construção*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado) – UNESP, Rio Claro, 2003.

BRAÚNA, J. R. F.; MORAIS, M. B. Educação matemática na escola-mundo: ensino para uma cultura de paz. *Tangram - Revista de Educação Matemática*, 2021. (No prelo)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1933. Micropolítica e Segmentaridade. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (Volume 3). Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. p. 76 - 106

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Tradução: Waltensir Dutra).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999a

FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999b.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências sociais*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999c. (Tradução: Salma Tannus Muchail)

FOUCAULT, M. *Eu, Pierre Revière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...* um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977a.

FOUCAULT, M. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectivas, 1978.

FOUCAULT, M. Introdução a Vida não Fascista. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia*, Lisboa: Assírio & Alvim, 1966.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

FOUCAULT, M. *O nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Uni-

versitária, 1977.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, M. B.; FERNANDES, F. S. Oral History and Mathematics Education: The Dialogue with/among Different Theoretical and Philosophical Perspectives. In: Antonio Vicente Marafioti Garnica (Org.). *Oral History and Mathematics Education*. 1ed. Switzerland: Springer, 2019, v. 1, p. 35-45.

MORAIS, M. B. *Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2017.

MORAIS, M. B.; MENEZES, T. B. Educação disciplinar ou libertadora? Uma reflexão a partir das perspectivas freiriana e foucaultiana. *Omnia Sapientiae*, 2021 (no prelo).

MORAIS, M. B. Vidas e Estrias: marcas em memórias de professores de matemática, In: *Anais do 3º SIPEMAT*, p. 1-14, 2012, Fortaleza. III Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Fortaleza: 2012.

PRÁTICAS DE PRAZER E USOS DE VIOLÊNCIA: “JOGOS DE SEDUÇÃO, INTERDIÇÃO E CRIAÇÃO”

Rodrigo Lemos Soares¹

Raquel Pereira Quadrado²

Deise Azevedo Longaray³

Gustavo Henrique Pereira⁴

INICIANDO OS JOGOS...

O presente artigo é parte de uma dissertação que foi produzida no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: química da vida e saúde, e teve como objetivo investigar noções de violência entre homens que possuem/mantem relações afetivo – sexuais com outros homens, em diferentes contextos. Para tanto, analisamos narrativas de quatro homens do Município do Rio Grande/RS que giram em torno dos seus entendimentos sobre como percebem as violências em suas relações, produzidas a partir da metodologia de Investigação Narrativa

- 1 Discente do curso de Doutorado da Universidade Federal de Pelotas, membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS/ FAE - UFPEL) e, também do CORPOGRAFIAS: Laboratório de Estudos da Cultura Corporal, Movimento e Gesto (Instituto de Educação/ FURG). Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7158430253302821>> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1690-8991>>.
- 2 Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM). Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência (PEmCie). Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0809289532660569>>.
- 3 Professora da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7782246186317310>>.
- 4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor efetivo de História, na rede estadual de educação de Mato Grosso. Link do Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0145902279869321>>.

(CONNELLY; CLANDININ, 1995) com o uso das entrevistas individuais semiestruturadas (GASKEL, 2004) como ferramenta para produção dos dados. Para esse estudo, estabelecemos conexões com os Estudos Culturais (COSTA, 2000), nas suas vertentes pós-estruturalistas e as análises ficaram centradas em uma Análise Cultural (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

A escrita, que segue, abarca algumas discussões contingentes acerca de um possível contraponto sobre o que significa violência⁵ e em quais momentos ela pode ser mediada por uma noção de produção de desejo e prazer para sujeitos que passaram por situações de uso de força física em uma relação afetivo e/ou sexual com outros homens. Localizar estes dados enquanto provisórios e ainda em suspensão implica dizer que estas afirmações serviram para este momento, no qual as narrações produzidas levaram-nos a problematizar as práticas ditas violentas, fazendo uso de uma noção de relações de poder foucaultiana. Apresentamos alguns argumentos, a partir das categorizações possíveis aos nossos olhares, sob os quais buscamos analisar os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa enfocando em campos de possibilidades.

Iniciamos o escrito com duas passagens de Michel Foucault (2004b) para situar que de algum modo às discussões realizadas a seguir abarcarão dois conceitos que nortearam a produção deste texto, sendo eles: uma forma de identidade sadomasoquista e de homem de desejo. Ambos estão ancorados a partir de uma noção de utilidade (FOUCAULT, 2004c) e como pressupõe o próprio autor, como produtora de efeitos, no entanto, alocadas em suas especificidades: a primeira localizada na configuração de posições sociais e a segunda como um olhar acerca de uma forma de criação e vivência dos prazeres que por ora podem parecer contraditórios⁶, se não problematizada como um campo de possibilidades. Dessa forma recorreremos a Débora Britzman (1996, p.

5 Essa dissertação foi organizada de modo que os movimentos de análise são apresentados em três artigos. No primeiro artigo, dos três que compõem a dissertação deles, os sujeitos explicitam de modo geral que a violência está centrada na relação dor – ausência de prazer, ao serem indagados sobre como percebem a violência em suas vidas.

6 O uso do termo contraditório justifica-se pelo fato de que algumas noções de violência aqui apresentadas se contrapõem as algumas narradas pelos sujeitos no primeiro artigo. O que ocorre é um deslocamento ao afirmarem que quando eles são autores a violência por eles afirmada é entendida de outra forma, do que quando eles são alvo dos atos violentos.

73) quando a autora aponta que devemos considerar uma atenção ao dizer o que dizemos no sentido de situar o leitor ao afirmar que:

[...] quando se trata de questões de desejos, de amor e de afetividade a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. (BRITZMAN, 1996, p. 73).

Dizemos com isso que a identidade não é necessariamente fixa no que tange aos diferentes caminhos que tanto a produção de desejos, quanto a busca dos nossos prazeres podem nos conduzir. Apontamos, também, que a partir das entrevistas e do recorte em específico, os entrevistados deixam-se contradizer e anunciam isto, no sentido de que as noções de identidade e violências, as quais mencionaram, são por ora colocadas em xeque quando vinculadas ao campo dos prazeres. As contradições são anunciadas e atravessadas por posições de sujeitos e de poder nas relações, as quais foram relatadas. Nesse sentido, ao longo da dissertação buscamos “[...] saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (FOUCAULT, 1999, p. 16). Isso porque, ao assumirem diferentes papéis em suas relações, os sujeitos indicaram posturas distintas, mas todas elas vinculadas a uma noção de identidade – como eles apontaram ao longo das entrevistas.

As narrativas sobre as quais estamos discorrendo e problematizando advém do recorte abaixo descrito. O mesmo foi produzido, a partir de uma das questões do roteiro de entrevistas elaborado para dissertação, seguido de intervenções realizadas ao longo do encontro e as respostas que serão analisadas em sua totalidade são do participante Cristian Grey⁷, no entanto, alguns recortes dos demais sujeitos de pesquisas compõem este artigo para explicitarmos nossas relações e diálogos apresentados:

Em tuas relações afetivo-sexuais, com outros homens, já

7 Esse nome foi o escolhido pelo sujeito de pesquisa, assim como fizeram todos os outros participantes. No caso específico, Cristian Grey foi requisitado duas vezes, na primeira entrevista apresentamos recortes neste trabalho, nosso segundo artigo. O segundo encontro com ele ocorreu no dia 22/08/2015 e gerou o terceiro texto, que trata da produção de identidade - nomeação, a partir do personagem Cristian Grey, protagonista do filme e livros Cinquenta tons de cinza. Os demais participantes são: AJ, PROFESSOR e EB, todos passaram pelo mesmo processo de nomeação.

fostes violentx? Considera-se violentx? Já sofreu algum tipo de violência? Não! Nunca fui violento, mas acho legal ser, mas essa coisa de violência pesada, eu gosto, acho legal é ter essa coisa de uma pegada mais forte, eu gosto, essa coisa mais forte do que o comum, um sexo comum, eu gosto pelo menos, mas na prática sexual é um transar com mais força, não um amorzinho, uma coisa mais forte uma pegada mais de homem e pra homem. Tem momentos que é bom ser romântico, mas na grande maioria eu prefiro a força. Acho que sou sadomasoquista! **INTERVENÇÃO: E esse mais forte é o que, vale o que?** Vale tudo! É puxão é tapa, adoro quem fala, que falem e façam uma narrativa (risos), não coisas violentas, mas aquilo do sexo – Vai e vai! Coisa que me deixam excitado e vai e bate e dá na minha cara, arranha. **INTERVENÇÃO: E te consideras violento?** Na hora que faço essas coisas me acho violento e acho isso porque vejo as marcas que ficam no corpo do meu companheiro, mas faço tudo isso com o consentimento dele, sempre pergunto se pode ser desse jeito, por isso acho que sou sádico e masoquista também. **INTERVENÇÃO: E tu percebes nas reações dele algo de desagrado, que faz só para te agradar, ou te parece algo que faz porque gosta?** Posso até ser a louca violenta, mas não, ele faz tudo porque gosta também, porque eu sempre pergunto, tá bom assim? Tento perceber se está a vontade para seguir ou não, porque posso me descontrolar (risos), mas percebo ele a vontade para poder seguir, me dá mais tesão, me deixa mais excitado, mas se ele fala eu manero e paro se está muito forte, não quero machucar, mas isso me excita e se gosta de ser machucado daí não é violência, ou não sei né. Mas gosto assim, quanto mais forte, agressivo e dominador, mais tesão sinto. O sexo fica mais erótico, diferente! (CRISTIAN GREY, 01/03/2015).

Este recorte da entrevista de Cristian Grey orientou de modo geral a escrita deste artigo, sendo assim, ela será discutida e analisada por partes a cada novo tópico. As demais narrativas serão vinculadas a esta, ao ponto em que houverem relações com a proposta apresentada. A interação entre eles e seus parceiros fez com que pudéssemos produzir uma noção sobre um ser másculo e alocam esta identidade em uma posição contrária e bem definida sobre o ser mulher, que no caso, para Cristian Grey, AJ e Professor – sujeitos pesquisados - é um corpo que não lhes produz sentido, desejo, ou prazer sexual, mas que sim, permite-lhes recorrer a formas de usos e jogos de prazeres que podem culminar em atos sexuais, ao fazerem uso de identidades e práticas ditas por eles, do universo feminino. EB não se manifestou sobre o assunto. Vejamos

nos excertos abaixo:

[...] Tenho tudo de mulher, mas só eu posso usar, meu parceiro não, porque senão eu brocho, eu proponho as brincadeiras na hora do sexo e na relação, quando o assunto é usar das coisas femininas (CRISTIAN GREY, 01/03/2015).
[...] não sinto tesão em corpo de mulher, mas se tiver que me vestir de uma, me visto para dar outra cara na relação, se produz desejo, eu uso (AJ, 02/03/2015).
[...] já me vesti de mulher, mas não sinto atração, mas tem homens que gostam, sentem tesão em nos ver travestidos (Professor, 04/03/2015).

Nesse sentido dialogamos com Foucault (2004a), ao escrever que os modos de interação entre os sujeitos nem sempre são idênticos e isso se afirma por existir “[...] relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito” que, em cada caso, “[...] se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relações diferentes” (FOUCAULT, 2004a, p. 275).

Estamos assumindo as relações no sentido de experiências, ao mesmo tempo em que as consideramos pontos de possibilidades à produção dos desejos, por entendermos que elas são as condições culturais sobre as quais produzimos e expomos nossas histórias. O significado deste termo - experiência - na ótica foucaultiana (1996)⁸ tem sentido recursivo, se o considerarmos em decorrência dos escritos deste autor sobre as histórias das sexualidades, mas também grifamos o fato de os participantes falarem de suas relações afetivo – sexuais como experiências, enquanto memórias de suas vidas que escapam a uma lógica unicamente sexual. Vejamos os excertos no quadro abaixo:

[...] Foram diferentes experiências que me marcaram, que me fizeram refletir sobre como me relacionar com os outros, tu sempre aprende em um relacionamento (CRISTIAN GREY);
[...] Não tem como não aprender algo, fica inscrito na tua história de vida (AJ);
[...] Tu nunca sai ileso, tu te modifica e modifica o outro, são experiências que te marcam de alguma forma (PROFESSOR);
[...] Viver um relacionamento é uma memória que tu produz, com pontos bons e ruins, mas é parte das tuas experiências que não tem como apagar e acho que nem é bom mesmo, assim a gente sempre aprende (EB).

Assim, dizemos que por experiência, “[...] se entende a correlação, em uma cultura, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas

de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Este saber nos indica e conduz ao reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de alguma sexualidade, mas não que ela exista em um modo único, pelo contrário, é um saber múltiplo para pensarmos, produzi-lo e vive-lo. Assim, a partir de Foucault aceitamos que é impossível fazer um julgamento sobre as diferentes formas de vida e através da leitura de seus escritos passamos a entender o quão importante e caro para nós é suspender e suspeitar dos modos que nos são dados como norma para vivermos as sexualidades. Colocando, então, dessa forma, em jogo algumas noções de poder, a partir dos posicionamentos assumidos pelos entrevistados. Tratando o jogo, como o termo utilizado pelos participantes, ao falarem dos acertos entre eles e seus parceiros, em suas relações.

Destacamos, com essa vinculação de termos, que ao prestar atenção a si próprio, o sujeito é conduzido a se declarar como um ser de desejo, empreendendo de si para si uma relação definida, mesmo que momentaneamente, que lhe permite perceber, nessa condução, uma verdade, mesmo que provisória, de seu ser. A declaração aqui está assumida como a formulação das respostas ao roteiro, *Em tuas relações afetivo-sexuais, com outros homens, já fostes violentx? Considera-se violentx? Já sofreu algum tipo de violência?*, bem como, das sucessivas intervenções produzidas por este autor: **INTERVENÇÃO:** *E esse mais forte é o que, vale o que?* **INTERVENÇÃO:** *E te consideras violento?* **INTERVENÇÃO:** *E tu percebes nas reações dele algo de desagradado, que faz só para te agradar, ou te parece algo que faz porque gosta?*

Um termo Foucaultiano que podemos utilizar para este momento é o de deslocamento, no sentido que estamos movimentando os saberes sobre violências e suas condições de possibilidades apresentadas pelos sujeitos. Isso porque, parece-nos que foi por diferentes conduções que o fizeram - Michel Foucault - analisar práticas discursivas, as quais pronunciavam diferente saberes. Desse modo, ao mesmo tempo em que, vetores em sentidos, por vezes opostos o fizeram/ possibilitaram problematizar relações múltiplas de poder e, assim, produzir movimentos para compreender diferentes posições e compreensões de sujeito, utilizamos de arranjos para entendermos nossos participantes, nas práticas que os constituíram, e os trouxeram até a nossa pesquisa.

Reiteramos, então, nas palavras do autor que “[...] existem

momentos na vida onde a questão de saber, se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Assim as experiências, deslocamentos e saberes, não se opõem como algo que nos é unicamente exterior. Por esta lógica e alvo de críticas de Michel Foucault “[...] a ideia de um prazer partilhado sem dominação é tributária das ideias modernas de igualdade, reciprocidade e não violência que se desenvolveram simultaneamente ao bio-poder” (ROCHLITZ, 1989, p. 293).

Portanto, as invenções de outros modos individuais e/ou coletivos de existência parecem possíveis porque derivam da norma estabelecida e criticada, que ao ser posta em dúvida possibilita e incentiva o aparecimento de pluralidades, de diversidade, escapando, ou pelo menos, resistindo a um sentido único de pensamentos os estilos de vida. O sujeito a que se dispõe a viver e narrar suas propostas pode colocar em suspensão e suspeição as normalizações indicadas às formas de vida da cultura, ou das culturas, a qual/ as quais pertence. Nesse sentido, abarcamos as práticas homossexuais como constructos dos participantes da pesquisa, enquanto fazeres que necessitam de conexões sensoriais estabelecidas pelo conjunto de experiências narradas e que antes das memórias, falam das vidas deles.

PRÁTICAS HOMOSSEXUAIS: VISÃO, TATO E SENSAÇÃO, UMA CONFUSÃO A OLHOS NUS!

“Não! Nunca fui violento, mas acho legal ser, mas essa coisa de violência pesada, eu gosto, acho legal é ter essa coisa de uma pegada mais forte, eu gosto, essa coisa mais forte do que o comum, um sexo comum, eu gosto pelo menos, mas na prática sexual é um transar com mais força, não um amorzinho, uma coisa mais forte uma pegada mais de homem e pra homem. Tem momentos que é bom ser romântico, mas na grande maioria eu prefiro a força”. Acho que sou sadomasoquista! (CRISTIAN GREY – 01/ 03/ 2015)

A confusão a que nos propomos aqui é problematizar que olhares são dirigidos aos sujeitos homossexuais, que nessa dissertação expressaram suas sensações e seus escapes a elas, no sentido que por ora nos remete a um retorno, ou a uma colocação em determinada norma.

Os fazeres, as práticas sexuais desses sujeitos, coloca-os em xeque, uma vez que, ao mesmo tempo que se assumem não violentos ao realizarem suas “práticas sexuais a força”, admitem de alguma forma sentirem-se violentados ao serem alvo destas mesmas ações. Assim como Cristian Grey, AJ, PROFESSOR e EB, também manifestaram em suas entrevistas que sentem algo diferente, que se relaciona com o desejo e o tesão, ao serem mais “violentos”, “agressivos” com seus parceiros, no entanto, ao jogo mudar de direção, eles assumem uma postura de sujeitos violentados, pois, não conseguem atingir orgasmos, visto que, a dor, de alguma forma os impede.

Assim, com o subtítulo dessa seção, demonstramos a necessidade de problematizarmos como os olhos nus, na sua metáfora, situados no senso comum, poderiam deixar escapar posições e tipos de sujeitos que interessam para esta pesquisa. Vestimo-nos com a suspeição de algumas verdades produzidas sobre uma homossexualidade e tentamos não nos confundir. Nesse sentido, utilizamos de Passetti (2003, p. 112), ao escrever que “[...] os desejos precisam ser prazerosamente realizados em sentido amplo, e amplificados em suas ressonâncias, ou seja, em suas possibilidades”. Fazer usos possíveis dos nossos desejos implica em conhecermos nossas limitações, mesmo que momentâneas, para desse jeito constituirmos outros meios de vivermos nossas sexualidades.

Nossos outros três sujeitos de pesquisa relataram também, já terem aceitado alguns jogos sexuais para manterem seus relacionamentos, mas esperavam de alguma forma, as suas realizações de desejos por parte do outro. Partimos na direção de discutir o quão pouco produtivo seria à homossexualidade, depois de tantos esforços para se desvencilhar de categorias biologicamente determinantes, afirmar e/ou esquadrihar uma identidade de práticas, arraigadas nela características próprias e imutáveis. Ponderamos que para as ordens dos discursos contemporâneos, seria mais produtivo colocar-se em busca do devir - ser homossexual - enquanto, desse vir a ser um estilo de vida, uma estética da existência. Com isso, também, não estamos colocando em questão que devemos ficar as voltas incessantes por um decifrar esses modos, o que geraria uma consequente delimitação da identidade homossexual da vez. Explicitamos isso, pois nos parece que ao trabalharmos nesse direcionamento correríamos alguns riscos de

nos encontrarmos com as arapucas de uma norma homossexual. Dessa forma, acabaríamos por auxiliar no estabelecimento do que já fizeram, a partir dos saberes médicos ou jurídicos, que por sua vez determinaram características de possíveis “desvios”, de esquives que produziram três dos sujeitos homossexuais, que participam dessa pesquisa, em anormais.

Escapar da produção de uma norma homossexual implica dizer que nosso percurso já nos exigiu algumas pausas para olharmos nosso objeto de pesquisa e repensá-lo, uma vez que, um dos nossos participantes assume-se em uma identidade de não gay. AJ, em sua entrevista, expõe: “[...] *tenho meu namorado, mas não sou homossexual!*” e complementa dizendo: “*isso, de ser gay, para onde fui criado é doença, é anormal*”. Ele narra seus desejos e prazeres com seu parceiro, mas faz questão de grifar que não se entende como homossexual, porque, para ele, assumir-se como tal implica em trazer para si uma série de características, que AJ percebe como defeito. Os sujeitos mencionam, algum tipo de restrição ao ser homossexual, além de, demarcarem ações de modo específico de o ser, como se uma norma já estivesse estabelecida. Recorremos a Guacira Louro (2001) para ampliar nossos entendimentos, quando a autora afirma que:

O discurso político e teórico que produz a representação “positiva” da homossexualidade também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma posição de sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições. Nesse discurso, é a escolha do objeto amoroso que define a identidade sexual e, sendo assim, a identidade gay ou lésbica assenta-se na preferência em manter relações sexuais com alguém do mesmo sexo (LOURO, 2001, p. 544).

Segundo o nosso entendimento, para Louro a preferência por um tipo específico de objeto amoroso, ou potente no desenvolvimento dos prazeres, não é em si, a condição determinante para que o sujeito se identifique com determinada identidade sexual. Desse modo, não partilhar desse saber, colocaria em contradição a nossa ideia de suspensão e suspeição das normas ditas hegemônicas, o que reforçaria uma noção de tradição que ainda circula em nossa sociedade, a qual opera a partir de alguns binarismos que nos são caros: hetero/homossexual, homem/mulher, feminino/masculino. Esses binarismos, segundo a autora, estão

presentes tanto nos discursos homofóbicos quanto naqueles que são favoráveis à homossexualidade. Para ela essas oposições criam sempre a figura de “um outro”, que, distante “de um eu”, coloca-se como referência. Explica Louro:

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse “outro” permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como “natural” (LOURO, 2001, p. 549).

No entanto, entendemos que esses discursos não resistem à referência das heterossexualidades como norma, isto é, ainda existem movimentos no sentido de comparar e viver as homossexualidades com outras coisas e essas existências com certo grau de superioridade ao sujeito homossexual. Contudo, visualizamos nesses outros fazeres, modos de indicação do que deve ser e viver as estéticas homossexuais. Produz-se assim, um modo de quase reprodução de uma ótica heterossexual, a partir das análises das narrativas e a ela, algumas falas favoráveis aos comportamentos homo seguem e apontam aqueles que se arriscam a desviar, a postularem-se no campo de comportamentos que se distanciam daquilo que se entende para este grupo. Abrangemos nossa discussão, a partir de Michel Foucault (1981) quando o autor escreve que:

Outra coisa de que é preciso desconfiar é da tendência para trazer a questão da homossexualidade para o problema do “Quem sou eu?”, “Qual o segredo de meu desejo?”. Assim, observamos outro questionamento potente: “Que relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas, por meio da homossexualidade?”. O problema não é o de descobrir em si a verdade de seu sexo, mas o de usar, de agora em diante, de sua sexualidade para chegar à multiplicidade de relações. É, sem dúvida, aí que está a verdadeira razão pela qual a homossexualidade não é uma forma de desejo, mas alguma coisa de desejável. Nós devemos, então, dedicar-nos a tornarmo-nos homossexuais e não a nos obstinar em reconhecer que somos homossexuais (FOUCAULT,

1981, pp. 38-39).

Entendemos, a partir do autor, que nosso caminho não pode se resumir em um saber “quem se é”, “como se é” ou “por que se é” de um jeito e não de outro, nossos esforços seriam mais produtivos no sentido de fazer das nossas vidas diferentes experiências, possíveis e passíveis de renovação a cada encontro com a vida. Segundo Michel Foucault “[...] temos que nos esforçar em nos tornar homossexuais e não nos obstinarmos em reconhecer que o somos” (FOUCAULT, 1981, p. 1). Precisamos então, resistir às produções sociais das homossexualidades como algo fruto das normalizações, que seja recusável, isto é, como um tipo único de existência. Nesse sentido, a homossexualidade deixa-se ver apenas como uma “forma de um prazer imediato”, uma vez que, o que choca as pessoas não seria o ato sexual em si, mas a possibilidade “[...] que indivíduos comecem a se amar, e aí está o problema” (FOUCAULT, 1981, p. 1).

No caso dos sujeitos de pesquisa, ainda observamos mais formas, a observar o desenvolvimento do desejo e do prazer, a partir da força física, da dominação e de um papel de submissão, que fugiria a lógica de um sexo que contenha apenas penetração. Essa é uma das afirmações que escapam a um tipo de prática sexual, mas que se estabelece no prazer pelas marcas deixadas no corpo do parceiro, como afirmou Cristian Grey:

[...]Vale tudo! É puxão é tapa, adoro quem fala, que falem e façam uma narrativa (risos), não coisas violentas, mas aquilo do sexo – Vai e vai! Coisas que me deixam excitado e vai e bate e dá na minha cara, arranha. **INTERVENÇÃO:** E te consideras violento? Na hora que faço essas coisas me acho violento e acho isso porque vejo as marcas que ficam no corpo do meu companheiro, mas faço tudo isso com o consentimento dele, sempre pergunto se pode ser desse jeito [...]. (01/03/ 2015).

Os fazeres sexuais se estabelecem em outro campo, no visual, onde marcas, vermelhidões, gritos e lágrimas também despertam um desejo que leva o sujeito ao prazer e consequentemente ao gozo. Assim, encontramos um arcabouço na entrevista *Não ao sexo rei*, na qual Michel Foucault (1994a) explicita:

Um movimento se desenha hoje que parece subir a ladeira do

‘sempre mais sexo’, ‘sempre mais verdade do sexo’ à qual séculos nos haviam fadado; trata-se, não digo de redescobrir, mas simplesmente de fabricar outras formas de prazeres, de relações, de coexistências, de ligações, de amores, de intensidades (FOUCAULT, 1994a, p. 261).

As intensidades, falam de possíveis excessos, mas imprimem algo criativo ao ato sexual. Algumas dessas formas discutiremos abaixo, dentre elas o erotismo e sadomasoquismo. Achamos interessante desenvolver este debate, uma vez que, segundo os estudos foucaultianos esses conceitos, aproximados com os de ascese homossexual e amizade parecem contemplar as discussões apresentadas pelos nossos sujeitos.

DESEJO E PRAZER EM JOGO: O OLHO NU VESTIDO DE PRÉ-CONCEPÇÕES... EROTISMO E SADMASOQUISMO EM CENA!

“Vale tudo! É puxão é tapa, adoro quem fala, que falem e façam uma narrativa (risos), não coisas violentas, mas aquilo do sexo – Vai e vai! Coisa que me deixam excitado e vai e bate e dá na minha cara, arranha. **INTERVENÇÃO: E te consideras violento?** Na hora que faço essas coisas me acho violento e acho isso porque vejo as marcas que ficam no corpo do meu companheiro, mas faço tudo isso com o consentimento dele, sempre pergunto se pode ser desse jeito, por isso acho que sou sádico e masoquista-sadomasoquista, também. **INTERVENÇÃO: E tu percebes nas reações dele algo de desagrado, que faz só para te agradar, ou te parece algo que faz porque gosta?** Posso até ser a louca violenta, mas não, ele faz tudo porque gosta também, porque eu sempre pergunto, tá bom assim? Tento perceber se está a vontade para seguir ou não, porque posso me descontrolar (risos), mas percebo ele a vontade para poder seguir, me dá mais tesão, me deixa mais excitado, mas se ele fala eu manero e paro se está muito forte, não quero machucar, mas isso me excita e se gosta de ser machucado dae não é violência, ou não sei né. Mas gosto assim, quanto mais forte, agressivo e dominador, mais tesão sinto. O sexo fica mais erótico, diferente!”
(CRISTIAN GREY, 01/03/2015).

Este tópico discorre sobre noções de erotismo e sadomasoquismo

(SM)⁹ alicerçada em três conceitos: o de amizade, ascese homossexual e desejo. Iniciamos a discussão apresentando que “[...] o erotismo, também a tematização da dor e da tortura exige da linguagem uma espécie de ascetismo, de depuração, uma quase frieza capaz de, por via transversa, chegar onde se deseja” (SÜSSEKIND, 2004, p. 88). Isso porque, para seguirmos esse debate precisamos suspender, de certo modo, as noções de violência dos sujeitos de pesquisa e focar no quanto nossas identidades podem ser contraditórias, nesse caso, as vinculadas às práticas e desejos sexuais. Ampliando nossa escrita utilizamos o trabalho de Barcellos (2002), ao afirmar que deve-se,

[...] refletir o homoerotismo de maneira ampla e complexa como rede de textualizações culturais [...] cujo significado só pode ser apreendido no âmbito das relações de poder – entendidas como totalidades articuladas – em que aquela rede se inscreve (BARCELLOS, 2002, pp. 58-59).

Nosso uso de Barcellos (2002) deve-se ao fato de visualizarmos na narrativa de Grey, que o sexo partindo de um relacionamento mais forte, agressivo e dominador, produzem nele, mais tesão, a ponto de perceber que os atos sexuais, desse modo, são mais eróticos. Assim, vinculamos esta passagem a outra parte de sua fala, quando menciona que esse comportamento faz dele sadomasoquista e sobre o SM Michel Foucault (1994b) afirma que:

Eu vou arriscar a hipótese seguinte: numa civilização que, durante séculos, considerou que a essência da relação entre duas pessoas residia no fato de saber se, sim ou não, uma das duas partes ia ceder à outra, todo o interesse e toda a curiosidade, toda audácia e a manipulação de que dão prova as partes em questão sempre visaram à submissão do parceiro afim de dormir com ele. [...] O SM não é uma relação entre aquele (ou aquela) que sofre e aquele (ou aquela) que infringe sofrimento, mas entre um senhor e a pessoa sobre a qual se exerce sua autoridade. O que interessa aos adeptos do SM é o fato de que a relação é, ao mesmo tempo, submetida às regras e aberta. O objetivo é assim de utilizar cada parte do corpo como um instrumento sexual (FOUCAULT, 1994b, pp. 331-332).

O SM pode ser assimilado como um jogo. Pode-se perder de

9 A partir desse momento iremos nos referir ao sadomasoquismo somente com as iniciais (SM).

xadrez, ao se revelar incapaz de satisfazer as necessidades do que exerce as ações sobre o corpo¹⁰ e as exigências de submissão de sua vítima. “Do mesmo modo, o escravo pode perder se não consegue superar ou se não suporta superar o desafio lançado pelo seu mestre” (FOUCAULT, p. 331). As regras produzem efeitos que, em princípio, tendem a intensificar as relações sexuais, de certo modo, podendo introduzir novidades. Por conseguinte, usamos uma noção de jogo no qual a tensão e a incerteza são constantes e excitantes a manutenção do mesmo, de que é exemplo a consumação do ato. O jogo ocorre nas possibilidades de transformações de papéis, de ações durante a prática de SM. Assim, para Michel Foucault (1994b):

O sexo não é uma fatalidade; é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa. [...] Eu não penso que este movimento [a chamada cultura sadomasoquista] de práticas sexuais tenha nada a ver com a atualização ou a descoberta de tendências sadomasoquistas profundamente enterradas em nosso inconsciente. Penso que o s/m é muito mais do que isso. É a criação de novas possibilidades de prazer, que não tínhamos imaginado antes. A ideia de que o s/m está ligado a uma violência profunda; que sua prática é um meio de liberar esta violência, de dar livre curso à agressão é uma ideia estúpida. Sabemos muito bem que o que estas pessoas fazem não é agressivo; que elas inventam novas possibilidades de prazer, utilizando certas partes bizarras de seus corpos - erotizando este corpo. Penso que temos neste caso uma espécie de criação, da qual uma das principais características é o que chamo a dessexualização do prazer. A ideia de que o prazer físico provém sempre do prazer sexual e a ideia de que o prazer sexual é a base de todos os prazeres possíveis, isto, penso, é verdadeiramente qualquer coisa de falso. O que as práticas s/m nos mostram é que podemos produzir prazer a partir de objetos muito estranhos, utilizando certas partes bizarras de nosso corpo, em situações muito inabituais [...]. A possibilidade de usar nosso corpo como fonte de prazer possível de uma multidão de prazeres é algo de muito importante. Se consideramos, por exemplo, a construção tradicional do prazer, constatamos que os prazeres físicos, ou prazeres da carne, são sempre a bebida, a comida

10 Em Michel Foucault (2006), o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um locus físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida. [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo (p.168).

e o sexo. É aí que se limita nossa compreensão dos corpos, dos prazeres. [...] O jogo s/m é muito interessante porque, embora seja uma relação estratégica, é sempre fluido. Existem papéis, é claro, mas cada um sabe que estes papéis podem ser invertidos. Por vezes, quando o jogo começa, um é o mestre e o outro o escravo e, no fim, quem era escravo tornou-se mestre. [...] Este jogo estratégico é muito interessante, enquanto fonte de prazer físico. Mas não diria que constitui uma reprodução, no interior da relação erótica, da estrutura de poder. É uma encenação das estruturas de poder por um jogo estratégico capaz de produzir um prazer sexual e físico (FOUCAULT, 2004, pp. 265-266).

Com essa passagem de Foucault tentamos explicitar de forma abrangente o que o autor trata por SM. Queremos, com ela, darmos sequência ao processo de suspensão de verdades construídas sobre a homogeneidade de “seres sexuais” – “de usos e produção de prazeres” e “deslocamento das fontes de prazer”. Explicitamos junto a isso que, um dos fundamentos do SM não é o sofrimento e sim o prazer físico, que pode ser sexual ou não. Em outro ponto, retomamos a ideia de deslocamento, mas no caso a do prazer, que embora entendido como do eixo das sexualidades, Foucault desenvolve como uma desmontagem das relações fixas de dominação e sujeição, presentes no ato sexual. “Quem manda e quem obedece; quem é passivo e quem é ativo”, são ações reversíveis no SM foucaultiano. Na visão do autor o SM permite a construção de uma noção de amizade, a partir de um modo de vida homossexual.

Foucault expõe que um “modo de vida homossexual” sugere múltiplos campos, estando um deles centrado no sentido da amizade alcançada através de uma ascese¹¹ individual (cuidado de si) e de uma dessexualização das relações (desconstrução do modelo fálico da sexualidade). Nesse sentido, Francisco Ortega (1999) no livro *Amizade e estética da existência em Foucault*, abarca algumas destas questões referentes à amizade enquanto, possibilidade de reconstrução de uma estética

11 A ascese é a tarefa de auto elaboração. Na discussão atual sobre a amizade, a ascese deve desempenhar uma função importante, pois mediante as práticas de si pode-se alcançar uma ascese homossexual, que permita inventar um modo de vida até agora improvável. As decisões sexuais possuem uma dimensão existencial, atravessam a totalidade da vida e são susceptíveis de transformá-la [...] Ser homossexual significa para Foucault ser em devir (ORTEGA, 1999, p.166).

da existência e de um modo de vida homossexual, ideia presente nos últimos trabalhos de Foucault.

Ortega (1999) refere-se à dessexualização do prazer, em um primeiro momento, buscando novas formas que superem a penetração, enquanto ato sexual como se fosse único meio de alcançar o orgasmo. Para este mesmo autor, “as práticas sadomasoquistas constituem, para Foucault, uma forma de dessexualizar o prazer, criando novas possibilidades de obter prazer” (ORTEGA, 1999, p.147).

Para Foucault, essas práticas seriam/são, uma alternativa para os valores institucionalizados em nossa sociedade, valores que dicotomizam, por exemplo, prazer e dor. Afirma Ortega (1999), que estas seriam/são, também, formas de buscar prazer através de diversas partes do corpo, de múltiplos instrumentos e sensações contra o dispositivo da sexualidade (p. 148). No sentido foucaultiano, cada sujeito assume para si as decisões sobre suas práticas. Somamos a estas ideias o que afirma, Ortega (1999) ao mencionar que,

[...] cada indivíduo deve formar sua própria ética; a ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um modo de existência como correto; em que a amizade joga dentro das relações de poder, não permitindo que elas se transformem em estados de dominação (ORTEGA, 1999, p. 168).

São outras possibilidades de práticas que podem conferir diferentes sentidos aos modos de ser, existir e viver nossas sexualidades e desejos. Em Foucault, “[...] um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividades sociais diferentes” (FOUCAULT, 1981, p. 32). Complementamos, ao dizer que “[...] isso em que devemos trabalhar, me parece, não é tanto em liberar nossos desejos, mas em tornar a nós mesmos infinitamente mais suscetíveis a prazeres” (FOUCAULT, 1981, p. 35). Com essas passagens marcamos as falas de Cristian Grey, ao afirmar suas produções de prazer, desejos e erotismo, vinculadas ao seu corpo e do parceiro, segundo ele, “[...] por isso acho que sou sádico e masoquista- sadomasoquista [...] Mas gosto assim, quanto mais forte, agressivo e dominador, mais tesão sinto. O sexo fica mais erótico, diferente!” (CRISTIAN GREY, 01/03/2015).

PARA ENTENDERMOS NOSSO(S) SUJEITO(S)... SUAS (IN)

COMPLETUDES

Para minimamente analisarmos as práticas do indivíduo consigo mesmo e que o constituem, utilizamos termos os quais Michel Foucault cunhou, na intenção de entendermos a produção dos desejos e dos sujeitos. Em Foucault, os “*aphrodisia*” são “as obras”, os “atos de Afrodite” (FOUCAULT, 1984, p.38), os atos que proporcionam prazer, no qual se relacionam o prazer e o desejo. Na pesquisa em questão, usos dos corpos como fonte de excitação e potências desejáveis, nas relações.

Na narrativa de Grey “*Na hora que faço essas coisas me acho violento e acho isso porque vejo as marcas que ficam no corpo do meu companheiro, mas faço tudo isso com o consentimento dele, sempre pergunto se pode ser desse jeito*”. (CRISTIAN GREY, 01 / 03 / 2015).

Nossos olhares se voltam desse modo, a reflexão moral grega sobre os *aphrodisia* a qual se articula entre duas questões: a quantidade e a polaridade. A quantidade remete diretamente à questão do comedimento, da moderação [*sempre pergunto se pode ser desse jeito*]. Não é problema a forma do ato ou com quem se faz o que, mas a intensidade da ação. A imoralidade nos atos sexuais é da ordem do exagero. Já a polaridade tem a ver com a atividade e a passividade, sujeito e objeto na relação sexual. A partir da crítica, o papel do sujeito “ativo” cabe, evidentemente, ao homem, aquele que penetra. A mulher não pode ser outra coisa que não o sujeito “passivo”.

No caso da relação entre um homem e um rapaz, a imoralidade reside no fato de um deles ser o “parceiro-objeto”. Em suma: “[...] o excesso e a passividade são, para um homem, as duas formas principais de imoralidade na prática dos *aphrodisia*” (FOUCAULT, 1984, p. 46). Segundo, nossos entrevistados, as relações são marcadas, geralmente por um papel muito bem definido, apenas Cristian Grey e AJ relataram a importância das trocas de papéis durante as relações. No entanto, todos mencionaram que existe, em seus relacionamentos, um papel de servidão ao parceiro, assumido por eles como feminino, somamos assim Michel Foucault, ao afirmar que “[...] o perigo que os *aphrodisia* trazem consigo é muito mais a servidão do que a mácula” (FOUCAULT, 1984, p. 74).

Ao longo das narrativas, nossos participantes relataram que

transitam pelos diferentes papéis em busca do seu prazer. Aceitam jogos impostos pelos parceiros em direção a “*chrésis*” que é o uso – o “uso dos prazeres”. No entanto, afirmam que isso não implica obediência a um código de regras, mas sim, é um ajustamento que se orienta por diferentes estratégias, que são regidas por necessidades, oportunidades e *status*. A necessidade baseia-se pela satisfação do desejo de acordo com as suas vontades/naturezas. As oportunidades decorrem das produções e dos papéis que assumem em diferentes momentos da relação. E o *status* é a garantia de um bom uso da necessidade. O bom uso dessas três decorre quando o prazer sacia o desejo, porém, se o desejo supera o prazer pode ocorrer a intemperança e esses casos são marcados pelos excessos, descontroles. Os domínios de si, são reflexos daqueles que se tem sobre os outros, existe nesse caso uma estrutura viril e o caráter da temperança (da medida), desse modo, é a virilidade e assim,

[...] sob essa condição de “virilidade ética” é que se poderá, segundo um modelo de “virilidade social”, estabelecer a medida que convém ao exercício da “virilidade sexual”. No uso desses prazeres de macho é necessário ser viril consigo como se é masculino no papel social. A temperança é, no sentido pleno, uma virtude de homem (FOUCAULT, 1984, p.77).

Colocar-se em jogo para os participantes é uma prática necessária para manutenção de suas relações, independente dos papéis que assumam. A virilidade está em ambos os lados e o papel do macho, não parece ser o mais importante, desde que exista um encontro com o prazer. São os comportamentos externos e não os privados, que irão determinar a função social de sujeito. No entanto, as possibilidades de ser alvo de violência, quando estabelecida por uma relação sexual faz-nos recorrermos ao que escreveram Silva e Vieira (2009) afirmando que:

A construção do conceito heteronormativo de homem depende da relação sexual de uma pessoa biologicamente definida como macho com outra definida como fêmea – de preferência da mesma espécie – sem que isso implique uma descrição do ato sexual, pois, sendo este considerado o caminho correto ditado pela natureza, não é problematizado. Já o homossexual criado por esse dispositivo tem sua existência determinada pelo ato sexual em si. O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta *gay* limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado,

dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu *destino-homem* determinado pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem (SILVA; VIEIRA, 2009, pp.192 - 193).

Visualizamos esta aproximação nas narrativas a seguir:

[...] ser o passivo na relação de certo modo te coloca numa posição de menor destaque no relacionamento. Não sei te dizer se já vi algum casal que se tratava diferente disso, acho que por isso as bicha tem vergonha de dizer que são passiva (CRISTIAN GREY, 01/03/2015).

[...] Também acho que os casais gays agem como as famílias deles, tem a mulher e o homem, no caso o passivo e o ativo, mas o engraçado é que no meio gay ninguém é passivo (Risos) não sei porque tanta vergonha em dizer (AJ, 02/03/2015).

[...] Acaba que geralmente os agredidos são os passivos, pelo menos nos casos que acompanhei e acredito que isso se dá muito pela relação de inferioridade dos papéis da mulher. Na cama as coisas são mais aceitas, mas nos desvios o feminino é o alvo (PROFESSOR, 04/03/2015).

[...] Parece que são coisas erradas, homofobia internalizada, mas tem gente que se trata como homem e mulher numa relação homossexual (homens-sexo) porque não aceita que está com outro homem do lado e daí reproduz as relações da família que foi criado e usa, abusa e violenta o outro (EB, 20/03/2015).

Através das narrativas, percebemos que eles estabelecem relação sobre o sujeito passivo tornar-se o alvo das violências. A inferiorização desta identidade é relacionada ao papel do feminino na sociedade. No entanto, eles expressam que nas relações sexuais, ser passivo, implica diretamente na realização dos desejos do parceiro, o que podemos entender no sentido de abjeção do outro. Nesse sentido apontamos que “na análise cultural, a noção de abjeto é estendida para abarcar tudo aquilo que ameaça o conforto da sensação de identidade e “mesmidade”: o monstruoso, o corpo feminino, o homossexual [...]” (SILVA, 2000, p.13).

CONSIDERAÇÕES ÀS PRÁTICAS ALHEIAS... OLHARES DESNUDADOS! MESMO QUE, POR ENQUANTO...

O uso dos prazeres preconiza, neste momento, um arsenal de

ajustes para que as relações sejam entendidas de outras formas, que não violentas. O fato de os participantes terem anunciado que existem posições de sujeitos e que elas inclusive determinam, aquele que em algum momento vá sofrer algum ato violento, não os isenta, tampouco os coloca em um lugar específico no jogo. Como afirma Foucault “Não se pode constituir-se como sujeito moral nos uso dos prazeres sem constituir-se ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento” (FOUCAULT, 1984, p. 80).

A relação privilegiada que surge daí é, sem dúvida, a amizade. Se pensarmos no cuidado de si e na ascese buscando a verdade, na relação entre indivíduos do mesmo sexo, há que se superar o desejo e deixar permanecer esse vínculo duradouro, um amor temperante entre os sujeitos, pelo qual a completude se daria na forma da amizade. Esse bom uso dos prazeres e regulação do comportamento mostra a necessidade e o desenvolvimento de uma razão prática que torna o indivíduo capaz de discernir “[...] o que se deve como se deve e quando se deve” (FOUCAULT, 1984, p. 81).

A partir das análises percebemos que as violências, aparecem nessas circunstâncias, por possíveis marcas deixadas no parceiro, como visualizamos na narrativa inicial de Cristian Grey: “*Gosto de uma pegada mais forte, mas quando vejo as marcas no corpo do meu parceiro percebo que sou violento!*” Existem jogos que permitem a execução de alguns atos que quando acordados, escapam a lógica dos entendimentos sobre atitudes violentas, como as apresentadas no outro artigo já mencionado [vide nota de rodapé 2]. Neste artigo o sexo, a noção de papéis sociais - macho ou fêmea – embasados nas diferenças materiais (biológicas) e culturais, parecem ser resultantes das práticas discursivas que produziram, normatizaram e estigmatizaram o sujeito passivo, através da linguagem, enquanto, ferramenta que determinada características e modos de ser, hierarquias, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, encerramos esta escrita com a sensação de termos, de alguma forma apontado que os sujeitos deixam escapar suas narrativas sobre violências, ao falarem sobre suas práticas sexuais, produção dos seus desejos e uso dos seus prazeres. Os participantes descrevem suas experiências, narram suas vidas e elaboraram no momento das entrevistas relações a produção de seus desejos, vinculados a seus corpos

e parceiros.

NOSSOS OLHOS PARA OLHARMOS AS PRÁTICAS ALHEIAS...

BARBOSA, E. Espaço-tempo e poder-saber: Uma nova epistême? (Foucault e Bachelard). *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p.111-120, out, 1995.

BARCELLOS, J. C. Literatura e Homoerotismo masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. In.: SOUZA JÚNIOR, J. L. F. [Org.] *Literatura e homoerotismo: uma introdução*. São Paulo: Scortecci, 2002.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp.71-96, jan./jun. 1996.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, J. *et alii*, *Déjame que te Cuente*. Barcelona: EDITORIAL LAERTES, 1995.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. [Trad.] ALBUQUERQUE, M. T. C.; [ver. Téc.] ALBUQUERQUE, J. A. G.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *Cómo nace un 'libro-experiencia'*. In: *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca, 1996.

FOUCAULT, M. *Da amizade como modo de vida*. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. [Trad.] Wanderson Flor do Nascimento. Gai Pied, [S.l.], n. 25, pp. 38-39, abr. 1981.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

FOUCAULT, M. *Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade*. Verve, 5: 260-277, 2004.

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política: Ditos e Escritos V*. In.: MOTA, Manoel Barros da. [Org.]. [Trad.] MONTEIRO, E.; BARBOSA, I. A. D. Rio de Janeiro: Forense, 2004a.

FOUCAULT, M. *Os corpos dóceis. Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. [Trad.] RAMALHETE, R. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, pp. 125-52.

FOUCAULT, M. *Os recursos para o bom adestramento. Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. [Trad.] RAMALHETE, R. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004c, pp. 153-72.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos (v. V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LOURO, G. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, pp. 541-553, 2001.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis EDFSC, n. 39, pp. 167-181, abr. 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. “Estudos Culturais: uma introdução”. In: SILVA, T. T. [Org.] *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 07-38.

ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PASSETTI, E. *Éticas dos Amigos - invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário, 2003.

ROCHLITZ, R. Esthétique de l’existence. In _____. *Michel Foucault - Philosophie*, Paris, Seuil. pp. 288-300. 1989.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 111-124.

SUSSEKIND, F. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários & retratos*. 2. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 136p. (Coleção Temas & Educação).

WORTMANN, M. L. C. *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia - instâncias e práticas contemporâneas. 1. ed. Porto Alegre: EDUFRGS. 352p. 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

FRANCISCO VIEIRA DA SILVA - Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>.

LEANDRO MAYER - Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Especialista em Educação (SEI-FAI). Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>

MICHEL FOUCAULT NA EDUCAÇÃO

PROPOSTAS INVESTIGATIVAS

“Esta coletânea de artigos abriga uma série de reflexões acerca de análises do campo educacional sob o prisma investigativo do pensador francês Michel Foucault (1926-1984), autor cuja trajetória intelectual foi marcada por uma heterogeneidade de conceitos, objetos e temas. Esse fato inviabiliza delimitá-lo numa dada corrente de pensamento e num certo campo do saber. Não obstante, isso não impede de cartografar, no âmbito dos ditos e escritos foucaultianos, nuances que nos levam a observar as contribuições deste teórico no esteio de uma determinada área do conhecimento, como a educação”.



EDITORA
SCHREIBEN