

**APLICABILIDADES DAS TEORIAS DE
BOURDIEU, CERTEAU, CHARTIER E FOUCAULT
EM NOSSO COTIDIANO:
COSTUMES E SUJEITOS.**



CARLOS BATISTA
(ORGANIZADOR)


EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA
(ORGANIZADOR)

**APLICABILIDADES DAS TEORIAS
DE BOURDIEU, CERTEAU,
CHARTIER E FOUCAULT
EM NOSSO COTIDIANO:
COSTUMES E SUJEITOS.**



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Freepik (Mother son photo created by jcomp - www.freepik.com)

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

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)

A642 Aplicabilidades das teorias de Bourdieu, Certeau, Chartier e Foucault em nosso cotidiano : costumes e sujeitos. / Organizador : Carlos Batista. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
250 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-008-4

DOI: 10.29327/568041

1. Educação - interdisciplinaridade. 2. Educação - filosofia. 3. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. 4. Certeau, Michel de, 1925-1986. 5. Chartier, Roger, 1945-. 6. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Título. II. Batista, Carlos.

CDU 37

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Carlos Batista</i>	

APRESENTAÇÃO.....	8
-------------------	---

UNIDADE I - APLICABILIDADE E SUJEITOS

Capítulo 1

CERTEAU, BOURDIEU, CHARTIER E FOUCAULT: O CONTEXTO ESCOLAR, A LEITURA E A RELAÇÃO COM AS SUAS PRINCIPAIS OBRAS.....	12
---	----

Renata de Lima Santos

Márcia Santos de Oliveira

Vinicius Eugenio Baptista de Oliveira

Capítulo 2

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE FOUCAULT NA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DA CLASSE HOSPITALAR.....	22
---	----

Alessandro Rodrigues da Silva

Capítulo 3

A CONCEPÇÃO DE MICHEL FOUCAULT SOBRE O DISCURSO E O PODER.....	33
---	----

Cristiane Leite dos Santos

Capítulo 4

IMPACTOS DO USO DE TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE NO QUE CONCERNE AO CONTROLE E DOMINAÇÃO: UMA LEITURA DE MICHEL FOUCAULT.....	48
--	----

Maria Deusina Barros de Sousa

Capítulo 5

MICHEL FOUCAULT E O ESTADO CONTEMPORÂNEO: FAZER VIVER OU FAZER MORRER EM UM CENÁRIO BIOPOLÍTICO.....	59
---	----

Leonardo Freire Marino

Capítulo 6

SUBJETIVIDADE E ESPIRITUALIDADE: UMA PERSPECTIVA DA
EXPLICAÇÃO DA SUBJETIVAÇÃO BASEADA EM FOUCAULT
E OUTROS AUTORES.....71

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa

Capítulo 7

O SERTÃO NA PERSPECTIVA CONCEITUAL DE ESPAÇO E
LUGAR EM MICHEL DE CERTEAU.....89

Regina Celia Costa Lima

Fernanda Miler Lima Pinto

Margarida Chaves dos Santos

Capítulo 8

PIERRE BOURDIEU E A SUPERAÇÃO DA “DOCTRINA
TRADICIONAL” SOBRE O ESTADO.....100

Francisco Pablo Feitosa Gonçalves

Capítulo 9

DIREITO FINANCEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DA
SOCIOLOGIA REFLEXIVA DE PIERRE BOURDIEU.....120

Iamara Feitosa Furtado Lucena

Capítulo 10

BOURDIEU: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....131

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

Capítulo 11

A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOB INFLUÊNCIA DAS
REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE BOURDIEU.....139

Mário Henrique Gomes

Capítulo 12

CAPITAL SIMBÓLICO E REPRODUÇÕES SOCIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA O
ENTENDIMENTO DO SINCRETISMO RELIGIOSO149

Dirce Maria da Silva

Manoel Santana Cardoso

Eunice Nóbrega Portela

Capítulo 13

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE CIPRIANO LUCKESI E A RECEPÇÃO DA OBRA DE BOURDIEU NO BRASIL.....158

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves

Iamara Feitosa Furtado Lucena

UNIDADE II - APLICABILIDADES E COSTUMES

Capítulo 14

O PROFESSOR HOMEM ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....169

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Capítulo 15

UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, “ARQUITETURA E ENFERMAGEM” NA HUMANIZAÇÃO EM UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA.....176

Alexandre Azarias Reis

Thalita Fonseca Gonçalves

Capítulo 16

FENÔMENOS TRANSFERENCIAIS NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ESCOLAR.....197

Karine P. Martins

Capítulo 17

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO E FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO.....206

José Fernando Lino Santiago

Capítulo 18

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL.....218

Karine P. Martins

Capítulo 19

RECICLAGEM E SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR – HORTA SUSPensa COM GARRAFAS PET.....227

Gilcimara Santana Cunha

Capítulo 20

A SOCIOLOGIA DENTRO DA ESTRUTURA DE
DESCONTINUIDADE POLÍTICA DO BRASIL.....234

Antonio Jorge Cruz Mota

POSFÁCIO.....246

SOBRE O ORGANIZADOR.....247

PREFÁCIO

Abordar teóricos tão relevantes em nossa contemporaneidade e ao nosso meio social em uma obra com pouco mais do que 20 (vinte) capítulos é um grande desafio, não só pelo trabalho das pesquisas alardeadas como também pelas abordagens multiplurais envolvidas.

A impressão que tenho é que os pressupostos destes autores são inesgotáveis, inatingíveis em sua plenitude em vista dos desdobramentos que acarretam. E é sobre essa riqueza, de modo geral, que está coletânea busca examinar.

Uma riqueza que se preenche, que integraliza, em vista da qualidade dos seus principais registros, à frente de sua época, arrojados e merecidamente ovacionados em âmbitos acadêmicos. Sujeitar as aplicabilidades destes expoentes é trazer à campo o “real” de suas aplicações, sejam empiricamente intuídas ou mesmo teoricamente embebidas, tendo o envolvimento do tradicional, do novo e do desejoso, juntos e misturados, contraditórios e complementares.

Logo, convido aos sagazes leitores a não somente desfrutar dos saberes registrados nesta obra, mas principalmente interpretá-los à sua forma, tendo como cerne estes fantásticos pesquisadores, seus raciocínios, muitas vezes, especulativos e suas heranças prazerosamente reproduzidas.

Apliquemos então.

São Paulo, fim de um inverno (em sua maior parte)
quente na cidade em 2022.

Carlos Batista

APRESENTAÇÃO

O que as Teorias de Bourdieu, Certeau, Chartier e Foucault podem representar em nosso cotidiano? Nossos costumes podem ser modificados por elas? Nossos sujeitos podem ser influenciados? Uma experimentação diária parece indicar que sim e mais ainda, essa experimentação denota um caminho sem volta, quer dizer, uma vez algo disposto, tem-se com ele um novo posto, um novo interpretar.

Imagem 01: Interpretação: Costumes e Sujeitos



Fonte: Pexels¹, 2022.

Não se pode negar suas influências e conseqüente trabalhos de estudos. A sociedade se renova incessantemente em vista de sua própria sobrevivência, adotando princípios distópicos, anárquicos e/ou formalísticos em qualquer convenção adotada.

Os capítulos demonstrados a seguir, divididos em 2 (duas) unidades visam afirmar que teoria e prática não são somente visões complementares mas

¹ pexels-photo-2453322. jpg. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/homem-tocando-instrumento-musical-2453322/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

sim acréscimos, conclusões e percepções intrinsecamente envolvidas.

Por consequência a **Unidade I**, denominada **Aplicabilidades e Sujeitos**, dividida em 13 (treze) capítulos aprecia-se a seguinte ordem:

O capítulo 01 (um) reputa-se: **Certeau, Bourdieu, Chartier e Foucault: O contexto escolar, a leitura e a relação com as suas principais obras**, escrito por **Renata de Lima Santos, Márcia Santos de Oliveira e Vinicius Eugenio Baptista de Oliveira**.

As **Contribuições do Pensamento de Foucault na inclusão escolar por meio da Classe Hospitalar** são trazidas no capítulo 02 (dois) por **Alessandro Rodrigues da Silva**.

O capítulo 3 (três) envolve-se: **A concepção de Michel Foucault sobre o Discurso e o Poder** produzido por **Cristiane Leite Dos Santos**.

Através dos **Impactos do uso de Tecnologias na Sociedade no que concerne ao Controle e Dominação: uma leitura de Michel Foucault** a autora **Maria Deusina Barros de Sousa**, no capítulo 4 (quatro) traz à tona esses conceitos.

No capítulo 5 (cinco) pontua-se **Michel Foucault e o Estado Contemporâneo: fazer viver ou fazer morrer em um cenário biopolítico** por **Leonardo Freire Marino**.

A **Subjetividade e Espiritualidade: uma perspectiva da explicação da subjetivação baseada em Foucault e outros autores** é tratada no capítulo 06 (seis) por **Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa**, em sua bela pesquisa.

Tem-se no capítulo 7 (sete) **O Sertão na Perspectiva Conceitual de espaço e lugar em Michel de Certeau**, desenvolvidos por **Regina Celia Costa Lima, Fernanda Miler Lima Pinto e Margarida Chaves dos Santos**.

Com o capítulo 08 (oito) observa-se: **Pierre Bourdieu e a superação da “Doutrina Tradicional” sobre o estado**, desenvolvido por **Francysco Pablo Feitosa Gonçalves**.

Para o capítulo 09 (nove) retrata-se o **Direito Financeiro: uma leitura a partir da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu** aventado por **Iamara Feitosa Furtado Lucena**.

Eunice Nóbrega Portela e Dirce Maria da Silva produzem para o capítulo 10 (dez): **Bourdieu: concepções e contradições sobre as Representações Sociais** de forma esplendorosa.

Com base no capítulo 11 (onze) **Mário Henrique Gomes** presta-se à **Análise das Políticas Educativas sob influência das Reflexões Epistemológicas de Bourdieu**.

Junto do capítulo 12 (doze) situa-se pelas autoras **Dirce Maria da Silva, Manoel Santana Cardoso e Eunice Nóbrega Portela** o ensaio: **Capital**

Simbólico e Reproduções Sociais: contribuições de Pierre Bourdieu para o entendimento do Sincretismo Religioso.

Para finalizar a **Unidade I**, no capítulo 13 (treze) encontra-se: **A Filosofia da Educação de Cipriano Luckesi e a recepção da obra de Bourdieu no Brasil** confeccionados por **Francysco Pablo Feitosa Gonçalves** e **Iamara Feitosa Furtado Lucena**.

A **Unidade II**, denominada **Aplicabilidades e Costumes**, perfaz a coletânea, a mesma é segmentada em 11 (onze) capítulos na ordem a seguir:

Sidney Lopes Sanchez Júnior apresenta no capítulo 14 (quatorze) **O professor homem atuando na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – Um Relato de Experiência**.

Alexandre Azarias Reis e **Thalita Fonseca Gonçalves** produzem **Uma Abordagem Interdisciplinar, "arquitetura e enfermagem" na Humanização em unidades de Terapia Intensiva** no capítulo 15 (quinze).

Karine P. Martins escreve para o capítulo 16 (dezesseis) os: **Fenômenos Transferenciais no contexto da Relação Escolar**.

José Fernando Lino Santiago, desenvolve no capítulo 17 (dezessete): **O uso de novas tecnologias como Recurso Didático e ferramenta de Apoio Pedagógico**.

Karine P. Martins abrilhanta novamente a nossa obra com a **Psicanálise e Educação: contribuições para o Contexto Educacional** no capítulo 18 (dezoito).

Gilcimara Santana escreve no capítulo 19 (dezenove) acerca da **Reciclagem e Sustentabilidade no Ambiente Escolar – Horta suspensa com Garrafas PET**.

Para finalizar a coletânea **Antonio Jorge Cruz Mota**, no capítulo 20 (vinte), desenvolve sobre **A Sociologia dentro da Estrutura de Descontinuidade Política do Brasil**.

UNIDADE I

APLICABILIDADE E SUJEITOS

CAPÍTULO 1

CERTEAU, BOURDIEU, CHARTIER E FOUCAULT: O CONTEXTO ESCOLAR, A LEITURA E A RELAÇÃO COM AS SUAS PRINCIPAIS OBRAS

Renata de Lima Santos¹

Márcia Santos de Oliveira²

Vinicius Eugenio Baptista de Oliveira³

O presente texto tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura acerca das obras de autores contemporâneos e estudiosos que precorizaram perpetuar ideias e pensamentos por meio de discussões que concretizaram ideologias em atos, gestos, palavras e até mesmo a implementação dessas ideias nas políticas públicas.

Tal referencial teórico pode ser considerado por muitos pensadores e acadêmicos, um privilégio que poucos têm, portanto, a presente pesquisa pretende discorrer a partir de produções selecionadas de Certeau, Bourdieu, Chartier e Foucault, e relacioná-las com o sistema educativo do Brasil, evidenciando pontos das obras selecionadas e pensamentos sobre sociedade e suas diversas representações.

Tais representações e seus autores serão retratadas por meio de uma revisão literária, que irá apontar sobre a utilização dos pensadores citados e quais publicações foram utilizadas nas últimas décadas, e apontar relevância dos trabalhos realizados de forma contextualizada.

Inicialmente, realizamos a pesquisa sobre 'A Invenção do Cotidiano' que foi escrito por Michel de Certeau que analisa maneiras em que as sujeitos individualizam a cultura de massa, alterando coisas desde objetos utilitários até planejamentos urbanos e rituais, leis e linguagens, de forma a apropriá-los. Em seguida, analisamos a quantidade de pesquisas realizadas utilizando a obra 'A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino de Lisboa', de Pierre Bourdieu que discorre sobre a reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma, a reprodução da cultura dominante, e como essa reprodução

1 Graduada em Pedagogia pela Unisuz, pós-graduação em Psicopedagogia pela UNG e aluna do programa de Mestrado em Educação pela UNIB. renata.sp@gmail.com

2 Graduada em História pela UESB, pós-graduação em História pela UNICAMP e aluna do programa de Mestrado em Educação pela UNIB. marcia.oliveira32@educacao.sp.gov.br

3 Graduado em Pedagogia pela UMC, pós-graduação em ensino de Libras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e aluno do programa de Mestrado em Educação pela UNIB. vinicius-baptista@hotmail.com

cultural reforça o poder simbólico e a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade. Logo após, foi realizada uma pesquisa sobre a obra 'Vigiar e Punir: é considerada, por muito acadêmicos como uma obra que alterou o modo de pensar e fazer política social no mundo ocidental. A mesma foi publicada no Brasil traduzido em 1987 e aborda o problema da institucionalização do poder de forma muito nova, o que deixou marcas profundas nas pesquisas históricas e sociológicas que se seguiram. Por fim, realizamos o levantamento de publicações que fizeram uso da obra 'Práticas da Leitura', organizada por Roger Chartier. O livro traz ensaios produzidos por importantes acadêmicos sobre leitura - ou não leitura - ao longo dos tempos. narra momentos em que a disseminação da alfabetização e da leitura foram motores fundamentais da Revolução Francesa. Esta obra se tornou referência para a história da literatura.

MÉTODO

A invenção do cotidiano – Certeau

Michel de Certeau nasceu em Chambéry, na França, em 1925. Formou-se em Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas nas Universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Foi jesuíta, historiador e professor universitário francês. Seus interesses e crises o levaram a trazer para o seu universo a psicanálise, a filosofia, a linguística, a antropologia, a história, a pedagogia e manifestações culturais diversas.

Nasceu daí um respeito e uma relação profunda pela marginalidade, pela multiplicidade e pela resistência estratégica. Enveredou-se pela psicanálise, pela linguística, pela antropologia e por outras disciplinas para responder satisfatoriamente a suas investigações. Com seu método de estudo, tornou-se um dos mais importantes historiadores da França. Certeau, faleceu em Paris, em 1986, deixando importantes contribuições para a produção do conhecimento histórico e um legado de obras fundamentais para a história.

Diante de tal pesquisador e sua importância para o cenário acadêmico, faz-se necessário realizar uma revisão bibliográfica para verificação dos registros em que foram utilizadas em uma das principais obras de Certeau no Brasil: "A Invenção do Cotidiano". A obra é fruto de um trabalho coletivo realizado entre 1974 e 1977, a partir de uma encomenda do Ministério da Cultura francês interessado em questões de cultura e de sociedade, que faz relação intrínseca com o multiculturalismo que permeia ideia de políticas públicas atuais, mas que ainda não saíram do status de ideia, diante dos resultados obtidos a partir de revisões no Catálogos de Teses e Dissertações (CAPES).

Ao realizar busca no periódico da palavra 'Certeau', foram encontradas 569 publicações. Sendo elas 416 dissertações e 150 teses. Publicadas entre os

anos de 1997 e 2002, sendo 2010, 2011 e 2012, os anos em que houveram mais publicações com essa palavra-chave. Quando adicionamos a palavra ‘escola’, são obtidos como resultado 199 publicações sendo 138 dissertações e 61 teses, publicados entre 1998 e 2021. Em 2012, foi o ano em que houveram mais publicações com ambos os descritores. E, quando adicionado o termo ‘A Invenção do Cotidiano’, que é um dos principais livros de Certeau, são obtidos apenas 2 resultados, sendo ambas dissertações publicadas em 2007 e 2012. Ambos os trabalhos foram publicados antes da plataforma CAPES.

É possível observar a delimitação da pesquisa na tabela abaixo:

1- Tabela Revisão de Literatura de Certeau:

Descritor	Resultados	Publicações	Ano
Certeau	569	416 dissertações/150 teses	1997/2022
Certeau e Escola	199	138 dissertações/61 teses	1998/2021
Certeau e Escola e A Invenção do Cotidiano	2	2 dissertações	2007 e 2012

Fonte: Elaborado pelos autores

A primeira dissertação de título ‘O Lugar é aqui e o tempo é agora: Uma investigação do desenho como registro do cotidiano’, de 2007, de Leticia Crespo Grandinetti tem como objetivo investigar o desenho em algumas possibilidades de atuação como registro do dia a dia. O estudo possui também a intenção de refletir acerca dessas possibilidades, lançando olhares sobre a relação entre arte e cotidiano, e entre indivíduo e cotidiano.

Considerado por muito tempo como técnica coadjuvante, o desenho vem se firmando como uma possibilidade artística autônoma e seu potencial tem se expandido, englobando aspectos anteriormente considerados alheios ao seu âmbito. Esse meio de expressão tem se mostrado um elo entre o artista e sua subjetividade, através de trabalhos que lidam com emoção, experiências pessoais e sentimentos.

Pesquisa-se, aqui, o desenho, como uma prática inserida diretamente na vida do indivíduo contemporâneo que se movimenta de forma ampla no espaço, que lida com as complexas questões ligadas ao tempo e que se relaciona com o ambiente, principalmente por meio do olhar. Do ponto de vista teórico, este trabalho se apoia nas reflexões de Michel de Certeau, que propõe a invenção do cotidiano graças às artes do fazer, e também de Gaston Bachelard, que focaliza o espaço como possibilidade de vivência de situações sequestradas pelo tempo.

Jean Baudrillard aponta maneiras de lidar com objetos, Walter Benjamin com o colecionismo, e Roger Chartier com os livros. O esgarçamento de limites entre escrita e imagem, amparado por Michel Foucault, neste estudo, é visto pelo viés da produção dos diários e livros de artista, por meio dos quais se ampliam

o significado e o formato implícitos na ideia do código. A partir de então, comparamos Roland Barthes, Maurice Blanchot e outros teóricos ligados à noção de livro, escritura e produção de sentidos. (GRANDINETTI, 2007)

A segunda dissertação de título ‘Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo’, publicada em 2012 por Jeferson Rodrigo da Silva, aborda a definição do livro didático como controle sobre os conteúdos está atrelada à constituição da disciplina escolar História. Neste sentido, é possível dizer que este objeto se tornou central nas práticas de ensino, porém, os contornos específicos que essa centralidade adquiriu, no início do século XXI, viabilizam a proposição de uma questão fundamental: como são lidos e utilizados os livros didáticos de História? Considerando esse contexto, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender as práticas de leitura do livro didático de História, em sala de aula, pelo professor e aluno, por meio do estudo de um caso específico.

Utilizando como referenciais teórico-metodológicos, os pressupostos desenvolvidos pela História da leitura e pelas discussões realizadas no livro: “A invenção do cotidiano” de Michel de Certeau é analisada por meio da utilização do livro didático em uma turma de 7ª série (8º ano) de uma escola estadual da cidade de Cambé, no Paraná.

A pesquisa buscou evidenciar as relações estabelecidas entre os três personagens fundamentais nas práticas em sala de aula, a saber: a professora, os alunos e o livro didático. Dessa forma, apresenta-se uma análise do livro didático utilizado naquela turma – Projeto Araribá: História – com o intuito de compreender este material em seus detalhes e evidenciar os protocolos de leitura que delimitaram e permitiram as práticas em sala de aula.

Por meio da análise de dados recolhidos em questionários, observação em sala, grupos focais e entrevista com a professora da turma, são apresentados diversos aspectos que definem as relações estabelecidas entre os três personagens. Para o estudo prático, são utilizadas duas categorias de análise: os saberes admitido e inventivo como elementos que compõem as práticas de maneira inter-relacional. Conclui-se que, mesmo em práticas de leitura do livro didático mais sistemáticas, não é possível afirmar que exista a simples reprodução mecânica dos textos, uma vez que as práticas são singulares, contingentes, engajadas e, por isso mesmo, complexas. (SILVA, 2012)

A Reprodução em Bourdieu

O levantamento do estado da arte sobre A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, realizou o levantamento no banco de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

utilizando os descritores Bourdieu apareceram 2040 trabalhos, acrescentando reprodução constaram 981 pesquisas, utilizando também educação contiveram 88 trabalhos, aplicando o filtro de ano, sendo que os trabalhos mais recentes eram de 2012, restaram 10 trabalhos, contudo todos a publicação anteriores a existência da plataforma CAPES.

Aplicando outros descritores tivemos: Pierre Bourdieu 1167 trabalhos, somando reprodução apareceram 91 trabalhos, anexando sistema de ensino surgiu apenas 4 trabalhos, no entanto não estão disponíveis pois, a publicação foi anterior a existência da plataforma CAPES.

Bourdieu filósofo que marcou o século XX com as suas com suas reflexões desenvolveu conceitos que marcaram a sociologia, mas vale destacar a relevância para todas as ciências humanas.

Na educação Bourdieu destaca o conceito de habitus que seria o repertório de cada estudante anterior o contexto escolar. Apresentou também a violência simbólica que é representado pelas desigualdades do contexto escolar, que confirma a reprodução social da classe dominante.

Uma vez que não foram encontrados trabalhos de Revisão Sistemática de Literatura no Brasil que discutem essa temática específica, reforça a pertinência do presente estudo. Com o mapeamento realizado, evidenciam lacunas que demandam novas investigações para aprofundar e enriquecer o debate.

Foucault e o clássico Vigiar e punir: nascimento da prisão no contexto educacional

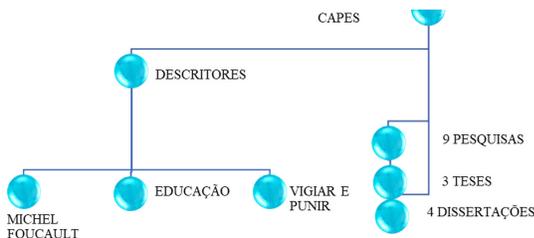
Michel Foucault (1926 – 1984), filósofo, psicólogo, teórico social e crítico literário, além do extenso currículo, é conhecido por ter sido um grande ativista social, ademais por seu trabalho ser baseado na história crítica da modernidade.

Para a realização da revisão sistemática de literatura, o objeto de análise a obra Vigiar e Punir: nascimento da prisão de Michel Foucault, publicada no ano de 1975, traduzida por Raquel Ramallete, 20ª edição de 1999, utilizando site de busca utilizado para fazer o levantamento dos relatórios de pesquisa foi Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Que é um verdadeiro marco a crítica do sistema prisional e como ocorreu a sua evolução ao longo do tempo, mesmo assim continua o seu requinte de crueldade, evoluindo dos castigos físicos para torturas psicológicas.

Os descritores utilizados foram: Michel Foucault que apareceram inicialmente 2298 teses e dissertações, aplicando-se o filtro de trabalhos mais recente restaram 270 trabalhos. Acrescentando o descritor Educação dispõe de 857 pesquisas, utilizando o filtro de trabalhos mais recentes constam 103. Anexando as palavras vigiar e punir constam 9 trabalhos. Destes, dois trabalhos não estão

disponíveis para consulta pública. Sendo três teses e quatro dissertações.

1- Organograma Revisão de Foucault



Fonte: Elaborado pelos autores

Os critérios de inclusão e exclusão foram construídos a partir da leitura das palavras-chave, dos resumos, das introduções e da pesquisa completa.

1- Quadro de Inclusão e Exclusão

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
DESCRITORES	ECONOMIA
POLÍTICA EDUCACIONAL	HOMOSSEXUALIDADE

Fonte: Elaborado pelos autores

A tese de doutorado “Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault” de Fernando Danner realizou uma análise sobre a genealogia, biopolítica e liberalismo de Michel Foucault dada a relevância da pesquisa, mas não contribui com a presente revisão de literatura.

A dissertação de Bruno José Szlak, “Teu desejo será para o teu marido e ele te dominará: a representação da mulher ortodoxa no cinema israelense contemporâneo”, analisou como a mulher ortodoxa judaica é retratada nos cinemas israelenses, tal comparativo apesar da importância não será objeto de estudo do artigo.

Em Trindade (1998) sua tese intitulada “Metamorfose: de criança para menor - Curitiba início do século XX, há um aporte teórico nas obras de Michel Foucault, contudo o objeto de estudo se constitui distante do objeto de estudo dessa revisão sistemática de literatura, já que o enfoque visa a Educação dos jovens estudantes do século XXI.

2- Tabela de Revisão de Literatura de Foucault

Ano	Título	Autor	IES
2006	A Disciplina Militar em sala de Aula: A Relação Pedagógica em uma Instituição Formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo	CERQUEIRA, Homero de Giorge	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2011	Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault	DANNER, Fernando	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
2005	Ética e aprendizagem: uma análise crítica do discurso sobre as dificuldades de aprendizagem a partir Michel Foucault	FORASTEIRO, Cleonice de Sales	UNIVERSIDADE GAMA FILHO, RIO DE JANEIRO
1999	Ensinar e Controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)	GONÇALVES, Eliana	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
2011	Arqueologia Foucaultiana da Pedagogia: indicações de leitura	NOGUEIRA, Sandro Dos Santos	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR
2016	Foucault como ferramenta na produção científica em educação: um olhar a partir das teses de doutorado	SANTEE, Daniel Derrel	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2008	Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social	STEUCK, Cristina Danna	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
2011	Teu desejo será para teu marido e ele te dominará: a representação da mulher ortodoxa no cinema israelense contemporâneo	SZLAK, Bruno José	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
1998	Metamorfose de Criança para Menor: Curitiba início do século XX	TRINDADE, Judite Maria Barboza	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Fonte: Elaborado pelos autores

Daniel Derrel Santee em sua tese de doutorado “Foucault como ferramenta na produção científica em educação: um olhar a partir das teses de doutorado”, apresenta um inventário da apropriação da obra de Michel Foucault nas teses de doutorado na área da educação no Brasil, no período de 1999 a 2010, disponíveis no Portal Domínio Público. A hipótese que deu origem a pesquisa foi a obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (1975) é a obra do autor mais utilizada, apresentando um índice de 79% de ocorrências nas teses. Tal constatação contribui para a presente pesquisa confirmando a utilização da obra em temas relacionados à educação.

Na dissertação “Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)”, Gonçalves (1999) discute a relação saber/

poder e práticas disciplinares de controle e vigilância, na ótica de Foucault. Os mecanismos disciplinares são analisados no âmbito escolar, em geral e mais especificamente, no interior da avaliação educacional, pois se investiga o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná. Aborda também a questão de como esses discursos estão presentes na História da Educação de forma diferenciada, conforme a episteme predominante. Tamanha relevância para a educação a comprovação de que coerção e conhecimento estão atrelados.

Homero de George Cerqueira em sua dissertação “A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo”, analisa o processo de formação do oficial, enfatizando o tema do autoritarismo em sala de aula, apoiando - se na obra de Michel Foucault *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, busca-se compreender esse autoritarismo em sala de aula a começar pela trajetória histórica da Polícia Militar. Apesar desse estudo ser voltado para a análise de uma instituição policial, contudo o ambiente de sala de aula de maneira geral é o mesmo, cabendo uma indagação qual a contribuição do autoritarismo para um processo de formação?

“Arqueologia foucaultiana da pedagogia: indicação de leitura”, tal dissertação tem por objetivo conhecer as indicações de Michel Foucault sobre a pedagogia na modernidade.

Da crítica radical de Foucault à pedagogia, se retirou que ela (a pedagogia) é um saber possuidor de um solo frágil por se fundamentar em um saber cientificamente duvidoso, atravessador e perigoso, tanto pelo psicologismo quanto pelo antropologismo; um saber “estranho” porque se desenvolve sob a chancela do poder disciplinar e nele se movimenta como “guardião” da normalização dos sujeitos no meio educativo. (NOGUEIRA, 2011)

Comprovamos o quanto a obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* do filósofo Michel Foucault pode contribuir para estudos relacionados à Educação, principalmente devido aos poucos estudos realizados, aliados ao processo de representação social que está completamente atrelado ao processo educacional, além da sua comparação realizada da prisão a outras instituições como hospital e escola, pois segundo Foucault todas essas instituições exercem dominação através do poder que detém bem como do domínio psicológico.

Práticas da Leitura - Roger Chartier

Por fim, elencamos a importância e presença de Chartier nesta discussão. Roger Chartier é historiador e professor contemporâneo francês, que tem como base os seus estudos sobre o livro e sua história, a edição e como enfoque a leitura. Suas representações, obra e estudo difundiram e contribuíram para a representação no contexto e conceito de “apropriação” da leitura, bem como a difusão da mesma.

Para a realização da revisão sistemática de literatura, será considerada a obra *Práticas da leitura*, do autor Roger Chartier, publicada no ano de 2001, pela editora Liberdade. Foi considerado o banco de dados da Capes para a realização do estudo, bem como os descritores: Roger Chartier que apareceram inicialmente 4143 teses e dissertações. Adicionando o filtro de trabalhos mais recentes restaram 247 trabalhos. Colocando como descritor a palavra Educação, resultou-se de 202 pesquisas, usando o filtro de trabalhos mais recentes constam 25 trabalhos.

Adicionando a palavra “História da Leitura” e colocando filtro de pesquisas mais recentes, restam apenas 2 trabalhos, que não estão disponíveis para consulta pública, pois são de 2012, antes da implantação da plataforma sucupira.

Ano	Título	Autor	IES
2012	HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA: A TRAJETÓRIA DE SEIS LEITORES ORIUNDOS DO MEIO RURAL'	MANKE, LÍSIANE SIAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PÉLOTAS
2012	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE: JOVENS & FANFICTIONS'	CARVALHO, LARISSA CAMACHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

RESULTADOS

Quando analisamos os textos, contribuições e discussões dos autores e a imensa seleção teórica, cultural e história que os mesmos trazem, vemos também a defasagem e falta de trabalhos na área, bem como a ausência de novas pesquisas que evidenciem os dados empíricos e discutidos no presente estudo.

A falta de produções baseadas em autores como Chartier, por exemplo, tendo como destaque nesta revisão, trazem a contribuição de trabalhos enunciados a dez anos atrás, um tempo extenso diante da obra de tal autor sobre a leitura e suas contribuições numa perspectiva histórica.

Não diferente disso, as produções que envolvem Certeau, Bourdieu, e Foucault são escassas, quando representadas com os descritores que envolvem trabalhos e pesquisas relacionadas a educação.

Concluimos, portanto, que há necessidade de mais pesquisas na área da leitura e que se baseiem nos contemporâneos citados acima, visando o referencial teórico pautado nestes grandes filósofos e pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CERTEAU, Michel de, **L'invention du quotidien**: 1. Arts de faire, 1980, Paris,

Gallimard, 1980 (Trad. Bras. Ephrain F. Alves. Petrópolis, Vozes, 2014).

GRANDINETTI, Letícia Crespo. **O Lugar é aqui e o tempo é agora: Uma investigação do desenho como registro do cotidiano.** 2007. 124 pág. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes – UFMG, MG, 2007.

HEY, Ana Paula. **Reprodução social.** Gestrado. UFMG.

SANTEE, Daniel Derrel. **Foucault como ferramenta na produção científica em educação: um olhar a partir das teses de doutorado** ‘ 15/04/2016 366 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC UFMS.

FORASTEIRO, Cleonice de Sales. **Ética e aprendizagem: uma análise crítica do discurso sobre as dificuldades de aprendizagem a partir Michel Foucault,** 01/11/2005 57 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Gama Filho.

DANNER, Fernando. **Biopolítica e liberalismo: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault,** 01/08/2011 167 f. Doutorado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.

STEUCK, Cristina Danna. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social.** 01/02/2008 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: FURB - Universidade Regional de Blumenau.

GONÇALVES, Eliana. **Ensinar e Controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)** 01/12/1999 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

CERQUEIRA, Homero de Giorge. **A Disciplina Militar em sala de aula: A Relação Pedagógica em uma Instituição Formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo** 01/08/2006 230 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP.

NOGUEIRA, Sandro dos Santos. **Arqueologia Foucaultiana da Pedagogia: indicações de leitura** 01/12/2011 131 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.

SZLAK, Bruno José. **Teu desejo será para teu marido e ele te dominará: a representação da mulher ortodoxa no cinema israelense contemporâneo** 01/10/2011 125 f. Mestrado em Estudos Judaicos e Árabes Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **Metamorfose de Criança para Menor: Curitiba no início do século XX.** 01/09/1998 254 f. Doutorado em História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Biblioteca Depositária: Biblioteca Pública do Pr. Setor de Ciências Humanas.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE FOUCAULT NA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DA CLASSE HOSPITALAR

Alessandro Rodrigues da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é reivindicado desde a infância até a idade adulta, pois, há entendimento de que o acesso aos conhecimentos que compõem a cultura humana é condição fundamental para o desenvolvimento pessoal, para o convívio social no mundo globalizado e para participação política.

São diversas as circunstâncias que podem interferir na permanência do aluno na escola e/ou nas situações de aprendizagem. Uma das circunstâncias é a condição física. Alguns problemas de saúde impedem estudantes de frequentar a escola, seja temporária ou permanentemente, colocando-os em situação de defasagem em relação aos que gozam de boas condições de saúde.

O direito de acesso à educação, mesmo em condições de restrição de saúde, tem amparo na Constituição Federal de 1988 estabelecido no Artigo 214. Assim o poder público tem a tarefa de desenvolver ações que assegurem à universalização do atendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência (BRASIL, 1996) reiterou que o poder Público deve criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino. Para tanto, pode organizar diferentes formas de atendimento para garantir o processo de aprendizagem (Artigo 23).

De acordo com o que foi explicitado no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Nesse sentido, conjuga-se igualdade e diferença como valores indissociáveis para promover avanços no conceito de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, classe hospitalar é definida como,

¹ Mestre em educação - UFMT/ Professor da rede estadual de educação/ SEDUC-MT. E-mail: sandrobio76@gmail.com.

serviço destinado a prover, mediante atendimento educacional especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (MEC/SEESP, 2001, p.52).

O objetivo das classes hospitalares é “dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar” (MEC/SEESP, 2001, p.53).

Necessário ressaltar que estudos sobre a temática em tela bem como esta modalidade de ensino é pouco conhecida o que explica a carência de ações, eventos e estudos sobre a questão. Embora a legislação garanta às crianças e jovens hospitalizados o direito de continuidade dos estudos essa realidade está longe de ser efetivado.

Fato que reafirma a pertinência e necessidade de estudos nessa área de conhecimento que possa contribuir com as discussões sobre a classe hospitalar enquanto direito a educação.

Assim o objetivo desse artigo é promover reflexão entre textos oficiais sobre classe hospitalar como modalidade de ensino e inclusão com convergência no pensamento de Michel Foucault e Erving Goffman em relação aos aspectos que normatizam e amparam as questões hospitalares.

Com base na pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2002, p. 54) “[...] como aquela que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo o autor, essa modalidade de investigação “[...] deve ser entendida não como um roteiro rigoroso que se deva seguir, [...] mas sim como um roteiro, entre outros, elaborado com base na experiência de seu autor, cotejada com a experiência de outros autores nesse campo” (GIL, 2002, p. 59).

Para uma melhor apreensão do estudo, houve a necessidade de pesquisar documentos relacionados, à educação via classe hospitalar, definindo a pesquisa também como documental.

Enfatizamos que os estudos bibliográficos e os documentos selecionados e pesquisados sobre a temática oportunizaram o embasamento teórico e a compreensão dos fundamentos conceituais importantes ao desenvolvimento do texto, constituindo-se passo inicial e essencial na construção do artigo.

Para fins de delimitação em relação aos estudos – sobretudo de Goffman, (2005), Foucault (2004, 1982) assim como do entendimento de que a criança é, antes de tudo, “um cidadão que, como qualquer outro, tem direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando está com a sua saúde comprometida” (FONSECA, 2003, p.16). Camacho (2003), Trugilho (2003), Fontes (2003), Ortiz (2001) e Fonseca (1999, 2000, 2001, 2003, 2008) reiteram

a importância que a classe hospitalar assume na vida da criança hospitalizada.

Autores com vastas contribuições teóricas e com elementos conceituais que proporcionam a reflexão sobre a classe hospitalar e o seu papel no atendimento educacional às crianças em convalescência hospitalar. A partir do ponto de vista apresentado por Goffman (2005) e Foucault (1982) para então discutir questões relativas à história da instituição hospitalar e seus pressupostos.

2 DESENVOLVIMENTO

A Instituição Hospitalar

Com advento do cristianismo no começo do século temos na igreja sacerdotes, sábios religiosos as primeiras descrições de cura religiosa. Iniciando nesse contexto os primeiros agrupamentos de pessoas doentes, por conseguinte, próxima aos mosteiros a construção dos primeiros estabelecimentos similares ao hospital.

Assim em 512 d.C. temos os primeiros hospitais construídos na Europa, Itália, Paris. O hospital embora importante na vida do povo ocidental não era até o século XVIII personagem exclusiva na cura de doentes e sim de pessoas carentes, pobres que precisava ser assistido material e espiritualmente.

Temos inicialmente a figura dos nosocômios que exercia a função essencial antes da concepção inicial de hospital como local de morte ou seja, um morredouro com objetivo em conseguir a salvação do doente coordenado pela caridade religiosa e leiga.

Os nosocômios surge então não para resguardar as pessoas saudáveis contra as enfermidades mais na proteção dos doentes com relação a eles mesmos.

Foucault em seus estudos reitera que o espaço hospitalar foi diferenciado com base em dois princípios,

O da formação que se destina cada hospital a uma categoria de doentes ou de doenças e o da distribuição que define no interior de um mesmo hospital a ordem a seguir para ele dispor as espécies de doentes que se tiver achado oportuno recebe. Foucault (2004 p.45).

Vislumbramos nesse contexto a dis (socialização) do sujeito enfermo e seu distanciamento da família e da afetividade por um lugar específico em reproduzir a configuração específica das enfermidades que são agrupadas e racionalizadas sob o olhar do médico do hospital por ordem gêneros e espécies.

Assim o nosocômio nasce inicialmente ao surgimento do hospital como espaço para classificar, roteirizar os enfermos em seus diversos estágios de adoecimento.

Característica que permaneceu até o início do século XVIII com o advento

do hospital geral destinado a internamento de doente, loucos, prostitutas etc.

Posteriormente passando a uma instituição de muita exclusão e assistencialismo.

O surgimento do hospital como instrumento terapêutico foi descrito no final do século XVII cuja finalidade era definir um programa de reforma hospitalar a partir das observações e visitas nos nosocômios europeus. Destacamos nessas observações e visitas a viagem do inglês Howard e do Frances Henon.

Nesse período foram realizados alguns estudos empíricos com objetivo de elaborar projetos de reconstrução dos estabelecimentos nosocomiais para além da figura arquitetônica para fazer parte de uma realidade medica hospitalar.

Ou seja, torna se um espaço, um lugar de operações terapêuticas e não somente de assistência .

Espaço de sistematização, de hierarquia medica, sistemas de observação e anotações. Instituição hospitalar sedimentado nos princípios positivista .

Assim o espaço que antes era controlado por igrejas, religiosos e sábios com viés no discurso e praticas milagrosas passam a ser controlados por médicos disciplinadores com ênfase na ideia do isolamento para portadores de enfermidades graves e contagiosas com profundo controle dos registros dos enfermos (entrada, saída, diagnósticos, tratamento, etc.)

A mudança foi de uma assistência piedosa a uma medicina teórica voltada para medicina social e generalista sob os estatutos do estado essencialmente disciplinador.

Foucault (1984 p.101, 102, 107) diz que é no ``deslocamento da intervenção medica e na ação disciplinadora que está a origem do hospital médico. A introdução dos mecanismos disciplinadores no espaço nosocomial que possibilitou a formação de uma medicina hospitalar``.

Surge a ideia de uma substituição dos nosocômios a organização de uma hospitalização domiciliar com maiores vantagens econômicas e desvantagens nos casos de moléstias epidêmicas, oferecimento de cuidados médicos gratuitos desencadeando na segunda metade do século XVIII de uma série de projetos e programas com objetivos de reforçar as estruturas dos nosocômios da Europa que se evidenciou numa forte tendência para a desospitalização.

Foucault corrobora enfatizando que o processo de desospitalização da doença e da pobreza teve inicio a partir da concepção de que esta era um espaço econômico que a assistência teria a obrigação de procurar solução e aquela era um fator individual que a família deveria assumir assegurando ao doente os cuidados necessários ,pois era visível que o hospital não mais respondia as necessidades reais da pobreza, estigmatizando assim a pessoa doente em sua misera.

Segundo Foucault (2004 p.41),

A evolução do hospital esta diretamente relacionada com a participação dos médicos no seu funcionamento, por meio da sua constituição como lugar de aprendizagem e experimentação de novos saberes. Assim os nosocômios transformam-se em função das novas exigências científicas a partir do poder médico dos procedimentos clínicos que o acompanham dando lugar aos estabelecimentos da disciplina.

Para Foucault o hospital tem seu enfoque no poder disciplinar sobre o tempo, espaço e no sujeito paciente e doente.

Para concepção de Goffman (2005, p.11), o hospital pode ser considerado uma “instituição total” como um local de “residência e trabalho no qual um grande número de indivíduos em situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Segundo o autor, na sociologia, há uma diferença significativa entre as instituições totais. Enquanto muitas dão ao interno uma oportunidade para aceitar um modelo de conduta que é, ao mesmo tempo, ideal e aceito pela equipe dirigente (um modelo que seus defensores admitem ser o melhor para as pessoas as quais é aplicado), outras não defendem oficialmente um ideal que o internado deva incorporar.

Foucault (1987, p. 117) ressalta que, durante a época clássica, houve descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Era possível encontrar facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.

Na concepção do autor é dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Esse teórico ressalta também que, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Nas instituições sociais são notórios os recursos e artifícios voltados para a domesticação dos corpos a fim de mantê-los em uma vida fechada e formalmente administrada.

Para Goffman (2005) o fechamento o caráter total das instituições hospitalares é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico, por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos.

A sociedade moderna organizou o tempo de forma a permitir que os indivíduos possam dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. As instituições totais rompem com esses três momentos, pois, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade.

Nos hospitais as atividades diárias dos participantes são realizadas na companhia de um grupo relativamente grande e organizadas da mesma forma sendo, no geral, obrigatórias ao coletivo de pacientes.

Essa organização do espaço e do tempo é favorecida pela existência de um grupo controlado, denominado grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão denominada grupo dirigente. Normalmente, os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes.

A característica mais marcante das instituições totais é, portanto, o controle das necessidades humanas pela organização burocrática de grupos complexos de pessoas, seja ou não, uma necessidade ou meio eficiente de organização social no contexto hospitalar.

Assim, essas restrições de contatos reafirmam os estereótipos antagônicos entre internados e dirigentes, desenvolvendo-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração. (Goffman, 2005).

A internação significa assim, um controle sobre os corpos que habitam temporariamente o ambiente onde ela ocorre. Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault (1987) denomina de “disciplinas”.

Foucault (1987) considera que as disciplinas se diferenciam da escravidão porque não se fundamentam numa relação de apropriação do corpo. Difere da dominação constante, global, maciça da vassalagem.

Difere também do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico que visam uma relação de renúncia e obediência e tem como fim principal o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. Esse conjunto de denominações acaba por formar uma política das coerções que diz respeito a um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Nesses escritos, Foucault (1987), no início do século XVII que falava da correta disciplina, como uma arte do “bom adestramento”. O poder disciplinar, em vez de se apropriar e retirar tem como função maior adestrar; mas adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor desses corpos. Nesse jogo de poder — o exercício da disciplina supõe um dispositivo que, pelo jogo do olhar, tornam claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Desse modo é que o hospital-edifício se organiza pouco a pouco como instrumento de ação médica. A organização permite que observe os doentes e coordene melhor os cuidados. A arquitetura dos edifícios e a disposição dos leitos devem favorecer a ventilação a fim de impedir os contágios. O hospital

— aquele que se quer aparelhar na segunda metade do século XVIII não é mais simplesmente o teto onde se abrigavam a miséria e a morte próxima. É, em sua própria materialidade, um operador terapêutico. (Goffman, 2005)

Para Goffman, 2005 as barreiras que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mortificação do eu. Inicialmente, proíbem-se as visitas vindas de fora e as saídas do estabelecimento, o que assegura uma ruptura inicial profunda com os papéis anteriores e uma avaliação da perda de papel. Dessa maneira, restam poucas indicações que revelam o status social no mundo externo, embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo internado, quando ele voltar para o mundo externo. É claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais.

Mesmo quando a entrada é voluntária, o novato parcialmente já se afasta do seu mundo doméstico. Geralmente, o processo de admissão à instituição leva a outros processos de perda e mortificação, tais como: tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar o cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto as regras e designar um local para o internado.

A estrutura hospitalar apresenta uma ambiguidade paradoxal. “Oficialmente o hospital é organizado e até existe em função do enfermo, mas muitas de suas dimensões de horário de seus ambulatórios, visitas e refeições - são organizados claramente de acordo com as exigências do pessoal e do conjunto da estrutura hospitalar, muito mais do que as do doente”, (Pinkus 1988, p.123).

Em suma, o hospital é em geral, um ambiente bastante impessoal embora não sendo proposital a hospitalização traz consigo certa expropriação do “eu”, ou seja, o individuo passa de um ser ativo a submisso.

Escolarização e Inclusão no Ambiente Hospitalar

Temos hoje diversas formas de ofertas de educação para contemplar as diferentes formas de educação e demandas. Seja dos presídios, sindicatos, hospitais, ruas, abrigos, movimentos da sociedade civil como igrejas, grupos ecológicos, organização não governamental, entre outras.

É nesse contexto de reconfiguração da escola e dos espaços e tempos de aprendizagem que se situa as classes hospitalares que buscam prover meios que assegurem os direitos a educação dos estudantes dentro dos hospitais, na perspectiva do direito à cidadania sob o enfoque da educação humanizada.

Há compreensão de que a criança é, antes de tudo, “um cidadão que, como qualquer outro, tem direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando está com a sua saúde comprometida” (FONSECA, 2003,

p.16). Camacho (2003), Trugilho (2003), Fontes (2003), Ortiz (2001) e Fonseca (1999, 2000, 2001, 2003, 2008) reiteram a importância que a classe hospitalar assume na vida da criança hospitalizada.

Para o estudante hospitalizado as relações de escolarização e inclusão numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédios contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades (FONSECA, 2003, p.28). Fonseca e Ceccim, (1999) salientam que o desafio na busca da garantia do direito a educação de criança e adolescente hospitalizada é objeto de discussão mundial.

A educação de crianças fora do contexto escolar vem recebendo cada vez mais visibilidade. Com a influência dos movimentos internacionais, a formulação de uma política de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tornou-se um compromisso universal (BRASIL, 2002).

Na maioria dos países que compõem a denominada sociedade do conhecimento que caracteriza o nosso tempo, a educação é um direito de toda e qualquer criança ou adolescente, e isso inclui o universo da criança e do adolescente hospitalizado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Adotada e proclamada pela resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 apontou a necessidade de reconhecimento da dignidade inerente a todas as pessoas, da igualdade e da inalienabilidade dos direitos com base no fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Nesse sentido, a educação é considerada estratégica para a efetivação dos direitos.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1946).

Dentre os direitos listados na citada Declaração insere-se os referentes à saúde e à educação. Este é explicitado no artigo XXVI que estabelece que todo ser humano tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Esse direito contempla crianças e jovens enfermos hospitalizados ou não.

Estar no hospital e encarar uma doença desestrutura a vida, aproxima o sentimento de fragilidade, cria desconforto, além de causar dores e preocupação com a morte.

Freitas (2013) colabora com essa discussão defendendo uma abordagem interdisciplinar para enfrentar as perspectivas que buscam explicar problemas de aprendizagem de forma simplista e ignorar o educando na sua complexidade, setorizando as políticas públicas. Pensar a vida de um estudante sem integrar o físico, o social, o emocional, etc. é um erro que pode ter como consequência a responsabilização apenas do sujeito pelas situações que vivencia.

No caso de estudantes enfermos, em alguns lugares elas se tornam apenas um número, um protocolo, um tratamento e/ou uma doença.

Foucault (1987, p. 122) esclarece que a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço e para tal, utiliza-se de diversas regras.

A inserção da classe hospitalar no hospital enriquece e potencializa as relações sociais para que seja mais humanizada “O ato de educar se revela, após o adoecimento e a hospitalização, como um momento de trégua para o corpo e para a estruturação psicológica [...]”. (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 58).

Desse modo as relações sociais e afetivas sob o enfoque da humanização irrompe a barreira da individualidade, do isolamento, de instituição sólida e imóvel para ser uma instituição mais inclusiva e acolhedora.

Sob este enfoque a classe hospitalar apresenta dupla relevância dentro da estrutura instituição hospitalar. Por um lado, lança um olhar diferenciado sobre o estudante em relação aos seus diferentes tempos e espaços. Por outro lado, permite ampliar no espaço hospitalar um ambiente mais humanizado a partir da construção de relações sociais e afetivas estabelecidas neste local.

Relações de sentido e significado para a vida do estudante hospitalizado com mais sensibilidade e atendendo também suas necessidades sociais e afetivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim o objetivo desse artigo foi o de refletir sobre a importância da classe hospitalar como lugar de inclusão partir das contribuições de textos oficiais pesquisadores da área e de pensadores como Foucault e Werving Goffman

A partir do pensamento de Foucault e Goffman podemos compreender a instituição hospitalar como um lugar historicamente construído a partir da ênfase no sujeito docilizado e disciplinado, ou seja, individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros.

O hospital, sua organização, tempo, espaço, sentido e seus significados ganha notoriedade no pensamento de Foucault a partir do conceito de poder que constituiu um dos intensos assuntos que permeou sua obra.

Outra, mas como uma consequência de multiplicidades de processos mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas: ocorrendo nos colégios e,

lentamente passou a ocorrer no espaço hospitalar (Foucault, 1991. p.127).

Pinel (2004) corrobora que “A classe hospitalar pode ser um descanso na loucura, do poder disciplinar, parafraseando o escritor Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas, indo numa direção do ser-ousadia, pensando mais além esse espaço-tempo de escolaridade no seio da clínica a mais tradicional possível” (p.195).

Assim a presença da classe hospitalar na instituição hospitalar a partir da perspectiva da humanização possui dupla relevância; primeiro a garantia da inclusão social e da escolarização de estudantes em convalescência. Por outro lado, o rompimento do conceito de hospital enquanto instituição total. Conceito que se refere às instituições com características de “isolamento”, simbolizadas pelo aspecto físico, concreto, de “fechamento”, tal como dito por Erving Goffman.

Matos e Mugiatti (2008) defendem que a humanização deve partir de um trabalho em que todos que compõem o espaço hospitalar estejam integrados mutuamente de modo tão profundo que seus limites se tornem grandes desafios a serem internalizados, de princípios e fins.

As relações sociais e afetivas sob o enfoque da humanização irrompem a barreira da individualidade, do isolamento, de instituição sólida e imóvel para ser uma instituição mais inclusiva e acolhedora.

4 REFERÊNCIAS

Brasil, Constituição Da República Federativa Do Brasil, 1988. Disponível Em: <[Http://Www.Senado.Gov.Br/Legislacao/Const/Con1988/Con1988_05.10.1988/Art_196_.Shtm](http://www.Senado.Gov.Br/Legislacao/Const/Con1988/Con1988_05.10.1988/Art_196_.Shtm)>. Acesso Em: 15/07/2022 Às 20:23.

Brasil. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – LDB: Lei 9.394/96.

Brasil. Lei Nº 8.069, De 13 De Julho de 1990. Estatuto Da Criança e do Adolescente.

Brasil. Ministério Da Educação. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações . 2002.

Brasil. Ministério Da Educação. Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica. Secretaria De Educação Especial. Brasília, Mec/Seesp, 2001.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Especial. Política Nacional De Educação Especial. Brasília: Mec/Seesp, 1994 .

Camacho, M. Do R. Memórias De Um Tempo Junto À Criança-Com-Câncer: Reflexões Sobre O Processo De Aprendizagem No Enfrentamento Da Doença. 2003. Dissertação (Mestrado Em Educação). Centro Pedagógico, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Fonseca, E. S. Classe Hospitalar: Atendimento Pedagógico-Educacional À Criança E Ao Adolescente Hospitalizados. Home Page No Site [Http://](http://)

Www2.Uerj.Br/~Classhosp. 2001.

Fonseca, Eneida Da Fonseca. Atendimento Escolar No Ambiente Hospitalar. São Paulo: Memnon, 2008.

Fontes, R. De S. A Escuta Pedagógica À Criança Hospitalizada: Discutindo O Papel Da Educação No Hospital. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Fluminense, Rio De Janeiro, 2003.

Foucault, M. Vigiar E Punir: Nascimento Da Prisão. Tradução De Raquel Rammalhte. Petrópolis: Vozes, 1987.

____. Normalização E Invenção: Um Uso Do Pensamento De Michel Foucault. In: Calomeni, Tereza Cristina Barreto (Org.). Michel Foucault. Entre O Murmúrio E A Palavra. Campos, Rio De Janeiro: Faculdade De Direito De Campos, 2004, P.133167.

Foucault, Michel. A Governamentalidade. In: _____. Microfísica Do Poder. Rio De Janeiro: Graal, 1982, P. 277-293.

Freitas, Marcos Cezar De. O Aluno Incluído Na Educação Básica: Avaliação E Permanência. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

Gil, A. C. Como Elaborar Projetos De Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

Goffman, E. Manicômios, Prisões E Conventos. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Machado, Roberto. Duas Filosofias Das Ciências Do Homem. In: Calomeni, Tereza Cristina Barreto (Org.). Michel Foucault. Entre O Murmúrio E A Palavra. Campos, Rio De Janeiro: Faculdade De Direito De Campos, 2004, P. 15-37.

Matos, Elizete Lúcia E Mugiatti, Margarida M. T. F. Pedagogia Hospitalar: A Humanização Integrando A Educação E A Saúde. 3. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

Organização Das Nações Unidas (Onu). Declaração Universal Dos Direitos Da Criança. 1959

Ortiz, Leodi Conceição Meireles. Freitas, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos Entre Saúde E Educação. Santa Maria – Rs: Editora Ufsm, 2005.

Pinel, Hiran. Apenas Dois Rapazes E Uma Educação Social ; Existencialismo, Educação E Inclusão. Vitória: Do Autor, 2004.

Pinkus, L. Psicologia Do Doente. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.

Trugilho, S. M. Classe Hospitalar E A Vivencia Do Otimismo Trágico: Um Sentido Da Escolaridade Na Vida Da Criança Hospitalizada. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2003.

CAPÍTULO 3

A CONCEPÇÃO DE MICHEL FOUCAULT SOBRE O DISCURSO E O PODER

Cristiane Leite dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende investigar discurso e poder: uma abordagem em Michel Foucault, estarei desenvolvendo esta pesquisa tendo como base procedimentos metodológicos, bibliográficos. A princípio pesquisei alguns livros, artigos, trabalhos científicos para análise do estudo. Esta temática é de grande relevância para a sociedade como todo, pois pretende mostrar a concepção de Michel Foucault sobre o Discurso e o Poder o pensador francês (1926-2000). Mas ao longo de nosso trabalho explicitaremos suas principais ideias sociais e políticas a respeito desse tema tão significativo.

Nesta pesquisa nos interessa descobrir como os discursos são formulados e qual a real importância do poder na sociedade, ou seja, o discurso é necessário para se obter o poder? Mesmo que seja necessário utilizar os meios ilícitos e o discurso não contundentes para que a sociedade seja enganada. Nada aqui tem haver com os métodos tradicionais éticos e morais, o que realmente importa no pensamento do filósofo francês é de fato se apropriar do poder através do discurso a qualquer custo.

Neste trabalho iremos estudar minuciosamente os métodos Foucaultianos de como se faz um discurso, como se obtém o poder através de discursos legais ou ilegais. Analisaremos obras do pensador que habilmente nos faz olhar e entender os bastidores da sociedade no âmbito do Discurso e do Poder, o outro ângulo da realidade social que estamos inseridos. Tudo isso nos permitirá entender a lógica do poder e as relações do homem com o poder.

2 BREVE HISTÓRICO ESTADO E PODER

Surgindo no contexto da expansão do mercantilismo, o Estado absolutista

1 Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior (Grupo Santa Fé); Pós Graduação em Ética e Política (IESMA); Pós Graduação em Psicologia da Educação-(UEMANET); Pós Graduação em ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS ASSERTIVAS EM DIDÁTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA/PROEJA (IFRN); Docente da SEDUC-MA. Email: christyanneleite@gmail.com.

foi implantado primeiro em Portugal, no final do século XIV, com a Revolução de Avis. Adotado depois em vários lugares da Europa, teve seu ponto alto na França, no reinado de Luís XIV (1638- 1715). A concentração de poderes do Estado absolutista é bem expressa pela frase atribuída a esse rei: “ O Estado sou eu”! (L’ etat e’est moi!).

Assumindo o controle das atividades econômicas, o Estado intervinha nas concessões dos monopólios, fixava preços e tarifas, administrava a moeda e os metais preciosos. O acúmulo desses “bens” era a expressão máxima da riqueza de um país. O Estado absolutista assumia também a responsabilidade de centralizar e praticar a justiça e de cuidar do contingente militar, criando exércitos profissionais. Para financiar essas atividades, foram criados os impostos gerais.

O absolutismo colocou frente a frente os interesses dos estamentos feudais dominantes (a nobreza e o clero) e os da burguesia, a classe em ascensão naquela época. Tais interesses eram referentes à justiça, a administração do patrimônio público e à administração econômica.

O Estado moderno assim surgiu da desintegração do mundo feudal e das relações políticas até então dominantes na Europa. Como se sabe, no período medieval, o poder estava nas mãos dos senhores feudais, que mantinham o controle sobre o maior parte das terras e sobre toda a sociedade.

Esse tipo de dominação foi pouco a pouco sendo minado pelas revoltas sociais dos camponeses, pela recusa ao pagamento de impostos feudais e pelo crescimento das cidades e do comércio, que apressaram a desagregação dos feudos. Paralelamente, a partir do século XIV, ocorreu um processo de centralização e concentração:

- Das forças Armadas e do monopólio da violência;
- Da estrutura jurídica, isto é, dos juízes e dos tribunais em várias instâncias;
- Da cobrança de impostos um signo do poder e, ao mesmo tempo, o meio de assegurar a manutenção das Forças Armadas, da burocracia e do corpo jurídico;
- De um corpo burocrático para administrar o patrimônio público, como as estradas, os portos, o sistema educacional, a saúde, o transporte, as comunicações e outros tantos setores.

A centralização e a concentração desses poderes e instituições caracterizam o Estado moderno, que assumiu diferentes formas até hoje.

O poder segundo Maquiavel consiste numa relação entre os homens, uma relação temporal, mutável e sensível que pode ser rompida a qualquer momento. Esse poder, que é exercido por grupos sociais, pelas classes sociais, para estabelecer uma ordem mais ampla conforme a sua ideologia.

Tendo o príncipe a necessidade de saber usar bem a natureza dos animais, deve escolher a raposa e o leão, pois o leão não sabe se defender das armadilhas e a raposa não sabe se defender da força bruta dos lobos. Portanto, é preciso ser raposa, para conhecer as armadilhas, e leão, para aterrorizar os lobos. (Maquiavel, 1979 101).

O que se pretende dessas palavras maquiavelianas é que, o exercício do poder é a possibilidade real do uso generalizado da violência. O primeiro fator que se sobressai como determinante do poder é a força, quem a detém efetivamente pode sancionar, ameaçar, punir e até mesmo matar. A força pode apresentar-se enquanto bruta, física, militar, religiosa ou econômica.

O segundo fator determinante do poder, é a influência em geral. A influência advém da própria força, religiosa, econômica ou política. Mas, nas sociedades mais complexas, ela pode advir de fatores mais inesperados, que vão desde a convergência ideológica até a corrupção ou chantagem.

Agir com valores variáveis comprometem os interesses pessoais e coletivos. Pois, em se tratando de defender o todo deve-se considerar também as partes, o que conseqüentemente deverá permanecer em todas as esferas da vida pública e privada. Assim, mais importante do que compreender a visão patriarcal da sociedade é antes, de tudo, entender que esta é formada por todos, e que os valores são efetivamente criados e reproduzidos pelos homens.

Segundo Maquiavel o êxito de um príncipe, é compreendido pela capacidade de manter o Estado, com boas leis, boas armas, bons exércitos, portanto é melhor ter bons exércitos para amedrontar as pessoas numa guerra do que ter boas leis.

Com efeito é através das suas paixões e vícios analisa friamente a técnica do poder político, sob o único ponto de vista de sua eficácia, sem atender aos valores éticos e morais.

A teoria política de Maquiavel resulta da combinação de sua experiência concreta com a república, acentuando o poder do indivíduo. Ele percebeu claramente que em política “tudo é válido”. Esta complexidade de acordos e rompimentos em nome do poder se caracteriza pelo jogo de interesses onde inevitavelmente prevalece a “lei do mais forte”.

Uma proposição desse tipo é um exemplo evidente do famigerado princípio maquiavélico de que “os fins justificam os meios”. Qual o fim de um príncipe? Manter o poder. O julgamento sobre a bondade de um príncipe que não se faz com base nos meios que emprega, mas exclusivamente com base no resultado que obtém quaisquer que sejam os meios usados (BIGNOTTO, 1991:92).

A atitude do príncipe ou governante é, portanto, justificada dependendo do seu objetivo. O que importa, nesse caso, é o fim a ser alcançado e não necessariamente os meios utilizados para tanto. A finalidade aqui é a conquista do poder do Estado. Mas não basta conquistá-lo, é preciso dispor de habilidades suficientes para aí se manter.

O poder está ligado à relação de dominação, ou seja, impor alguma vontade ou regra sobre algo, como por exemplo, a família como os filhos devem obedecer ao poder de seus pais. O Poder impõem ao ser humano como ele deve agir diante da sociedade, dependendo de cada organização e cultura, a sociedade tem Poder no Estado, que no caso, por meio de votos e manifestações elege quem irá comandá-la e o Estado tem poder na sociedade, pois é ele que organiza as leis, executa e vigia o cumprimento destas, ou seja, o poder depende do Estado e vice-versa, dentro do Poder do Estado é que nasce o governo e os meios de organização cidade, pois estes são os três poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário) .

O Poder Executivo é o responsável pela administração das leis, no caso do Judiciário, é (ele) quem faz o povo e governo cumprirem as leis, fora isso, as pessoas que não cumprem as regras da sociedade serão punidas. O Poder legislativo é o responsável pela elaboração das leis. Esses três poderes juntos formam a organização do Estado e da nação.

A sociedade depende de uma forma de organização, o que, no caso são os políticos que governam um Estado, ou seja, a vivência social depende de um determinado grupo político para representar e organizar a ordem política e social. Portanto, um poder depende do outro.

Entretanto, quando as pessoas compreendem que o Estado é o criador das leis, e está acima de tudo e é o regulador da vida social de cada indivíduo, portanto o homem tem a compreensão de que o Poder é transitório e que possui prazo de validade, a sociedade se conscientizará, e poderá encaminhar as mudanças necessárias para melhorar as condições de vida da população.

3 AS RELAÇÕES DE PODER

O poder o homem e a natureza são desacordados ambos são circunstância uns para os outros, dessa forma podemos afirmar que a última conceituação de poder é necessária para uma análise do poder social na proporção em que pode-se transformar em uma nova situação para o exercício do poder.

Dessa forma não podemos aceitar o conceito de poder de Hobbes, o mesmo defini o poder social como uma apropriação de bens para obtenção de um determinado objetivo. A definição de Hobbes, tal como se lê no princípio do capítulo décimo do Leviatã, é a seguinte: “O Poder de um homem... consiste nos meios de alcançar alguma aparente vantagem futura”.

O Poder consiste na apropriação das necessidades naturais do homem e na capacidade de coordenar sem restrições as intervenções propostas por esse homem na sociedade, definir que o poder é à possibilidade de dispor de forças ou autoridade com um propósito indispensável nas relações sociais. Todavia, não há poder, e não existe, nas relações na qual as espécies são pertencentes nos distintos meios sociais.

O poder não é considerado como algo individual cede a um soberano em uma concepção contratual jurídico- político; O poder está em todas as partes, uma pessoa interessada por relações de poder, não pode ser considerada independente delas. Segundo Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituído verdades, práticas subjetivas.

4 O FOUCAULT E O FUNCIONAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER

O um dos elementos da pesquisa é a preocupação Foucaultiana em compreender com mais profundidade o funcionamento das relações de poder numa sociedade como a nossa até aquele momento o marxismo era o principal paradigma de compreensão das relações de poder nas sociedades ocidentais.

Foucault vai fazer uma crítica bem pertinente aos marxistas, porque segundo a mesmo essa análise acabava se tornando limitada de acordo com ele reduziam a compreensão das relações de poder as chamadas macro instituições; Foucault vai denunciar, pois, uma análise do poder centralizado no Estado ou no mercado como macro instituições que exercem o poder sobre todo o tipo de corpo social.

É obvio que Foucault não vai negar essa relação, mas o que ele vai nos chamar a atenção é que para compreendermos de fato como o poder funciona na nossa sociedade; nós precisamos olhar o fenômeno minúsculos fenômeno do cotidiano fenômeno capilares onde estão difundidos, dos contatos. O pensador vai defender a ideia de que o poder não é algo que algumas poucas pessoas têm e elas de cima exercem esse poder sobre todo o corpo social. Ele afirma ainda que o poder é algo que se exerce sobre todos e está difundido em todas as dimensões da vida social.

A sociedade inteira está em uma rede onde está presente diferentes relações de poder se sustentam e mantém as macros relações de poder. Segundo ele, não há constituição da subjetividade do sujeito fora das relações de poder é o poder que constitui o sujeito nós somos constituídos pelas relações de poder.

5 A NOÇÃO DE PODER SEGUNDO MICHEL FOUCAULT

Para analisar o poder Foucault, estuda o poder disciplinador, e, o biopoder, os dispositivos da loucura, ou seja, o poder deve ser algo instituído psicologicamente. Uma das obras mais famosas de Foucault é “Vigiar e Punir”, à qual referir-se-á neste momento sobre a disciplina é necessário a vigilância constante refiro-me à está obra mais especificamente ao “ filme Tropa de Elite”, pois o mesmo mostra a autoridade baseada na vigilância, na investigação, na punição, exatamente como Foucault sugeriu que seria instituído o poder. Em outras palavras, pode-se associar ou poder-se-ia até pensar o filme “Tropa de Elite” ao pensamento Foucault no sentido que retrata a dura realidade do sistema brasileiro como todo.

O contrato podia muito bem ser imaginado como fundamento ideal do direito e do poder político; o panotismo constituía o processo técnico, universalmente difundido, da coerção. Não parou de elaborar em profundidade as estruturas jurídicas da sociedade, para fazer funcionar os mecanismos efetivos do poder ao encontro dos quadros formais de que este dispunha. “As Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas. (FOUCAULT,2010; p 209.)

Pois a ficção retrata de fato o que acontece nas estruturas do estado, a falta de políticas públicas eficiente para a população mais carente que vivem em condições vulnerabilidade e são esquecidos pelos governantes, e são os que pagam um preço muito caro, por falta de assistência do poder público.

6 O QUE É O DISURSO SEGUNDO FOUCAULT?

Em “A Ordem do Discurso”, cuja publicação data de 1966, Foucault aborda como emergem determinados discursos em determinadas épocas, como se desfazem e se transformam noutras estruturas aparentemente sólidas, se desfazem novamente e assim sucessivamente ao longo das transformações históricas. De como se concebe um discurso como um espaço de reflexão acerca de uma hipótese aparentemente paradoxal: a de utilizar o discurso como um alvo e uma arma, a de admitir que se possa ser escravo e senhor da linguagem, acto contínuo dentro e fora dela. O objetivo é o de apresentar ainda que de forma muito breve, naturalmente as propostas pós-estruturalista, procurando nessa perspectiva perceber as formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para obtenção de certos efeitos sociais; mas ao mesmo tempo em que se acentue à ubiquidade do poder nas sociedades modernas.

Em “A ordem do discurso”, a aula inaugural de Michel Foucault, ao Collège de France, 02 de dezembro de 1970; texto metalinguístico o discurso “fala” sobre o discurso, e, por outro lado é crítico suas reflexões são atentas.

Portanto será apresentada uma releitura do que se deseja do poder e discurso, “coisa” de historiador; que o convida a problematizações filosóficas, “coisa” de pensador à frente de seu tempo.

Ambíguo,” A ordem do discurso”, já em seu título, nos leva para as paragens que trans-bordam uma pressuposta ordem. Havia uma des-ordem do discurso?

Fala-nos Foucault acerca da ordem e des-ordem do discurso; o faz retomando a uma genealogia do poder do discurso, que denuncia a logofobia. Questionando, assim, o medo que as instituições têm das palavras.

No primeiro momento, o pensador destaca o princípio de coerção do discurso este é definido como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações”. Porém, nem todos os domínios vão necessitar do autor como um doado de sentido. E nos outros, os que necessitam de tal atribuição, a função do autor não atéia de maneira fixa. Para isso Foucault faz um paralelo entre os discursos científicos e literários. Enquanto a função do autor vai perdendo importância no primeiro, e no segundo momento nos discursos literários, ele age de forma incomensurável.

Foucault talvez não queira encontrar a chave. Não está à busca da senha do cofre. Antes, reflete acerca do cofre, da senha, do poder de ambos, do poder de engendramento, ao qual o poder do discurso está exposto.

Resgata, pois, a história dos significantes “poder” e “discurso”. Ensina-nos que o poder transmuta-se. É construção histórica; trama, capaz de excluir e incluir. O discurso é poder?:prática instituíste; materialidade, ordem.

Dito de outro modo, o discurso será compreendido por Foucault – talvez devesse grafá-lo com letra capital como desejo. Símbolo. Fetiche. Símbolo fetichizado; espaço de representação que determina quem pode e quem não pode ter acesso ao poder. Neste sentido, poder e discurso são o mesmo, imbrincam-se.

Assim, deter o discurso caso seja possível, torna-se fundamental, haja vista que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorearmos.

O discurso é, pois, perigoso, daí sua suposição:

(...) em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade” (FOUCAULT, 1971, p.14).

Será mesmo apenas suposição? Ou, retórica? Inteligente discurso, face àquilo que o discurso é na sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita;

em face de essa existência transitória destinada sem dúvida a apagar-se, em face de essa existência cuja duração não nos pertence não há um “eu” do discurso, dirá Foucault; por sentir nessa atividade, cotidiana e banal, porém, campo vasto, polimorfo, de poderes e perigos que sequer adivinhamos; por suspeitar das lutas, das vitórias, das feridas, das dominações, das servidões que atravessam tantas palavras em cujo uso há muito se reduziram as suas rugosidades.

Portanto, nesta “aula inaugural”, Foucault propõe ser o discurso regulado, selecionado, organizado e redistribuído, o que não se faz sem se conjugar poderes e perigos.

Em “A ordem do discurso”, o leitor encontrará, passo a passo, os mecanismos de construção destes perigosos poderes, que: delimitam o jogo discursivo; incluem e excluem discursos que interessam aos grupos dominantes; criam interditos: tabus, regras, formas de falar e escrever, rituais (é preciso estar qualificado para falar; conhecer, respeitar papéis preestabelecidos, como os discursos religiosos, judiciários e políticos), doutrinas (reconhecendo as mesmas verdades que meus pares e a aceitação de uma certa regra de conformidade com os discursos validados); formas de apropriação social dos discursos (o sistema educacional é espaço onde os indivíduos tem acesso a muitos desses discursos, por exemplo).

Acerca das instituições de ensino e da *ordem* que promovem, questiona Foucault:

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinário, por difuso que seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? (FOUCAULT, 1971, p.21).

Discursos que extrapolem o interdito, a *ordem*, terão de se ver com os “procedimentos de controle e delimitação”, internos e externos.

Foucault desvela-o em procedimentos externos e internos, o qual determina as condições de emprego do discurso; impõe aos indivíduos um certo número de regras (exclui os que não tem acesso a estas regras. Em outras palavras, ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver, à partida, qualificado para o fazer); seleciona os sujeitos falantes: quem pode falar?; monopoliza o saber; institui uma tirania do conhecimento – velada, a bem da verdade.

“A ordem do discurso” é, pois, tirânica e constrangedora. É violência simbólica que constrói a verdade por meio do discurso.

“A ordem do discurso” é o controle do poder do discurso, por isso, vigia seu aparecimento, reduz seu poder, livra-o do “espontâneo dos discursos”. “Concede-lhe um lugar. (...) Honra, mas o desarma”.

Foucault sugere, então: o questionamento acerca de para que/quem servem as exclusões instituídas, manietadas pelo discurso; o princípio de descontinuidade: “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem”; o princípio de especificidade: “É necessário conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas”.

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõem formas ritualizadas, como para sinaliza-los a distância. (página 6 e 7, A Ordem do Discurso; Foucault Michel).

...gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse .mais. que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p.56)

A obra deixa o leitor cada vez mais cianótico. Michel Foucault identifica, ainda, um terceiro agrupamento de controle dos discursos: as determinações das condições especiais de seu funcionamento. Trata-se de uma série de exigências impostas ao grupo “grupo de iniciados”, “Rarefação, desta, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não for de início, qualificado para fazê-lo”. (Foucault-1996, p.37.)

O pensador vê de forma mais superficial e mais visível, também, um conjunto de movimento que pode ser chamado de ritual, portanto este ritual definindo as qualidades dos que tem direito a ter exercício da fala são visíveis os locais mais próprios para esse tipo de exercício coercitivo: as sociedades “secretas” do discurso.

Entretanto ao longo do tempo as sociedades parecem que passam por processos de transfiguração, pois mesmo livres de tais “sociedades secretas” se exercem, ainda, a apropriação do segredo e de uma não permutabilidade, de uma não possibilidade da fluência do discurso.

Seguindo este traço de pensamento, destaca-se então a crítica feita por Foucault através do poder do discurso. Para ele a palavra só é dada àquele que está em perfeito juízo, para evitar inverdades, portanto poder falar é um dom que pode trazer benefícios e malefícios dependendo de quem o possui.

Cabe então investigar, como é possível ao homem estabelecer uma relação entre poder, tendo como alvo principal os estudos e desafios para se chegar a tal posição, destacando a conflituosa relação entre o poder e o discurso, além do papel do mesmo nessa trajetória.

Assim, pensar na concepção do discurso segundo Foucault é pensar numa perspectiva para nós que vivemos no mundo cheio de discursos sem fundamentos. Uma época tão distante e diferente daquela em que viveu Foucault, mas que continua na mesma, ou a quem sabe ainda mais confortavelmente na ilusão do poder do discurso. O que se observa no discurso de Foucault é sua direção é que a base de um discurso é sua produção coerente o mesmo tem que ter regras e identidade própria, pois um autor na essência do desenvolvimento da gênese de uma fala do discurso tem que haver uma verdade na função do mesmo. As informações de um discurso mal elaborado podem acabar com a estrutura de um governo, fazendo com que a sociedade fique omissa aos seus deveres e direitos.

Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (Foucault, 1997.p.15).

Há muito tempo o discurso tem sido objeto de reflexão no âmbito da filosofia e da linguística, próprio campo que se pretende ter autonomia, “análise do discurso”. A historicidade do discurso, a sua acomodação às diversas situações para estabelecer como ato impositivo, ato de verdade e de ou que quase sempre se apodera do discurso e instaura relações assimétricas entre quem profere e quem ouve.

O que acontece de fato com o que o autor chama de “elisão da realidade do discurso no pensamento filosófico” (Foucault-1996.p.46) foi uma série de transformações perfeitamente possíveis de serem encontradas em muitos temas. Uma delas é a do sujeito fundaste que segundo....

(...) atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. p.47.

No entanto à primeira caberia o cuidado de evidenciar as instâncias de

controle e de análise das regularidades discursivas. À segunda, caberia a tarefa de definir os limites que interferem nas formas reais. “A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar esses princípios de ordenamento, de exclusão, rarefação do discurso”. (...) A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não o poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderiam afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.(Foucault-1996,p.60-70.)

Pois o controle dos discursos as determinações das condições especiais de seu funcionamento. Trata-se de uma série impostas ao “grupo de iniciados”, “rarefação, destas dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não for de início, qualificado para fazê-lo”. (Foucault, 1996.p.37).

A grande verdade também é que as doutrinas restringem os indivíduos e os forçam a se ligarem a quaisquer outras doutrinas. Dessa forma, são cerceadores e promovem a sujeição dos sujeitos. “A doutrina realiza uma dupla sujeição dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”. (Foucault, 1996.43).

Ao lembrar que talvez na educação se encontre um sistema onde os sujeitos pudessem ter acesso a qualquer tipo de discurso. Entretanto “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem comigo”. (Foucault p.44).

De acordo com Michel Foucault, a arqueologia do saber em sua conclusão aborda a tentativa de camuflar o hábito da liberdade, pois se observa a desvantagem da língua, ao fechar-se abertura da liberdade da fala de todas as bases sociais do homem. A proposta é abordada na língua, nesse sentido a conclusão da obra expõe variadas análises da prática discursivas construídas no decorrer dos séculos XVIII e XIX, o discurso é estudado por etapas na “Arqueologia do Saber” e definida da seguinte forma de acordo com Foucault através da análise do objeto de um discurso. Entretanto a própria base foi descoberta das leis na construção da qual seria aplicada de acordo com cada discurso comum nos homens, a distinção das leis são diferentes das regras de acordo com as transformações. O poder do discurso científico é fundamental para as diversas instâncias sociais. Portanto a busca da arqueologia do saber pode libertar nos fatos empíricos, posteriormente a ruptura da arqueologia para mostrar e criticar o convívio da empiricidade nas práxis discursivas o propósito era definir as qualidades únicas na práxis discursivas.

O homem é uma invenção recente de que a modernidade criou na esfera do saber. Portanto a episteme moderna opera uma ruptura do pensamento

ocidental, caracterizados pelos saberes dos clássicos. Para entender as diferentes configurações dos saberes clássicas e modernas, a ruptura entre eles marcada pelo nascimento do homem a partir do século XIX Michel Foucault utiliza o processo da análise da arqueologia, abordando múltiplas transformações no espaço do saber. (Foucault, 1999).

A arqueologia do saber procura estabelecer as regras pelas quais se podem enunciar um conjunto de enunciados (discursos). Para Foucault, um discurso (por exemplo, a medicina clínica, a gramática, a economia, a biologia, etc.) não tem sua unidade garantida pelos critérios tradicionais de organização do saber. Ele não tem unidade 1º nem pelo objeto ao qual se refere (a psicologia não se constitui como unidade a partir do objeto louco); 2º nem pela forma de encadeamento ou estilo (visto haver enunciações heterogêneas no interior de um mesmo discurso), 3º nem numa “arquitetura conceituada”, isto é, na forma de um sistema conceitual coerente e ou é fechado (é preciso explicar a regra deformação de conceitos que permite inclusive a coexistência de conceitos contraditórios entre si) e 4º nem é mesmo é presença de um mesmo tema (por exemplo, o evolucionismo na biologia fisiocratismo na economia).

“...O homem não é mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano. O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.” E termina o explicitando o sentido dessa hipótese final: “Se estas disposições [as disposições da episteme moderna que inventou o homem] viessem a desaparecer tal como apareceram...pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.” (Roberto Machado.p.85,2000)

Foucault não permaneceu no terreno da história da filosofia tampouco fez um estudo de história das ciências. A pertinência de sua investigação é problematizar o homem moderno a partir de uma arqueologia do saber.

Haverá no começo do século XIX, há um desnível entre os saberes empíricos e o pensamento filosófico, pois eles deixam de habitar um lugar comum. Entretanto o pensamento filosófico se desloca para o campo transcendental; os saberes empíricos se dirigem para a espessura das próprias coisas. No entanto, é possível ainda estabelecer simultaneidades arqueológicas entre eles, porque ambos privilegiam a síntese, e não mais a análise, como método geral de conhecimento. No âmbito dos saberes empíricos, o conhecimento dá-se por meio de síntese a *posteriori*; no âmbito do pensamento filosófico, tem-se como preocupação a fundamentação arqueológica entre saberes empíricos e pensamento filosófico é observável principalmente porque ambos estão perpassados pela historicidade.

Será possível identificar ainda uma terceira ordem de simultaneidades arqueológicas em “As palavras e as Coisas”. Trata-se da simultaneidade entre

correntes de pensamento “aparentemente opostas” dispostas numa mesma época.

Na obra “As palavras e as Coisas” que a rede dos saberes de uma época está vinculada por várias configurações, tais como discursos literários, filosóficos, científicos ou simplesmente, domínios empíricos considerados em sua positividade. Por questões de delimitação, nos referimos somente à análise dos saberes empíricos e do pensamento filosófico.

Entendemos que é pela relação entre ambos que se sustenta a hipótese de que a figura do homem moderno é ambígua, uma dobra meio filosófica, meio positiva. Figura em relação a qual a arqueologia busca estabelecer os contornos, definir a forma. Nada parecido com o que fazem as ciências humanas, que tomam o homem como objeto já dado, e procuram especificar seu conteúdo.

No livro do filósofo, “As palavras e as Coisas” a primeira delas é que, ao analisar o modo de ser dos saberes empíricos e do pensamento filosófico nos termos de uma concepção de história assentada nas simultaneidades arqueológicas, o pensador mostra que aí o homem é uma figura ausente isso é, ele chega a tal conclusão porque as filosofias deixam de ser entendidas a partir de uma história da filosofia, elas são situadas pela correspondência com os saberes empíricos que lhes são contemporâneos. Em vez de serem pensadas a partir de um tempo contínuo marcado pelo progresso da razão as filosofias são problematizadas num espaço homogêneo de relações. Analogamente, os saberes empíricos são inassimiláveis a uma história epistemológica das ciências em evolução, isso porque paradoxalmente, Foucault submete sua compreensão à descrição das épistémés.

Partindo da idéia da “morte do homem” em “As palavras e as Coisas”, Foucault critica em última instância a identidade do Homem e do Sujeito moderno com o homem branco, adulto, ocidental, civilizado e norma, o homem de Razão e de Bem, identidade que devora toda alteridade e que, como senhora da ordem, coloca-se como tente para o exercício da exclusão do outro. O procedimento foucaultiano que analisa a constituição dos sujeitos mediante múltiplos processos de sujeição conduz-nos inevitavelmente àquilo que, por outro lado, foi construído como não-humanidade: a loucura e o crime.

Considerando o objetivo de Foucault primeiro a sensibilidade específica que não é da emoção “vivida”, mas da razão dura, aguda e de uma nova forma de olhar. Trata-se, portanto da sensação vertiginosa de um olhar que parte do fundo da exclusão e vê do avesso os parâmetros tidos como intocáveis de nossa existência individual e coletiva, colocando a necessidade de repensá-las. Entretanto há uma questão política colocada em primeira ordem: a representação dos excluídos. Pensando especificamente na questão do intelectual se

observa que Foucault recusa-se a falar em nome dos excluídos e assumir uma posição de porta voz dos direitos. Limitando-se a fazer sobressair o fato de dominação no seu íntimo e na sua brutalidade, expondo cruamente seus mecanismos, ele procura de modo mais intenso tentar provocar o gesto de libertação dos indivíduos, do sujeito. Por outro lado Foucault realiza a crítica à ciência que como detentora dos discursos verdadeiros, dispensa as falas particulares supondo conhecer seu conteúdo e verdade.

Enfim tendo o homem se destacado da natureza como provavelmente o único ser pensante, ainda assim existe a dimensão do impensado, com o qual o modo de ser do homem passa a se articular agora dentro do saber moderno ocidental.

7 CONCLUSÃO

Neste trabalho em que pesquisei sobre o pensador Michel Foucault, e desenvolvi especificamente o tema: A Concepção de Michel Foucault sobre o Discurso e o Poder, analisando algumas obras do pensador, foi de grande importância conhecer e aperfeiçoar alguns conhecimentos fundamentais acerca do Discurso e do Poder. A partir de então entendi que o poder tem uma lógica que é inerente, que consiste nas relações, pois os discursos podem ser mal interpretados e causador um dano nas relações de uma nação.

Portanto o que me levou a fazer essa pesquisa foi à inquietação de estudar e conhecer o conceito do discurso e do poder analisa-lo de forma minuciosa, partindo do pressuposto de algumas definições de alguns teóricos. A partir daí pude levantar o meu questionamento sobre as mudanças que houveram no contexto social. Algumas coisas certamente passaram por modificações, mas outras permanecem iguais. O próprio Foucault dizia que tínhamos que compreender o poder a partir das macros instituições, pois o mesmo vai nos alertar e afirmar que o poder é centrado no Estado que exercem esse poder sobre todo o corpo social. Limitando-se a fazer sobressair o fato de dominação no seu íntimo e na sua brutalidade, expondo cruamente seus mecanismos, ele procura de modo mais intenso tentar provocar o gesto de libertação dos indivíduos, do sujeito. Por outro lado Foucault realiza a crítica à ciência que como detentora dos discursos verdadeiros, dispensa as falas particulares supondo conhecer seu conteúdo e verdade.

Segundo o Filósofo o discurso é fundamental para as relações sociais como todo, pois o discurso mal elaborado e pronunciado é um perigo para uma nação, devemos ter cautela com o discurso o mesmo pode causar uma guerra entre nações.

Enfim não há uma constituição de uma subjetividade do sujeito fora das relações de poder e do discurso, pois o poder é que constitui o sujeito e nós somos constituídos pelas relações de poder e também pelos discursos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 21ed. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Neves B. L. Felipe 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012.

_____. **AS Palavras e as Coisas**. Trad.: Muchail T. Salma. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MACHADO, Roberto. **A Filosofia e a Literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

ORGINAZORES: MARTINS Marcos; DOS Reis Ascísio. **Filosofia da Educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EduFscar, 2014.

CAPÍTULO 4

IMPACTOS DO USO DE TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE NO QUE CONCERNE AO CONTROLE E DOMINAÇÃO: UMA LEITURA DE MICHEL FOUCAULT

Maria Deusina Barros de Sousa¹

INTRODUÇÃO

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) conceitua os mecanismos de sujeição do corpo como uma tecnologia. Desta forma, assinala que o corpo humano está sempre sujeito à uma utilização econômica que torna possível seu funcionamento como força de trabalho. Há um saber sobre o corpo e um controle sobre suas forças. Estes constituem o que ele chama de tecnologia política do corpo.

Nesse intento, Foucault (1984) enfatiza que em toda e qualquer sociedade existe relações de poder e controle, confundindo-se com a própria história da evolução do homem que sempre está num processo competitivo e de adaptação, buscando a sua sobrevivência. Considera-se impossível portanto, associar a um lugar específico ou determinar apenas um fator que resulte nesse poder e ressalta-se que as relações de poder são uma forma de ação e que não há relação de poder sem liberdade e acentua também que onde há poder, há resistência.

Os saberes tecnológicos revolucionaram a humanidade e com o advento da internet o acesso às informações se tornou mais amplo, dinâmico e rápido. Em favor do processo contínuo de aprendizado, os agentes socializadores: família, escola, igreja e no contexto mais atual as mídias tradicionais e internet podem ser mecanismos de transmissão de valores sociais, salientando que os indivíduos e as instituições não podem ser considerados isoladamente devido a relevância da integração, visando o desenvolvimento de indivíduos ativos politicamente.

¹ Funcionária pública há 22 anos, concursada há 11 anos. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Tocantins – UNITINS; Graduada em Filosofia pela Universidade Paulista – UNIP; Pós-graduada em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela Faculdade Play; Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Play; Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS. Professora da Educação Básica, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Água Azul em Água Azul do Norte-PA, na Escola M.E.F. Jader Fontinelle Barbalho, na Escola M.E.F. Jair Ribeiro Campos e na Escola M.E.F. Henrique Francisco Ramos em Xinguara-PA. E-mail: jandysousa82@gmail.com.

A mídia como agente socializador muito interfere na formação da opinião popular sobre variados temas. Com base nos ideais da classe dominante, pode ser utilizada como recurso de estratégias de dominação da burguesia, já que ela é utilizada como instrumento de consenso. Constata-se então que a mídia tem enorme poder de manipulação e construção de posicionamentos relacionados a assuntos políticos, sociais e culturais e devido a essa variedade e abrangência, torna-se atualmente um dos principais mecanismos de dominação ideológica, já que doutrina os indivíduos a pensarem e a se comportarem de uma forma padronizada conforme seus interesses.

Desse modo, entendendo que a produção de ideias e de representações da consciência estão entrelaçadas com o intercâmbio material dos homens, entende-se que em tal sociabilidade, as informações e notícias repassadas pela mídia são em grande número captadas, ou seja, é meio de massa, porém não se pode garantir a confiabilidade nas constituições de suas informações, que na maioria das vezes encontram-se fragmentadas, promovendo credibilidades parciais, o que corrobora para o entendimento de PINA, AHAD (2013):

Desde programas de entretenimento até os mais informativos têm foco em vários aspectos da nossa vida comportamental, profissional, comercial e nos fornecem mercadoria com grande poder de persuasão influenciando nossas decisões. Novelas ditam modas, notícias causam reviravolta nos mercados e na política e a publicidade nos diz qual é o produto da moda. [...] O poder da mídia alcança sua capacidade máxima de fazer acontecer o mundo, de criar uma realidade. Em meia hora por dia, é possível ver um jornal com informações globalizadas de economia, política, educação, saúde, entretenimento e outros. O espectador sai da frente da televisão acreditando que está sabendo de tudo, que está informado. Essa forma, não é uma falha ou um defeito dos noticiários ou da comunicação em geral, e sim, um procedimento deliberado de controle social, político e cultural (PINA; AHAD, 2013, p. 53).

Observa-se, portanto, que os canais de comunicação em geral já estão sendo percebidos como espaços de socialização política e acabam assumindo o papel das famílias que em meio a atribuição de tarefas disponibilizam menor tempo na criação dos filhos e principalmente as mulheres, quem detinham culturalmente maior responsabilidade educativa, que com a sua saída para o mercado de trabalho abriam espaço para outros meios de discussão e socialização.

Em relação a Internet, recurso integrante da nova era da informação, foram transformadas o modo de buscas por informações para esse meio de comunicação, porém necessário analisar e refletir quais as informações que estão sendo buscadas nesse espaço, bem como a qualidade da mesma. Sabendo que há maior proximidade da internet com o público jovem, independentemente da classe social, este, na maioria dos casos, acessa sem maiores pretensões o que se

caracteriza com um agente de enfraquecimento dos valores cívicos e, portanto, em muitos momentos não colabora no fortalecimento de uma democracia mais participativa ou uma cultura cívica mais afeita a valores democráticos. Outra informação instigante seria a disparidade de tipos de pesquisas realizadas pelo público feminino e masculino, enquanto os homens se interessam a temas mais públicos, as mulheres apontam interesse para área privada o que não corresponde a uma premissa exata que necessita de maior estudo e investigação.

Importante lembrar que o poder difere-se de dominação, pois este último refere-se à ao estabelecimento de autoridade como forma legal para composição de regras e influências sobre grupos, enquanto o primeiro se preconiza numa perspectiva mais manipuladora, muito embora alguns autores acreditem que há certas circunstâncias que se pode validar o uso do poder como no caso das autoridades que estão incumbidas desse exercício conforme preceitua Weber (GIDDENS, 2002).

Foucault (2006) é enfático quando diz que não existe uma hierarquia entre os saberes, indo na contramão da ideia iluminista que preconizava que o saber científico era superior aos demais. Ele apregoa que na verdade o que ocorre são apenas diferentes saberes, inexistindo supremacia e por isso pode-se simplificar essa teoria evidenciando, conforme Paulo Freire (1996) elucidada que os saberes não devem estar desligados uns dos outros, mas sim inter-relacionados.

A estratificação e a desigualdade pertencem a sociedade e podem ser surpreendidas a todo instante com a construção de hierarquias, onde se interliga a condição social à dominação e à questões ligadas aos privilégios e até mesmo a honra social. Jessé Souza (2018) em sua obra, *Subcidadania Brasileira*, já alertava a questão da relação entre o chamado centro e a chamada periferia do capitalismo como sendo uma das questões mais espinhosas das ciências sociais, onde se constrói uma percepção de sociedades. Delineia-se a percepção de que se vive em uma sociedade dinâmica e complexa, ainda que desiguais e injustas.

Nesse sentido, o presente estudo promove contextualizações específicas sobre o histórico e evolução dos conceitos de poder e mecanismos de dominação demonstrando a tecnologia como meio de controle social e seus níveis de dominação.

A vida sob a égide do Estado faz com que se estabeleça uma organização social estruturada a partir do exercício do poder e a tecnologia vem como um instrumento que ganha cada vez mais força pelo seu alto poder de massa e consequentemente de manipulação.

Os avanços da tecnologia e a sua rápida inserção causam impactos visíveis em diversas áreas da sociedade, inclusive na educação, que de acordo com Barros (2009), vai desde os primeiros recursos disponíveis ao sistema educacional.

Tem-se a hipótese de que o sujeito é produto do saber e do poder e apesar da tecnologia ser um instrumento de dominação também se serve como chave do progresso humano.

Logo, o presente tem como objetivo geral analisar os impactos do uso de tecnologia na sociedade no que se concerne ao controle e dominação.

A pertinência do estudo infere-se no melhor entendimento sobre a evolução humana e social figurando-se no processo de inserção da tecnologia e seus avanços, observando a análise conceitual sobre como se dão as relações de poder, que fazem parte do corpo social e como se sujeitam nas instituições e no campo político, cujo tema é relevante e de interesse para toda comunidade.

Busca-se dessa forma, promover o amplo debate sobre o tema, visto que a literatura ainda é escassa sobre o tema e necessita-se de ampliação da discussão a fim de garantir que os instrumentos de controles não sejam maléficis à população de forma a reprimir os seus ideais.

Metodologicamente a pesquisa do ponto de vista do campo de pesquisa, ela se enquadra no âmbito dos usos de tecnologias na educação. O marco temporal da pesquisa é (início) até (final). O objeto de pesquisa é o poder da tecnologia na sociedade. O método epistemológico é indutivo, tendo como enfoque de pesquisa qualitativo.

Do ponto de vista operacional, a metodologia desta pesquisa os quanto aos meios, baseia-se através de vasta pesquisa bibliográfica, através de estudo de revisão de literatura, fundamentando-se, portanto, na coleta de dados através de artigos científicos, monografias, livros e notas, publicados e disponibilizados em meios impressos e digital.

Possui também caráter exploratório, justamente pela dinâmica de estudo, permitindo o desencadeamento da discussão em vários aspectos relacionados a questões de poder, direito e democracia. A análise da pesquisa consiste na relação entre tecnologia e dominação social tendo com autor de fundamentação Michel Foucault.

1. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

Os avanços da tecnologia tornaram o acesso à informação mais rápido e fácil, e estão auxiliando o processo de ensino, contribuindo efetivamente para a educação presencial e a distância (ALMEIDA e PRADO, 2009). As técnicas e métodos de incorporação do conhecimento alteram o papel tradicional de ensino em que o professor deve sempre ser reavaliado em sua prática docente. A inovação não se limita ao uso da tecnologia, mas envolve também as formas como esses recursos serão utilizados para criar projetos metodológicos que vão além da reprodução do conhecimento. (BEHRENS, 2000).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem novas possibilidades de processos de criação de experiências pessoais, de construção de métodos e associações inesperadas, de junção de significados antes incoerentes e de ampliação das habilidades de conversação por meio das diferentes linguagens proporcionadas por tais recursos (MARTINCI, 2008 ano). Evidentemente, para atender às necessidades dos alunos ao longo do processo de educação básica, seja nas escolas públicas ou privadas, os educadores empregam os mais diversos métodos de ensino e aprendizagem para facilitar a construção do conhecimento.

Como uma forma de se adequar as novas necessidades dos estudantes em meio a esse período pandêmico pelo risco de contágio da doença, viu-se a importância de implantar o sistema online de ensino nas escolas, fazendo do uso de aparelhos eletrônicos obrigatórios na hora do estudo, que até então era proibido pela Lei n.º 2.246-A, de 2007, onde era vetado o uso de tal tecnologia em todas as escolas públicas do país e dessa forma a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem se tornando um aliado nas práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Durkheim (1967, p.101) revela que a sociedade não existiria sem que existisse em seus membros certa homogeneidade, a educação é eterna e imprime na alma da criança certas semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva, por outro lado, sem tal diversificação a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diferenciando-se ela própria e permitindo especializações.

Conforme essa definição, a educação consiste numa socialização metódica da criança, na transformação de um ser individual, egoísta e a - social, num ser social e quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da criança ao meio que esteja inserido. Nas palavras de Durkheim, (1967, p. 98) “se a educação for desligada das causas históricas ela se tornará apenas exercício de vontade de avanço do sujeito na qual é incompreensível”. Mediante tal colocação, constata-se que o indivíduo só poderá agir à medida que aprende a conhecer a conjuntura no qual está inserido. Ou seja, descobrindo habilidades por meio de estudos que a escola possibilitará a ele, sabendo, quais são suas origens e as condições de que depende. Medeiros (1985, p. 79) comenta relata que o Brasil há muito vem se caracterizando no cenário mundial como um país com graves problemas educacionais.

O grande desafio da atual assessoria de ensino é entender que as pedagogias têm diferentes estruturas e possui diferentes abordagens, que devem ser articuladas para serem mais eficazes. É claro que o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área de conhecimento e sua lógica específica fazem parte do processo de aprendizagem, mas não são únicos. A evolução das

crianças, adolescentes, adultos, e estilos cognitivos lembram os elementos essenciais do processo de ensino.

É importante lembrar que já existem experiências «rebeldes» no sistema educacional que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organização do currículo, espaço e tempo, trabalho docente, relacionamento com famílias e comunidades, formas de engajamento, ênfase na prática coletiva, baseada em conceitos como sala de aula ampla e diversificada (CANDAUI, 2016).

No entanto, percebe-se que os professores necessitam de esclarecimentos sobre as recomendações pedagógicas baseadas em roteiros específicos de ensino. Além disso, esses métodos são os elementos lógicos que constroem a prática docente, as variáveis político-sociais e culturais vivenciadas em sala de aula, iluminam os processos de ensino e aprendizagem e podem caminhar na construção de pedagogias e pedagogias que rompem com a prática educativa pervasiva da escola. Portanto, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino observem todas as expressões que os educadores utilizam para atingir seus objetivos e o impacto de seus métodos no conhecimento dos alunos. Os educadores têm a responsabilidade de construir estruturas de conhecimento que revisem e ampliem o conhecimento, democratizando a troca de experiências com os alunos.

Assim sendo, Costa (2016, p.13) constata que “A escola deve valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo”.

Professores e alunos mantêm uma relação específica com os objetos de conhecimento, ou seja, quando essas disciplinas compartilham os saberes educados, para o desenvolvimento do conhecimento, essa conexão se dá por meio dos objetivos a serem alcançados, de modo que eles se constituem continuamente por meio do método de ensino. De certa forma, o educador que quer fazer a diferença em sala de aula não pode se concentrar apenas no que vai ensinar e não pode subestimar a capacidade dos alunos de aprender coisas novas, pois o aprendizado vai muito além dos métodos tradicionais como: livros, lousas, cartazes e até mesmo vídeos, novos recursos devem ser aplicados para que os alunos obtenham a motivação necessária durante o processo de formação.

Através de conversas simples com os educadores, o aluno poderá encontrar formas de identificar suas verdadeiras necessidades. Dado que essa interação contribui para melhorar o desempenho institucional, a comunicação entre educadores e alunos é um grande desafio a ser superado. Isso torna mais fácil para os educadores encontrar alternativas e aumentar o prazer de métodos de ensino que efetivamente compartilhem seus conhecimentos e facilitem o aprendizado.

2. MECANISMOS DE PODER

Segundo a opinião antropológica pode-se observar o envolvimento da espécie humana com a sociedade em que vive, adotando comportamentos distintos em cada sociedade existente, sendo compartilhada, portanto uma cultura em dada sociedade, transcendendo a ideia de caráter nacional, que depende do controle exercido pelo governo perante a sociedade. Foucault (2013, p.7), nesse contexto, depreende o poder “como não sendo uma instituição, nem uma estrutura, nem um poder estatal, mas um lugar estratégico onde se encontram as relações de forças”.

Como a sociedade é dinâmica por natureza e suscetível a mutações, assim também são o conhecimento, a ciência e a história. O regime democrático, então, passados alguns séculos e evoluída a sociedade, trouxe modificações no conceito de democracia que evoluiu para alcançar proteção a novos valores fundamentais, como a igualdade entre todos, independentemente de sexo. Dallari, com profunda sensibilidade descreve esse momento:

Para que um Estado seja democrático precisa atender a concepção dos valores fundamentais de certo povo numa época determinada. Como essas concepções são extremamente variáveis de povo para povo, de época para época, é evidente que o Estado deve ser flexível, para se adaptar às exigências de cada circunstância. Isso já demonstra que, embora a ideia de Estado Democrático seja universal quanto aos elementos substanciais, não é possível a fixação de uma forma de democracia válida para todos os tempos e todos os lugares. (DALLARI, 2013, p.311).

Observa-se a evolução da sociedade com o reconhecimento do papel do Estado e a respectiva sujeição a ele, pelo caráter coercitivo e a ascensão para a cultura participativa regida em estados democráticos, muito embora se perceba que características de todas as formas de políticas demonstradas acima, se encontram mescladas nos dias atuais em diversos países, inclusive no governo brasileiro.

Muitos instrumentos são utilizados para se aferir e alcançar o tão desejado extermínio das desigualdades sociais fortalecendo a democracia brasileira, sendo importante estabelecer o conceito de equidade, que diz respeito à igualdade de direito de cada um, que independe de leis positivas, está atrelado a um sentimento do que se considera justo, embora traga no seu seio uma grande complexidade de preceitos.

Hannah Arendt (1987) ressalta que a representação se constitui como uma emblemática questão da política moderna, pelas nuances limitadoras e incongruentes dos interesses plurais e singulares e na dominação exercida pelo poder soberano que se estabelece perante o Estado como representante, instaurando-se receios e dúvidas acerca da devoção auferida no processo de representatividade.

Nesse sentido, as novas tecnologias vem colaborando para que uns dominem os outros, que aquele que detém o controle tecnológico, detenha também o poder. Dominação, no sentido muito geral de poder, isto é, de possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria.

Nesse desiderato, há uma estreita relação entre poder e tecnologias, mesmo reconhecendo que a tecnologia é indispensável ao ser humano e a sociedade atual é tecnológica, de modo que não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias. As formas de ensinar e aprender são diferentes, isto é, o professor não é mais um simples transmissor do conhecimento.

Atualmente, vive-se a era da tecnologia, é importante que todas as áreas da sociedade se beneficiam dos aparatos tecnológicos existentes, que surgem para melhorar as atividades e necessidades de cada uma dessas áreas. Com a educação não poderia ser diferente. Hoje, as tecnologias contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e aprender.

A escola e o professor precisam explorar esse conhecimento que já possuem, permitindo assim novas formas de ensinar e aprender e também incluir aqueles que ainda estão nas estatísticas de exclusão digital, pois, apesar das facilidades de acesso às tecnologias, ainda existe desigualdade social nesse âmbito. Este é outro ponto importante da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, já que a escola passa a fazer um trabalho social, inserindo essas pessoas no mundo tecnológico, eliminando assim todas as barreiras que possam existir, sejam elas sociais, culturais ou intelectuais.

Conforme comenta Kenski (2010), as diversas possibilidades de acesso às tecnologias proporcionaram novas formas de viver, de trabalhar e de se organizar na sociedade. Um exemplo é a constante comunicação entre as pessoas, localizadas em locais diferentes e, muitas vezes, distantes, através de aparelhos celulares, de *e-mails*, de comunicadores instantâneos ou de redes sociais. Com base nisso, percebe-se que essas novas possibilidades tecnológicas não interferem apenas na vida cotidiana, mas passam a interferir em todas as ações, nas condições de pensar e de representar a realidade e, no caso da educação, na maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar.

A educação, sozinha, não tem condições de atender a demanda da sociedade atual sem se aliar às tecnologias e a realidade do acesso às tecnologias não soluciona os atuais desafios nesse âmbito. É preciso saber aplicar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para que sejam alcançados resultados que garantam a qualidade do ensino (NUNES, 2008).

Atualmente o aprender não é mais um trabalho mecânico, mas sim um processo de construção e transformação do conhecimento, no qual o papel do

professor é de fundamental importância como questionador, investigador e incentivador dessa construção e transformação. É necessário ao professor mudar, aperfeiçoar, repensar suas práticas pedagógicas e trabalhar de forma que sempre instigue no aluno a posição de questionamento, permitindo que expresse suas ideias, sentimentos e emoções, além de pensar sobre suas escolhas e na concretização dos seus objetivos (ROSALES; FAGALINI, 2007).

São notáveis os benefícios da tecnologia na educação, entretanto ainda é encontrada grande discussão entre os professores sobre o uso dessas tecnologias. Existem duas vertentes: aqueles professores interessados na utilização da tecnologia, que se preparam, buscam o conhecimento para o uso desses recursos e os aplicam em sala de aula, proporcionando novas formas de ensinar e aprender, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, e aqueles professores indecisos, inseguros, hesitantes com esse novo método, principalmente por achar que os recursos vão substituí-los. Uma forma equivocada de se pensar, pois o professor nunca será substituído, já que ele é fundamental. A mudança é dada pela substituição das formas do processo de ensino-aprendizagem e, à medida que evoluímos, precisamos acompanhar as mudanças e adequá-las à nossa prática docente, deixando de lado apenas o trabalho com o modo tradicional de ensino, embutindo nesse modo os avanços existentes, que proporcionam uma nova forma de aprender mais concreta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente as tecnologias e mídias são instrumentos que mais influenciam o comportamento humano no processo de socialização, sendo que isso reflete na educação formal, sendo o professor um importante agente transformador que deve levar em conta as necessidades da comunidade escolar em que está inserido, sendo uma fonte de conhecimentos e informações para todos que buscam uma melhoria na qualidade de vida e aperfeiçoamento como indivíduo e ser humano consciente, pois ao mesmo tempo que as tecnologias servem para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, também funcionam como mecanismo de dominação e controle.

É necessário o mapeamento do correto uso das tecnologias para despertar o interesse dos alunos visando avivar a identidade e o uso das ferramentas digitais vem sendo desafiador para os docentes principalmente da área de matemática que tratam sobre temas que envolvem cálculos e são mais habituais o uso de quadro e pincel.

Demonstrou-se que os desafios enfrentados pelos educadores e educandos não são poucos e nem fáceis de serem solucionados. Existe a falta de equipamentos tecnológicos para os alunos, de conhecimento e prática de ambos

(professores e alunos) com os sistemas online e ainda, não menos importante, existe a falta de concentração dos alunos, sendo um dos motivos a inadequação de um ambiente de estudo, tão necessário nas aulas de matemática.

Diante dos conhecimentos expostos, nota-se que o Brasil precisa melhorar, organizar e fiscalizar de uma maneira rígida os investimentos destinados à educação. Também, é de suma importância colocar em pauta o déficit na formação dos professores, no que se refere, ao uso dos meios tecnológicos para fazer a apresentação dos conteúdos aos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARENT, Hannah. **A condição humana. Introdução de Celso Lafer.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? Da educação Infantil para o ensino fundamental.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado.** 32ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FOUCAULT, Michel . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas,** trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia do poder saber.** Ditos e Escritos, Vol. IV: Forense Universitária, 3ª ed. Rio de Janeiro. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ftAINART, D. A.; SANTOS, C. ft. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem.** In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. **Anais...**, 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- KENSKI, V. ft. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- PINA; Selam Cristina Tomé; AHAD, Ana Maria Abdul. Comunicação: uma indispensável ferramenta de dominação e poder. **Revista Ciência et Praxis,** Belo Horizonte, v. 6, n°. 11, p. 51-54, 2013.
- ROSALES, G. C. ft; ftAGALINI, L. ft. **Planejamento, execução e avaliação**

de projetos educacionais. Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2007.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeito-brasileiro.** Rio de Janeiro : LeYa, 2018.288 p.

CAPÍTULO 5

MICHEL FOUCAULT E O ESTADO CONTEMPORÂNEO: FAZER VIVER OU FAZER MORRER EM UM CENÁRIO BIOPOLÍTICO

Leonardo Freire Marino¹

INTRODUÇÃO

“Penso que não é possível apreender em uma teoria o panorama completo do mundo contemporâneo e que, sobretudo, não é possível fixar em uma teoria seu movimento: temos de explorá-lo e conhecê-lo, episódio por episódio, faceta por faceta. Nosso juízo e nossa imaginação se sentirão sempre atrasados em relação a totalidade do fenômeno” (MARIÁTEQUI, 2005. p.30).

Em decorrência das mudanças presenciadas nas estruturas políticas mundiais, podemos afirmar que vivemos em um mundo cujo ordenamento é muito diferente daquele que existiu no passado. Nesse ‘novo mundo’, o papel desempenhado pelo Estado adquiriu novos contornos, abdicando parte de suas funções clássicas e assumindo novos papéis. Determinadas prerrogativas operacionais do aparato estatal, antes exclusivas, passaram a ser realizadas por instituições que não existiam no passado e preocupações que não compunham suas funções, hoje, ocupam um lugar central. Frente a este contexto, diversas teorias tradicionais, quando adotadas, exclusivamente, como modelos explicativos, mostram-se incapazes de compreender os novos contornos do Estado. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2008), a limitação das teorias tradicionais em explicar os contornos atuais do Estado decorre, sobretudo, da superação de diversos aspectos centrais da estrutura social, econômica e política que caracterizavam os momentos de suas formulações².

1 Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua simultaneamente nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia (IGEOG) e em dois Programas de Pós-graduação: Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO). E-mail: leonardo.marino@uerj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>.

2 “Penso, de fato, que o problema básico da contrariedade das concepções referidas e de tantas outras paralelas reside no quadro conceitual em que se movem. Esse quadro é constituído de conceitos que, a meu ver, qualquer que tenha sido a utilidade no passado, é hoje um obstáculo teórico ao avanço do nosso conhecimento sobre o Estado e a sociedade”.

Norbert Elias (1994 e 1993), em sua obra intitulada 'O processo civilizador', publicada em dois volumes, ressaltou que o Estado não representa uma estrutura definida e acabada. Para ele, o Estado apresentaria limites móveis, adaptáveis e, extremamente, versáteis, possuindo a capacidade de se moldar a estruturas sociais e territoriais diferentes. No entanto, segundo Elias (1994 e 1993) ao passo que o Estado se adapta as circunstâncias, suas estruturas de ordenamento, igualmente, criam moldagens em que os indivíduos e, conseqüentemente, a sociedade são submetidos. Aspecto que permite afirmarmos que o Estado é marcado por continuidades e descontinuidades.

A observação do pensador alemão aponta a importância das teorias clássicas, uma vez que permitem a compreensão das continuidades presentes no aparato estatal. Porém, igualmente, afirma a necessidade de que as descontinuidades sejam percebidas e, concomitantemente, analisadas por meio de novos arranjos teóricos. É sobre esse prisma que organizamos este ensaio. Nosso objetivo é apreciar as relações estabelecidas entre o Estado, os indivíduos e a sociedade. Para tanto utilizaremos como base teórica as formulações estabelecidas por Michel Foucault (2008-a, 2007, 1999-a, 1999-b, 1997 e 1972) a respeito do poder estatal. Entretanto, não utilizaremos as análises de Foucault como modelos explicativos, mas como referências fundamentais a compreensão do Estado e de suas estruturas de ordenamento em nossos dias.

O Biopoder, as biopolíticas e o controle dos corpos

Um dos primeiros pensadores a discutir a sujeição dos indivíduos ao poder foi Michel Foucault. Foucault (2008-b) acreditava que, nas sociedades modernas, os conceitos, argumentos, técnicas e tecnologias, criaram não apenas novos conhecimentos a respeito dos sujeitos, mas, igualmente, novos objetos de estudo e novos ramos da ciência. De acordo com suas formulações, diversas conceituações modernas, incluindo as do homem, foram arbitrárias e poderiam ser diferentes das predominantes. Este seria o caso da moderna concepção de loucura, estabelecida em paralelo a criação da Medicina Psiquiátrica, no início do século XIX (FOUCAULT, 1972). Durante os anos que antecederam a criação da Medicina Psiquiátrica, o doente mental, por mais que sua visão fosse perturbadora, continuava a viver no interior das comunidades. A exclusão do convívio social não era uma prática e, em muitos casos, 'os loucos' integravam corporações e faziam parte do arranjo econômico prevalecente. Somente com a consolidação do capitalismo, a loucura passou a ser 'tratada' por meio do isolamento. A concepção da loucura se desenvolveu a partir das necessidades econômicas vinculadas a

(SANTOS, 2008, p. 116-117).

disciplinarização dos indivíduos, a produção de corpos dóceis³.

A criação de novos conceitos, ocorria em meio aos processos de disciplinarização dos indivíduos, uma vez que se alicerçavam na determinação dos binômios normal-anormal, aceitável-inaceitável e, sobretudo, na classificação dos sujeitos que deveriam ser apartados do convívio social. Para Foucault a criação de instituições como prisões, manicômios, hospitais e escolas, representava a concreção de técnicas disciplinares necessárias ao funcionamento de uma sociedade em franco processo de industrialização. A consolidação do capitalismo em bases modernas, especialmente, a relação de produção derivada da industrialização, contribuíram para a transformação das estruturas do poder estatal em um biopoder e sua operacionalização em biopolíticas⁴.

Ao passo que o biopoder cunhava as biopolíticas, elas se tornavam elementos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que operavam a segregação e a hierarquização social, garantindo relações de hegemonia. O ajustamento da acumulação dos homens ao capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, tornaram-se possíveis pelo exercício do biopoder e pela produção de biopolíticas⁵. Foucault (2007, 1999a e 1999b) indicou em suas análises o aparecimento de um poder disciplinador e normalizador das relações humanas. Poder que não seria exercido em corpos individualizados, como ocorrera no período de vigência do poder soberano, mas como uma expressão das

3 “Nas sociedades industriais, de resto, o corpo tem um valor maior do que nas precedentes, onde a morte era, ainda por cima, uma presença mais familiar e menos temida, assoladas que eram pela fome, massacres, epidemias ou pela alta taxa da mortalidade infantil”. (BOURDIEU, 2000, p. 214).

4 “Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. Como disse Foucault, ‘a vida agora se tornou objeto do poder’. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O Biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e reprodução da própria vida”. (HARDT e NEGRI, 2001, p. 43).

5 “Este Biopoder foi (...) um elemento indispensável no desenvolvimento do capitalismo; este só foi assegurado à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas exigiu mais: precisou do crescimento de uns e de outros, do seu reforço ao mesmo tempo em que da sua utilizabilidade e docibilidade; precisou dos métodos de poder susceptíveis de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem para tanto as tornarem mais difíceis de sujeitar; (...) o ajustamento da acumulação dos homens com a do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos com a expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, tornaram-se, em parte, possíveis, pelo exercício do Biopoder sob as suas formas e com os seus processos múltiplos. O investimento do corpo vivo, a sua valorização e a gestão distributiva das suas forças foram, nesse momento, indispensáveis”. (FOUCAULT, 1999-a, p. 132-133).

políticas estatais de ordenamento da vida das populações. É justamente essa concepção de exercício do poder, que Foucault caracterizará como biopoder⁶.

Com o biopoder e as biopolíticas novas preocupações foram estabelecidas. Não caberia mais ao poder estatal fazer morrer, mas, sobretudo, fazer viver, isto é, cuidar da população, da espécie, dos processos biológicos, ou seja, aperfeiçoar a vida⁷. Se o poder soberano possuía o direito de cessar a vida, originando a morte e o aniquilamento dos indivíduos, o biopoder governava a vida através de mecanismos capazes de modelar e ordenar as populações⁸. Gradualmente, o biopoder assumiu o papel de poder normalizador e as biopolíticas passaram a ser exercidas através de biopoderes, tais como: gestão da saúde, higiene, alimentação, sexualidade e natalidade. Ações que buscavam controlar a vida em sua instância fundamental: a sobrevivência. A novidade desse processo envolveria o surgimento da população como problema político-econômico, especialmente, pela proliferação dos discursos de cunho demográfico, médico, psiquiátrico, moralista e jurídico (FOUCAULT, 1999-a). Ao cunhar o termo biopolítica, Foucault construiu um conceito que desvelou as transformações que ocorreram nas estruturas de controle existentes no mundo ocidental. Porém, sua preocupação não envolveu apenas a constituição de um quadro evolutivo das técnicas, mas, principalmente, a busca por explicar como as técnicas de governo se transformaram em biopolíticas. De outra forma, Foucault buscou desvelar a ‘história secreta do poder’, com suas vastas e infinitas ramificações.

Ao passo que a vida humana passou a constituir um problema político,

6 “De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica”. (FOUCAULT, 1999-b, p. 289-290).

7 “Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer”. (FOUCAULT, 1999-b, p. 294).

8 “Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. Sem dúvida ele derivava formalmente da velha ‘pátria potestas’ que concedia ao pai de família romano o direito de ‘dispor’ da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha ‘dado’. O direito de vida e morte, como formulado nos teóricos clássicos, é uma fórmula bem atenuada desse poder. Entre soberano e súditos, já não se admite mais que seja exercido em termos absolutos e de modo incondicional, mas apenas nos casos em que o soberano se encontre exposto em sua própria existência: uma espécie de direito de réplica”. (FOUCAULT, 1999, p. 127).

contraditoriamente, ocorreu um incremento da violência estatal. Para Foucault (1999-a), foi no contraponto da violência, encarada como depuradora, que as biopolíticas encontram os meios mais eficientes para a preservação da vida de uma dada população. A partir do momento em que o Estado passou a estimular a vida, as guerras se tornaram mais sangrentas e os genocídios se multiplicaram, dentro e fora das nações⁹. Sob as condições impostas pelo exercício do Biopoder, o incremento da vida se coadunou com a produção contínua da morte; no interior e no exterior das comunidades *são mortos aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros* (FOUCAULT, 1999).

Com base neste cenário, podemos afirmar que o soerguimento de um arranjo biopolítico não presume uma oposição a morte, ou seja, não existe oposição entre as biopolíticas e as tanatopolíticas, entre a preservação da vida de uns e a imposição da morte de outros, uma vez que são expressões operacionais de um poder que se estrutura a partir da vida dos indivíduos. A seguir discutiremos de que forma, em nossos dias, as biopolíticas se transformaram em um processo de imposição da morte aos segmentos humanos considerados como indesejados.

O poder de fazer morrer

Na medida em que os conflitos políticos do presente visam à preservação da vida dos vencedores, eles não expressam mais a oposição entre o amigo-inimigo, pois os indivíduos não são mais apenas opositores políticos, agora eles são considerados como entidades biológicas, indivíduos que não podem ser apenas derrotados, mas exterminados, pois são considerados como inimigos das comunidades e do bem-estar das populações¹⁰. A análise do paradoxal ‘modus operandi’ do biopoder, o qual, para produzir e incentivar de maneira calculada

9 “As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens. E, por uma reviravolta que permite fechar o círculo, quanto mais a tecnologia das guerras voltou-se para a destruição exaustiva, tanto mais as decisões que as iniciam e encerram se ordenaram em função da questão nua e crua da sobrevivência. (...) O poder de expor uma população à morte geral é o inverso do poder de garantir a outra sua permanência em vida. O princípio: poder matar para poder viver, que sustentava a tática dos combates, tornou-se princípio de estratégia dos Estados; mas a existência em questão já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – de uma população. Se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar, mas é porque o poder se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população”. (FOUCAULT, 1999-a, p. 128-129).

10 “A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura”. (FOUCAULT, 1999-b, p.305).

e administrada a vida, impõe o genocídio aos corpos considerados exógenos, certamente representa um dos maiores legados de Foucault. Ao descrever a dinâmica de exercício do biopoder, Foucault enunciou um diagnóstico a respeito de aspectos centrais do Estado contemporâneo.

As formulações de Michel Foucault nos permitem reconhecer uma transição histórica nas formas sociais de controle. Segundo ele, teríamos passado de uma sociedade de Soberania para uma Sociedade Disciplinar e, posteriormente, para uma Sociedade assentada no Biopoder. Contudo, como salienta Deleuze (1992), o pensador francês ao longo de suas obras expôs que o poder estatal está intrinsicamente associado à temporalidade, ou seja, as formas de sujeição, coerção e controle, além de estarem vinculadas ao espaço, guardam em seu interior uma temporalidade que lhes dá um período específico de vigência e, consequente, a superação histórica¹¹.

Para Deleuze (1992), viveríamos em um novo modelo social, nomeado como Sociedade de Controle. Neste novo modelo social, o biopoder passou a ser exercido mediante estruturas que atuam, simultaneamente, nos corações e mentes, objetivando um estado permanente de sujeição. A Sociedade de Controle seria caracterizada pela intensificação dos aparelhos disciplinares. Para Deleuze (1992) na sociedade disciplinar os efeitos das tecnologias biopolíticas foram parciais, no sentido de que a disciplinarização ocorreu por meio de dinâmicas fechadas, geométricas e quantitativas.

Para Hardt e Negri (2001), as Sociedades Disciplinares não foram eficientes, pois não conseguiram introjetar nos indivíduos as normas e estratégias de controle em sua totalidade, uma vez que estavam limitadas a instituições espacialmente localizadas – a escola, o abrigo, o hospício e o presídio¹². Com o soerguimento da Sociedade de Controle, vivenciamos a maximização dos processos

11 “Foucault situou as sociedades disciplinares entre os séculos XVIII e XIX; atinge seu apogeu em princípios do século XX. Elas procedem a organização de grandes centros de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (‘você não está mais na sua família’), depois a caserna (‘você não está mais na escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. (...) Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar, distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes”. (DELEUZE, 1992, p. 219).

12 “A disciplinaridade fixou indivíduos dentro de instituições, mas não teve êxito em consumi-los completamente no ritmo das práticas produtivas e da socialização produtiva; não chegou a permear inteiramente a consciência e o corpo dos indivíduos, ao ponto de tratá-los e organizá-los na totalidade de suas atividades. Na sociedade disciplinar, portanto, a relação entre o poder e o indivíduo permaneceu estável: a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo”. (HARDT e NEGRI, 2001, p. 43).

disciplinares que, agora, passaram a abarcar todo o corpo social por meio de estruturas espalhadas pelo tecido social. Em nossos dias, o biopoder passou a ser exercido por intermédio de um controle que se encontra nas profundezas da consciência e dos corpos da população e, ao mesmo tempo, é estabelecido na totalidade das relações sociais (HARDT e NEGRI, 2001). O colapso dos ‘muros institucionais’ e a crise compartilhada pelas criadas pela modernidade é um sintoma da obsolescência dos circuitos disciplinares.

Nesse ponto uma ressalva deve ser feita, pois a consolidação da Sociedade de Controle não representa o fim dos mecanismos disciplinares. Pelo contrário, atualmente, o exercício imanente da disciplina passou a ser realizado por meio da autodisciplina. Em paralelo, ao enfraquecimento das instituições, os dispositivos disciplinares abandonaram ser limites institucionais. A disciplinarização carcerária, escolar e fabril cedeu lugar a um processo de colonização das consciências e do âmago dos sujeitos. Assim, são produzidas identidades sociais muito mais móveis e flexíveis. As subjetividades produzidas nas instituições disciplinares eram padronizadas, estabelecidas por meio de hierarquias: o detento, o filho, o operário, o estudante. A transição para a Sociedade de Controle envolve a produção de subjetividades moduladas¹³. Atualmente, os indivíduos não são disciplinados apenas por meio de institucionalidades, mas por intermédio de modulações que ocorrem de forma ininterrupta e em todos os espaços¹⁴.

Neste cenário, Giorgio Agamben (2004) chama atenção para um intenso e contínuo processo de recrudescimento da violência estatal. De acordo com

13 “À medida que as paredes que definiam e isolavam os efeitos das instituições modernas progressivamente caem, as subjetividades tendem a ser produzidas simultaneamente por numerosas instituições em diferentes combinações e doses. Certamente na sociedade disciplinar cada indivíduo tinha identidades, mas até certo ponto as diferentes identidades eram definidas por diferentes lugares e diferentes épocas: pai e mãe em casa, operário na fábrica, estudante na escola, detento na prisão, e paciente mental no asilo. Na sociedade de controle, são justamente esses lugares, esses discretos sítios de aplicabilidade, que tendem a perder sua definição e suas delimitações. Uma subjetividade híbrida produzida na sociedade de controle por não portar a identidade de um detento, de um paciente mental, ou de um operário de fábrica, mas ainda assim pode ser constituída simultaneamente por sua lógica. É operário fora da fábrica, estudante fora da escola, detento fora da prisão, insano fora do asilo – tudo ao mesmo tempo”. (HARDT e NEGRI, 2001, p. 353).

14 “Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze, seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social”. (COSTA, 2004, p. 161).

suas formulações, em nossos dias, as medidas excepcionais assumiram a condição de técnicas permanentes de governo (AGAMBEN, 2004). Para ele, o uso indiscriminado de medidas excepcionais tem provocado uma indeterminação entre os regimes democráticos e totalitários, sobretudo, pelo fato de que o cotidiano que emerge desse processo resulta em um estado de violência permanente e cotidiana para os segmentos sociais classificados como indesejados.

Para Agamben (2004), a condição de violência estatal permanente não representaria uma mudança radical na matriz do poder político, mas, o produto de um aspecto imanente a constituição dos Estados modernos. De acordo com suas formulações, a consolidação da violência como técnica de governo não constitui um resquício das sociedades de soberania, ou mesmo um retorno a elas, mas o desabrochar de uma condição presente na constituição dos Estados modernos desde as suas origens. Giorgio Agamben (2004) pauta sua reflexão político-filosófica na correlação entre o caráter rotineiro dos assassinatos em massa, ocorridos ao longo dos últimos séculos, como aspecto central do processo de normalização da violência no interior dos Estados. Para ele, é sobre essa relação que se encontraria o princípio político da ‘soberania moderna’, identificada como a instância que ao traçar o limite entre a proteção e a morte, politiza o fenômeno da vida ao incluí-la e excluí-la da esfera jurídica, motivo pelo qual as biopolíticas garantem a vida ao passo que impõem a morte. Portanto, o estado de exceção e a soberania política contemporânea seriam condições indissociáveis. Por meio dos aparatos securitários, diversas garantias individuais e coletivas têm sido suplantadas, expondo os cidadãos, classificados como indesejados, ao risco iminente da morte violenta e legalmente justificada¹⁵.

Diferentemente das formulações de Foucault, Agamben (2004 e 2002) encara as biopolíticas não como consequências da modernidade, mas como elementos centrais no pensamento político do ocidente, argumentando que a instituição da soberania estatal é correlata à definição do corpo político em termos biopolíticos. Para tanto, ele apoia seu pensamento nos termos gregos ‘zoé’, que designa o simples ato de viver, comum a todos os seres vivos, sejam eles, animais ou homens, e ‘bios’, que representa a vida qualificada¹⁶. Para ele, atualmente, é

15“Se a exceção é a estrutura da soberania, então esta não é um conceito exclusivamente político, da mesma forma que não é uma categoria exclusivamente jurídica ou uma potência exterior ao direito, assim como, não é a norma suprema da ordem jurídica como afirmava Kelsen, ela é antes a estrutura originária na qual o direito se refere à vida e a inclui através da sua própria suspensão”. (AGAMBEN, 2004, p. 36).

16 “Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfológicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: zoé, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e bios, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”. (AGAMBEN, 2002, p. 9).

cada vez mais tênue e instável a linha divisória que demarca a fronteira entre a vida qualificada, isto é, a vida desejada e que, portanto, deve ser protegida e incentivada, e a vida nua, dos sujeitos desprovidos de garantias e que se encontram expostos, cotidianamente, a morte¹⁷.

Em um contexto marcado pelo acirramento da violência, pode-se afirmar que o objeto da soberania estatal não seria mais a vida qualificada, mas a ‘vida nua’, a vida reduzida ao silêncio dos refugiados, dos deportados, dos banidos e dos violentados pelos agentes estatais, isto é: o conjunto da vida exposta cotidianamente a tanatopolítica. Agamben (2002) observa que as medidas estatais excepcionais se tornaram regra, fato ilustrado não apenas pela recorrência de processos de extermínio e genocídios, mas, igualmente, pela concreção de campos de refugiados e de territórios marcados pela violência policial.

Ao modelo da cidade pacífica e democrática, que se julgava reger a política ocidental desde as suas origens, opõe-se o modelo dos Campos de Concentração Contemporâneos destinados a conter um elevado número de imigrantes ilegais e refugiados e as favelas, cada vez mais presentes nas grandes cidades. Este é o paradigma resultante da ‘politização da vida nua’¹⁸. Na modernidade, a vida e seus fenômenos vitais se politizaram, ao passo que a política passou a versar sobre a vida e seus fenômenos. No mundo contemporâneo, o debate político se transmutou na propagação de medidas de controle assentadas na violência. Assim, medidas relacionadas à saúde pública, as condições de trabalho, ao controle de imigração, a proibição e ao controle do consumo de drogas servem para desvelar a eminente natureza das biopolíticas atuais. Fato, especialmente, evidenciado quando pensamos nas ‘vidas nuas’ tomadas como categorias e dispositivos de um poder que as tratam como vidas expostas e administradas. Pensam-se imediatamente nos indivíduos considerados como sem-papéis, seres de pouca relevância social, encarados como refugos da sociedade, objetos de uma violência real e de ações corretivas e adestrastes (MARINO, 2017).

17 “A politização da vida nua é a tarefa metafísica por excelência na qual se decide sobre a humanidade do ser vivo homem, e ao assumir esta tarefa a modernidade não faz outra coisa senão declarar sua própria fidelidade à estrutura essencial da tradição metafísica. O par categorial fundamental da política ocidental não é o de amigo-inimigo, mas antes o da vida nua-existência política, zoé-bios, exclusão-inclusão”. (AGAMBEN, 2002, p. 17-18).

18 “E se, na modernidade, a vida se situa cada vez mais claramente no âmago da política estatal (tornada, nos termos de Foucault, biopolítica), se, no nosso tempo, em um sentido particularmente, mas perfeitamente real, todos os cidadãos se apresentam virtualmente como homens sacri, isso só é possível porque a relação de bando, desde a origem, constitui a estrutura própria do poder soberano. (...) Se é verdade que a figura que nosso tempo nos propõe é a de uma vida insacrificável, mas que se converteu em algo eliminável em uma medida inaudita, a vida nua do homo sacer nos concerne de maneira particular. (...) Se hoje não há uma figura determinável de antemão do homem sagrado é, talvez, porque todos somos virtualmente homens sacri”. (AGAMBEN, 2002, p. 121-147).

A tanatopolítica denunciada por Foucault se tornou o paradigma oculto do espaço político contemporâneo. Frente a este contexto, é preciso perceber os seus disfarces e variações, pois ela não se encontra ausente nos regimes democráticos e nas organizações de cunho humanitário¹⁹. Atualmente, a distinção entre o homem como simples vivente e o homem como sujeito político praticamente desapareceu. Fato que, em alguns momentos, impossibilita a distinção entre a condição de guerra e de paz em que os segmentos humanos considerados como indesejados estão submetidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No sistema de Estados-nação, os ditos direitos sagrados e inalienáveis do homem mostram-se desprovidos de qualquer tutela e de qualquer realidade no mesmo instante em que não seja possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado” (AGAMBEN, 2002, p. 133).

Atualmente, é quase sempre em nome dos Direitos Humanos e da preservação da vida que se decretam e se impõe intervenções bélicas, ditas humanitárias, reforçando o núcleo paradoxal da biopolítica, segundo o qual a manutenção da qualidade de vida de uns exige a destruição da vida de outros. Se isso não bastasse, as organizações humanitárias, na maior parte das vezes, se dirigem apenas a contenção da vida nua, não problematizando os processos que determinam a proliferação de condições de vida consideradas como inaceitáveis. Em nossos dias, os discursos que apelam para a vida como um Direito fundamental, muitas vezes, não contemplam a totalidade dos seres humanos, visto que o biopoder tem se constituído como uma instância que seleciona os indivíduos que terão suas vidas preservadas e aqueles que serão mortos em nome da manutenção da ordem. Portanto, a sacralidade da vida não constitui uma oposição a tanatopolítica, pelo contrário, ela tem constituído a motivação para a sua concreção²⁰. A

19 “A separação entre humanitário e político, que estamos hoje vivendo, é a fase extrema do deslocamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão. As organizações humanitárias, que hoje em número crescente se unem aos organismos supranacionais, não podem, entretanto, em última análise, fazer mais do que compreender a vida humana na figura nua ou da vida sacra, e por isso mesmo mantêm a contragosto uma secreta solidariedade com as forças que deveriam combater. (...) O humanitário separado do político não pode senão reproduzir o isolamento da vida sacra sobre o qual se baseia a soberania, e o campo, isto é, o espaço puro da exceção, é o paradigma biopolítico para o qual ele não consegue encontrar solução”. (AGAMBEN, 2002, p.140).

20 “Se é verdadeiro que a figura que o nosso tempo nos propõe é aquela de uma vida insuscritável, que, todavia, tornou-se matável em proporção inaudita, então a vida nua do homo sacer nos diz respeito de modo particular. A sacralidade é uma linha de fuga ainda presente na política contemporânea, que, como tal, desloca-se em direção a zonas cada vez mais vastas e obscuras, até coincidir com a própria via biológica dos cidadãos. Se hoje não existe mais uma figura predeterminável do homem sacro, é, talvez, porque somos todos virtualmente homines sacri”. (AGAMBEN, 2002, p. 121).

vida sagrada não se encontra dissociada do processo pelo qual a soberania estatal instaura o corte entre a vida protegida e a vida abandonada, a vida entregue ao bando, relegada a habitar a margem do sistema, que ao se encontrar banida, pode ser capturada e morta.

Neste cenário, somente uma reflexão que interrogue tematicamente a relação entre as tanatopolíticas e as biopolíticas poderá desvelar o caráter oculto de diversas medidas estatais. Devemos perceber que a vida nua passou a constituir o núcleo do biopoder e a violência dos aparatos estatais a principal expressão das biopolíticas. Colocando a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado contemporâneo reconduz à luz, o vínculo secreto que integrar a biopolítica e a tanatopolítica. A sacralidade da vida, que se desejaria fazer valer como um direito humano fundamental, exprime, em sua origem, a sujeição da vida a um poder de morte, a sua irreparável exposição na relação de abandono.

O estado de exceção, no qual a vida nua é, ao mesmo tempo, excluída e capturada pelo ordenamento, constitui, na verdade, em seu apartamento, o fundamento oculto sobre o qual repousa o inteiro sistema político contemporâneo. Ao passo que as sociedades de controle extrapolaram os limites da disciplina- rização, atuando de forma ilimitada e extrapolando os limites dos aparelhos espacialmente localizados, a exceção torna-se regra e a violência assume proporções significativas. As observações de Foucault a respeito do biopoder e das biopolíticas são fundamentais para o entendimento desse processo. No entanto, é preciso perceber e analisar seu funcionamento com ferramentas teóricas produzidas para desvelar seus aspectos constituintes. Aqui reside o motivo para ressaltarmos as formulações de Deleuze a respeito da Sociedade de Controle e de Agamben a respeito do estado de exceção. Aspectos que expressam o cenário de violência permanente que os segmentos humanos classificados como indesejados encontram-se submetidos.

Para encerrar este curto ensaio, uma ressalva deve ser feita. Ler um autor é provocar um encontro entre a época de suas formulações e o momento em que o texto é lido. Ao empregarmos suas formulações, produzimos novos sentidos ao que foi originalmente formulado. Portanto, não procuramos confrontar as formulações de Foucault, não teríamos esta pretensão, o que buscamos foi construir uma análise, uma forma de ‘usar’ parcialmente suas ideias para entendermos os aspectos de um mundo que, infelizmente, ele não vivenciou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004. 142p. 2ª Edição.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 2002. 207p.

BODEI, Remo. **A Filosofia no século XX**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000. 288p.

COSTA, Rogério. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade. Março de 2004, 18(1). pp. 161-167.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 715p.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994. 277p.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993. 307p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008-a. 572p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008-b. 236p.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento de la Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica, 2007. 401p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999-b. 382p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987. 262p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988. 152p.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1972. 608p.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 501p. (3ª Edição).

MARIÁTEQUI, José Carlos. **Do sonho às coisas**. São Paulo: Boitempo, 2005. 160p.

MARINO, Leonardo. Geografia e poder: o ordenamento territorial da cidade do Rio de Janeiro e a genealogia da violência policial no Brasil. **Biblio3w**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2017, V. XXII, n. 1.213.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008. 348.

CAPÍTULO 6

SUBJETIVIDADE E ESPIRITUALIDADE: UMA PERSPECTIVA DA EXPLICAÇÃO DA SUBJETIVAÇÃO BASEADA EM FOUCAULT E OUTROS AUTORES

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a modernidade filosófica tem seu início na discussão entre empirismo e racionalismo. As perguntas elementares deste debate se dariam onde estaria a fonte do conhecimento: na mente ou no objeto? No mundo interno ou no mundo externo? No sujeito ou no objeto? A nova modernidade ou pós-modernidade trás uma relativização do conhecimento. Não há mais certezas absolutas, tudo passa a ser relativo. A ciência se faz incerta e não mais objetividade de um sujeito racional conhecedor de mundo. O mundo é conhecido por uma condição sócio histórica cuja característica é a incompletude, o relativismo e a incerteza.

Em meio à incerteza, em nossa época o que sobra é a heterotopia: ideia constituída por Michael de Foucault (2001) a fim de denunciar que o espaço e o ponto de vista do outro foi esquecido pela época atual. Essa ideia se constitui ao mesmo tempo no “desmanche” e descontinuidade das possíveis coexistências num mesmo lugar e, conseqüentemente a impossibilidade de percepção de mundos possíveis pensados pelo outro. Assim há uma implicação para se chegar à verdade, no entanto há uma necessidade do que nos falta. E o que falta ao homem é a necessidade de resposta. Sobretudo do grande abismo do conhecimento que é o conhecer a si mesmo. A crise da filosofia deixa um vazio existencial cuja causa está na incapacidade de questionar o que a si.

Segundo o próprio Foucault, em a história da loucura (1978) uma cultura expressa os modos de ser, fazer e pensar através de valores que lhe são característicos. A cultura contemporânea expressa os valores da incerteza. Assim o sujeito procura certezas e verdades sem, no entanto entrar em consenso do que seja verdade.

Fechado em si pela expressão da intelectualidade ocidental que é antropocêntrica, o homem é incapaz de descobrir a sua verdade, pois esta seria monopólio das ciências humanas (FOUCAULT, 1990) que dita à verdade através do ponto de vista do intelectual. Assim aquilo que é considerado verdade é

atravessada por interesses intelectuais e sem diálogo com a maioria da população (idem). Só percebe a verdade de outro. Este intelectualismo e a verdade nem sempre é crítico e pode estar a serviço do poder. O poder espalhado na existência social também dita o que é verdade sem reflexão sobre o que a seja. Assim a perda da verdade.

[...] o homem não é mais considerado numa espécie de recuo absoluto em relação à verdade; ele é, aí, sua verdade e o contrário de sua verdade; é ele mesmo e outra coisa que não ele mesmo; é considerado na objetividade do verdadeiro, mas é verdadeira subjetividade; está mergulhado naquilo que é sua perdição, mas só entrega aquilo que quiser entregar; é inocente porque não é aquilo que é, e culpado por ser aquilo que não é. (FOUCAULT, 1978, p. 573).

SOBRE A NOÇÃO DE ESPÍRITO

Assim se vive em uma época cujo o “espírito” é de crise e incerteza. Hegel(1992) falava do *Zeigeist*, ou *espírito de uma época*, que seria, grosso modo uma auto-representação da humanidade sobre si e para si que leva em conta a produção de conhecimento, crenças, artes, que são dadas na evolução histórica. A ideia de espírito Hegeliana pressupõe a história é fato de realização e liberdade. Assim os momentos históricos trazem novas recomposições, onde haveria uma evolução ou progressão da consciência de liberdade, e de si mesmo. É através da história apresenta um sentido, um significado específico para a evolução do espírito, que adquire conhecimento próprio do que se apresenta como real. Esse real, com seus modelos e jeitos de ser e fazer seriam em dada época o “espírito” de uma época.

Na filosofia ocidental a palavra espírito tem forte influencia da perspectiva judaico-cristã que era diferente da grego-helênica: A crença cristã está firmemente constituída pelo conflito entre bem e mal, e o cristão deve seguir o bem, e evitar o mal. A base filosófica cristã afirma que a humanidade e o corpo são considerados do mal, e todo conhecimento humano se oporia ao conhecimento de Deus. O corpo real age no mundo e o corpo espiritual age no meio da verdades eternas causando um disjunção do espírito no agir.

A filosofia greco-helenística apresenta uma relação com o divino e o mítico. Nesta perspectiva, o homem era o centro do universo, mas a partir da cultura helênica os deuses estavam na terra na forma do *hegemon*, Felipe da macedônia se autoproclama deus e Alexandre é considerado um povo. O homem agora era fonte de perfeição e sabedoria e tomara o lugar dos deuses. A sabedoria helenística era considerada o conhecimento acumulado de ciências em uma Paidéia, ou progressão do espírito humano. O humano seria sábio por seu próprio conhecimento, não se tratava de um dom divino.

Há um problema grave para a sabedoria helênica, que entra em conflito com o modos de pensar tradicionais em especial a com judaico-cristão: o problema é que o pensamento helênico dá certo e o resultado é rápido, é um pensamento utilitarista. O helenismo desenvolveu o progresso humano, destacando seu *Polibius*; o desenvolvimento da matemática e da física, campos nos quais surgem Euclides e Arquimedes; da astronomia, da medicina, da geografia e da gramática. Tais conhecimentos têm reflexos rápidos no tecnicismo: desenvolvem-se grandes castelos, máquinas de guerra, navios nunca antes vistos, todos possibilitados pelos estudos geométricos; grandes plantações com conhecimento da astronomia, uma verdadeira era de fartura para a sociedade.

Rapidamente, os circunspectos de herança judaica perceberam que essa sabedoria era uma afronta a Javé, e propagaram em seus livros (Eclesiastes, Provérbios, Siracida dentre outros tais como em alguns salmos), que a sabedoria verdadeira seria o temor ao Senhor. Logo, isso foi transmitido à tradição Cristã.

O resumo da sabedoria helênica conclui que o homem - e não deuses - é a fonte de vida e sabedoria, e tal fato era inadmissível para o sábio de Israel. Colocar o homem como fonte de sabedoria era uma afronta a todos os valores sobre os quais se constituiu a sociedade patriarcal que se sentia o povo escolhido de Deus.

Para a herança judaico-cristã, a sabedoria é diferente, ela é de algum modo advento de Deus. A sabedoria no Antigo Testamento se mostrava no temor a Deus, (BÍBLIA, Pv. 1:7, 9:10 e 16:6; Sl 25:12 e 111.10; Jó 28.28), e no cumprimento da Lei de Moisés (BÍBLIA, Eclesiástico 19: 18-21). Como descendentes da sabedoria mesopotâmica, que também gerou a grega, tem com esta algo em comum, e algo em oposição. Enquanto ação, a sabedoria é a mesma para todos, gregos, romanos, judeus¹: sabedoria é a ação mundo levada pela crença de se estar fazendo o bem; é a *práxis*, o agir sobre o mundo segundo valores aprendidos e direcionados para o bem comum social. Seria o discernimento que permite tomar o melhor caminho. Segundo Lindez (1999), o sábio é o que escolhe viver pelo caminho do respeito a Deus, testemunhado, conscientemente ou não, que este é o fator primordial da realização humana.

Porém, isso é perpassado por uma crença, ou seja, cairá no problema do relativismo, da dualidade que é a noção de que o bem para uns, pode não ser para outros. As diferenças no conceito de sabedoria não estão na ação e sim nas fontes: enquanto a fonte de sabedoria para a herança judaico-cristã é Jeová, ou as escrituras a Ele atribuídas, para o grego-helênico, a sabedoria é humana, é o espírito humano em ascensão, possivelmente envolvido em uma ética para o

1 É possível se referir a este povo como hebreus, judeus, sem culminar na problemática das origens dos povos e que envolvem ser descendentes dos povos de Canaã. Refere-se aqui aos povos de língua hebraica ou que crêem na Torah, ou, ainda, os que estão unidos pela diáspora de Israel.

bem viver. Porém, de fonte humana, e não divina.

A filosofia greco-helênica tem uma noção livre de corpo e espírito onde seriam unidos, de prazeres sensuais e de liberdade sexual, valores que a sociedade contemporânea vem assumindo gradativamente. Unidos sob uma “*pax*” à força por Alexandre, e depois, novamente unidos à força pela *pax* romana, as atitudes das paixões eram, de certo modo, aceitas como diversidade de povos. Apenas na última fase da decadência do império os romanos reforçaram a noção de superioridade frente aos “bárbaros”. Portanto, na maior parte da história heleno-romana, o diverso era aceito como servo de *hegemon*, e não havia preconceito, mas a interpretação do oposto, ou do diferente, como “exótico”. O corpo escravizado foi sujeitado a inferior, e atividades corporais eram tidas como inferiores e atitudes mentais e espirituais passaram a serem tidas como superiores.

Com o cristianismo, herdeiro da sabedoria judaica, criou-se certa forma de ascese - até para formar sua identidade - em que se recusava, como os outros povos da antiguidade clássica, a tomar parte da liberdade do corpo. Há na Bíblia, mais especificamente no Novo Testamento, severas interpretações de que o corpo, ou, como interpretam, a carne, é inimigo do espírito. Deus só seria perceptível através do espírito, e não da carne. Retomamos um desses excertos descrito em Gálatas 5:17, “Porque a carne (corpo) milita contra o Espírito, e o Espírito, contra a carne, porque são opostos entre si; para que não façais o que, porventura, seja do vosso querer”. Assim, o cristianismo nasce com reservas quanto ao corpo, desvalorizando-o em detrimento da dualidade espiritual.

Agostinho de Hipona realça o conflito entre humano e divino, especialmente no que se refere ao corpo X Espírito. Na filosofia cristã, o ser humano é concebido como um corpo extenso e físico animado pelo *pneuma* divino, que seria sua alma ou espírito. Analisando a filosofia grega, sobretudo a platônica e aristotélica, os filósofos da patrística e escolástica buscaram maneiras de entender o ser humano com clareza racional. Embora tivessem consciência de que nunca esgotariam a profundidade da experiência humana em categorias racionais, procuravam formulações que esclarecessem a unidade entre o corpo e o seu sopro vital. Santo Agostinho (2000), nesse contexto, é exemplar.

A partir da concepção cristã ocidental acerca do corpo, diz Sennet:

“[...] O corpo corruptível faz alma pesada. Na nova terminologia, a palavra corpo, soma, substituída, em muitos casos, a palavra carne, sarx. Este último mantém-se, contudo, que é usado na maioria das vezes quando se trata de evocar as fraquezas da natureza humana que dependem de seu componente animal: a precariedade da carne para a corrupção, as suas exigências, tornando sede paixões e instrumentos de pecado, incapacidade natural para se levantar para Deus e até mesmo sua vontade de lutar a ação divina do Espírito. Tudo o que é típico da carne se opõe à vida espiritual. Portanto, aqueles que pertencem a Cristo Jesus crucificaram a carne com

as suas paixões e desejos. Certamente, como todos os homens, cristão é carnal. Por causa de sua condição humana, ele está vivendo na carne, mas não da carne, ou seja, abandonando seus impulsos e suas tiranias. Na vida segundo o espírito que está empenhada, os batizados, integrado ao corpo de Cristo, que também se fez carne, obtida pela reconciliação neste corpo de carne, purificação e santificação, ou seja, a salvação.” (SENNET, 2003, p. 230-231)

O que Sennet analisava é que não havia distinção entre corpo e alma, carne e espírito, nas escrituras. Tal ideia só aparece posteriormente, com a influência da linguagem herdada dos filósofos gregos e a interpretação dos filósofos medievais, que justificavam o corpo enquanto fonte do pecado. Os autores do Novo Testamento assim analisavam o corpo humano: como fonte do pecado, mas trata-se mais de uma interpretação paulina que cristocêntrica.

Santo Agostinho, analisando a interpretação platônica, dá um sentido ao corpo que poderia gerar um cristianismo diferente. O corpo, sendo criado por Deus, não pode ser de má natureza, mas boa. Não é o cárcere da alma: “Não é o corpo o teu cárcere, mas a corrupção do teu corpo. O teu corpo, Deus o fez bom, porque Ele é bom” (SANTO AGOSTINHO, 2000, p. 42). Ou ainda outro excerto:

“Perversa e humana filosofia é a dos que negam a ressurreição do corpo. Alardeiam serem grandes depreciadores do corpo, porque creem que nele estão encarceradas as suas almas, por delitos cometidos em outro lugar. Porém, o nosso Deus fez o corpo e o espírito; de ambos é o criador; de ambos o recriador.” (SANTO AGOSTINHO, 2000, p. 46)

Porém era no espírito que se concentrava inteligência e a verdade. Assim a verdade estava no espírito. As materialidades seriam inferiores. Assim ainda se tem a influência desta forma deste pensamento. Será necessária uma verdade que alcance a realidade prática do cotidiano.

Analisando essa história da filosofia Foucault critica o modo de pensar ocidental. Embora não houvesse na ótica de Foucault um elogio ao controle sobre corpo, ao contrário, há uma crítica. A espiritualidade continua sendo uma forma de verdade. Ou melhor, um caminho para controlar a verdade ou para se chegar a uma verdade. Aquilo que Foucault vai entender como espiritualidade é entendida como várias práticas controladas por um poder que não visam ao conhecimento, mas uma busca de acesso à verdade. Assim não há verdade sem sujeito. Ele é portador da verdade que se constitui em si e em seu tempo sem ser exatamente livre por isso. Lembramos que a filosofia de Foucault é, antes de ser uma filosofia do poder, uma filosofia do sujeito.

A espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. A espiritualidade postula que o sujeito, enquanto tal, não tem

direito, não possui capacidade de ter acesso à verdade. Postula que a espiritualidade jamais é dada ao sujeito por um simples ato do conhecimento, ato que seria fundamentado e legitimado por ser ele o sujeito e por ter tal e qual estrutura de sujeito. Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito o acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 19 e 20).

Assim a espiritualidade não é uma liberdade do sujeito, mas sim uma barreira a ela, no entanto é uma busca de uma verdade. Uma vez que a espiritualidade não é dada por um ato racional do próprio sujeito, mas colocado a ele por um poder religioso ou intelectual, esse sujeito precisa entender-se como tal. Para isso procura respostas, para isso procura uma verdade, que não vai ser a verdade libertadora, mas busque a verdade que lhe é colocada por deslocamentos de sentido da compreensão de sujeito. Na espiritualidade ele compreende o espírito da sua época e do seu poder, mas não a verdade de si. Ele compreende então o *zeitgeist* que não é como Hegel entendia, mas sim como Foucault entende (embora Foucault não derive estudos sobre o *zeitgeist*). É um espírito que convence o sujeito a ser submetido, ou a ser sujeito ao poder.

A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO

O sujeito transforma-se na espiritualidade, pois passa a buscar a verdade, no então o caminho que essa espiritualidade leva não é senão a verdade que lhe é dada. O sujeito mobiliza a si mesmo e praticas de si, incomoda e preocupa-se, inquieta-se, assim pressupondo a atividade filosófica por excelência transformando o sujeito. A espiritualidade é, portanto “a busca, a prática, a experiência pelas quais o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessária para ter acesso à verdade”(FOUCAULT, 2004, p.22). A espiritualidade é a transformação do sujeito que busca a verdade. No entanto talvez não tenha acesso a ela.

É por isso que Foucault inicia o seu discurso do cuidado sobre si com uma longa descrição da cultura grega, pois o espírito grego, ou melhor, a espiritualidade grega conduzia a liberdade. Já a espiritualidade contemporânea não conduz a mesma liberdade, pois o poder que constituiu o seu espírito é outro e atende a outros interesses. Estes interesses são do poder e não da liberdade do sujeito.

No ethos greco-helênico o dialogo era estimulado e livre. A liberdade era o espírito daquela época. Havia participação direta sobre o cidadão (ainda que nem todos fossem considerados cidadãos) em discutir e conduzir sua liberdade e decidir os rumos da liberdade coletiva. Assim afirma Foucault:

“As portas do asilo, os muros da prisão desaparecem, dando lugar a falas livres em que gregos e romanos discutiam as melhores maneiras de

conduzir suas vidas (...). A paisagem do confinamento cede lugar à liberdade luminosa do sujeito”. (FOUCAULT, 1984. p.71)

A filosofia grega pressupunha como atividade da polis e da realidade um esforço moral do sujeito. Foucault confirma que a atividade do cuidado de si, inclusive de busca da sua própria verdade é um ato de reflexão inalienável da formação de ser sujeito. A liberdade pensada é sempre uma liberdade em movimento destinado a um fim, não é um ato final e sim um ato em permanente busca que emerge através do movimento pratico para o intelectual e vice-versa. O sujeito só vai ser livre se e somente se exercitar sua critica sobre si, sobre sua formação, sobre a sua subjetivação imposta pelos poderes ideológicos. Buscar a liberdade e a verdade é um ato agonístico de si para um novo ser. Ao buscar a liberdade há um rompimento ou uma busca com o rompimento com os poderes sócio-políticos-religiosos-econômicos e implica uma escolha de ser. O sujeito que atinge a verdade e sua liberdade é um sujeito sem sujeição, ou seja livre, é mestre de si mesmo e o pode ser de outro.

A espiritualidade, embora seja uma busca da verdade, não necessariamente atinge a verdade-liberdade. Mas não deixa de ser uma busca de verdade. A espiritualidade não atinge a verdade plena vista que não é um ato cognitivo, porem exige que o sujeito se modifique e questione seus valores. A espiritualidade é um cuidar de si, um cuidado sobre seu espirito.

Porém o cuidar de si implica em romper com o sofrimento. O fim do sofrimento implica em conhecer os seus problemas e portanto parte de si. Enquanto não houver um conhecimento de si há sofrimento. A espiritualidade implica a oferta de um conhecimento, nem sempre de si. Porem implica em questionar o seu eu antigo, portanto em autodestruição de si ou parte de si no corpus ideológico cognitivo. Então a espiritualidade é uma condição (embora não necessária, e não única, há outros caminhos) ou melhor uma possibilidade de autoquestionamento e de mudança. Ai sim uma caminho necessário para a verdade de si e liberdade. Autoquestionar e autoconhecer são caminhos fundamentais na busca para a verdade.

A espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. A espiritualidade postula que o sujeito enquanto tal não tem direito, não possui capacidade de ter acesso à verdade. Postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento. [...] Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito ao acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. [...] deste ponto de vista não pode haver verdade sem conversão ou sem uma transformação do sujeito. [...] Para a espiritualidade, a verdade [...] é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude;

a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que Entre filosofia e espiritualidade completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. Resumindo, acho que podemos dizer o seguinte: para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 19-21).

A liberdade para Foucault implica em conhecimento da verdade de si e da situação ao entorno. Portanto significa um conhecimento da verdade, porém esta não pode ser dada imediatamente, é antes uma busca. Uma busca de libertar dos poderes impostos.

Se liberar dos poderes que trazem dominação é liberdade que só pode ser dado através da subjetividade racional. Os sujeitos em formação não fogem a essa regra, apesar de certos poderes tentarem imprimir uma identidade única ao grupo, na modernidade, a subjetividade sempre vai surgir. A subjetividade pode ser entendida como a capacidade de síntese que o ser humano faz com o seu meio. Neste contexto, Santos (1997) diz que no capitalismo globalizado o primeiro nome da identidade é a subjetividade. Muito mais que a disputa política de poder, a subjetividade é responsável pela capacidade do ser humano de assumir novas configurações.

SOBRE LIBERDADE, SUBJETIVAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Esta liberdade proposta percebe as técnicas do poder e também suas fraquezas. A liberdade implica em estratégias de si para romper o poder. Essa liberdade emerge da verdade que é contra o poder e contra o que o poder impôs de si. Dai ser agonístico contra o poder e contra o que foi feito de si. É uma permanente reconstrução do sujeito que se localiza no ato de cuidar de si. É anti-sujeição, pois é uma prática da liberdade. Quando se confronta a situação do poder chega-se a verdade que foi escondida por este.

O cuidar de si é uma autorreflexão hermenêutica do ser sujeito. A hermenêutica implica em reflexão de si. A reflexão é caminho para liberdade. Porém nem sempre a liberdade é atingida. Às vezes a reflexão implica em outra prisão. Há de se ter um constante questionamento das suas certezas voltando-se a base da filosofia grega.

Bom lembrar que liberdade em sempre é liberação, porém para tingir a liberação é necessária a liberdade. A liberdade é o exercício, o experimento, o ensaio em uma tentativa do sujeito de se autoquestionar. A liberdade capacita que o sujeito atinja a autonomia ou o poder de decidir seu próprio destino. Só na liberdade é possível o diálogo dos destinos políticos na polis, somente dois ou

mais sujeitos libertos podem discutir os destinos de seu grupo pois tem capacidade de discutir seu próprios destino. Tal discussão resulta em possibilidades de invenção de seus destinos.

A liberdade, conquanto é uma busca pode, no entanto não implicar em seu destino: a prática da liberdade, ou seja em uma falha. Mas se o sujeito for capaz de pensar que está em falha ou ao menos de questionar a falha pode implicar em nova liberdade. A liberdade nunca é uma concessão ou promessa dos poderes dominantes, pois são formulas aprisionadas. Mas questionar os poderes é também um poder, mas um poder de si e libertador. Se houver consciência ética esse poder não será usado para escravização do alter. E implica em possibilidade de liberdade de si e do outro.

Sendo a liberdade uma busca do fazer a si, é necessária a reflexão ética. Pois é necessária uma orientação para a sua ação na busca de fazer a si. Assim se implica em um valor que direciona a busca. Estes valores orientam nossa busca. Por exemplo: o cuidado de si não deve ser cuidado de interesses mundanos como riquezas e poder pois sempre vai ser uma escravização. Quem é escravo do dinheiro é um escravo que se acha livre. É sempre um exercício moral de consideração a si e ao outro que combina numa estética existencial de transformação de vida.

E como resume: estas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2012, p.193)

Essa busca é obstinada, nada deve parar, pois senão haverá o abandono da verdade. Porém essa busca obstinada não pode ser somente acumulativa, mas autodestrutiva de si do que o poder fez de si. “De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2012, p.193). Assim a busca vai resultar em questionamento e abandono de ideias e preconceitos.

Procura-se assim constituir um novo sujeito no processo de transformação. É a busca por afirmar-se e se conceituar enquanto novo sujeito livre. Este é um processo de subjetivação. Não se pode neste processo confundir processo de subjetivação com sujeito ou com indivíduo. O indivíduo é o ser em oposição ao que se queira identificar e sua completude com os múltiplos processos bio-psico sociais. O sujeito é sua constituição psico-social, a subjetivação são os processo pelo qual ele se identifica com os processos sociais, culturais políticos, econômicos, religiosos etc... estes conceitos não estão em oposição mas podem ou não andar juntos. Touraine estudando Foucault vai diferenciar, indivíduo de sujeito e ator.

O sujeito não é um indivíduo concreto. Um indivíduo pode ou não se comportar como sujeito. No centro, deve-se situar o vazio, não as normas; portanto, o ser humano na condição de sujeito em face de si mesmo. (...) capacidade de se olhar. (...) Se me deixo distrair, então todo o espaço interior é preenchido. É preciso que eu me afaste de minhas atividades, de minhas distrações, de meus deveres para definir minha relação comigo. (TOURAINÉ, 2002, p. 46)

Assim o indivíduo onde não é senão “a unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência” (TOURAINÉ, 2002, p. 47). Já a subjetivação é o desejo de se tornar completo segundo ao que aceita da realidade social ao seu entorno. Não é uma mera imposição do mundo ao sujeito, mas sim aquilo que o indivíduo assume do mundo que lhe é posto. Não se trata de uma submissão ou domínio mas sim do indivíduo compara e aceitar a ideia. No processo da modernidade possibilita ao sujeito uma nova liberdade de individuação. Na modernidade surge a ideia de sujeito pensante e direitos individuais assim o sujeito se torna ator de si em seu processo de subjetivação. Ele escolhe o que vai ser.

A subjetivação é o contrário da submissão do indivíduo a valores transcendentes: o homem se projetava em Deus; doravante, no mundo moderno, é ele que se torna o fundamento dos valores, já que o princípio central da moralidade se torna liberdade, uma criatividade que é seu próprio fim e se opõe a todas as formas de dependência. (TOURAINÉ, 2002. p. 222).

O processo de subjetivação de se tornar sujeito de si se e somente se, na modernidade. Na pós-modernidade, quando o sujeito assume aquilo que se quer rejeitar e aceitar, há uma imposição de padronização de sujeitar-se e a falha da racionalidade. Não está mais ligado a uma comunidade unitária a qual sua identidade não poderia ser separada. Por exemplo, os índios Xeta antes se identificavam como Xeta antes de dar seu nome individual (RIBEIRO, 1996), assim o nome de cada um era Xeta, se perguntasse a um seu nome seria: meu nome é Xeta “que pesca” outro Xeta que caça araras” etc... Nas sociedades pré-modernas não havia distinção clara do sujeito do seu grupo. Na modernidade dos poderes o sujeito é preso aos desejos que os poderes lhe impõem. Assim o sujeito não se forma se não separar-se da conjuntura concreta que lhe impunha uma identidade mais baseadas em deveres do que em escolhas. Isso talvez se deva ao rígido controle de corpo e mente proposto como forma de poder. Os sujeitos não escolherem a ideia durante muito tempo, procuravam novas propostas de espiritualidade e liberdade.

A visão conservadora dos poderes que aprisionam está ligada a noção de agência, conceito trabalhado por Felix Guattari e Suely Rolnick (2005). A agência é como se produz a natureza do real mediada por discursos, e realiza a

produção de subjetividades em uma relação rizomática de rede entre o sujeito e agência, que aceita o que a agência produz a reafirmando seus discursos. Na beira do rizoma, se encontra as proposições discursais novas e, portanto, novos modos de ser, mas o núcleo continua sendo um.

“A subjetividade é produzida por agências de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instância intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante).” (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p.39).

A subjetivação passa no processo moderno pelo individuo e não pela instituição, até a idade média o sujeito era de origem divina. Na idade média a o sujeito era obrigado a seguir a igreja na antiguidade a cidade ou tribo. Na modernidade o sujeito se individualiza, nas pós-modernidade se perde ante tantas opções.

Em meio aos poderes impostos o sujeito tem que se constituir como santo em meio a um mundo de pecados, com rígido controle sobre sua mente e seu corpo como exemplo de conduta para seus pares e para os de fora, mas essa tentativa de “não troca” quando confrontado com a racionalidade e desalienação não tem sucesso. Apesar de haver uma doutrinação baseada na emoção, as instituições impõem certas atitudes e maneiras corporais e afetivas que são culturalmente enfatizados, desejados e incentivados pelo grupo, assim, os códigos morais e os costumes são os meios escolhidos para o processo de subjetivação do ser (FOUCAULT, 1987). Porém essa subjetivação só será efetiva até que o sujeito escolha realmente pertencer à tais processos. Mas a modernidade e seus locais de integração, como a escola, universidade, trabalho, e até mesmo a mídia (quando consciente e independente dos poderes, algo raro) constantemente oferecem novas possibilidades, o que pode gerar redefinições, por vezes rompimentos radicais, com costumes arraigados e questionamentos a própria identidade. Esse constituir-se em si é o alvo de todas as técnicas de subjetivação. O sujeito que passa por um processo de assujeitamento, ao aceitar o poder forma seu processo de subjetivação, este conceito é uma tensão de fazer a si mesmo sendo governado pelos outros, e se constitui em sua forma de sujeito.

As regras morais dominantes como um modelo de sujeito e de controle que se exerce sobre os corpos, acaba produzindo uma base para a subjetivação

de sujeitos sociais presos na malha do poder (FOUCAULT, 1987), mas apenas enquanto ele não percebe outras imposições de poder como a mídia e a política por exemplo. Tais imposições são eficientes até certo ponto, e assim, o que se produz são sujeitos mistos, expostos a múltiplos círculos de poder.

O que Foucault quer em última análise é responder uma pergunta: Para que serve a vida? Na ótica capitalista a vida serve para trabalhar e acumular. Na vida religiosa da idade média a vida serve para agradar a divindade. Na vida moderna em acumular conhecimento, na pós-moderna em aparecer em caos. No entanto a vida livre, necessidade do homem a vida serve para ser feliz, para ser bela. Para Foucault somente a vida livre será bela.

Na sua arte de bem viver, que remete a filosofia grega, a liberdade da ao mundo e a ótica do sujeito a construção/possibilidade de um mundo mais belo, portanto há uma estética na busca da liberdade e não só uma ética. Assim há a necessidade de se embelezar o mundo e a vida. Por isso a necessidade dos saberes antigos da Grécia é dos saberes primeiros dos antigos, como os índios por exemplo, para esses a vida era bela. O que Foucault pensou em fazer é devolver o modo de pensar antigo para que questionemos os tempos atuais: “Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2004, p. 244).

Assim o sujeito consciente procura rompimento em busca de uma liberdade. Quer constituir uma nova forma de ser sujeito. Romper com o que nos aprisiona, com uma noção de continuidade histórica forjada como natural é condição de possibilidade para reencontrar a própria história em meio a uma sociedade dispersa, afirma Michel Foucault. Condição também para reencontrar a tradição libertária, isto é, as práticas do exercício da liberdade, Foucault exemplifica frente a problemática moral dos gregos, em “O uso dos prazeres” (Foucault, 1998), localizando aí um modo de subjetivação. Os gregos, sobretudo os jovens buscavam novas formas de prazeres e isso mudava várias coisas entre indivíduo e sociedade, se tornavam sujeitos identificados como hedonistas. Mesmo assim gregos. Era uma nova constituição de ser um novo sujeito em um mundo com regras rígidas.

Sua análise pode ser resumida em três concepções sociais e culturais: o individualismo maximizado (com vínculos fracos entre os seres humanos, e forte oposição entre vida privada e vida pública). O surgimento do conhecimento científico, racional, positivo e laico sobre a natureza (o que resulta numa forma de conhecimento na qual o corpo é objeto em si e de si e desse modo fica dissociado do ser humano) e, Foucault, propõe o sequestro de tradições populares e locais, na qual é substituída pela ciência fria, a qual associa seu discurso ao saber oficial dos poderes.

O SEQUESTRO DE SABERES

Houve um sequestro de saberes no sentido que Foucault (2008) descreve, ou seja, todos os saberes ou conhecimentos que não são ciências, dentre os quais se inclui o conhecimento religioso, foram brutalmente esquecidos e tidos pelo grande sistema de que se constitui a ciência, como mitologia e não verdade. Foucault propõe ressurreição dos saberes subjugados. Estes saberes subjugados são, por um lado, conteúdos históricos eruditos e rigorosos que foram mascarados sob sistematizações formais e que permitem desvendar as lutas que essas sistematizações pretendem dissimular, e, por outro lado, saberes das pessoas, particulares, regionais, desqualificados. A teologia e o conhecimento religioso foi relegado a uma inverdade pelo projeto de conhecimento da modernidade.

No ocidente contemporâneo o autor destaca a separação entre saber popular e médico, propondo uma antropologia que restaure o valor das experiências populares e a reintegre a noção de ser. Outro problema que ela aponta e a separação por interesses dominantes a qual separa o corpo em espírito em gênero necessariamente diminuindo um ou outro em relação de dominância e exploração bem como aponta os horrores das guerras e terror que expunham corpos mortos como demonstração de poder bélico. Para acabar com os horrores é necessário antes valorizar diversas verdades que não estejam sujeitas aos poderes escravizantes.

Talvez seja importante uma ressuscitação de verdades perdidas, singulares, antigas. Outro importante intelectual o historiador De Certeau (CERTEAU, 1998), analisando ideias Foucaultianas sugere que devemos escutar os povos simples e seus saberes. Com certeza o discurso político oficial (mesmo o liberal que pressupõe liberdade) ou talvez as utopias totalizantes não levem a liberdade. A liberdade em Foucault nunca é um poder sobre o outro, mas com o outro, mas acima de tudo é um poder sobre si, no cuidado e na doação de si. Libertar-se é destruir o sistema imposto. Nesse sentido:

“Eu penso que este tipo de análise histórica pode ser útil. Durante séculos temos nos convencido de que entre a nossa ética, nossa ética pessoal, nossa vida diária e as grandes estruturas políticas, sociais e econômicas, há relações analíticas, e que não podemos mudar nada, por exemplo, na nossa vida sexual ou nossa vida familiar, sem arruinar a nossa economia, nossa democracia, etc. Eu acho que temos que nos livrar desta idéia de uma ligação analítica ou necessária entre a ética e outras estruturas sociais, econômicas ou políticas”. (FOUCAULT, 1984. pp. 49-50)

Assim aparece a espiritualidade. Como uma forma de oferecer certas liberdades nem sempre hegemônicas. A espiritualidade é forma de se conduzir a verdade para ser livre. Mas a verdade não pode ser dada pela sujeição

conformada com algo dado. Muito menos por uma correspondência lógica meramente proposicional. A verdade é um processo interior que surge de uma mudança de olhar e ser capaz de racionalmente enunciar esse novo olhar.

Em Foucault a verdade é sempre uma relação de poder dada por um discurso hegemônico, mas esta não é a verdade libertadora: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 12). A verdade nesse sentido é uma estrutura de dominação construída para regular a sociedade. Assim é uma estrutura que visa a construção de discursos que visam mecanismo de controle e que determinam o que é ou não verdade e que permitem ou não outras formas de verdade como a verdade libertadora e determinam quem diz ou não o que é verdade.

[...] a “verdade” é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política ...; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; enfim, é objeto de debate político e de confronto social. (FOUCAULT, 1995, p. 13).

A verdade para Foucault é um universo de processos que visam a regulação, invenção, criação e circulação de enunciados que expressam uma verdade: “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1995, p. 14). O autor pretende revelar como um saber se constrói e que relações se mantem enquanto verdade. Quando um sujeito aceita um discurso como verdade ele procura investigar como são os modos de pratica de si enquanto aceitação de verdade. Se considerarmos que o sujeito não é uma substancia, mas um processo que se forma a partir de relações de si com o seu entorno Foucault quer descobrir como existem diferentes formas de sujeito frente a um único discurso. Nesse sentido ele considera que na sociedade e nas verdades deve haver possibilidade de liberdade e resistência. Ao questionar a verdade dada hegemônica, a resistência pode encaminhar a liberdade na criação de uma outra verdade, se for eticamente consciente e racional conduz a uma verdade que liberta. Foucault percebe que sempre há possibilidades de liberdade e de resistência. “O que procuro fazer é a história das relações que o pensamento mantém com a verdade; a história do pensamento, uma vez que ela é pensamento sobre a verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 241).

A subjetividade ele apresenta como um problema a ser refletido porque esta é uma diversidade de praticas e discursos que guiam o pensamento e o agir. Essas praticas não são invenções ou fantasias, mas são dadas pela cultura. Neste sentido: As práticas não são coisas que o indivíduo invente, mas “são esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por

sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2006, p. 276). As práticas formam a subjetividade e se as práticas forem baseadas nas verdades de poder imposto estas reproduzirão as formas de poder. O poder não é sempre uma relação de dominação, é antes a aceitação e incorporação do discurso deste poder. Para se querer esse poder há de se ter liberdade e resistência para se formar uma nova subjetividade e um novo sujeito. Isto depende de fazer cuidados de si em um ato de mudança de si. “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui o princípio da agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2004, p. 11). Assim o cuidado de si não é senão a inquietação filosófica do ethos grego que não era conformista o poder.

A filosofia libertadora proposta por Foucault permite o questionamento do *status quo* e *status quem*, o *status quem* é aquilo que se pode se tornar. O questionamento racional, a liberdade para questionar e a resistência contra o pensamento possibilita ao sujeito o alcance a verdade e do que limita este acesso assim a filosofia seria um processo, “que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 19). Há certas relações de semelhança entre fazer filosofia e espiritualidade sendo que o processo e o mesmo: questionar verdades antes dadas. No entanto a espiritualidade pode não ser um caminho racional, ao passo que a filosofia sempre será. Espiritualidade seria uma série de ações e reflexões que indicam o caminho não para o conhecimento, mas para o sujeito que pretende revelar a verdade. Para tanto é necessário que o sujeito aja e reflita no sentido de purificar-se, mudança de expectativas e perspectivas, mudanças de interpretações de leituras e olhares do mundo e vise a mudança de existência de si e até do sistema.

Numa religião, que não é espiritualidade, mas a implica, o sujeito nunca alcança a verdade, pois essa é revelada por uma deidade ou um por um herói. Portanto o sujeito é sempre incapaz de ter acesso a verdade. Foucault expressa isso como formas de espiritualidades antigas, mas não descarta a verdade de que o sujeito não possui a capacidade de verdade. Este não possui de pleno direito, pois é necessário que o sujeito modifique o seu ser a te se tornar um novo sujeito ou um-outro, não mais um ser em si, mas um ser pleno de si e para si.

Não há possibilidade de verdade sem que o sujeito se modifique em um breve sobre seu éros ou que o sujeito deseje, se deseja a verdade ou as coisas imediatas. É sempre uma decisão consciente. Há de se praticar certo termo grego antigo: a *áskesis* (prática, treinamento ou exercício, de cunho espiritual) no sentido de não se levar pelos presentes esmolados que poderes apresentam. Assim o sujeito questiona o seu status e o status quo do sistema que leva a uma transformação de

sua forma de agir-pensar-fazer sendo responsável por esse questionamento.

Seguindo este caminho o sujeito terá diante de si o questionamento da verdade ou que Foucault chama de espiritualidade. A verdade implica em uma reflexão em seu sentido mais bruto, um dobra-se sobre si de modo a realizar uma auto-organização de si, um retorno ao sujeito como forma de transformação. “a espiritualidade, um ato do conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser do sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 21)”.

CONCLUSÃO

Não é a toa que Foucault inicia suas considerações sobre o “cuidado de si” com uma análise-elegia da filosofia grega. Nas sociedades clássicas greco-romanas, assim como nas religiões antigas, nas sabedorias indígenas e em toda forma de conhecimento não ocidentalizado a busca do acesso a verdade e a espiritualidade estavam conexas. O grande paradigma do ocidente fez com que tais caminhos se separassem. Isto porque o sujeito é levado a verdade objetivamente seja pelos discursos das ciências humanas ou pelas “certezas” das ciências exatas. Não há modo subjetivo de se ter acesso a verdade, Foucault apregoa a necessidade de haver uma volta a si, ou um objetivo base da filosofia que é a reflexão, ou dobra sobre si mesmo para se ter acesso a verdade. A ciência moderna se coloca como fonte absoluta da verdade onde mal há espaço para questionamento e há varias lacunas e incertezas.

Assim se define espiritualidade como o conjunto de praticas e modos que constituem uma possibilidade de se atingir a verdade pelo sujeito, sendo que ele como é não é capaz da verdade, mas a verdade transfigura o sujeito em um processo auto-organizável. O sujeito assim transformado chega a uma nova verdade. Sobre isso:

Se definirmos a espiritualidade como o gênero de práticas que postulam que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, é capaz de transfigurar o sujeito, diremos então que a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito. (FOUCAULT, 2004, p. 24).

A proposta de Foucault em que o acesso a verdade é necessário desperta-se para a espiritualidade, propõe a necessária revisão critica do modo de ser e estar no mundo, de questionar racional e livremente os poderes que nos dominam e conduzir a liberdade. De se preocupar com os saberes a as condições de vida daquele que foi subjugado e de um mundo que colocou em suspensão todos

os saberes. Se não houver o questionamento não existe possibilidade de liberdade e não há como pensar as questões que derivam da frágil condição humana hodierna. A liberdade tem que ser colocada no centro do debate e da reflexão em todos os aspectos, a começar pela liberdade de educação, que tem o potencial de confrontar e erigir um novo espírito de tempo. Assim surge a espiritualidade. Como meio de alcançar aquilo para que o homem é: livre.

Michael Foucault propõe de forma crítica a espiritualidade como como caminho que conduz a verdade. As poucas análises em nível pós-doutoral que se una a um programa de educação já justifica um projeto dessa monta.

De modo desafiador a reflexão sobre espiritualidade e subjetividade. No rol das pesquisas em Análise do Discurso, encontram-se alguns estudos que, pela recorrência à problemática da subjetividade em Michel Foucault, mostra o quanto essa temática é profícua e ainda promissora a esse campo de investigações. São pesquisas que refletem sobre a produção do sujeito em face de sua inscrição em determinadas formações discursivas, ou melhor, consideram o sujeito submergido por discursos e, em decorrência dessa propensão, abordam a subjetividade produzida pelo exterior, por meio de discursos.

Hodiernamente em meio a discursos que querem censurar a educação, em meio a um mídia que aliena, quando há mais produção de livros de auto-ajuda financeira que livros culturais é necessário despertar os educadores para a reflexão do livre pensamento, nesse sentido a reflexão critica em Foucault pode apontar certas saídas. Esperamos que tais saídas sejam repensadas em meio a essa suposta espiritualidade vendida e sujeita aos poderes.

REFERENCIAS:

CERTEAU, M. *artes de fazer, a invenção do cotidiano*, 3ed. Ed. Vozes. 1998

ESCOBAR, Carlos Henrique de. (Org.). Michel Foucault: *O dossier* – últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. pp. 71-73.

FOUCAULT, M. “Des espaces autres”. In: *Dits e Écrits*, tome 2: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001. pp.1571-1581.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas - Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. Martins Fontes. 1990

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Tradução Elisa Monteiro. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Ditos e Escritos; II).

FOUCAULT, Michel. *O cuidado com a verdade*. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (*Ditos e escritos; V*). p. 244.

FOUCAULT, Michel. *O uso dos prazeres e as técnicas de si*. Ditos e Escritos, volume V: *Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes, 2006

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

LINDEZ, J. V. *Sabedoria e Sábios em Israel*. Edições Loyola, SP-SP, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. 17. ed., Rio de Janeiro: Record, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O SERTÃO NA PERSPECTIVA CONCEITUAL DE ESPAÇO E LUGAR EM MICHEL DE CERTEAU¹

Regina Celia Costa Lima²

Fernanda Miler Lima Pinto³

Margarida Chaves dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

Conforme Peter Burke (1992, p. 7), “o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa”. Dessa forma, o iminente historiador em sua obra *Escrita da História* (1992), introduz o debate acerca do processo de diversificação que a História tem passado ao longo de sua trajetória, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto a sua forma.

A produção historiográfica, com sua matriz fincada no positivismo do século XIX, enclausurada nos limites das concepções clássicas de documento, passou por várias transformações ao longo do século passado. Graças a essas transformações podemos perceber que a partir das últimas quatro décadas do século XX, houve uma maior aproximação de temáticas relacionadas ao cotidiano, ao

1 O texto desse artigo é uma revisão do artigo já publicado por essas autoras na obra “Entrelaçando Saberes e Produzindo Conhecimentos” (LIMA; SILVA, 2022). Tal obra pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uemasul.edu.br/portal/wp-content/uploads/2022/05/Entrelacando-saberes-e-produzindo-conhecimentos.pdf>.

2 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Políticas em Educação do Ensino Superior (FEST) e em Metodologia do Ensino do Terceiro Grau (UEMA). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) no Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: regnacelia@hotmail.com/ reginacelia@uemasul.edu.br.

3 Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bacharelada em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Direito Penal (FDDJ), em Direito Penal e Criminologia (ICPC/UNINTER), em Metodologia do Ensino na Educação Superior (UNINTER) e em Diplomacia, Políticas Públicas e Cooperação Internacional (UNINTER). Advogada OAB-MA. E-mail: fernandamp1206@gmail.com.

4 Mestra em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribeno. Especialista em História Moderna e Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Docente do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) no Curso de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: margarida@uemasul.edu.br.

espaço e ao lugar.

As transformações ocorridas no campo da História, ao longo de sua trajetória, não estão apenas no processo de diversificação e surgimento de novos campos do conhecimento historiográfico, mas no nível de rupturas, tanto acerca da concepção do objeto e do tratamento das fontes, como em relação ao olhar do historiador. Toda essa diversidade no campo da História pode ser vista sob a perspectiva de uma “expansão historiográfica”, que tem provocado uma multidiversificação interna e tem aberto novas possibilidades de expressão que enriquecem a escrita da história, seja nos aspectos textuais, seja em direção a alternativas não textuais (BARROS, 2013, p.13).

É factível, que o tema do cotidiano tem aparecido com frequência em pesquisas e em estudos, sobretudo na área das Ciências Humanas, o que evidencia “um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas questões do dia-a-dia”. O interesse no cotidiano tem se dado de forma que as rotinas diárias “e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico”, (CHIZZOTTI, apud DURAN, 2007, p.116), e no interior das instituições como igrejas, escolas passam a ter mais sentido social e político.

Neste contexto, o trabalho do pesquisador Michel de Certeau ganha um grande significado, pois se insere no quadro dessa abertura da história para novas temáticas e novos problemas, bem como no diálogo com outros campos do conhecimento. Para Sousa (2011), as perspectivas teóricas e os procedimentos metodológicos das investigações historiográficas modernas, para Certeau, trazem para “o debate atual questões que sugerem certas revisões e/ou reflexões no modo de produção do conhecimento adotado na academia” (p.181).

Para esse pesquisador, o pensamento de Certeau, em relação ao papel do historiador, ao lidar com as fontes, extrapola os limites teóricos de suas propostas de pesquisa, e passa também pela narrativa. Nessa perspectiva, para Certeau, “os ‘resíduos’ ou conteúdos ‘descartados’ pelo historiador, tendem a ganhar, novos significados com os procedimentos da narrativa historiográfica” (SOUSA, 2011, p.181-182), pois o trabalho de contar, relatar e interrogar os acontecimentos ganha mais liberdade com as narrativas, o que proporciona também maior dignidade aos documentos e aos mortos, ou seja, às memórias dos sujeitos eleitos para compor o quadro de análise na investigação (SOUSA, 2011, p.182).

SOBRE O AUTOR

Michel Jean Emmanuel de La Barca de Certeau (1925-1986), conhecido como Michel de Certeau, nasceu em Chambbéry, França e morreu em Paris, acometido por um câncer, aos 65 anos. Sua educação e formação profissional

foram bastante ecléticas. Formou-se em Filosofia, Letras Clássicas e Teologia, nas universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Era religioso da Ordem dos Jesuítas, foi ordenado padre em 1956. Concluiu o doutorado em Teologia na Universidade Sorbone, Paris, em 1960, com uma tese sobre os escritos místicos de Jean Joseph Surin.

A produção científica de Certeau traduz conhecimentos no campo da filosofia clássica, da psicanálise, da linguística e das ciências sociais. Porém, ele foi mais conhecido no campo da história. Michel de Certeau, como nos afirma Luce Giard (1998, p. 9), ao prefaciá-la obra *A Invenção do Cotidiano*, “é um desses espíritos anticonformistas e perspicazes”, um intelectual que não se associou à rigidez dos cânones de uma disciplina. Sua intelectualidade “segue caminhos estranhos à lógica das instituições, quer estas estejam ligadas à Universidade, à Igreja ou ao Estado”. Ele criticou com muita lucidez “a epistemologia que governa o silêncio da profissão do historiador” (CERTEAU, 1998, p. 9 -10).

Certeau tornou-se um historiador conhecido e respeitado por sua produção científica. Ele buscou conciliar a vida religiosa com a vida de um pesquisador com interesse pelos métodos da antropologia. O historiador é autor de inúmeras obras fundamentais sobre a religião, a história, o misticismo e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII.

Para Bitencourt (2012), enquanto pesquisador, o interesse inicial de Certeau se voltou para questões religiosas, o que resultou em trabalhos de pesquisa histórica sobre os textos místicos do Renascimento e da época Clássica ou, ainda, sobre o contexto e as causas sócio históricas do fenômeno de possessão demoníaca, ocorrido no século XVII, na cidade de Loudun. Como professor, ele lecionou em universidades europeias de Genebra e Paris, na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales, assim como na Universidade de San Diego na Califórnia, Estados Unidos. O pesquisador deixou uma vasta obra, que aborda temáticas variadas, sempre de maneira instigante e original.

Sensível ao significado dos eventos ocorridos na França em maio de 1968, ele dedicou-se ao estudo das transformações culturais ocorridas, a partir destas manifestações, com ênfase na questão do ensino nas universidades. O movimento de maio de 1968, para Bitencourt (2012), projetou Certeau publicamente na França, após ele apoiar a publicação de um artigo relacionado aos eventos da revolta estudantil.

Certeau foi fundador e diretor da revista *Christus* e da Escola Freudiana de Paris, L'Ecole Freudienne. Ele formou um grupo que serviria como ponto focal para estudantes interessados na Psicanálise (SILVA, et.al., 2011). Ele foi um dos historiadores que ao mesmo tempo em que era apaixonado pelos novos métodos, estava disposto a correr o risco, e era lúcido sobre suas determinações e

seus limites. Soube fazer o jogo com as palavras e assumir sucessivamente todas as linguagens. Ele foi um historiador da Medicina e da sociedade, teólogo, psicanalista, quantificador, discípulo de Freud e Foucault. Impossível era aprisioná-lo a um campo (GIARD, apud CERTEAU, 1998, p.10).

Algumas de suas obras são:

La solitude, une véteté oubliée da communication, com François Roustang e outros (1967); La prise de parole: pour une nouvelle culture (1968); La possession de Loudun (1970); L'absent de l'histoire (1973); La culture ou pluriel (1974); L'invention du quotidien 1. Arts de faire (1974); L'écriture del'histoire (1975); Une politique de la langue. La Revolution Française et l'hes patois: l'enquete de Gregoire, com Dominique Julia e Jacques Ravel (1975); L'invention du quotidien 2. Habiter, cuisiner, com Luce Giard e Pierre Mayol (1980); L'ordinaire da communication, com Luce Giard e outros (1983), etc. (SILVA, et.al., 2011, p. 64).

Dentre as obras de Michel de Certeau consideradas como de maior difusão no espaço acadêmico brasileiro, destacamos *A Escrita da História* (1975), como a de maior repercussão entre os historiadores, e *A invenção do cotidiano* (1974), como a de característica mais interdisciplinar, pois tem sido uma obra bastante citada nas disciplinas, além da História, a Geografia e o Urbanismo, a Linguística, a Comunicação, a Filosofia e as Ciências Sociais.

No campo da reflexão historiográfica, a obra: *a Escrita da História*, tem sido de uma importância singular, no sentido da identificação de etapas fundamentais da historiografia e suas diferentes abordagens ao longo do tempo. Sua importância, entre tantas possibilidades historiográficas, estabelece diálogos com várias áreas do conhecimento.

Outro trabalho de muita repercussão, é a pesquisa intitulada *A invenção do cotidiano*. “Trata-se de uma obra inédita apresentando os resultados de uma pesquisa de grande fôlego (final de 1974 a 1978)” (GIARD, apud CERTEAU, 1998, p. 9), com sua primeira edição, francesa, lançada em 1980, que contou com grande aceitação no campo dos estudos culturais. Neste trabalho, Certeau descreve as práticas cotidianas dos consumidores, procurando descrever o fenômeno ‘de dentro’.

Assim,

Ao captar as práticas no movimento de sua enunciação, a pesquisa de Certeau nos apresenta um panorama que resgata a criatividade dos homens comuns, tantas vezes desprezadas nas teorias que tendem a colocar em relevo a dimensão de conformismo e submissão ao poder instituído (BITENCOURT, 2012, s. p.).

Ao traçar o itinerário de Certeau, a filósofa argentina Cecilia Padvalskis, em artigo intitulado *Michel de Certeau: recorrido por sus múltiples pertinências* (2010),

cita a pesquisadora Luce Giard, uma das maiores estudiosas de Certeau. Para Luce Giard, a trajetória de Certeau se distingue em três momentos distintos. A primeira etapa, que vai até 1968, – o tempo em que Certeau consagra sua intelectualidade à história da espiritualidade da Companhia de Jesus. Em um segundo momento, Certeau amplia o seu projeto intelectual entre 1968 e 1974. A terceira etapa é definida pela autora, como o tempo da plenitude entre 1975 a 1985 (GIARD, apud PADVALSKIS, 2010, 191).

Diante do exposto, podemos afirmar que das temáticas mais discutidas, e que tem marcado mais significativamente a discussão intelectual de Certeau, mais notadamente é a terceira etapa de sua trajetória, conhecida como “el tiempo de plenitude” (PADVALSKIS, 2010, 191), são, sem dúvidas, o cotidiano, o espaço e o lugar. Em se tratado do Lugar, é em Certeau que encontramos o mais potente conceito.

“ESPAÇO” E O “LUGAR”

O conceito de lugar é multidisciplinar e transversal, seus estudos estão voltados aos fatores humanos, sociais, políticos e econômicos. Ele é muito utilizado em áreas do conhecimento como a geografia, arquitetura e urbanismo, paisagismo e ecologia, porém tais conceitos são, a partir dessas disciplinas, carregados de uma fundamentação teórica, na sua maioria, com enfoque físico e territorial que opera sobre um campo de estudos espacial. Contudo, essa interpretação variada do conceito de lugar, “que pode ser tanto geográfico quanto arquitetônico, antropológico, psicológico ou pertencente, ainda, a outras áreas do conhecimento, tem se tornado ‘insuficiente para apreender o seu real significado’” (SCHNEIDER, 2015, p. 66).

Muitos autores, principalmente no campo da geografia física tem se esforçado em conceituar “lugar”. Entre esses teóricos, destacamos o geógrafo brasileiro Milton Santos, que sustenta que o lugar é uma produção histórica, que só pode ser compreendido dialeticamente levando em conta as relações de produção nele estabelecidas (SANTOS, apud BITTENCOURT, 2004, p. 171).

Assim, a história, afirma Santos (1991),

atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações. Indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos -, mas que têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções interpõem e se exercem (p. 52).

Entretanto, para Certeau, lugar é muito mais que espaços territoriais, são espaços de convivência, constituídos de relatos, itinerários e percursos de

espaços. Para conceituar “lugar” e “espaço”, Michel de Certeau recorre, essencialmente, às relações sociais, ao cotidiano, à comunicação e à linguagem.

Entre “espaço” e “lugar”, Certeau estabelece uma distinção, delimitando-os em campos. O lugar teria uma configuração instantânea de posições, indica uma posição de estabilidade, “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência.” (CERTEAU, 1998, p. 201).

Assim, espaço, para Certeau, é definido como “o lugar praticado”, vivenciado. Para explicitar o “espaço”, Certeau usa a linguística para fazer uma comparação entre o espaço com a palavra e o lugar com a enunciação. Para o autor, no instante em que a palavra é dita ela é também atualizada. Da mesma forma, ele exemplifica que “(...) a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Para Certeau, as estruturas narrativas tem valor de sintaxe espacial (CERTEAU, 1998, p. 199). As mudanças de espaço, as circulações efetivadas formam os lugares. Dessa forma, para o autor, todo relato é uma prática de espaço.

O espaço para Certeau (1998), só se realiza quando é vivenciado. Para o autor, um determinado lugar só se torna espaço na medida em que este é utilizado e vivenciado pelos indivíduos. É somente por meio dessa dinâmica de movimento, que esse espaço se potencializa e se atualiza. Ao ser ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado.

Para Certeau, os objetos especificam lugares pela ação dos sujeitos históricos. O espaço está sempre associado a uma história e condicionado ao movimento. “Há um despertar dos objetos inertes (uma mesa, uma floresta, uma paisagem do ambiente) que saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza de seu próprio espaço” (CERTEAU, 1998, p. 203).

Assim, para Schneider (2015), Michel de Certeau analisa o lugar praticado como estático, fisicamente imóvel, mas que passa por uma ressignificação na medida em que acontecem essas dinâmicas de deslocamentos coletivos, o meio pelo qual se atualizam constantemente. É no caminhar que o sujeito se apropria “das possibilidades permitidas pela configuração espacial do lugar, assim como um locutor se apropria da língua. O movimento é a realização espacial do lugar, assim como dizer uma palavra é o ato sonoro da língua” (p. 72)

Para Certeau, as práticas humanas usam e produzem espaços (1998, p. 233), nesse sentido a vivência temporal do indivíduo em determinado lugar é condição necessária para a produção do espaço. Assim, “o espaço público só adquire identidade quando os indivíduos o praticam”. Dessa forma, também, o relato e as narrativas estão relacionados com o lugar, como resíduos ou detritos do mundo, bricolagens de diferentes elementos formados de fragmentos diversos e memórias, produzindo sentido a um lugar (SCHNEIDER, 2015, p. 257-258).

Segundo Certeau (1998):

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (p. 189).

A cidade como lugar de desejo é também foco da abordagem de Michel de Certeau, “que valorizava nela o quadro de itinerários múltiplos” (DOSSE, 2009, p. 90). Para apresentar seu conceito de cidade e práticas urbanas, Certeau utilizou como laboratório, a observação da agitada vida urbana, a partir de uma das figuras monumentais do urbanismo ocidental, o World Trade Center. As contradições nascidas da aglomeração urbana, como a solidão e a invisibilidade são observadas pelo autor, como uma das características do espaço urbano contemporâneo, o qual conceituamos de cidade. Ao se observar a cidade do alto de seus edifícios e monumentos tem-se uma “vista perspectiva e a vista prospectiva que se constitui a dupla projeção de um passado opaco e um futuro incerto” (CERTEAU, 1998 p. 171).

As cidades, para Certeau, que nascem a partir da modernidade, são pensadas a partir de uma racionalidade urbanística. Porém, o espaço praticado só se concretiza no caminhar de seus habitantes. “Ele estabeleceu uma distinção entre a cidade, que considerava como uma língua, um campo de possíveis, e o ato de caminhar que a atualizava e advinha de enunciações dos pedestres” (SCHNEIDER, 2015, p. 72).

Certeau (1998) faz uma crítica à cidade conceito instaurada pelo discurso utópico e urbanístico, racional, funcionalista, que privilegia o progresso e serve como balizadora para as estratégias socioeconômicas e políticas. Ao mesmo tempo o autor enfatiza que se “de um lado a linguagem do poder se urbaniza, por outro, existem movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico” (CERTEAU. apud, SCHNEIDER, 2015, p. 71).

Para Certeau (1998) a cidade é um lugar que emerge da forma como as pessoas comuns, como usuários desse lugar se movimentam, em sua maioria em um sentido oposto à racionalidade praticada. Porém, essa movimentação dos usuários da cidade se dá por meio de uma aparente conformidade, pois, para Certeau, não existe passividade no consumo de ideias.

O SERTÃO ENQUANTO LUGAR NO PENSAMENTO CERTELINO

Ao iniciar o seu texto intitulado *Relatos de Espaço*, no obra *A invenção do cotidiano*, Michel de Certeau (1996, p. 199), nos lembra que, na Atenas contemporânea, o transporte coletivo é denominado de *metaphorai*. Portanto, para os

gregos o ir e vir, torna-se uma metáfora, ou seja, os gregos utilizam metáforas para se locomover, o que denota a íntima vinculação entre narrativa e espaço. “A locomoção, a transposição no espaço, é metafórica, já que a metáfora é justamente a manifestação das maneiras de se passar a outro, de se transfigurar” (PEREIRA, 2008, p. 13).

Assim, ao acompanharmos as ideias de Certeau, vamos compreender que as estratégias textuais utilizadas na construção historiográficas nos dá o sentido dos lugares e espaços. Para Certeau, o lugar e o espaço são construídos por narrativas. “Quem criou a humanidade foi a narração”, como nos afirma o cientista francês Pierre Janot, na frase epigrafada por Michel de Certeau (1998, p. 199), em um de seus mais instigantes textos acerca do espaço e lugar.

Dessa forma, o sertão é resultado de uma narrativa. A historiadora Janína Amado (1995) afirma que a ideia de sertão, foi construída, primeiramente, pelos colonizadores portugueses, ao longo do processo de colonização. “Uma categoria carregada de sentidos negativos, que absorveu o significado original, conhecido dos lusitanos desde antes de sua chegada ao Brasil - espaços vazios, desconhecidos, longínquos e pouco habitados” (AMADO, 1995, p.148).

Assim, para Amado (1995),

“sertão” tanto designou quaisquer espaços amplos, longínquos, desconhecidos, desabitados ou pouco habitados’, (...) como adquiriu uma significação nova, específica, estritamente vinculada ao ponto de observação, à localização onde se encontrava o enunciante, ao emitir o conceito (p.148).

Em contrapartida, a historiografia sulmaranhense, a partir da segunda metade do século XIX, procurou implementar um outro tipo de narrativa no sentido de valorizar as riquezas naturais do sertão, bem como as virtudes do homem sertanejo. Entre esses intelectuais que se empenharam na construção de uma nova caracterização de sertão, destacamos Francisco de Paula Ribeiro, ilustre português que foi encarregado de estabelecer as fronteiras do sertão sulmaranhense, e Carlota Carvalho, autora da obra *O Sertão: subsídios para a História e a Geografia do Brasil*, que teve sua primeira publicação em 1924. Acerca dessa narrativa, empreendida por esses intelectuais, mais notadamente, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o historiador Raimundo Santos (2017) nos afirma:

Retirando informações de Paula Ribeiro, disse que a expressão “Pastos Bons”, vinha de colonizadores que aqui encontraram a rica e infundável pastagem “em que o bom sucedia o melhor”. (...) os primeiros colonizadores encontraram um ambiente favorável em diversos aspectos, pois havia aqui: “a beleza dos campos, a suavidade do clima, a superabundância de nascentes de água corrente e perenes, e a grande quantidade de frutos naturais do país, saborosas como o bacuri, nutritivos como o pequi e a bacaba” (p. 219).

Nesse espaço, como bem define o intelectual Parsondas de Carvalho (ambientado nos finais do século XIX e início do XX), citado pelo historiador Raimundo Santos (2017), “por todos os lugares dos sertões que andou encontrava beleza e utilidade para o povo sertanejo”. Para Carlota Carvalho (2000, p. 98), até os quintais ganham relevo, como sendo “extensões da flora sertaneja”, numa representação de beleza e fartura para os moradores. Percebe-se, que essa nova narrativa empreendida pelos teóricos oitocentistas, inaugura um outro sertão, diferentemente daquele descrito nos primeiros séculos da colonização brasileira.

Outro aspecto a ser considerado ao se discutir sertão a partir das concepções de “lugar” e “espaço”, com base no pensamento certelino, é o lugar praticado (...) “é o que dá lugar a um vazio” (...) “o tabuleiro das identidades” (...) é “o jogo do sistema dos lugares definidos”. Cada nome próprio evocado nas várzias, rios e serras do sertão “evocam as ‘autoridades locais’ ou ‘superstições’” (CERTEAU, 1998, p. 186-187). Tudo isso, no dizer de Certeau, é o que transforma o território em lugar. O autor diz:

Estamos ligados a este lugar pelas lembranças (...) É pessoal, isto não interessaria a ninguém, mas, enfim é isso que faz o espírito do *lugar* [grifo nosso]. Só há lugar quando frequentado por espíritos múltiplos, ali escondidos no silêncio, e que pode “evocar” ou não. Só se pode morar num lugar assim povoado de lembranças (CERTEAU, 1998, p. 189)

Dessa forma, como nos afirma Dosse (2013, p. 95), estar ligado ao lugar significa habitar o lugar, partindo-se “da idéia importante para Certeau, segundo a qual habitar não é somente situar-se em um território, mas habitar uma língua e expressá-la por um discurso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes contribuições de Michel de Certeau, não apenas para o campo da História, mas para o vasto campo das ciências humanas e sociais, foi pensar o lugar como resultante das práticas cotidianas. Com mestria, o autor atravessou as fronteiras das disciplinas e de forma articulada e transdisciplinar apresenta uma concepção de lugar que extrapola os espaços territoriais circunscritos nos mapas e cartas. A partir de Certeau é possível se humanizar o conceito cartográfico de lugar. Não basta residir, fixar endereço em um determinado território é necessário apropriar-se dele por meio da convivência e sentimento de pertença. Com isso, “os usos, as apropriações e as vivências temporais do indivíduo em determinado espaço produzem memórias e dão sentido ao lugar” (SCHNEIDER, 2015, p. 266).

Os relatos, as narrativas e o caminhar realizado cotidianamente, pelos habitantes moldam e transformam os ambientes planejados em espaços. Dessa

forma, é possível, a partir dos estudos do historiador e filósofo Michel de Certeau, pensar a categoria “sertão”, aplicada ao sertão maranhense, enquanto lugar construído, a partir de uma narrativa própria, e que se constitui em um espaço cultural gigantesco, com grandes possibilidades investigativas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaina. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p. 145/151. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1990>. Acessado em: 22 jun 2017.

BARROS, José d’Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITENCOURT, João Batista e GALVES, Marcelo Cherche (orgs.). **Historiografia Maranhense: Dez ensaios sobre historiadores e seus tempos**. – São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

BITENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. **Polêmica**, v.11. n. 2, 11, mai. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/issue/view/245>. Acessado: 11 jun 2017

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas** (org.). – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão: Subsídios para a História e a geografia do Brasil**. (Organização e notas de Adalberto Franklin e João Renôr Ferreira de Carvalho) 2 ed. rev. e ampl.- Imperatriz (MA): Ética, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007

DOSSE, François. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/34699750-Michel-de-certeau-o-espaco-habitado-segundo-francois-dosse.html>. Acesso em: 24 jun 2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. P. 115-128. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?d-d1=1577&dd99=pdf. Acesso em: 10 mai 2022.

LIMA, Regina Célia Costa; SILVA, Maria da Guia Taveiro. **Entrelaçando**

saberes e produzindo conhecimentos. 1 ed. Imperatriz: Estampa, 2022.

PADVALSKIS, Cecilia. Michel de Certeau, recorrido por sus múltiples pertinências. **Revista Teología.** Tomo XLVII, Nº 102, Agosto 2010: 189-207. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3270204.pdf. Acessado em: 14 jun 2022.

PEREIRA Pedro Paulo Gomes. O sertão dilacerado: outras histórias de *Deus e o Diabo na terra do sol*. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, nº.74, São Paulo: 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452008000200002. Acessado em: 24 jun 2022

SANTOS, Milton. **A metamorfose do espaço habitado.** 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Raimundo Lima dos. **A construção da identidade sertaneja maranhense.** Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. **Michel De Certeau e a Educação.** Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: www.uneb.br/gestec/files/2011/10/FeijóvCerteau.pdf. Acessado em: 10 jun 2022.

SCHNEIDER, Cristina Seibert. Pensando as políticas de preservação do patrimônio a partir do conceito de lugar. **I Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade**, Porto Alegre, 9 a 11 de março de 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/18CDCristinaSeibertSchneider.pdf> Acesso em: 24 jun 2022.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. Diálogos com Michel de Certeau sobre pesquisa nas ciências humanas. **Revista Crítica Histórica**, Ano II, Nº 3, julho/2011Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/296066351/Dialogos-Com-Michel-de-Certeau>. Acesso em: 22 jun 2022.

CAPÍTULO 8

PIERRE BOURDIEU E A SUPERAÇÃO DA “DOCTRINA TRADICIONAL” SOBRE O ESTADO

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves¹

O golpe de Estado do qual nasceu o Estado (mesmo se isso se fez por um processo insensível) demonstra um golpe de força simbólico extraordinário, que consiste em fazer aceitar universalmente, nos limites de certo âmbito territorial que se constrói através da construção desse ponto de vista dominante, a ideia de que nem todos os pontos de vista se equivalem e que há um ponto de vista que é a medida de todos os pontos de vista, que é dominante e legítimo. (BOURDIEU, 2014)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A epígrafe acima já expõe muito do que será abordado nas linhas que se seguem. O presente trabalho tem por objetivo tecer breves considerações sobre a (in)suficiência da teoria tradicional do Estado no que se refere, sobretudo, à própria definição de Estado. Trata-se, portanto, de identificar se tais conceitos são adequados — no sentido de relacionar elementos suficientes — para a compreensão do Estado na contemporaneidade.

A primeira seção do trabalho aborda as definições jurídicas de Estado, compreendidas nos atuais manuais de Direito e nas *Convenções sobre direitos e deveres dos Estados e sobre Asilo político*, assinadas em Montevideu em 1933. Como será visto oportunamente, os manuais adotados nos cursos de Direito costumam definir o Estado como sendo a sociedade organizada, e relacionam os três elementos que supostamente lhe seriam essenciais: *povo, território e poder soberano*. É a esse conjunto de concepções mais ou menos homólogas que, parafraseando Manoel Gonçalves Ferreira Filho, chamamos de *doutrina tradicional sobre o Estado*.²

1 Doutor (UFPE-2017), Mestre (UNICAP-2011) e Bacharel (URCA-2007) em Direito. Licenciado em Filosofia (ETEP-2022). Graduando em Pedagogia (UNIBF). Professor do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO, onde também lidera o Grupo de Pesquisa “Constitucional, Administrativo e Tributário: Investigações Sobre a (Re)Construção do Direito Público no Brasil”. feitosagoncalves@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1099402155613073>.

2 Existe divergência sobre a doutrina ser ou não fonte do direito. Maria Helena Diniz, por exemplo, entende que ela é “fonte do direito costumeiro” (DINIZ, 2009, p. 326), Miguel Rale, por sua vez, entende que não, mas registra que “O fato de não ser fonte de direito não priva, todavia, a doutrina de seu papel relevantíssimo no desenrolar da experiência jurídica”, para ele, “os modelos doutrinários ou dogmáticos envolvem as fontes de direito

A seção seguinte procura ampliar o debate, dialogando com as ideias dos *pais fundadores* das ciências sociais: Weber, Durkheim e Marx. Discutiremos as formulações de Weber sobre o *monopólio do uso legítimo da violência física*; de Durkheim, para quem o Estado é a *fonte da integração lógica e moral da sociedade*; e a concepção marxista, que compreende o Estado como sendo o *aparelho de coerção a serviço da classe dominante*; e tentaremos identificar os pontos em que essas ideias se contradizem e se complementam.

A partir dessas ideias, e da busca de um conceito que compreendesse as concepções anteriores e que permitisse compreender adequadamente o Estado na contemporaneidade, pudemos chegar à obra de Bourdieu e à definição do Estado enquanto detentor do monopólio da violência simbólica, modalidade especial de violência que só pode ser exercida com a cumplicidade daqueles em quem ela é exercida. Ao final, faremos um breve repasse de tudo o que foi discutido e dos caminhos possíveis para a continuidade da pesquisa que originou o presente trabalho.

1 AS CONCEPÇÕES “JURÍDICAS” DE ESTADO

Por mais que possam existir discursos que situem a origem do Estado na antiguidade ou na assim chamada *Idade Média*, o Estado, conforme o vemos e vivenciamos na contemporaneidade, é uma invenção ocidental moderna, como observa Paulo Bonavides: “o Estado Moderno em verdade significa uma nova representação de poder grandemente distinta daquela que prevaleceu em passado mais remoto ou até mesmo mais próximo, como foi o largo período medieval” (BONAVIDES 2004, p. 27). Não vemos razões para (re)produzir, portanto, discursos que tentam identificar similaridades entre os Estados contemporâneos e as organizações sociais da antiguidade, sobretudo porque instituições e ideias

desde a emanção das normas, isto é, desde o momento da produção dos modelos jurídicos prescritivos, até o momento de interpretação e aplicação desses modelos, os quais representam o ‘conteúdo significativo’ produzido ou revelado pelas fontes” (REALE, 2002). Para Abelardo Torrè, “la doctrina es, rigurosamente hablando, una fuente material del derecho por carecer de obligatoriedad” (TORRÈ, 2003, p. 393). Carlos Mouchet e Ricardo Becú mencionam a doutrina como uma das fontes formais do direito em seu sentido tradicional, ainda que seu conteúdo não obrigue os particulares ou os juizes e, por isso, ela não seja uma fonte formal em sentido estrito, e observam que “Es claro que la importancia de que goza la doctrina depende de la jerarquía o autoridad de los distintos autores” (MOUCHET; BECÚ, 2000, p. 242).

A questão efetivamente importante para o presente trabalho é o poder simbólico exercido pela doutrina, ou seja, o “pouvoir de construction de la réalité qui tend à établir un ordre *gnoseologique*” (BOURDIEU, 1977, p. 407), e como isso gera uma representação incompleta de uma realidade complexa, que é o Estado ocidental moderno. Ou, dito de outra forma, se “É a doutrina que constrói noções gerais, conceitos, classificações, teorias, sistemas” (DINIZ, 2009, p. 328), veremos como a doutrina constrói o Estado e como a obra de Bourdieu supera tal construção.

diretamente relacionadas — há quem diga essenciais à própria noção de Estado —, como *soberania*, *interesse público*, *nação*, separação entre *público* e *privado*, são construções que remontam à Modernidade.³

Os manuais clássicos de várias disciplinas, tais como Teoria do Estado, Introdução ao Estudo do Direito, Direito Constitucional e Direito Internacional, em sua maioria, conceituam o Estado como sendo a *sociedade jurídica e politicamente organizada*, geralmente fazendo referência aos seus três elementos constitutivos: *povo*, *território* e *soberania*, esta última aparecendo muitas vezes de forma mais ou menos implícita, em formulações como *poder soberano*, *governo soberano*, *governo independente*, ou apenas *governo*, deixando subentendido o fato de que tal governo não se submeteria a nenhum outro — e seria, portanto, *soberano*. Este conjunto de concepções pode ser chamado de *doutrina tradicional do Estado*, conforme Manoel Gonçalves Ferreira Filho:

Segundo ensina a doutrina tradicional, o Estado é uma associação humana (*povo*), radicada em base espacial (*território*), que vive sob o comando de uma autoridade (*poder*) não sujeita a qualquer outra (*soberana*).

Mais sutil é a lição de Kelsen (v. *Teoria pura do direito*), ao mostrar que o Estado e seus elementos — *povo*, *território* e *poder* — só podem ser caracterizados juridicamente.

De fato, a coletividade que é o *povo* decorre de critérios que são fixados pela ordem jurídica estatal. É ela formada por quem o direito estatal reconhece como integrante da dimensão pessoal do Estado. Pertence, pois, ao povo quem o direito do Estado assim declara (daí, p. ex., o fenômeno da dupla nacionalidade, que ocorre quando dois Estados dizem que o mesmo indivíduo faz parte de seu povo). Por isso, com Kelsen se deve dizer que *povo* é o conjunto de todos aqueles para os quais vigora uma ordem jurídica. Ou seja, para os quais, especificamente, existe essa ordem jurídica (já que nenhuma ordem jurídica estatal pode existir para reger, apenas, aqueles que ela considera estrangeiros).

Território, a seu turno, é o domínio espacial de vigência de uma ordem jurídica estatal. É também por ela definido, tanto no tocante às terras como às águas, tanto no concernente às profundezas quanto às alturas. Não há dúvida que, na delimitação do território, intervêm princípios de Direito Internacional. Estes, porém, enquanto se considerar soberano o Estado (v. adiante), dependem da aceitação dos Estados para aplicar-se.

Poder, enfim. Este se traduz no cumprimento das normas estatais. Só existe poder quando tem ele efetividade ou eficácia, quando globalmente os seus comandos são obedecidos.

É por isso que, segundo a doutrina kelseniana, os três elementos do Estado não passam da vigência (*poder*) e do domínio pessoal (*povo*) e territorial

3 Em sentido análogo cf. GONÇALVES; TEIXEIRA, 2014, sobre a *Idade Média*, os autores observam que é um equívoco se referir dessa forma ao período entre os anos 476 a 1453, já que não houve uma *idade do meio* entre as idades *Antiga* e *Moderna*. No referido período, inclusive, foram significativos os avanços na filosofia, tecnologia, artes, e dentre outros elementos importantes da contemporaneidade, tais como as Universidades e até mesmo a forma como nos enamoramos e constituímos família.

(território) de vigência de uma ordem jurídica. Assim, o Estado coincide com a ordem jurídica. Consiste numa ordem coercitiva da conduta humana mas com o caráter de organização. Isto é, instituindo órgãos que funcionam segundo o princípio da divisão do trabalho para a criação e a aplicação de normas, apresentando um certo grau de centralização, que distingue de outras ordens jurídicas onde as normas se produziam consuetudinariamente. Por outro lado, essa ordem que é o Estado não está subordinada a outra ordem estatal. É ela *soberana*.

Em resumo, é o Estado uma ordem jurídica relativamente centralizada, limitada no seu domínio espacial e temporal de vigência, soberana e globalmente eficaz.

(...)

Depreende-se dos conceitos expostos que o Estado apenas é verdadeiramente Estado quando o poder que o dirige é soberano.

É incontestável que hoje quando se fala em Estado vem à mente a ideia de uma ordem estatal não submetida a outra ordem da mesma espécie. E essa ausência de subordinação é em última análise **a soberania. Traço hoje reputado imprescindível ao Estado** (FERREIRA FILHO, 2017, **grifamos**).

Esta longa passagem merece ser transcrita na íntegra, inicialmente, por ser de um autor que pode, ele próprio, ser considerado um representante da doutrina tradicional; além disso, por apresentar os elementos que, segundo a *doutrina tradicional* — expressão utilizada pelo próprio autor — seriam essenciais ao Estado; por fazer referência a Kelsen, que na opinião de muitos é um dos maiores, senão o maior jurista do século XX;⁴ por explicar cada um dos elementos; e, ainda, por mostrar como a soberania, ainda de acordo com a doutrina tradicional, é imprescindível para a existência do Estado.⁵ Sobre a soberania, aliás, vale a pena trazer a seguinte passagem de Luigi Ferrajoli:

[...] è indubbio che la nozione di sovranità quale *suprema potestas superiorem non recognoscens* risale alla nascita dei grandi Stati nazionali europei e al correlativo incrinarsi, alle soglie dell'età moderna, dell'idea di un ordinamento giuridico universale che la cultura medioevale aveva ereditato da quella romana. Parlare della sovranità e delle sue vicende storiche e teoriche vuol quindi dire parlare delle vicende di quella particolare formazione politico-giuridica che è lo Stato nazionale moderno, nata in Europa poco più di quattro secoli fa, esportata in questo secolo in tutto il pianeta e oggi

4 João Maurício Adeodato, por exemplo, é um jurista consagrado que declara publicamente que, como bom discípulo de Lourival Vilanova, também considera Kelsen o maior jurista do século XX.

5 Em sentido análogo, Bonavides observa que “Ao termo da Idade Média e começo da primeira revolução iluminista que foi a Renascença, brilhante precursora da segunda revolução, a revolução da razão, ocorrida no século XVIII, **o Estado Moderno já manifestava traços inconfundíveis de sua aparição cristalizada naquele conceito sumo e unificador — o de soberania, que ainda hoje é seu traço mais característico**, sem embargo das reticências globalizadoras e neoliberais convergentes no sentido de expurgá-lo das teorias contemporâneas do poder” (BONAVIDES, 2004, p. 29, **grifamos**).

al tramonto.⁶ (FERRAJOLLI, 1995, *grifos do original*).

A soberania é, portanto, uma ideia intrinsecamente ligada ao modelo de Estado nacional moderno, um modelo que atualmente se encontra em declínio, conforme abordaremos oportunamente.

Ainda como exemplo de doutrinas tradicionais, temos Darcy Azambuja, em sua obra *Teoria Geral do Estado*, dizendo que o “*Estado é a organização político-jurídica de uma sociedade para realizar o bem público, com governo próprio e território determinado.*” (AZAMBUJA, 2008, p. 22, *grifos do original*).

Em sentido análogo, Hildebrando Accioly, em seu *Manual de Direito Internacional Público*, diz que “Pode-se definir o estado como agrupamento humano, estabelecido permanentemente num território determinado e sob governo independente.” (ACCIOLY, 2012, p. 257-258).

Paulo Nader, por sua vez, diz que

Estado é um complexo político, social e jurídico, que envolve a administração de uma sociedade estabelecida em caráter permanente em um território e dotado de poder autônomo. (...)

É a definição do Estado que nos indica seus três componentes essenciais: população, território e soberania. Os dois primeiros formam o elemento material e o último, o de natureza formal. (NADER, 2012, p. 130-131, *grifos do original*).

Na doutrina estrangeira, podemos citar como exemplo Recaséns Siches, para quem o Estado pode ser pensado como:

[...] la organización política suprema de una *comunidad* o de una colectividad, mediante un orden de normatividad impositiva o coercitiva, que tiene un ámbito o campo espacial de validez (*territorio*) con dimensiones de *autonomía* o *auarquía*, la cual algunos suelen llamar soberanía (SICHES, 1997, p. 263-264,⁷ *grifos do original*).

Canotilho, por sua vez, registra que a noção de Estado é uma categoria política estruturante do pensamento político e constitucional europeu, e que, desde Jean Bodin e Thomas Hobbes, o *Estado*, a *soberania* e o *poder* são categorias

6 *Tradução livre*: “não há dúvida de que a noção de soberania como *suprema potestas superiorem non reconhecens* remonta ao nascimento dos grandes Estados nacionais europeus e à correspondente quebra, no limiar da era moderna, da ideia de uma ordem jurídica universal que a cultura medieval havia herdado da cultura romana. Falar de soberania e de seus acontecimentos históricos e teóricos significa, portanto, falar dos acontecimentos daquela formação político-jurídica particular que é o Estado nacional moderno, nascido na Europa há pouco mais de quatro séculos, exportado neste século em todo o planeta e que hoje está em declínio”.

7 *Tradução livre*: “(...) organização política suprema de uma comunidade ou de uma coletividade, mediante uma ordem de normatividade impositiva ou coercitiva, que tem um âmbito ou campo espacial de validade (território) com dimensões de autonomia ou autarquia, que alguns chamam de soberania (...)”

centrais da modernidade política. De acordo com Canotilho:

O *Estado* é, assim, uma forma histórica de organização jurídica do poder dotada de *qualidades* que a distinguem de outros ‘poderes’ e ‘organizações de poder’. Quais são essas qualidades? Em primeiro lugar, a qualidade de *poder soberano*. A *soberania*, em termos gerais e no sentido moderno, traduz-se num *poder supremo* no plano interno e num poder *independente* no plano internacional. Se articularmos a dimensão constitucional interna com a dimensão internacional do Estado poderemos recortar os elementos constitutivos deste: (1) *poder político de comando*; (2) que tem como destinatários os cidadãos nacionais (*povo* = sujeitos do soberano e destinatários da soberania); (3) reunidos num determinado *território*. A soberania no plano interno (soberania interna) traduzir-se-ia no monopólio de edição do direito positivo pelo Estado e no *monopólio* da coação física legítima para impor a *efectividade* das suas regulações e dos seus comandos. Neste contexto se afirma também o carácter *originário* da soberania, pois o Estado não precisa recolher o fundamento das suas normas noutras normas jurídicas. A *soberania internacional* (termo que muitos internacionalistas afastam preferindo o conceito de *independência*) é, por natureza, *relativa* (existe sempre o *alter ego* soberano de outro Estado), mas significa, ainda assim, a igualdade soberana dos Estados que não reconhecem qualquer poder superior acima deles (*superiorem non recognescem*).

O Estado, tal como acaba de ser caracterizado, corresponde, no essencial, ao modelo emergente da Paz de Westfália (1648). Este modelo, assente, basicamente, na ideia de *unidade política soberana* do Estado, está hoje relativamente em crise como resultado dos fenómenos da globalização, da internacionalização e da integração interestatal. No entanto, ele continua a ser um modelo operacional se pretendemos salientar duas dimensões do Estado como *comunidade juridicamente organizada*: (1) o Estado é um esquema aceitável de *racionalização* institucional das sociedades modernas; (2) o *Estado constitucional* é uma *tecnologia política de equilíbrio político-social* através da qual se combateram dois ‘arbitrios’ ligados a modelos anteriores, a saber: a autocracia *absolutista* do poder e os privilégios orgânico-corporativos medievais. (CANOTILHO, 2003, p. 89-90, “*sic*”).

A citação de Canotilho é especialmente interessante porque, além de apresentar o conceito e os elementos constitutivos do Estado, mostrando a *soberania* como sendo o que lhe é mais característico, expõe também a ambivalência que o Direito enfrenta, pois se, por um lado, essa compreensão do Estado continua sendo necessária, até porque o próprio Estado continua sendo necessário — como *esquema de racionalização* e como *tecnologia política* —, por outro lado, como o autor observa, tal modelo de Estado se encontra em crise.

Como vemos, praticamente não há divergência entre os autores, e essas definições clássicas, cuja origem remonta, em termos teóricos, às obras de Jean Bodin e Thomas Hobbes, e, em termos normativos, aos *Tratados de Westfália*. Para além do que já foi dito, podemos acrescentar que essa compreensão de Estado se

encontra inclusive positivada nas *Convenções sobre direitos e deveres dos Estados e sobre Asilo político*, assinadas em Montevideu em 1933, as quais foram promulgadas por Getúlio Vargas em 1937, tendo, portanto, força normativa no Brasil:

Artigo 1

O Estado como pessoa de Direito Internacional deve reunir os seguintes requisitos.

I. População permanente.

II. Território determinado.

III. Govêrno.

IV. Capacidade de entrar em relações com os demais Estados.

Artigo 2

O Estado federal constitue uma só pessoa ante o Direito Internacional.

(...)

Artigo 4

Os Estados são juridicamente iguais, desfrutam iguais direitos e possuem capacidade igual para exercê-los. Os direitos de cada um não dependem do poder de que disponha para assegurar seu exercício, mas do simples fato de sua existência como pessoa de Direito Internacional. (BRASIL, 1937, “*sic*”)

A definição legal acrescenta a *capacidade de entrar em relações com os demais Estados*, o que, por sua vez, pressupõe o reconhecimento por parte dos agentes de direito internacional — aí compreendidos, dentre outros, os demais Estados e as Organizações Internacionais —, o que, por um lado, adéqua minimamente as definições clássicas à realidade das relações internacionais, mas, por outro, ainda não é suficiente para que compreendamos adequadamente o Estado tal qual se apresenta hodiernamente.

Os conceitos jurídicos tradicionais, embora não estejam errados, não são capazes de relacionar elementos suficientes para permitir compreender a complexidade do Estado contemporâneo, tanto porque ele parece algo mais do que os autores dizem, quanto porque o *povo*, o *território* e, sobretudo, o *poder soberano* parecem não mais funcionar como os conceitos tradicionais preveem. É válido, por exemplo, questionar se, tanto nas relações internacionais quanto na realidade interna dos Estados, a soberania de fato já foi o *poder máximo* que se dizia. Parece claro, pelo menos desde a segunda metade do século XX, e, sobretudo, com o advento da globalização — vide as palavras de Ferrajoli e Canotilho anteriormente citadas —, que o poder soberano parece funcionar de forma diversa da que autores como Bodin e Hobbes imaginavam.

2 AMPLIANDO O DEBATE: WEBER, DURKHEIM E MARX

Se sairmos um pouco do Direito e adentrarmos às ciências sociais em sentido mais amplo, veremos que os *pais fundadores*, cada um a seu modo,

apresentaram definições, ou, pelo menos, ideias que permitem compreender outras características do que seria o Estado ocidental moderno. Começamos com Max Weber e sua definição clássica:

„Jeder Staat wird auf Gewalt gegründet,“ sagte seinerzeit Trozkij in Brest-Litowsk. Das ist in der Tat richtig. Wenn nur soziale Gebilde beständen, denen die Gewaltsamkeit als Mittel unbekannt wäre, *dann* würde der Begriff „Staat“ fortgefallen sein, *dann* wäre eingetreten, was man in diesem besonderen Sinne des Wortes als „Anarchie“ bezeichnen würde. Gewaltsamkeit ist natürlich nicht etwa das normale oder einzige Mittel des Staates: — davon ist keine Rede —, wohl aber: das ihm spezifische. Gerade heute ist die Beziehung des Staates zur Gewaltsamkeit besonders intim. In der Vergangenheit haben die verschiedensten Verbände — von der Sippe angefangen — physische Gewaltsamkeit als ganz normales Mittel gekannt. Heute dagegen werden wir sagen müssen: Staat ist diejenige menschliche Gemeinschaft, welche innerhalb eines bestimmten Gebietes — dies: das „Gebiet“, gehört zum Merkmal — das *Monopol legitimer physischer Gewaltsamkeit* für sich (mit Erfolg) beansprucht. Denn das der Gegenwart Spezifische ist: daß man allen anderen Verbänden oder Einzelpersonen das Recht zur physischen Gewaltsamkeit nur so weit zuschreibt, als der *Staat* sie von ihrer Seite zuläßt: er gilt als alleinige Quelle des „Rechts“ auf Gewaltsamkeit.⁸ (WEBER, 1992, p. 158-159, *grifos do original*)

Interessante observar que Weber apresenta uma definição de Estado não muito distante das definições tradicionalmente encontradas nos manuais jurídicos atuais — cujos autores certamente foram, direta ou indiretamente, por ele influenciados —, em vez de fazer maiores considerações acerca da *soberania* ou do *governo*, no conceito em si, Weber atenta para o fato de que o Estado assume o monopólio da violência física legítima, o que parece absolutamente correto, se considerarmos que o Estado, de fato, possui o poder de interferir e regular os nossos direitos, inclusive retirando uma parte do nosso patrimônio na forma de tributos, por exemplo. Da mesma forma esse monopólio é visto quando o Estado pode privar o indivíduo de sua liberdade, ou até retirar-lhe a vida, caso

8 *Tradução livre*: “‘Todo estado é baseado na violência’, disse Trotsky a Brest-Litovsk em uma ocasião. É verdade. Se existissem apenas estruturas sociais que desconhecem a violência como instrumento, então o conceito de ‘Estado’ teria desaparecido, e o que teria permanecido seria o que se chama usualmente de ‘anarquia’. Evidentemente, a violência não é o mais frequente ou o único instrumento que o Estado possui: — não há dúvida quanto a isso — mas é o instrumento que lhe é específico. Atualmente, em particular, a relação do Estado com a violência é particularmente íntima. No passado, várias associações — começando com o clã — viram a violência física como um instrumento absolutamente normal. Hoje, porém, teremos que dizer: o Estado é aquela comunidade humana que dentro de um determinado território — este: o ‘território’ é um elemento característico — reivindica para si o monopólio da violência física legítima (com sucesso). Porque o que é específico da contemporaneidade é que se atribui o direito à violência física a todas as outras associações ou indivíduos apenas na medida em que o Estado autoriza: o Estado é a única fonte do ‘direito’ à violência.”

cometa determinado crime.⁹ E a maioria das pessoas parece considerar isso legítimo — ou ao menos necessário à vida em sociedade — a maior parte do tempo. Mas será que o Estado é apenas isso?

Em uma perspectiva diferente, e em certo sentido oposta à de Weber, Émile Durkheim compreende o Estado como o *ente organizador da vida social* (cf. SACCOL, 2002). Em *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim observa que

Si donc, à chaque moment du temps, les hommes ne s'entendaient pas sur ces idées essentielles, s'ils n'avaient pas une conception homogène du temps, de l'espace, de la cause, du nombre, etc., tout accord deviendrait impossible entre les intelligences et, par suite, toute vie commune. Aussi la société ne peut-elle abandonner les catégories au libre arbitre des particuliers sans s'abandonner elle-même. Pour pouvoir vivre, elle n'a pas seulement besoin d'un suffisant conformisme moral ; il y a un minimum de conformisme logique dont elle ne peut davantage se passer. Pour cette raison, elle pèse de toute son autorité sur ses membres afin de prévenir les dissidences. (DURKHEIM, 1968, p. 2610).

Durkheim, portanto, “faz uma distinção entre a integração lógica e a integração moral” (BOURDIEU, 2004) e, além disso, observa que ambas são necessárias para a existência da própria sociedade, e cabe ao Estado fornecer essas formas de integração necessárias à vida social. Em outra obra, Durkheim aduz:

Eis o que define o Estado. É um grupo de funcionários *sui generis*, no seio do qual se elaboram representações e volições que envolvem a coletividade, embora não sejam obra da coletividade. Não é correto dizer que o Estado encarna a consciência coletiva, pois esta o transborda por todos os lados. (...) Podemos então dizer em resumo: o Estado é um órgão especial encarregado de elaborar certas representações que valem para a coletividade. (DURKHEIM, 2002, p. 70-71, *grifos do original*)

Durkheim está correto, visto que o Estado fornece, de fato, a integração lógica. Todos possuímos um conjunto de percepções lógicas em comum — usamos o mesmo calendário, sistema métrico, sistemas de numeração etc. — que, em última análise, nos são dadas pelo Estado, e que usamos para (re)construir

9 Seria interessante fazer um estudo sobre essa característica do poder soberano enquanto poder de tirar a vida, e como isso se transfigura, em tempos mais recentes, em um poder de administrar e até mesmo de dar a vida, o que ficará para outra ocasião.

10 *Tradução livre*: “Se, então, a cada momento, os homens não se entendessem sobre essas ideias essenciais, se não tivessem uma concepção homogênea sobre o tempo, o espaço, a causa, o número, etc., todos os acordos entre as inteligências se tornaria impossível e, conseqüentemente, [impossibilitaria] toda vida comum. A sociedade não pode abandonar as categorias ao livre arbítrio dos indivíduos sem abandonar a si mesma. Para poder viver, ela não precisa apenas de conformidade moral suficiente; há um mínimo de conformidade lógica da qual ela não pode abrir mão. Por esta razão, ele pesa toda a sua autoridade sobre seus membros para evitar as dissidências.”

e (re)significar a realidade. O Estado também fornece, em alguma medida, a integração moral da sociedade, já que as noções de *certo* e *errado*, *bom* e *ruim* são, em última análise, permeadas pelas normas estatais. Mas o Estado é só isso, ou é algo mais?

É muito conhecida a frase, atribuída à Marx, de que *o Estado moderno é o comitê executivo da burguesia*, e, de fato, Marx e Engels dizem isso expressamente n' *O Manifesto comunista*, mas a ideia em si é um pouco mais complexa. Em *A ideologia alemã*, os autores observam que:

A essa propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, que, comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, tal como se manifesta na alta e na baixa dos papéis estatais na bolsa, tornou-se inteiramente dependente do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses. A burguesia, por ser uma *classe*, não mais um *estamento*, é forçada a organizar-se nacionalmente, e não mais localmente, e a dar a seu interesse médio uma forma geral. Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. [...].

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (MARX; ENGELS, 2007, p. 75-76)

Em *O Manifesto*, os referidos autores desenvolvem a explicação sobre a forma como a burguesia, enquanto classe, assumiu diferentes papéis, sendo que, no Estado ocidental moderno, ela assume o controle do próprio Estado:

Cada etapa do desenvolvimento da burguesia é acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pela nobreza feudal, associação armada administrando-se a si própria na comuna; aqui, república urbana independente (como na Itália e na Alemanha), ali, terceiro estado, tributário da monarquia (como na França). Depois, no período manufatureiro, servindo à monarquia semifeudal ou absoluta como contrapeso da nobreza, de fato pedra angular das grandes monarquias em geral — a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou finalmente a soberania política no Estado representativo moderno. **O governo no Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia.**

Historicamente, a burguesia desempenhou um papel revolucionário. (MARX; ENGELS, 2006)

Esta passagem, presente n' *O Manifesto*, contém, como podemos ver, a célebre frase anteriormente mencionada. A partir da obra de Marx e Engels, a tradição marxista passa a compreender o Estado como um *aparelho de coerção a serviço da classe dominante*,¹¹ o que não está errado, pois, por um lado, a obra dos autores autoriza a referida interpretação, e, por outro, parece razoável pensar que, em qualquer Estado, a tendência é que os detentores do poder tentem fazer com que o Estado assegure a manutenção desse poder e evitar que outros se apropriem dele. As próprias revoluções burguesas vivenciaram isso. A Revolução francesa, que sempre enaltecemos como sendo — e de fato foi — um marco para a construção do Estado e do Direito modernos, não aconteceu sem que ocorressem tentativas de restauração do absolutismo de Luís XVI.¹²

Dito de outra forma, não se trata de aderir ao marxismo, mas apenas de constatar que se existe um Estado, quem porventura detenha o poder tentará colocar o referido Estado a serviço de seus interesses. Por outro lado, parece evidente que o Estado não é somente isso. Mas então o que é, afinal de contas, o Estado?

3 O ESTADO COMO O DETENTOR DO MONOPÓLIO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Bourdieu observa que um primeiro aspecto a se considerar quando vamos estudar o Estado é que iremos pensá-lo a partir de categorias que nos são dadas

11 Louis Althusser, por exemplo, é enfático: “La tradition marxiste est formelle : l'État est conçu explicitement dès le Manifeste et le 18 Brumaire (et dans tous les textes classiques ultérieurs, avant tout de Marx sur la Commune de Paris, et de Lénine sur l'État et la Révolution) comme appareil répressif. L'État est une « machine » de répression, qui permet aux classes dominantes (au XIXe siècle, à la classe bourgeoise et à la « classe » des grands propriétaires terriens) d'assurer leur domination sur la classe ouvrière pour la soumettre au procès d'extorsion de la plus-value (c'est-à-dire à l'exploitation capitaliste).” (ALTHUSSER, 1970, p. 15, *tradução livre*: “A tradição marxista é categórica: o Estado é expressamente concebido já no Manifesto e no 18º Brumário (e em todos os textos clássicos posteriores, antes de tudo Marx sobre a Comuna de Paris, e Lenin sobre o Estado e a Revolução) como aparelho repressivo. O Estado é uma ‘máquina’ de repressão, que permite que as classes dominantes (no século XIX, a classe burguesa e a ‘classe’ dos latifundiários) assegurem seu domínio sobre a classe trabalhadora para submeter-se a julgamento. extorsão de mais-valia (isto é, exploração capitalista).”

12 Assim, por mais que se possa criticar diversos aspectos da obra de Marx — um autor do século XIX — não se pode, por outro lado, concordar com as leituras apressadas e distorcidas que alguns juristas fazem do marxismo. Exemplo disso é Lenio Streck e Bolzan de Moraes, quando dizem que “O pensamento marxista é uma das mais vigorosas reações às doutrinas clássicas da teleologia estatal. Leva, pois, à negação do Estado, isto é, a sua extinção.” (STRECK; MORAIS, 2003, p. 41), uma afirmação dessa natureza não revela outra coisa senão desconhecimento dos desenvolvimentos teóricos do marxismo. Para uma exposição mais rigorosa e melhor elaborada sobre a *teoria marxista do Estado*, ver BONAVIDES, 2004, p. 145-160 e ss.

pelo próprio Estado.¹³ A título de exemplo, o idioma a partir do qual pensamos e nos comunicamos é regulamentado pelo Estado; o tempo é medido de acordo com o que é estabelecido pelo Estado ou por acordos entre Estados (calendário, fusos horários etc.); e o espaço, da mesma forma, é medido a partir de categorias estatais (centímetros, metros, quilômetros etc.). O sistema métrico, aliás, pode ser considerado mais uma herança da já mencionada Revolução francesa para os Estados modernos.¹⁴ Para além disso, podemos pensar em como as normas estatais em geral, desde as leis até os conteúdos da educação formal, permeiam a nossa própria consciência. Não temos, portanto, um *ponto de Arquimedes*, livre do Estado, para pensar o Estado.

Uma segunda questão que precisa ser necessariamente considerada reside no fato de que o Estado não é um objeto material que possa ser estudado, medido, analisado. O Estado é, muito mais, uma ficção coletiva, um produto da crença, como observa Bourdieu:

O Estado é essa ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe essencialmente porque se acredita que ele existe. Essa realidade ilusória, mas coletivamente validada pelo consenso, é o lugar para o qual somos remetidos quando regredimos a partir de certo número de fenômenos — diplomas escolares, títulos profissionais ou calendário. De regressão em regressão, chegamos a um lugar que é fundador de tudo isso. Essa realidade misteriosa existe por seus efeitos e pela crença coletiva em sua existência, que é o princípio desses efeitos. É alguma coisa que não se pode tocar com o dedo, ou tratar como o faz um agente vindo da tradição marxista que diz: “O Estado faz isso”, “o Estado faz aquilo”. Eu poderia citar-lhes quilômetros de textos com a palavra “Estado” como sujeito de ações, de proposições. É uma ficção absolutamente perigosa, que nos impede de pensar o Estado. Portanto, como preâmbulo gostaria de dizer: cuidado, todas as frases que têm como sujeito o Estado são frases teológicas — o que não quer dizer que sejam falsas, na medida em que o Estado é uma entidade teológica, isto é, uma entidade que existe pela crença (BOURDIEU, 2014).

O Estado é, portanto, uma *realidade ilusória*, e a crítica às *frases teológicas* que têm o Estado por sujeito incide sobre a quase totalidade do discurso dos juristas, desde os manuais mais clássicos até as conversas mais informais,¹⁵ e se, por um lado, parece não ser possível evitar totalmente estas frases, por outro, precisamos ter o cuidado de compreender o Estado como o que ele é: essa

13 “Para resumir as análises que fiz nos anos anteriores, em especial a análise histórica das relações entre sociologia e Estado, indiquei que nos arriscávamos a aplicar ao Estado um pensamento de Estado e insisti no fato de que nosso pensamento, as próprias estruturas da consciência por meio da qual construímos o mundo social e esse objeto particular que é o Estado, têm tudo para ser o produto do Estado” (BOURDIEU, 2014).

14 Sempre é válido lembrar que existem unidades de medida alternativas, tais como as do *Sistema Imperial de Medidas*, que ainda é usado em países da Comunidade Britânica.

15 Incide, inclusive, sobre o presente trabalho.

entidade que existe pela crença.

Temos, portanto, uma primeira noção do que seria o Estado em Bourdieu, e é extremamente necessário considerar que o Estado é uma realidade ilusória e validada pelo consenso, e fundamento último de fenômenos como diplomas, calendário etc., mas isso ainda não é o suficiente, já que não nos permite compreender como o Estado — ocidental moderno — funciona. Seria ele o detentor do monopólio da violência como queria Weber? O responsável pela integração lógica e moral da sociedade? Aparelho a serviço das classes dominantes? Talvez tudo isso e ainda mais?

Como sabemos, Bourdieu define o Estado como o detentor do monopólio da violência simbólica:

Já há alguns anos, fiz um acréscimo à definição famosa de Max Weber, que diz ser o Estado o “monopólio da violência legítima”, e que eu corrijo acrescentando: “monopólio da violência física e *simbólica*”; poderia até mesmo dizer: “monopólio da violência simbólica legítima”, na medida em que o monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física (BOURDIEU, 2014).

O Estado é, portanto, o monopólio da violência simbólica — e física — legítima. Mas em que consiste a violência simbólica? Este é um dos mais simples e, ao mesmo tempo, mais rodeado de mal-entendidos na ciência social reflexiva de Bourdieu, em parte porque — assim como todos os outros conceitos bourdieusianos — foi construído *pela* e *para* a prática da pesquisa, o que eventualmente implica certas redefinições ao longo do seu desenvolvimento.

É muito comum contrapor o conceito de violência simbólica ao de violência física — o que não está totalmente errado, mas também não está inteiramente correto — ou equipará-la à violência psicológica, o que é um equívoco. Na verdade, o que caracteriza a violência simbólica é o fato de que ela é exercida com a cumplicidade e adesão — mais das vezes não consciente — daqueles em quem é exercida e, também, por vezes, com a adesão inconsciente de quem exerce.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (1970) registram que *o poder de violência simbólica é o poder de impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhe dão fundamento*,¹⁶ o que já sugere que a violência simbólica pode dissimular uma violência material e pode, ainda, ter efeitos materiais. O próprio Bourdieu exemplifica em outra obra: “o exercício da violência física necessária

16 “Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, i. e. proprement symbolique, à ces rapports de force.” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 18, *tradução livre*: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las [as referidas significações] como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.”)

para arrecadar o imposto não é completamente possível senão na medida em que a violência física se disfarça em violência simbólica” (BOURDIEU, 2014). De fato, se pensarmos em atos corriqueiros e típicos do Estado, como o pagamento de impostos ou a desapropriação de um imóvel, veremos que eles têm efeitos materiais evidentes, na medida em que alteram o patrimônio do particular, mas podem contar com a completa adesão deste.

Uma violência psicológica, uma ofensa ou uma simples expressão de deboche, por outro lado, nem sempre serão reconhecidas como legítimas, o que as descaracterizariam enquanto violência simbólica, na medida em que não contam com a cumplicidade dos seus receptores — e talvez nem sequer dos seus emissores, que podem saber que estão fazendo algo *errado*.

A cumplicidade e a adesão são, portanto, essenciais à violência simbólica, conforme Bourdieu: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Com isso, podemos compreender o Estado enquanto detentor do monopólio da violência simbólica legítima, e perceber que essa formulação consegue abranger as formulações clássicas anteriormente vistas. O Estado é a fonte dos acordos tácitos dos agentes sobre o tempo, o espaço, o idioma etc. (Durkheim), e, como tal, também está apto a monopolizar a violência física *legítima* (Weber), cuja *legitimidade* se deve, em última análise, à violência simbólica, e, enquanto espaço de disputas, o Estado tanto pode traduzir os interesses dos dominantes (Marx) quanto as conquistas dos dominados.¹⁷

[...] para compreender o Estado moderno, era preciso superar a oposição entre essas três grandes tradições e seus prolongamentos na ciência atual, para pensar o Estado como um instrumento de organização social capaz de fundamentar um conformismo lógico e um conformismo moral e, até mesmo, um consenso, mas em um sentido muito especial. Insisto no fato

17 “(...) A violência simbólica é perfeita: é uma violência que se exerce graças à inconsciência perfeita daqueles sobre quem ela se exerce, portanto com sua cumplicidade.)

O Estado é a instância legitimadora por excelência, que ratifica, soleniza, registra os atos ou as pessoas, fazendo aparecer como algo óbvio as divisões ou as classificações que ele institui. O Estado não é um simples instrumento de coerção. Corrigan e Sayer citam constantemente, para estigmatizá-la, a frase de Lênin sobre o Estado como conjunto de coortes de homens armados, de prisões, e mostram a que ponto é simplista. O Estado não é um simples instrumento de coerção, mas um instrumento de produção e reprodução do consenso, encarregado de regulações morais. Eles retomam aqui a definição durkheimiana: o Estado é um órgão da disciplina moral. Se lhes dou total crédito, é porque eles se servem de Durkheim para dar um sentido a um problema de Weber e, ao mesmo tempo, não esquecem Marx, não esquecem que esse órgão de disciplina moral não está a serviço de qualquer um, mas, antes, serve os dominantes. Resta que a demonstração deles é muito confusa” (BOURDIEU, 2014).

de que **essa integração lógica e moral produzida pelo Estado é a condição mesma da dominação que o Estado é passível de exercer a serviço dos que podem se apropriar do Estado**. Não há alternativa entre os dois, pois ambos estão articulados de maneira efetivamente complexa. A desgraça dos pensamentos complexos é que são difíceis de articular e muito fáceis de desarticular (BOURDIEU, 2014, **grifamos**).

A formulação bourdieusiana consegue reunir, portanto, os acertos de Weber, Durkheim e Marx. Mas como fica, então, a compatibilidade dessa noção de Estado com os conceitos de direito tradicionalmente empregados pela dogmática jurídica? O próprio Bourdieu nos fornece elementos para a construção de uma resposta:

[...] modificando a célebre fórmula de Max Weber (“O Estado é uma comunidade humana que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física em um território determinado”), eu diria que o Estado é um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e *simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente. Se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na “subjetividade” ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Dado que ela é resultado de um processo que a institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída faz com que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do *natural*. (BOURDIEU, 2011, p. 97-98)

Território e povo são, portanto, os alvos dessa violência simbólica. A noção de *governo soberano*, por outro lado, está, ao mesmo tempo, implícita e redimensionada no monopólio da violência simbólica. Implícita porque, se é capaz de selecionar e incutir esquemas básicos de percepção, compreensão, e ação nos indivíduos, por certo o Estado detém o poder maior dentro do seu território; redimensionada, porque esse poder acaba sendo exercido de uma forma diferente — e, em certos aspectos, mais eficaz — da concepção tradicional de soberania, que era basicamente um poder sobre a propriedade, a liberdade e a vida dos súditos; o poder agora permeia as mentes e os corpos, define a própria vida dos súditos.

Já mencionamos que, quando pensamos o Estado, o fazemos a partir de categorias de pensamento que nos são dadas (direta ou indiretamente) por ele e, além disso, o monopólio estatal da violência simbólica tem uma consequência interessante: quando pensamos ou agimos *contra* o Estado, via de regra, o fazemos a partir de categorias estatais, e com isso podemos estar, ainda que inadvertidamente, contribuindo para a legitimidade dele. O melhor exemplo disso é quando alguém entra com um processo contra o Estado. Como lembram Stephen Holmes e

Cass Sunstein, “Protection ‘against’ government is therefore unthinkable without protection ‘by’ government”¹⁸ (HOLMES; SUNSTEIN, 1999, p. 55).

Outro exemplo disso são os debates em torno das reformas educacionais, ortográficas etc. Frequentemente vemos críticas ao Estado que, implicitamente, legitimam o Estado. Sabemos que a educação e seus conteúdos são regulamentados pelo Estado, nossa própria percepção do certo e do errado pode ser influenciada pelas escolhas estatais do legal e do ilegal, e a própria forma como nos comunicamos acaba sendo permeada por decisões estatais, desde a adoção de um idioma oficial e a existência de uma forma *certa* de empregar tal idioma, existe, em suma, um capital linguístico cujo valor é ratificado pelo Estado (GONÇALVES; TEIXEIRA, 2014). Pois bem, é precisamente quando o Estado promove alguma mudança nas regras que ele próprio estabeleceu que percebemos como legitimamos o Estado quando argumentamos contra ele:

[...] quando, em um certo momento, o Estado, ou algum de seus representantes, tenta (como já foi o caso, com os mesmos efeitos, um século antes) reformar a ortografia, isto é, desfazer por decreto o que o Estado fizera por decreto, suscita imediatamente a revolta indignada de uma boa parte daqueles que têm compromisso com a escrita, no sentido mais comum, mas também no sentido utilizado pelos escritores. E é admirável que todos esses defensores da ortodoxia ortográfica se mobilizem em nome do natural que é a grafia em vigor e da satisfação, vivida como intrinsecamente estética, na busca pela adequação perfeita entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas, entre a forma mental socialmente instituída nas mentes pela aprendizagem da grafia correta e a própria realidade das coisas designadas pelas palavras corretamente grafadas: para aqueles que possuem a ortografia a ponto de serem por ela possuídos, o *ph* totalmente arbitrário de *némuphar* tornou-se tão obviamente indissociável da flor que faz com que eles possam invocar, de boa fé, a natureza e o *natural* para denunciar uma intervenção do Estado destinada a reduzir o arbitrário de uma ortografia que é evidentemente produto de uma intervenção arbitrária do Estado (BOURDIEU, 2011, p. 94, *grifos do original*).

Dito em termos mais durkheimianos, a *integração lógica e moral* que nos é dada pelo Estado é tão forte que quando o Estado se propõe a mudar o que ele próprio estabeleceu como sendo o *certo*, nós rejeitamos a mudança. Como dizem Gonçalves e Teixeira, “decisões estatais (no caso, referentes à ortografia) nos parecem tão *naturais* que quando o Estado resolve modificá-las, nos opomos ao próprio Estado.” O exemplo também é apropriado porque, embora os franceses pareçam mais reticentes a esse tipo de modificação (*cf.* CUNHA, 2009), também vivenciamos a rejeição à reforma ortográfica no Brasil. Chama atenção quando alguém com a notoriedade e consagração de Saramago diz que: “Parece que querem

¹⁸ *Tradução livre*: “A proteção ‘contra’ o governo é, portanto, impensável sem proteção ‘pelo governo’”.

transformar o português em um húngaro que ninguém fala. Não sei o que temos a ganhar com isso, mas sei que temos muito a perder” (SARAMAGO, 2008).

A *violência simbólica*, exercida em um determinado *território*, sobre um determinado *povo*, é o que torna viável o exercício da violência material, conforme dizia Weber. É a partir dela que as integrações lógica e moral são construídas, como imaginava Durkheim, e, conseqüentemente, a dominação pode ser exercida, já que passa a ser vista como legítima e até mesmo desejada pelas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linhas anteriores abordaram o problema da definição do Estado, começando com os conceitos jurídicos presentes nos manuais de Direito e nas Convenções de Montevideú. Vimos que as definições jurídicas tratam o Estado, sobretudo, a partir do que seriam os seus elementos essenciais: *povo*, *território* e *poder soberano*.

Vimos, na sequência, que o Estado contemporâneo é uma realidade muito complexa para ser definida em elementos tão simples, e ampliamos o debate dialogando com as ideias dos pais fundadores das ciências sociais: Weber, Durkheim e Marx.

Conforme pudemos ver, segundo Weber, o Estado é o detentor do monopólio do uso legítimo da violência física; de acordo com Durkheim, o Estado é a fonte da integração lógica e moral da sociedade; e a partir de Marx o Estado pode ser pensado como sendo o aparelho de coerção a serviço da classe dominante.

Estas ideias, embora permitam compreender outros aspectos do Estado, para além da simplicidade das definições jurídicas, ainda não possibilitam a construção de um conceito que permita relacionar elementos suficientes para uma adequada compreensão do Estado contemporâneo. Foi a partir delas e da necessidade de um conceito que fosse mais adequado, que pudemos chegar à concepção bourdieusiana de Estado enquanto detentor do monopólio da violência simbólica.

Neste ponto, trouxemos a compreensão de violência simbólica como sendo uma modalidade especial de violência que só pode ser exercida com a cumplicidade daqueles em quem ela é exercida, ou seja, ela funciona a partir da adesão e cumplicidade das pessoas que atinge. Tal definição compreende implicitamente as demais definições, pois pressupõe um *povo*, em um determinado *território*, que seja o alvo de tal *violência*. É a partir dela que a violência material weberiana é tida como legítima, é também a partir da violência simbólica que a integração lógica e moral é construída e a dominação pode ser exercida, já que passa a ser legitimada e até mesmo desejada pelo *povo*.

A soberania, por sua vez, pode ser pensada enquanto crença em um poder

acima dos demais poderes — o que pode inclusive ser um obstáculo ideológico e retórico para a efetividade do direito internacional —, que nasce e, ao mesmo tempo, é reflexo de um extraordinário golpe de força simbólico, conforme registrado já na epígrafe, e também pode ser compreendida a partir da violência simbólica, já que mais do que a manifestação de um poder que pode tudo, ou quase tudo, inclusive tirar a vida — e essa seria a maior expressão do poder soberano em relação ao súdito —, o fundamento da soberania reside sobretudo na cumplicidade daqueles sobre os quais se projeta.

Dito de outra forma, o poder maior do Estado existe e funciona de forma muito mais eficiente porque conta com a adesão daqueles em quem é exercido — uma espécie de *auctoritas* —, em vez de depender apenas da força e da violência material para se autoafirmar. E se já temos elementos suficientes para entender esta característica do poder estatal de existir nos corpos, por assim dizer, torna-se necessário o desenvolvimento da presente pesquisa no sentido de buscar uma maior compreensão de como tal poder funciona e das transformações que ele sofreu ao longo do tempo, o que certamente será tema de trabalhos que desenvolveremos no futuro.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando. **Manual De direito internacional público**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche)*. **La Pensée**, nº 151, junho 1970. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.html>. Acesso em 05 fev. 2021.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Globo, 2008.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado**. São Paulo: Malheiros, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papi-rus, 2011.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Não paginado (eBook Kindle).

_____. *Sur le pouvoir symbolique*. **Annales**, n. 3, p. 405-411, 1977. Disponível em <https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828>. Acesso em 01 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.570, de 13 de abril de 1937**: Promulga as Convenções sobre direitos e deveres dos Estados e sobre Asilo político, assinadas em Montevideo a 26 de dezembro de 1933, por ocasião da Sétima Conferencia

internacional americana. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D1570.htm> Acesso em 08 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina, 2003.

CUNHA, Rodrigo. *Embates e acordos na história das reformas ortográficas*. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 61, n. 2, p. 6-8, 2009. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jan. 2021.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. São Paulo: Saraiva, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**: le système totémique en Australie: Livre I: Questions préliminaires. Paris: Presses Universitaires de France, 1968. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/formes_vie_religieuse/formes_vie_religieuse.html>. Acesso em 04 mar. 2021.

____. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRAJOLI, Luigi. **La sovranità nel mondo moderno**: nascita e crisi dello Stato nazionale. Milano: Anabasi, 1995. Não paginado (eBook Kindle).

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2017. Não paginado (eBook Kindle).

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa; TEIXEIRA, João Paulo Allain. *O Estado e o dever de fomentar a produção e circulação da cultura nacional: breves reflexões em torno da regulação estatal à internet no Brasil*. In: George Salomão Leite; Ronaldo Lemos (org.). **Marco civil da internet**. São Paulo: Atlas, 2014, p. 921-938.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights**: Why liberty depends on taxes. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

____. _____. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Não paginado (eBook Kindle).

MOUCHET, Carlos; BECÚ, Ricardo Zorraquín. **Introducción al derecho**. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2000.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense 2012.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SACCOL, Ana Paula. *A concepção de Estado no pensamento de Durkheim: Lições de Sociologia*. **Em Tese**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 96-102, jul. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2012v9n1p96>>. Acesso em 06 abr. 2021.

SARAMAGO critica nova ortografia: “Vão transformar o português em húngaro”. **UOL Educação**. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/ult-not/2008/11/28/ult105u7346.jhtm>>. Acesso em 15 abr. 2021.

SICHES, Luis Recaséns. **Introducción al Estudio del derecho**. México D.F.: Porrúa, 1997.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan. **Ciência política e teoria geral do Estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

TORRÉ, Abelardo. **Introducción al derecho**. Buenos Aures: Abeledo-Perrot, 2003.

WEBER, Max. **Wissenschaft als Beruf (1917/1919) - Politik als Beruf (1919)**. [Herausgegeben von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter, in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod]. Tübingen: Mohr Siebeck, 1992.

DIREITO FINANCEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DA SOCIOLOGIA REFLEXIVA DE PIERRE BOURDIEU

Iamara Feitosa Furtado Lucena¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho se propõe a teorizar brevemente acerca de algumas hipóteses possam justificar ou explicar os motivos pelos quais, salvo poucas exceções, os *operadores do direito* desconhecem a sociologia reflexiva de Bourdieu, e não a colocam em prática, muito embora, dependendo do objeto de pesquisa, a sociologia reflexiva possa fornecer importantes contribuições para a pesquisa jurídica e para os “dizeres” dos juristas.

Para tanto, primeiramente apresentamos, em linhas gerais, a trajetória intelectual de Bourdieu, pois acreditamos que ela colaborou para a *forma* como Bourdieu resolveu fazer sociologia. Empós, expomos os motivos pelos quais a sociologia reflexiva desenvolvida por Bourdieu poderia contribuir para os debates dos operadores do direito, bem como as hipóteses pelas quais as suas obras não foram bem recepcionadas na área jurídica — pelo menos não tanto quanto esperamos do sociólogo mais mencionado no mundo na primeira década do século XXI.

Em seguida, apresentamos a concepção bourdieusiana de direito e do que seria uma ciência rigorosa do direito, bem como a compreensão do campo ou sub-campo do direito a partir das ideias de Bourdieu, para, por derradeiro, perquirir acerca de como a sociologia reflexiva pode ajudar a compreender as transformações do Direito Financeiro e como podemos fazer pesquisa neste ramo do Direito.

1 POR QUE A *SOCIOLOGIA REFLEXIVA* DE BOURDIEU? OU DE QUEM ESTAMOS FALANDO MESMO?

Bourdieu foi, muito provavelmente, o sociólogo mais citado no mundo na primeira década do corrente século,² e permanece praticamente desconhecido

1 Mestra (UNISANTOS-2020) e Graduada (URCA-2012) em Direito. Graduanda em Filosofia (UNIBF). Professora do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO, onde também lidera o Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos e Globalização”. Iamaralucena.adv@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1143780748348398>.

2 O fato de que Bourdieu foi o sociólogo mais citado do mundo é amplamente conhecido

pelos juristas. Com isso não queremos dizer que ele não aparece na bibliografia de trabalhos jurídicos ou que os juristas nunca citaram Bourdieu em seus trabalhos, mas que, salvo poucas exceções, os *operadores do direito* desconhecem a sociologia reflexiva de Bourdieu e não a colocam em prática, muito embora, dependendo do objeto de pesquisa, a sociologia reflexiva talvez tivesse muito mais a oferecer do que as teorias de outros pensadores sociais que ganharam uma aceitação maior no direito, como por exemplo Luhmann e Habermas.

Não estamos defendendo, evidentemente, que Bourdieu devesse ser referência necessária em todo e qualquer trabalho jurídico ou que sua teoria seja *melhor* que as de Habermas e Luhmann, apenas defendemos que a sua *teoria da prática* tem um grande potencial para uma reflexão verdadeiramente crítica sobre o direito. Ela pode fornecer um ponto de vista interessante e um rico arcabouço para a pesquisa jurídica. Nas linhas que se seguem procuraremos apresentar brevemente as razões que nos levam a acreditar nisso e esboçaremos algumas hipóteses que possam justificar o desconhecimento de Bourdieu pelos juristas.

Nesse sentido, é interessante mencionar — ainda que muito brevemente — a trajetória intelectual de Bourdieu, já que os temas e problemas que ele tratou sociologicamente — e a sua própria opção pela Sociologia — se relacionam diretamente à sua história de vida.

Pierre Félix Bourdieu nasceu no Béarn, no interior da França. De origem humilde, teve um êxito acadêmico considerável, o que é atestado pelo fato de ter se formado em filosofia na *Ecole Normale Supérieure*³ e pelo reconhecimento que, ainda jovem, obteve de pensadores notáveis de gerações anteriores, como Canguilhem e Aron.

Bourdieu provavelmente era visto como um filósofo promissor, mas acabou optando pela sociologia, num contexto em que esta era considerada uma disciplina sem muito brilho. Tal opção, sempre relacionada à sua ida para a Argélia para prestar serviço militar — na época em que os argelinos travavam sua guerra pela independência da França — e que, no início, é vista pelo próprio Bourdieu como um *apelo provisório*, parece se relacionar a questões mais

e, até onde sabemos, jamais foi contestado. Sobre pesquisas específicas nesse sentido, vale lembrar o levantamento feito por Santoro, que demonstrou — baseando-se sobretudo em dados do *ISI Web of science* — que Bourdieu foi o pensador social mais citado no mundo entre 1999 e 2007. (SANTORO, 2008)

Poupeau, em entrevista à *Revista Cult* em 2012 mencionou que “Faz bastante tempo que Bourdieu é o sociólogo mais citado no mundo. Se você pegar, por exemplo, o *American Journal of Sociology*, não há praticamente um só artigo que não faça referência a seu trabalho.”

3 A Filosofia, na época, era considerada a rainha das disciplinas, e a *Ecole Normale Supérieure* (ENS), onde Bourdieu se diplomou, era a instituição de maior prestígio na área. Abordaremos brevemente a questão das faculdades dominantes ou de elite quando tratarmos especificamente a respeito do espaço universitário jurídico enquanto (*sub*)campo.

profundas, decorrentes da sua própria origem:

Por mais que dissesse a mim mesmo que apelava à etnologia e à sociologia, nesse começo, apenas a título provisório e que, uma vez encerrado esse trabalho de pedagogia política, retornaria à filosofia (aliás, durante o tempo em que escrevia *Sociologie de l'Algérie* e no qual conduzia minhas primeiras pesquisas etnológicas, eu continuava a escrever toda noite a respeito da estrutura da experiência temporal segundo Husserl), engajava-me totalmente, de corpo inteiro, sem temor do cansaço ou do perigo, num empreendimento cujo móvel não era apenas intelectual. (...).

Mas também havia, no próprio excesso de meu engajamento, uma espécie quase sacrificial de repudiar as grandezas enganosas da filosofia. (...)

Compreendi assim, retrospectivamente, que tinha ingressado em sociologia e etnologia, de um lado por conta de uma recusa profunda do ponto de vista escolástico, princípio de uma altivez, de uma distância social, na qual nunca pude me sentir à vontade e para a qual decerto predispõe a relação com o mundo associada a certas origens sociais. (BOURDIEU, 2005, p. 70-72, *grifos do original*)

Como vemos, sua trajetória pessoal contribuiu para a opção pela sociologia, e acreditamos que pode ter colaborado também, desde o início, para a *forma* como Bourdieu resolveu fazer sociologia. É provável que as dificuldades e problemas que ele enfrentou tenham acentuado sua sensibilidade para questões que outros estudiosos não percebiam — como a desigualdade, a violência simbólica, a reprodução — e isso o levou a propor uma sociologia reflexiva que desse conta dessas questões em uma sociedade complexa. Uma sociologia que escapasse dos reducionismos, das falsas cisões e dualismos⁴ — p. ex. teoria *versus* práxis — e que considerasse não só os objetos, mas também os agentes da pesquisa:

Para ser verdadeiramente autônoma e cumulativa, e plenamente conforme a sua vocação científica, a sociologia deve ser também e sobretudo reflexiva. Ela deve tomar-se a si própria por objecto, usar de todos os instrumentos de conhecimento de que dispõe para analisar e dominar os efeitos sociais que se exercem sobre ela e que podem perturbar a lógica propriamente científica do seu funcionamento (BOURDIEU, 2007, p. 243).

Essa sociologia reflexiva deve estar voltada, portanto, não apenas a objetos externos, mas também ao trabalho de sua própria experiência, o que pressupõe a reflexão e o questionamento constante sobre temas, procedimentos e sobre o próprio pesquisador, seu posicionamento no campo e relação com o objeto. Bourdieu disse, certa vez, que *um professor aprende mais sobre seu inconsciente estudando o sistema escolar do que estudando a obra de Freud* (in CARLES, 2001; ver

4 “Une des calamités de la science sociale, ce sont toutes ces manifestations de la pensée dualiste qui se traduisent par des couples de concepts antagonistes: interne/externe, pur/impur, normatif/positif, axiologique/sociologique, compréhensif/explicatif, Kelsen et Marx et toutes sortes d’oppositions du même type.” (BOURDIEU, 1981, p. 95)

também, BOURDIEU, 2005; 2012), essa é uma frase que nos parece emblemática da sociologia reflexiva de Bourdieu.

A sociologia reflexiva não implica, evidentemente, uma perspectiva ego-cêntrica (BOURDIEU; 1992, p. 71-72) nem tem como único objetivo a transformação do pesquisador, embora a *socioanálise* possa funcionar como instrumento de emancipação. O ponto que queremos destacar aqui é que a sociologia reflexiva é uma sociologia da prática: suas construções teóricas emergem de investigações empíricas e para elas se voltam, por isso Bourdieu nunca se preocupou em *dogmatizar* sua obra, estabelecendo as fronteiras exatas de suas construções teóricas (BOURDIEU, 1992, p. 159), assim como nunca se preocupou em criar um metadiscurso teórico ou uma grande teoria da sociedade:

Para mim, a teoria não é uma espécie de discurso profético ou programático que se origina da dissecação ou fusão de outras teorias para com o único propósito de confrontar outras “teorias teoricistas” (das quais o melhor exemplo continua sendo, uma década após sua morte, o esquema AGIL de Parsons que uns e outros tentam ressuscitar hoje em dia). Pelo contrário, a teoria científica, tal como eu a concebo, emerge como um programa de percepção e de ação — um *habitus* científico se você preferir — que só se revela no trabalho empírico que a atualiza. É uma *construção temporária que toma forma pelo e para o trabalho empírico*. Consequentemente, é mais proveitoso confrontar novos objetos do que se engajar em polêmicas teóricas que fazem pouco mais do que perpetuar um metadiscurso autoafirmativo e vazio em torno de conceitos tratados como totens intelectuais. Tratar a teoria como um *modus operandi* que guia e estrutura a prática científica implica, obviamente, que abduquemos da deferência fetichista que os “teóricos” normalmente estabelecem com ela. É por essa razão que eu nunca senti a necessidade de rastrear a genealogia dos conceitos que estabeleci ou reativei, tais como *habitus*, campo ou capital simbólico. Uma vez que esses conceitos não nasceram de uma partenogênese teórica, esses conceitos pouco ganham sendo reposicionados *vis-à-vis* [face a face] com seus usos prévios. Sua construção e uso emerge na prática da realização da pesquisa, e é nesse contexto que eles devem ser avaliados. (BOURDIEU, 1992, p. 161, *grifos do original, traduzimos*⁵)

5 “For me, theory is not a sort of prophetic or programmatic discourse which originates by dissection or by amalgamation of other theories for the sole purpose of confronting other such pure ‘theoreticist theories’ (of which the best example remains, a decade after his death, Parsons’ AGIL scheme that some today are trying to resurrect). Rather, scientific theory as I construe it emerges as a program of perception and of action — a scientific *habitus*, if you wish — which is disclosed only in the empirical work that actualizes it. It is a *temporary construct which takes shape for and by empirical work*. Consequently, it has more to gain by confronting new objects than by engaging in theoretical polemics that do little more than fuel a perpetual, selfsustaining, and too often vacuous metadiscourse around concepts treated as intellectual totems.

To treat theory as a *modus operandi* which practically guides and structures scientific practice obviously implies that we give up the somewhat fetishistic accommodativeness that ‘theoreticians’ usually establish with it. It is for this reason that I never felt the urge to retrace the genealogy of the concepts I have coined or reactivated, like those of *habitus*, field,

A teoria, para Bourdieu, só deve existir e se sustentar, e portanto, voltada para a prática da pesquisa. Com isso, ao mesmo tempo em que se afasta das grandes narrativas teóricas europeias e se aproxima da sociologia estadunidense, Bourdieu também rompe com a cisão existente nos EUA entre sociologia teórica (pensemos em Parsons) e sociologia prática (pensemos na *assim chamada Escola de Chicago*). Além disso, a teoria da prática de Bourdieu resulta numa sociologia que, além de reflexiva, é duplamente relacional: primeiro porque Bourdieu entende que a sociedade é feita de relações, e segundo porque — como veremos posteriormente — seus conceitos são relacionais entre si. A melhor forma de pensarmos e compreendermos um *habitus* é em relação a um *campo*, e vice-versa.

Embora tivesse esse caráter crítico e inovador⁶ — e talvez por isso — a sociologia de Bourdieu muitas vezes foi mal compreendida e seu discurso rotulado de *conservador*. No caso do Brasil, por exemplo, Bourdieu começou a ser lido em meados dos anos 70, sobretudo a partir de seus escritos sobre o sistema de ensino, em um contexto político pouco receptivo a ideias que pudessem soar críticas e contestadoras, e em um momento em que predominava um certo otimismo excessivo em relação ao potencial transformador da educação, o que impediu uma adequada compreensão da obra de Bourdieu e acarretou sua rejeição.⁷

Esse equívoco na interpretação fez com que *o Bourdieu da educação* fosse considerado por alguns autores como sendo um *reprodutivista*, como se ele fosse um conservador, um fatalista que considerava ser inútil lutar contra a reprodução. Quando pensamos na trajetória pessoal e acadêmica de Bourdieu, entretanto, ficamos impossibilitados de rotulá-lo dessa forma, como um conservador

or symbolic capital. Not having been born of theoretical parthenogenesis, these concepts do not gain much by being resituated vis-à-vis previous usages. Their construction and use emerged in the practicalities of the research enterprise, and it is in this context that they must be evaluated.”

6 Bourdieu menciona que na época em que começou a lidar com a sociologia, uma das palavras mais usadas pelos sociólogos era *mutação*, sendo que ele percebeu que na realidade há estabilidade, inércia e/na desigualdade (in CARLES, 2001).

7 “Uma das principais críticas feitas ao livro [*A Reprodução*] é a ênfase na argumentação acerca da escola e de seus agentes como colaboradores da reprodução social. Considerando-se que na década de 1970 no Brasil a ideia da escola libertadora e democrática estava sem eu auge, ter desvendados os mecanismos que dificultavam e que poderiam inviabilizar a prática desse projeto chocou e irritou muitos, em especial porque era salientada a cumplicidade, mesmo que inconsciente, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social.” (GONÇALVES, 2011, p. 13)

Maria Andréa Loyola, entrevistando Bourdieu, menciona que leu *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2011) no início dos anos 70 e que seus “alunos da PUC de São Paulo se recusaram a lê-lo, assim como alguns outros trabalhos de sua autoria, sob o pretexto de que sua obra era conservadora, contra as mudanças e anti-revolucionária.” (in BOURDIEU, 2002, p. 13)

A recepção na Argentina também foi um tanto equivocada — embora, acreditamos, não tanto quanto no Brasil — já que, como lembra Baranger (2012), *A Reprodução* foi recebida como um eco da obra de Althusser.

ou fatalista, no sentido de não acreditar em uma mudança possível. O próprio Bourdieu, diante do impacto e das interpretações equivocadas de *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2011), se mostra surpreso com o fato de sua obra ter sido tomada como conservadora:

Muitos sociólogos bem informados, profissionais, tinham a mesma opinião. Penso em Nicholas Graham, sociólogo inglês que, juntamente com Raymond Williams, contribuiu de forma importante para introduzir minha sociologia nos países anglo-saxões. Ele escreveu um artigo, apresentado num colóquio sobre o meu trabalho ocorrido em Chicago cerca de dez anos atrás, para mostrar que minha sociologia era conservadora. Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter — o que é uma constatação —, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. (BOURDIEU, 2002, p. 13-14, *grifos do original*)

Como vemos, a obra de Bourdieu provocou uma série de controvérsias e interpretações equivocadas.

Mencionamos anteriormente que mesmo sendo o sociólogo mais citado no mundo, Bourdieu permanece praticamente desconhecido no direito, sendo possível que essas interpretações distorcidas tenham contribuído em alguma medida para isso. Os equívocos em relação à interpretação de sua obra — que parecem perdurar até hoje⁸ — talvez ajudem a compreender por que Bourdieu não chegou ao Direito, ao menos não com tanta intensidade como outros pensadores sociais. É essa a questão que abordaremos na seção que se segue.

2 A CONCEPÇÃO BOURDIEUSIANA DE DIREITO E DO QUE SERIA UMA CIÊNCIA RIGOROSA DO DIREITO

Bourdieu compreende o Direito a partir de um dos conceitos fundamentais da sua ciência social reflexiva: o *campo*. Como sabemos o *campo*, na obra de Bourdieu, se refere a um “espaço de relações objetivas entre as posições definidas pela sua posição na distribuição de competências concorrentes ou espécies de capital” (BOURDIEU, 1992, p. 114, *tradução livre*).⁹ Nesse sentido, o campo é possuidor de uma lógica própria, relativamente autônomo — irreduzível à lógica que rege outros campos — e em seu interior ocorrem disputas pela apropriação

8 Autores como Saviani (*cf.* 2003) e Luckesi (*cf.* 1994) se enquadram a análise de Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino como sendo *crítico-reprodutivista* ou uma *tendência reprodutora*, que vê a educação *dentro* da sociedade, como um simples instrumento de reprodução, o que desconsideraria o seu potencial enquanto agente transformador.

9 “space of objective relations between positions defined by their rank in the distribution of competing powers or species of capital”

de diferentes bens.¹⁰

Essa concepção, embora deixe de abordar algumas questões importantes, como a relação com o *habitus* e o capital,¹¹ fornece uma boa compreensão do que seria o *campo*. Mas o que seria o *campo jurídico*? Bourdieu explica:

O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social (BOURDIEU, 2012, p. 212).

A concepção bourdieusiana de campo jurídico é deveras interessante, na medida em que não deixa de evocar a célebre expressão latina *juris dictio* — dizer o direito — e talvez possa provocar algum desconforto ou estranhamento, na medida em que parece limitar a atuação do jurista: Como assim nós apenas dizemos o direito? Mas se analisarmos a questão com bastante atenção, veremos que ele está certo. De fato, a maioria se dedica a interpretar — ou reproduzir interpretações — dos textos normativos, e mesmo os trabalhos dos juristas mais críticos ou as decisões judiciais mais progressistas, o que fazem realmente, e, principalmente, o maior efeito que podem ter no campo jurídico, é: dizer o que é o direito.

Não se trata, portanto, de achar que voltamos aos tempos de *l'École de l'exégèse*, mas, tão somente de perceber que o campo jurídico de fato é o espaço por excelência onde se disputa o poder de dizer o direito, e as eternas cizânias doutrinárias, existentes em praticamente todos os assuntos de todos os ramos do direito, ou o eterno conflito entre os entendimentos jurisprudenciais majoritários e minoritários, e a necessidade de pacificação pelos tribunais superiores — que, não raro, mudam de entendimento — revelam essa disputa por *dizer o direito*.

Bourdieu vai além, ele defende que “Uma ciência rigorosa do direito se distingue daquilo a que se chama geralmente «a ciência jurídica» pela razão de tomar esta última como objecto [*sic*]” (BOURDIEU, 2012, p. 209). Com isso, tal ciência evita a oposição entre o *formalismo* e o *instrumentalismo*.

O *formalismo* pode ser exemplificado com Kelsen, e que se traduz na

10 “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.” (BOURDIEU, 2004b, p. 20)

“É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2011b, p. 50, *grifos do original*)

11 Sobre o capital, é importante lembrar que Bourdieu considera que existem diferentes espécies de capital além do econômico, *p.ex.* os capitais: social, cultural, simbólico etc.

crença de uma absoluta autonomia do fenômeno jurídico em relação ao mundo social, o que, bem sabemos, não é verdade. Muitas vezes interesses espúrios se manifestam em decisões judiciais, como se costuma dizer, ao arrepio da lei, ou até mesmo nos próprios textos legais. O direito, no geral — e o direito financeiro, em particular — claramente não é imune a interesses econômicos, políticos etc.

O *instrumentalismo*, por sua vez, pode ser representado por Marx, e compreende o direito como um mero utensílio serviço das classes dominantes, o que também não é totalmente verdadeiro, vide as transformações do direito que se realizam a partir das lutas dos movimentos sociais.

Quando se toma por objeto a própria ciência do direito, então, é possível construir um conhecimento mais rigoroso e de pretensões verdadeiramente científicas. Neste ponto, é importante observar que Bourdieu não propõe para o direito nada que não fizesse com a sociologia. Como já vimos anteriormente, sua proposta é de uma sociologia que deve aplicar em si própria todos os instrumentos de conhecimento de que dispõe, a fim de analisar e, conseqüentemente, poder controlar os efeitos sociais que sobre ela se exercem e que podem perturbar o seu funcionamento enquanto ciência (BOURDIEU, 2007, p. 243).

CONSIDERAÇÕES DERRADEIRAS: O QUE ISSO TEM A VER COM O DIREITO FINANCEIRO AFINAL?

Como já foi mencionado em linhas anteriores, o estudo das finanças públicas já gozou de considerável prestígio entre os juristas. Autores consagrados como José Souto Maior Borges, Aliomar Baleeiro, Ruy Barbosa Nogueira e tantos outros já escreveram sobre a matéria, muito embora, seja forçoso reconhecer que tais autores muitas vezes mostravam mais interesse no Direito Tributário - disciplina então em formação - do que propriamente no Direito Financeiro.¹² Isso talvez ajude a compreender, ao menos em parte, o porquê de o Direito Tributário ter, de certa forma, *eclipsado* o Direito Financeiro. A disciplina jurídica dos tributos não apenas conquistou sua autonomia, mas hoje se faz presente em todas as graduações em Direito do Brasil, enquanto o Direito Financeiro foi perdendo espaço.

Em parte, isso se explica a partir da própria influência de fatores externos no campo jurídico. Por um lado, há a maior possibilidade de inserção profissional e rentabilidade da advocacia tributária, e por outro, há a falta de interesse das elites, se é que podemos colocar assim, no ensino e debate crítico sobre as finanças públicas, afinal, por razões óbvias, a malversação do dinheiro público tende a acontecer mais facilmente se os cidadãos não conhecem ou não se interessam

¹² Souto Maior Borges, por exemplo, escreveu mais sobre Direito Tributário do que Financeiro.

em saber como o dinheiro público é aplicado. Por outro lado, internamente, o próprio Direito Tributário teve um desenvolvimento notável, em parte graças aos acentuados debates e divergências teóricas no campo da disciplina.¹³

Mas não podemos deixar de considerar que fatores internos ao campo jurídico podem ter contribuído para essa discricção do Direito Financeiro, de uma maneira geral, se comparado a outros “ramos do Direito”, especialmente o Tributário. A própria delimitação do que pertence ao Direito Financeiro - e não ao Tributário, Econômico, Bancário ou Administrativo - foi objeto de debate durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e não findou até os dias de hoje. Ives Gandra da Silva Martins, por exemplo, ao comentar o Título VI da CF - que é dividido em três partes, fruto dos trabalhos das três Subcomissões criadas na Constituinte voltadas ao Direito Financeiro e Tributário, a saber: Sistema Tributário (arts. 145 a 162), Finanças Públicas (arts. 163 a 164) e Orçamento (arts. 165 a 169) - , comenta:

Naquela ocasião, critiquei ter sido colocado no sistema tributário a par-tilha de tributos e relações entre os poderes impositivos (arts. 157 a 162), pois matéria típica de direito financeiro e não do tributário, vale dizer, típica do sistema das finanças públicas e não do sistema tributário.

De qualquer forma, tendo assim sido aprovada, tais artigos que não são do sistema tributário, mas de finanças públicas, compõem o sistema tributário na visão do constituinte. (MARTINS, 2013, p. 54)

Outra situação semelhante nos deparamos quando, alguns juristas, a exemplo de Luiz Felipe Silveira Difini, limitam a abrangência do direito financeiro ao trato das regras jurídicas que disciplinam as *despesas* públicas (DIFINI, 2003, p.12), e que a arrecadação de recursos não tributários é matéria de direito administrativo (DIFINI, 2003, p. 4).

Outro promitente embargo à atratividade da matéria é a falta de consenso nos dizeres dos operadores do direito acerca do que, afinal, é composto o Sistema Financeiro Nacional para fins de estudo sob o enfoque do direito financeiro. Celso Ribeiro Bastos assegura que

Embora o nome ‘Direito Financeiro’ possa prestar-se a confusões e chegar-se mesmo a entender que ele cuida do sistema financeiro, na verdade tal não acontece. As operações de natureza financeira levadas a efeito pelos particulares obedecem a regras do direito privado, enquanto o Direito Financeiro, ramo do direito público, rege exclusivamente as finanças públicas. (BASTOS, 1995, p. 17).

Por outro lado, José Horácio Halfeld Rezende Ribeiro (2013), em seu trabalho cujo tema é “Sistema Financeiro Nacional”, trata sobretudo das

13 João Maurício Adeodato observa que “a melhor dogmática jurídica que se faz no país é a dogmática tributária” (ADEODATO, 2006).

instituições monetárias, bancárias e creditícias, o que para outros estudiosos seria tema do chamado “Direito Financeiro Privado” (RAMOS FILHO, 2022, p. 33). E não ajuda a delimitar a matéria e conseqüentemente atrair a atenção do estudante de direito, por exemplo, o fato de a Constituição em vigor conter normas sobre Finanças Privadas reunidas em capítulo específico, denominado “Sistema Financeiro Nacional” (Capítulo IV, do Título VII).

As considerações acima já dão uma noção de como uma reflexão bourdieusiana pode ajudar a compreender as transformações do Direito Financeiro, este ramo do direito público que regula a estrutura e o exercício da atividade financeira estatal, ou seja, como o Estado obtém as divisas necessárias para o seu funcionamento e, evidentemente, como as investe. Mais do que isso, permite uma investigação aprofundada, sempre com aparo em dados empíricos, pois como já vimos, em uma ciência social reflexiva, a teoria é sempre uma construção provisória que toma forma pelo trabalho empírico e para o trabalho empírico.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, João Maurício. *Jurisdição constitucional à brasileira - situação e limites*. In: **III Congresso Nacional de Estudos Tributários**: Interpretação e Estado de Direito. São Paulo, 2006.
- BARANGER, Denis. *Prólogo*. In: Alicia Beatriz Gutiérrez. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. Villa María: Eduvim, 2012.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito financeiro e de direito tributário**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Les juristes, gardiens de l'hypocrisie collective*. In: F. Chazel; J. Commaille. (orgs.). **Normes juridiques et régulation sociale**. Paris: LGDJ, 1981, p. 95-99.
- _____. *O campo científico*. In: Renato Ortiz (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.
- _____. *The purpose of reflexive sociology (the Chicago workshop)*. In: Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. 61-215.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio De Janeiro: EdUERJ, 2002. (Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola).
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- _____. **Os usos sociais do ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- ____. **Cuestiones de sociología**. Madrid: Akal, 2011a.
- ____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011b.
- ____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- ____. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- CARLES, Pierre. **La sociologie est un sport de combat**. Paris: Filme.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Autonomia universitária: teoria e prática*. In: Hebe Vessuri Hebe (org.). **Universidad e investigación científica**: convergencias y tensiones. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 13-31.
- DIFINI, Luiz Felipe Silveira. **Manual de direito tributário**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. *Apresentação*. In: Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, Ives Gandra da Silva. *As finanças públicas na Constituição Federal* In: Ives Gandra da Silva Martins; Gilmar Ferreira Mendes; Carlos Valder do Nascimento. **Tratado de direito financeiro**. Vol. I. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 54-83.
- POUPEAU, Franck. *O super sociólogo*. **Revista Cult**, n. 166, São Paulo. Disponível em [<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/o-super-sociologo/>] Acesso em 26/08/2013.
- RAMOS FILHO, Carlos Alberto de Moraes. **Direito financeiro e econômico**. São Paulo: Saraiva, 2022.
- RIBEIRO, José Horácio Halfeld Rezende. *Sistema financeiro nacional*. In: Ives Gandra da Silva Martins; Gilmar Ferreira Mendes; Carlos Valder do Nascimento. **Tratado de direito financeiro**. Vol. I. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 84-90.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SANTORO, Marco. *Putting Bourdieu in the global field*. **Sociologica**: Italian journal of sociology on-Line. Bologna, N. 2. 2008 [Doi: 10.2383/27719]. Disponível em [<http://www.sociologica.mulino.it/journal/articlefulltext/index/Article/Journal:ARTICLE:247>] acesso em 21/08/2012.
- WACQUANT, Loïc. *Toward a social praxeology: the structure and logic of Bourdieu's sociology*. In: Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. 1-59.

BOURDIEU: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

INTRODUÇÃO

Pierre Félix Bourdieu, sociólogo francês, é autor de renomadas obras no campo da Sociologia e Antropologia. Em seus estudos abordou com maestria a questão da “dominação”, legando ao mundo contribuições teóricas também nas áreas do conhecimento político, educacional, artístico, cultural, literário e linguístico, para citar alguns.

Produzir um artigo sobre o pensamento desse autor consiste em um desafio, considerando as interconexões do seu pensamento, pautados que são pela historicidade, pelos movimentos sociais e pela totalidade que envolve cada temática por ele produzida.

Em conformidade com o pensamento de Bourdieu, teoria é um conjunto de percepção sobre a realidade, que contribui para o desenvolvimento, através de categorias de compreensão do mundo, permitindo saber como se relacionam sujeitos e grupos, e de que maneira constroem suas representações.

Ato contínuo, as representações sociais são baseadas nas experiências dos sujeitos, que contribuem para a construção de saberes que se desenvolvem e circulam nos diferentes contextos, norteando condutas e comportamentos.

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Especialista em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia/Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Bacharel em Administração. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade da Universidade de Brasília/GPLÉ (Pesquisadora e Social Media). E-mail: profdircesalome@gmail.com.

Por conseguinte, este artigo, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, objetiva desenvolver um viés discursivo de concepções e contradições das representações, na perspectiva sociológica de Bourdieu, considerando-se a compreensão e a percepção de mundo segundo os pressupostos fundamentais de “campo”, “*habitus*” e “capital”, bem como suas aplicações no campo das representações sociais.

O MUNDO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES

Segundo Portela (2018; 2022), embora a Teoria das Representações Sociais (TRS) seja considerada um aporte teórico relativamente novo, a raiz epistemológica dessa construção teórica nasce no campo fecundo da Sociologia, a partir da contradição interna das tensões e incoerências que fundamentam as percepções basilares do conceito de capital social.

Mas foi principalmente na Sociologia de Durkheim, Max Weber e Karl Marx que Bourdieu encontrou inspiração para construir seu arcabouço teórico, sobretudo no recorte de estudos sobre as representações sociais.

Bourdieu (1994) define representações sociais como um conjunto de ideias, valores, conceitos, concepções, princípios e imagens que serve como referência para pensarmos e atribuímos significação à realidade, às situações e ocorrências, que suscitam as condições de vida de cada indivíduo ou grupo humano. Para ele, as experiências práticas e as atitudes cotidianas são orientadas pelas representações que desenvolvemos em nossos pensamentos a respeito de quem somos, de como devemos agir e interagir com as outras pessoas.

A retomada da teoria sociológica de Bourdieu e a construção crítico-reflexiva dos seus escritos marca seu pensamento e concepções políticas, permitindo compreender o lugar de quem escreve e a sua inscrição em uma determinada corrente filosófica.

Para esse teórico, as representações são constituídas a partir da sua origem histórica e coletiva. Ele esclarece que apesar das representações sociais serem construídas no inconsciente e estarem calcadas nas interações e ações entre os sujeitos, é possível reformular tais representações, de modo a orientar pontos subjetivos elaborados sobre a realidade e as decisões práticas que orientam sua conduta (BOURDIEU, 2004).

Assim, ao abordar sobre o mundo social, faz-se necessário revisitar os conceitos fundamentais de “campo”, *habitus* e “capital” utilizados pelo autor (BOURDIEU, 1994).

O conceito de “campo” refere-se a um conhecimento que demonstra o ponto de vista social do autor. É entendido como um espaço de relações entre grupos com díspares posicionamentos sociais, lugar de disputa e jogo de poder.

Na concepção de Bourdieu, a sociedade é construída por múltiplos campos, com diversos espaços dotados de relativa autonomia, mas geridos por regras próprias (SETTON, 2002).

Ao utilizar o termo “campo”, Bourdieu (1987) comumente o emprega no sentido de classes sociais, com a finalidade de dar amplitude ao conceito de Karl Marx. Nessa perspectiva, as classes sociais “são consideradas lógicas determinadas teoricamente pela delimitação de um conjunto de agentes que ocupa a mesma posição no espaço social”. Contudo, o próprio Bourdieu contrapõe esse juízo ao assegurar que,

O espaço social é construído por diferentes tipos de capital, o econômico, o cultural, o social e o simbólico, cuja distribuição resulta em um espaço estruturado por “campos” concebidos como mercados onde se confrontam tais capitais (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 45).

O conceito de “campo” pode ser entendido como uma rede de relações, uma informação que aponta para a autonomia de agrupamentos e disputas internalizadas; espaço estruturado de identidade e posicionamentos dos sujeitos inseridos no contexto e em constante debate, em lutas pelo espólio e insígnias das conquistas desse fenômeno social (BOURDIEU, 1994).

Portanto, “campo” representa uma construção simbólica na qual estão os sujeitos (agentes) que configuram, determinam, constituem, validam e legitimam as representações sociais. É configurado e legitimado como “poder simbólico”, no qual é estabelecido a aprovação dos *signos*, pelo que é correspondente ou não a um código de valores aceitos socialmente.

Já o conceito e “capital”, de acordo com a teoria *bourdieusiana*,

Supõe primeiramente a abordagem econômica, devido à analogia com suas propriedades: acumulação por operações de investimento financeiro, transmissão por herança, que permite aos agentes negociar rendimentos em diversos campos sociais (LIMA; CAMPOS, 2015, p.46).

Quando se refere ao “capital cultural”, acumulado por meio da aquisição de cultura, o autor retoma os diferentes tipos de capital que estruturam o espaço social, que são: econômico (renda, patrimônio, bens materiais); social (relações sociais do indivíduo, que refletem sociabilidade, como convites recíprocos e lazer); e simbólico (rituais e protocolos ligados à honra) (LIMA; CAMPOS, 2015).

Nesse entendimento, a acumulação de “capital” configura-se em espaço de luta social, pois tem “papel relevante em termos de reprodução social, principalmente na forma escolar, envolvendo lutas simbólicas, por meio das quais ocorre reconversão de capital econômico em “capital cultural” (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 46).

É oportuno ressaltar alguns aspectos da teoria de Bourdieu que reforçam

a compreensão da aplicação dos conceitos sobre a construção das representações sociais. Um deles é a busca da superação entre “objetividade” e “subjetividade”, que dividem opiniões na área sociológica.

Entre as oposições mais evidentes estão a dos teóricos e empíricos; subjetivistas e objetivistas; estruturalistas e fenomenológicos. Segundo Lima e Campos,

Um exemplo típico de oposição fictícia se dá entre o enfoque estruturalista, de compreensão objetiva das relações, independente das consciências e vontades individuais; e o fenomenológico, interacionista ou etnometodológico e a compreensão da experiência que os agentes têm das interações dos contatos sociais e sua contribuição para a construção mental e prática das realidades sociais (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 46).

Nesse sentido, a obra de Bourdieu reflete uma releitura crítica do questionamento antropológico e sociológico clássico. Ele admite a existência de estruturas que podem direcionar ou forçar a ação e a representação dos sujeitos ou agentes no mundo social. Tais estruturas são edificadas socialmente, bem como as estruturas de ação e pensamento, chamados por Bourdieu de “*habitus*”. Setton explica que,

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados (SETTON, 2002, p. 65).

Na perspectiva *bourdiesiana*,

O *habitus* é uma subjetividade socializada. Deve ser considerado como um conjunto de esquemas de percepção, assimilação e ação que é conhecido e colocado em prática, levando-se em consideração que as circunstâncias de um campo estimulam e auxiliam no processo de compreensão da homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e/ou sujeitos que compartilham de uma mesma realidade social (BOURDIEU, 1992, p. 101).

A realidade própria e os efeitos específicos do que é vivido subjetivamente pelos indivíduos são encarados posteriormente. Conforme Lima e Campos,

Para o estruturalismo/estruturalista, existem estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, capazes de orientar suas

práticas ou representações; de acordo com o construtivismo/construtivista, há uma gênese social, por um lado, de esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos do *habitus* e, por outro lado, das estruturas sociais em particular, daquilo que o autor chama de “campos” (ou grupos). Ou seja, nessa gênese social, *habitus* e “campo” não se dissociam (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 47).

O construtivismo estruturalista representa o ponto crucial em relação à tradição objetivista, cujo fator primordial é a existência de estruturas sociais que se constituem em um código de relações objetivas que condiciona as práticas e as representações dos indivíduos.

Bourdieu defende que as condições sociais de existência, ou os fatores objetivos, são interiorizados pelos sujeitos sob forma de “princípios inconscientes” de ação e reflexão, de esquemas de sensibilidade e de entendimento, ou *habitus*. Ele afirma que,

Após esse *habitus* ser estruturado pelas condições sociais de existência, permanece continuamente o processo de construção de representações, percepções, opiniões, valores, desejos, crenças, gostos, dentre outros elementos constitutivos da subjetividade, considerada como relativa e autônoma do mundo exterior, que se manifesta e exterioriza-se na ação dos sujeitos e grupos, colaborando para produção e reprodução das estruturas sociais e instituições. Essas estruturas impõem-se aos indivíduos e grupos como categorias objetivas de existência (BOURDIEU, 1994, p. 56).

Na concepção de Bourdieu (1979), as representações sociais são elaboradas a partir da percepção dos sujeitos, que são influenciados pelo conjunto de valores, ideias, crenças e ideologias existentes na sociedade, e que são compartilhadas e comunicadas por meio da linguagem, das crenças e das experiências cotidianas do senso comum, que incorporam o *habitus* de cada agente. Além disso, considera-se as percepções que circulam entre os partícipes dos campos sociais, grupos profissionais e classes sociais.

Observa-se que apesar da ênfase na dimensão social, é notório, na teoria de Bourdieu, que o conceito de *habitus* admite a interação articulada, e não a opositora, entre elementos internos da subjetividade e as estruturas sociais externas. Sendo assim,

O *habitus*, enquanto ‘sistema adquirido de esquemas geradores’ torna possível a produção de representações a partir da interconexão entre os pensamentos, percepções e ações conexas às condições de sua produção. O *habitus* orienta a prática, não mecanicamente, mas por coações e limites conferidos a suas construções (BOURDIEU, 1994, p. 92).

O outro conceito estruturante na compreensão do “Mundo Social” de Bourdieu é o “capital”. A abordagem retoma o conceito marxiano sobre classes sociais e as define como “classes lógicas”, determinadas teoricamente pela ação

de agentes que ocupam a mesma posição no espaço social. Bourdieu compreende que o espaço social é construído por diferentes tipos de “capital”, como o econômico, o cultural, o social e o simbólico. Essa distribuição resulta em um espaço estruturado por “campos” idealizados como mercados, onde se conferem tais capitais (BOURDIEU, 1994).

A percepção de “capital” pressupõe a abordagem econômica, considerando a analogia feita pelo autor às suas características tais como: acúmulo por operações de aquisição financeira e transmissão por herança, o que possibilita aos agentes gerar lucros nos diferentes campos sociais.

No que se refere a “capital cultural”, acumulado pela aquisição de cultura, Bourdieu (1979) resgata os diferentes tipos de capitais basilares no espaço social: o econômico (renda, patrimônio, bens materiais); o social (relações sociais do indivíduo, que conjecturam sociabilidade, como convites); o simbólico (rituais, protocolos ligados a honrarias ou celebridades).

Para Bourdieu, a acumulação de “capital” transforma-se em luta no espaço social, uma vez que tem função proeminente em termos de reprodução social, submergindo em lutas simbólicas, ocorridas pela reconversão de capital econômico em “capital cultural”.

Bourdieu (1994) considera a cultura como instrumento indissociável dos resultados da “dominação simbólica”, compreendida como meio de luta entre os sujeitos nos diversos campos pelos contornos delineados em torno das distintas posições sociais.

O conceito de “capital cultural” assume lugar de destaque na obra do autor por evidenciar as desigualdades sociais e a determinação discricionária do que é ou não apreciado na sociedade, no processo de manutenção das desigualdades sociais. Sendo assim, o conceito torna-se um instrumental sociológico relevante para o questionamento do *status quo*.

Nesse sentido, as questões de gênero, preconceitos étnicos e raciais contra o sujeito ou grupos, ou sobre a classe ou condição social de alguém, podem ser também elementos constitutivos de representações, por se constituir,

Um conjunto de ideias, valores e julgamentos presentes no cotidiano social ou no senso comum, que compõem o *habitus* de cada agente, e também as concepções que circulam entre os participantes dos diversos campos sociais, grupos profissionais e classes sociais. O *habitus* produz e reproduz práticas orquestradas com esquemas engendrados pela história do indivíduo e de sua coletividade (SETTON, 2002, p. 67).

Dessa forma, conforme Bourdieu (2004), as representações sociais podem ser percebidas como a matéria prima dos preconceitos, edificados no pensamento humano a partir de esquemas inconscientes de percepção, avaliação e apreciação. As representações são incorporadas e construídas por esquemas

inconscientes de compreensão e aplicação nas formas de comunicação, dos valores, crenças, religiões e ideias expressas pelas diferentes manifestações culturais.

CONSIDERAÇÕES

O artigo procurou apresentar as concepções e contradições sobre representações sociais a partir dos pressupostos fundamentais de “campo”, “*habitus*” e “capital”, com suas aplicações e interconexões, no esteio das representações, dentro da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

As representações sociais são influenciadas pelas posições sociais que os sujeitos ocupam nas hierarquias existentes nos campos e entre as classes sociais. Elas são elaboradas em consonância com os interesses, consciente ou inconscientemente vinculados à posição que agentes ocupam nos campos e nos espaços sociais. Esses espaços são formados por diferentes tipos de capital, a exemplo do econômico, cultural, social e simbólico, que são elementos formadores de representações.

Cabe ressaltar que Bourdieu (1994) faz referência a uma identidade social permanente e durável, que determina a identidade do sujeito biológico, histórico e social, inseridos nos campos onde constitui-se e é constituído ao longo das suas trajetórias de vida. A noção de “trajetória” é entendida a partir de uma série de posições consecutivamente ocupadas por um mesmo agente, em um espaço de constates transformações.

As histórias de vida definem-se conforme os movimentos no espaço social ou, especificamente, de acordo a distribuição dos diferentes capitais no campo considerado. Para o autor, essas trajetórias são perceptíveis no processo de construção das condições do campo dentro do qual elas se desenvolvem, considerando o conjunto de relações objetivas que conectam um agente ao conjunto dos outros, unidos no mesmo campo e confinados no mesmo espaço de possibilidades e de construções simbólicas.

Bourdieu busca a superação entre objetivismo e subjetivismo, propondo uma Sociologia dinâmica. Ao construir sua teoria, o sociólogo discute a indissociabilidade entre os elementos constitutivos das representações. Na concepção *bourdiesiana* as representações sociais são formadas pelo conjunto de ideias, princípios, crenças valores, e imagens com os quais refletimos e atribuímos sentido à realidade e às situações que suscitam as condições de existência de cada sujeito ou grupo humano.

Espera-se que esse artigo possa contribuir para inspirar novas produções em representações sociais. Conforme Portela (2016), essas pesquisas devem buscar explicações para os fenômenos sociais, levando em consideração, não apenas conhecimentos intrínsecos da sociedade ou pensamentos individuais,

mas elucidações elaboradas por indivíduos que pensam, mas não pensam sozinho; e indivíduos que sofrem a influência dos aspectos sociais, sendo ao mesmo tempo constituintes e constituídos por este social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. “**Esboço de uma teoria da prática**”. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: **O poder simbólico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Les trois états du capital culturel*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviana das representações sociais, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/63DMRjc8bxsg3g79QHMsMK/?lang=pt>. Acesso em: 31, jul. 2022.

PORTELA, Eunice Nóbrega. As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente. 2018. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As Representações Sociais dos Alunos dos Cursos Presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília sobre o Trabalho Docente**. 1. ed. Unaí/MG: Editora Coleta Científica, 2022. v. 1. 293p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. REVISTA Brasileira de Educação, 2002, p. 60-70. Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBq-ghYyw4mmn5m8pw>. Acesso em: 31, jul. 2022.

A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOB INFLUÊNCIA DAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE BOURDIEU

Mário Henrique Gomes¹

INTRODUÇÃO

Propomo-nos, neste artigo, colocar em discussão a influência das reflexões epistemológicas de Bourdieu para a análise das Políticas Educativas.

Ao pensarmos sobre a influência das reflexões epistemológicas na Política Educativa, de qualquer corrente ou autor, é relevante não perdermos do horizonte que o objeto de estudo da Política Educativa são as políticas educativas, ou seja, aquilo que sucede na realidade.

Para Tello (2015) a Política Educativa é um campo teórico, com características muito especiais, mas com um objeto e abordagem específicos, que estuda as políticas educativas. Assume-se adotar uma inter-relação com a Sociologia, com as ciências sociais, com a Economia e, naturalmente, com a Ciência Política (TEODORO, 2003). Por isso, Tello (2015) defende que é um campo rizomático (visão gráfica da inter-relação com outras disciplinas).

Sendo reconhecido como um campo teórico, como referimos, o seu objeto de estudo são as políticas educativas ou, como propõe Tello (2015), o político. Neste campo, interessa estudar o que sucede na realidade, desde como são formadas as políticas até à experimentação e ação (ou processo de atuação). Aqui, há que ter em conta os fenómenos, os acontecimentos e os processos da realidade socioeducativa, bem como a multiplicidade de atores, de cenários e de grupos.

Del Percio e Palumbo (2013) falam, a este propósito, de indisciplina, “para significar a necessidade de partir de uma disciplina e entrar noutra a fim de compreender melhor o que acontece no nosso campo de estudo”, destacando a inclusão de conhecimentos, elementos e categorias de outras disciplinas, e para negar os paradigmas epistemológicos de cada disciplina e a sua noção canónica

1 Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, Mestre em Ciências da Educação e em Psicopedagogia Clínica, Pós-Graduado em Administração Escolar e em Gestão de Bibliotecas Escolares, com pós-doutoramento no âmbito da Administração e Políticas Públicas, é investigador integrado no Grupo de Investigação de Comunicação Intercultural do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

de disciplina como saber protocolizado.

Neste artigo, não pretendemos julgar ou avaliar os trabalhos de Bourdieu, mas tão-só perceber as suas perspetivas epistemológicas, procurando perseguir alguns dos objetivos da metapesquisa.

Bourdieu recomendava a construção do objeto de investigação como uma prática académica com repercussões políticas. É este o exercício que aqui também tentamos fazer: perscrutar a prática de investigação de Bourdieu e perceber o seu impacto nas políticas.

O próprio (BOURDIEU, 1999) considerava ter sido “mal lido” e ter a sensação de ser “mal compreendido” (p. 17). É nossa expectativa fazer aqui uma boa leitura e interpretação do seu contributo para a Epistemologia da Política da Educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMPORAL

Para analisarmos o contributo de Bourdieu para o nosso campo de estudo, é fundamental contextualizarmos temporal e espacialmente a sua obra.

Pierre Félix Bourdieu nasceu em França, em Denguin, no ano de 1930, e viria a falecer em Paris, com 71 anos e uma obra que conta com mais de 40 títulos (além de outras publicações, como a *Revue Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e a coleção *Raisons d'Agir*).

Proveniente de uma família ligada ao campo, o seu percurso formativo teve grande incidência no domínio da Filosofia. Ao longo de sua vida, abordou a questão da dominação, discutindo temas como a educação, a cultura, a literatura, a arte, os *media*, a linguística e a política. No seu primeiro livro – *Sociologia da Argélia* (1958) –, discute a organização social da sociedade, particularmente o sistema colonial e a forma como este interferiu na sociedade, nas suas estruturas e na desculturação. Podemos considerar que se posicionou contra o liberalismo e a globalização, sendo que para Bourdieu, o mundo deve ser compreendido à luz dos conceitos fundamentais de campo, *habitus* e capital.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO CAMPO CIENTÍFICO, SEGUNDO BOURDIEU

Pierre Bourdieu defendeu, na sua obra, uma intuição que pode ser sintetizada numa ideia central de que «as ideias puras não existem». Partindo da Sociologia, a sua produção teórica repercutiu-se noutras abordagens científicas (Psicologia, Antropologia, Etnologia, Literatura, Economia, etc.).

Ele propõe-se “transformar a sociologia numa «ciência total», capaz de restituir a unidade essencial da prática humana” (VALLE, 2007, p. 119).

Podemos interpretar a sua obra como uma análise dos mecanismos de dominação das sociedades modernas, como uma teoria das práticas sociais e como uma análise da produção das ideias e dos sistemas simbólicos.

Bourdieu está convicto de que “*es dentro de la historia donde hay que buscar la razón de un progreso paradójico de una razón en todo histórica y sin embargo irreductible a la historia*” (BOURDIEU, 2000, p. 11).

Para este autor, o campo científico luta pelo monopólio da «autoridade científica», entendida como “capacidade técnica e como poder social (...) o sentido de capacidade de falar e intervir legitimamente” (idem, p. 12).

Ao referir-se a esta luta, Bourdieu rompe com uma imagem idealizada e pacífica de «comunidade científica». Para ele, a «competência científica» não é mais do que “*representación social, poder simbólico*” e, portanto, as «capacidades científicas» estão sempre contaminadas pelo conhecimento da posição que o investigador ocupa nas hierarquias instituídas.

Neste sentido, é necessário que o investigador consiga desligar-se e distanciar-se emocionalmente do objeto de estudo, separando as representações imediatas e os julgamentos prévios espontâneos. “As práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações (nem sempre conscientes) de longa duração, supõe primeiramente a revisão das categorias científicas mais habituais e dos recortes teórico-metodológicos mais tradicionais. Em seguida, a reaproximação de objetos diversos e de especializações disciplinares distintas” (VALLE, 2007, p. 119).

A sua abordagem metodológica, comumente chamada de «conhecimento praxiológico», procura superar um dilema clássico: o subjetivismo e o objetivismo. A primeira condição será, por consequência, a rutura com a experiência imediata.

O nome Bourdieu aparece frequentemente associado à abordagem holística ou ao estruturalismo genético. “Todo o pensamento de Bourdieu vai consistir em «desnaturalizar o mundo social», propondo-se a desvelar as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos, dos educadores” (VALLE, 2007, p. 120).

O seu pensamento fica associado à luta contra o neoliberalismo, tecendo críticas a intelectuais, *experts*, «ensaístas de corte» que participam da edificação de um mundo dominado pela ideologia neoliberal.

A posição do cientista no espaço social influencia a sua trajetória. As suas construções epistemológicas e as suas tomadas de posição provêm da mesma fonte, sendo explicáveis as práticas produzidas pela história individual e coletiva (os códigos implícitos, as rotinas, os fundamentos).

ENFOQUE DO CONTRIBUTO DE BOURDIEU

Falamos em enfoque teórico quando nos referimos a “uma perspetiva

para analisar algo” (RODRIGO, 2010, p. 13). Um enfoque “não afirma, nem nega, relação alguma de causa-efeito sobre a realidade política” (idem).

Tello e Mainardes (2015) referem-se a «enfoque epistemológico», considerando que o enfoque permite estender aos pesquisadores um esquema analítico, por contradição ao modelo ateuórico e meramente descritivo de pesquisa.

Nesta perspectiva, defendem que a epistemologia não deve ser assumida como um instrumento prescritivo para “saber” como se deve realizar pesquisa e, citando Masson (2014), tampouco “é uma camisa de força para o pesquisador”.

Ao invés, deve ser entendida como um “esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa (...) buscando maior solidez teórica e epistemológica na pesquisa” (Tello & Mainardes, 2015).

Contudo, Losada e Casas (2010), referem-se a «enfoque teórico» como a “perspetiva para analisar algo (...), assinala uma problemática que intriga o estudioso; uns conceitos que se privilegiam; um conjunto de proposições geralmente implícitas, a partir das quais de inicia a argumentação, e umas regras de inferência para chegar a conclusões aceitáveis dentro do enfoque”

Se atendermos a que uma “teoria é uma conceção do mundo”, então, a teoria é um modo de definir um conjunto de proposições interrelacionadas que tentam explicar e descrever a realidade (Tello & Mainardes, 2015).

No entanto, o epistemológico não confronta com a realidade, com a dimensão empírica da vida real, já que os processos científicos são inseparavelmente teoria e realidade, desenvolvimento do conhecimento e processos sociais.

Por isso, a epistemologia não é um sistema dogmático conformado por leis imutáveis e impostas; mas, em vez disso, é esse transitar pelo conhecimento científico que se move no imaginário da época; as reflexões sobre o mesmo e o rompimento ou “crise” das normas que sustentam um paradigma em particular e próprio de uma comunidade científica (KUHN, 2001).

Daí que Tello e Mainardes (2015) considerem que “não é muito apropriado realizar a análise da realidade tendo a teoria preparada como resposta antecipada do que será encontrado”.

Losada e Casas (2010) referem-se às preposições, dizendo que “toda a interpretação ou tentativa de explicar a realidade parte de uns pressupostos, geralmente elaborados de maneira inconsciente, recebidos antes de tudo dos que nos formaram nos primeiros anos de vida, ou elaborados por nós mesmos como reflexo das nossas experiências”.

Tello e Mainardes (2015) propõe-nos três níveis de análise na pesquisa, desde as descrições até às reflexões teórico-conceptuais mais complexas. Apresentam um conjunto de pistas para uma metapesquisa, já que, como que

como Zemelman (1998) sublinha, “a realidade socio-histórica possui múltiplos significados” e Husen (1990) admite a incapacidade de um só paradigma para dar resposta a todas as perguntas.

A fim de refletirmos sobre o contributo de Bourdieu para o campo científico da Política Educativa, importa começarmos por equacionar os níveis de análise. Mainardes (2014), influenciado por Dale (2010) e Sayer (1984), considera que podemos falar de três níveis de análise na pesquisa em política educacional – desde as descrições até às reflexões teórico-conceptuais mais complexas: um “primeiro nível refere-se às pesquisas sobre políticas e programas às quais se vinculam os «eventos»” (TELLO e MAINARDES, 2015); no segundo nível “as pesquisas objetivam identificar mecanismos, regularidades e a lógica de intervenção (mecanismos)” (idem); enquanto no terceiro nível situamos as “pesquisas que conseguem apreender os processos e as estruturas, ou seja, os condicionantes mais gerais das políticas” (idem).

Consideramos que a posição de Bourdieu se situa mais próxima deste terceiro nível. Por isso, podemos registar que o seu contributo, para a epistemologia neste nosso âmbito, não é prescritivo, mas antes pretende promover a reflexão.

Bourdieu, ao defender que é necessário que o investigador consiga desligar-se e distanciar-se emocionalmente do objeto de estudo, separando as representações imediatas e os julgamentos prévios espontâneos, procurando superar o dilema subjetivismo *versus* objetivismo, reforça a ideia que também encontramos em Glaser e Strauss (1967) de que “não é muito apropriado realizar a análise da realidade tendo a teoria preparada como resposta antecipada do que será encontrado” (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 156).

A sua reflexão acerca do envolvimento do investigador com o objeto de estudo – e a influência recebida da sua pessoal história e experiência de vida – influencia a epistemologia da Política Educativa, já que também neste âmbito se considera um desafio refletir sobre a ética do trabalho de pesquisa. Por isso, é basilar um esquema analítico dos processos e modos de produção de conhecimento.

A abordagem que Bourdieu trouxe para o âmbito das ciências sociais contribui para a metapesquisa – que “busca observar analiticamente o processo de pesquisa” (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 166).

A investigação, para ele, “deveria praticar-se opondo o trabalho empírico ao teorismo e à teoria da investigação empírica. A superação do teorismo, como mau-estar académico, não significava a renúncia à construção de uma teoria científica, mas antes o compromisso científico que orienta epistemologicamente e teoricamente o trabalho da investigação, que consiste em construir dados, mediante técnicas e instrumentos” (BETANCOUR, 2002).

Creio podermos classificar o enfoque teórico de Bourdieu dentro das

«teorias mistas», designadamente no «enfoque neo-institucional» a que alude (ROTH DEUBEL, 2002), se considerarmos que atende ao estudo do papel das instituições e a definição das instituições não se limita à estrutura formal, devendo incluir-se as regras e os procedimentos, as rotinas e o tratamento da informação, e também as crenças, paradigmas, culturas, tecnologias.

Podemos falar, de um enfoque subjetivo-sistémico (HIDALGO, 2014, p. 15), na medida em que este enfoque uma vez que “*para describir y comprender [...] se hace necesario conocer las trayectorias de vida*”. Este enfoque “*busca una reconciliación entre el sujeto (Enfoque Subjetivo) y la estructura (Enfoque Sistémico)*” (idem).

Podemos considerar que “*aportó una visión nueva, de complementariedad respecto a los trabajos de Marx, Durkheim y Weber*” (MÁSPERO, s.d., p. 1).

O próprio situava o seu enfoque no estruturalismo construtivista ou no construtivismo estruturalista: “Se tivesse que caracterizar o meu trabalho com duas palavras [...], falaria em estruturalismo construtivista ou de construtivismo estruturalista” (BOURDIEU, 1987, p. 147) referindo entender o «estruturalismo» a partir da ideia de que no mundo social existem estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos seus agentes.

Relativamente ao construtivismo, são verificáveis três traços relevantes:

1. A vontade de superar os dilemas herdados da filosofia social: idealismo-materialismo; sujeito-objeto, coletivo-individual;
2. O esforço por apreender as realidades sociais como construções históricas e quotidianas de atores individuais e coletivos, construções que tendem a subtrair-se à vontade clara e ao controlo destes mesmos atores;
3. A afirmação de que, como resultado deste processo de construção histórica, as realidades sociais são, por sua vez, objetivadas e interiorizadas, de forma que o princípio da ação social é a relação de determinação recíproca entre o objetivo e o subjetivo, ou seja, entre as formas objetivadas (regras, instituições) e as formas subjetivadas (representações, formas de sensibilidade, etc.) da realidade social.

Por tudo isto, podemos considerar que uma lógica dialética que aponta para a complementaridade de perspetivas e para a síntese plural. Bourdieu considera que os contributos de Marx, Durkheim e Weber são cumulativos e complementares entre si.

Na sua obra, Bourdieu esforça-se, como temos vindo a destacar, por superar as dicotomias históricas históricas-sociedade, condicionamento-criatividade, determinismo-liberdade, consciência-inconsciência.

No conceito de *habitus* tenta superar a oposição objetivismo e subjetivismo, possibilitando a articulação entre «o individual» e «o social», as estruturas internas de subjetividade e as estruturas sociais externas. Isto possibilita

compreender que as estruturas, em vez de se afastarem e excluïrem, constituem dois estados da mesma realidade.

O *habitus* aprendemo-lo no corpo, algo que temos e que identificamos nos outros – a forma de andar, de falar, de vestir, de comer – determinados pelo meio ambiente, pela nossa classe social.

Para Bourdieu, o *habitus* goza de um carácter flexível, não é o destino, mas sim o produto da história, num sistema aberto que se confronta sistematicamente com novas experiências.

O conceito de campo é indissociável do de *habitus*. Este autor postula uma relação dialética entre ambos: um pode influenciar o outro. O espaço social é um sistema de posições sociais que se definem em que se definem umas em relação às outras. O espaço social é um sistema de diferenças sociais hierarquizadas em função de legitimidades socialmente estabelecidas e reconhecidas num determinado momento.

O campo define-se, como todo o espaço social, como uma rede de relações objetivas entre posições diferenciadas, socialmente definidas e muito independentes da existência física dos agentes que as ocupam.

O PROJETO POLÍTICO DEMOCRÁTICO

A posição política de Bourdieu pode ser contextualizada na perspetiva do modernismo ou do pós-modernismo (LASH, 1997, p. 292). As intervenções de políticas públicas de Bourdieu verificam-se sobretudo a partir da repressão aos sindicalistas polacos, em 1981, e com o *empowerment* neoliberal dos anos oitenta (DOSSIER, 2000, p. 32).

Há quem considere que a proposta epistemológica através e sociologia do conhecimento e da investigação científica pode interpretar-se como uma intervenção política num campo específico (BETANCOUR, 2002).

Na sua crítica ao neoliberalismo nota-se a rejeição de seus processos e patologias. Por exemplo, Bourdieu diz que o neoliberalismo destruiu “uma sociedade associada à existência do serviço público” (1999, p. 38) com uma retórica da falta de alternativas levando a:

- a) regredir o sentido de Estado republicano e social;
- b) estabelecer o capitalismo “selvagem, mas racionalizada, e cínico”;
- c) implementar o emprego precário e flexível;
- d) diminuir a soberania, através da globalização e da influência dos mercado.

Ball (2006) considera que toda a teoria é limitada pelas posições que assume e pelas concepções dentro das quais opera. Para Bourdieu, a relação entre a

teoria da investigação e a política relaciona-se também com a justiça social. Esta oferece um espaço de diálogo, de cruzamento de áreas de interesse e de abordagem entre os diversos campos de estudo.

A este propósito, Bourdieu (1966) fala diversas vezes na «indiferença às diferenças» que tanto viria a influenciar as correntes que defendem a Escola Para Todos, identificando-se com a ideias de que “Nós medimos na mesma escala todas as crianças de todas as escolas. É a nossa forma de nos mostrarmos iguais. Percorremos um falso caminho, confundindo o princípio – que é o de conduzir todas as crianças ao mesmo nível de desenvolvimento – com os procedimentos que deviam ser diferentes, vistas as desigualdades do ponto de partida, vistos os elementos dissolventes que fazem manter as circunstâncias e paralisar a nossa ação (PLAISANCE, 1996, p. 3)

Bourdieu (1966) defende que é necessário “dar a todos a oportunidade de aprender, quaisquer que sejam a sua origem social e os seus recursos culturais”, embora sem apresentar propostas concretas ao nível pedagógico, aliás como seria de esperar. Afinal, “o pensamento epistémico é pre-teórico, funciona sem um *corpus* teórico e, portanto, sem conceitos com conteúdos definidos, com funções claras de caráter gnosiológico ou cognitivo” (ZEMELMAN, s.d.)

Insiste recorrentemente, imprimindo a sua abordagem à orientação política, que a «indiferença às diferenças» transforma desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, em consequência, em insucesso escolar.

Afirma mesmo que

é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que de facto sejam como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (BOURDIEU, 1966, p. 336-337).

CONCLUSÃO

Bourdieu, tantas vezes mal lido e entendido, como o próprio reconhecia, sendo um proeminente sociólogo, constitui-se como um relevante contributo para a Epistemologia da Política da Educação.

Ele pretendeu tornar a Sociologia uma «ciência total», capaz de restituir a unidade essencial da prática humana, referindo que as ideias puras não existem. A sua abordagem repercutiu-se em diversas ciências sociais, sobretudo no

questionamento da influência das elites científicas. Para ele, a autoridade científica é uma mera representação social.

Bourdieu está conotado com a luta contra o neoliberalismo, tendo criticado fortemente os intelectuais que participam da edificação de um mundo dominado pela ideologia neoliberal.

A sua perspectiva conduz à concepção da epistemologia não como um sistema dogmático conformado por leis imutáveis e impostas. Aliás, é mesmo necessário romper com as normas que sustentam um paradigma em particular e próprio de uma comunidade científica.

Bourdieu tem enorme influência sobre as políticas educativas, designadamente ao defender que é necessário assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades face à educação escolar.

BIBLIOGRAFIA

- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, jul/dez 2006. 10-32.
- BETANCOUR, J. El Testamento Académico e Poítico de Pierre Bourdieu. In: JIMÉNEZ, I. (.). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y Su Obra*. [S.l.]: [s.n.], 2002. p. 91-101.
- BOURDIEU, P. Cap. 1. El campo científico. In: _____ *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000. p. 11-27.
- BOURDIEU, P. *Capital Cultural, Escule y Espacio Social*. México: Siglo XXI, 1998.
- BOURDIEU, P. *Choses Dites*. Paris: Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, P. *L'École Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant l'École et Devant la Culture*. *Revue Française de Sociologie*, 1966. 325-347.
- BOURDIEU, P. *L'École Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant l'École et Devant la Culture*. *Revue Française de Sociologie*. 325-347.
- DEL PERCIO, E.; PALUMBO, M. La Indisciplina de los Campos: Una Mirada desde la Epistemología de la Política Educativa. In: TELLO, C. (.). *Epistemologías de la Política Educativa*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 509-515.
- DOSSIER. *Le monde selon Bourdieu*. *Sciences Humaines*, 2000. 23-36.
- HIDALGO, R. *Vida de Ladrones: Narrativa Y Programa del Ladrón Comun*. Universidad de Chile. Santiago do Chile, p. 269. 2014.
- LASH, S. *Sociologías del postmodernismo*. Argentina: Amorrortu, 1997.

- MÁSPERO, C. Introducción al enfoque sociológico de Bourdieu. *Socioogía - Clase 9*. [S.l.]: [s.n.]. s.d. p. 1-7.
- PLAISANCE, E. *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- RODRIGO, L. *Enfoques Para El Análiseis Político*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- ROTH DEUBEL, A.-N. *Políticas Públicas*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.
- TELLO, C. *La/s Política/s Educativa/s*. *Campo Teórico, Campo de Intevencción y la Preocupación Ética en la Investigación*. Curso de Posgrado. UNLP-ReLePe. Buenos Aires, p. 1-29. 2015.
- TELLO, C.; MAINARDES, J. *Revisitando o enfoque das epistemologias da Política Educacional*. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, jan/jun 2015. 153-178.
- TEODORO, A. *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- VALLE, I. R. *A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, jan./abr. 2007. 117-134.
- ZEMELMAN, H. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. *Enseñar a Pensar*, México, s.d.

**CAPITAL SIMBÓLICO E REPRODUÇÕES SOCIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU
PARA O ENTENDIMENTO DO
SINCRETISMO RELIGIOSO**

Dirce Maria da Silva¹

Manoel Santana Cardoso²

Eunice Nóbrega Portela³

O que nós consideramos como realidade social é em grande parte representações ou produto da representação, em todos os sentidos do termo (BOURDIEU, 1990).

INTRODUÇÃO

O teísmo clássico, visão tradicional de Deus, encontrada na maioria das religiões ocidentais remonta a Platão e Aristóteles, pelo menos. Dominante na Idade Média, chegou até nós a concepção teológica de Deus como ser transcendente, onisciente, onipotente e onipresente, criador do mundo e de toda a vida segundo um plano determinado. Essa visão está presente no Judaísmo, no

- 1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Especialista em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia/Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Bacharel em Administração. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade da Universidade de Brasília/GPLE (Pesquisadora e Social Media). E-mail: dircem54@gmail.com.
- 2 Antropólogo, Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília-UnB. Pós-Doutorado em Inovação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É analista de Ciência e Tecnologia da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior e Pós-Graduação, atuando principalmente com as seguintes temáticas: gestão e planejamento em educação superior, pós-graduação e inovação. Tem como áreas de interesse: sociologia da educação; sociologia do ensino superior; sociologia da ciência, inovação e teoria sociológica. manoel_msc@yahoo.com.br.
- 3 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Cristianismo e também no Islamismo, religiões abramícas, monoteístas e suas ramificações.

Este texto não intenta explorar conceitos fundamentais das crenças religiosas, pois entende-se que para isso deve-se considerar as complexidades multiculturais e étnicas, bem como a razoabilidade e a racionalidade das visões religiosas e de mundo, dentro de contextos específicos.

Por conseguinte, o presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre a concepção sincrética da doutrina religiosa do Santo Daime, concebida no Brasil a partir de 1925, atentando-se para isso à contribuição de Pierre Bourdieu para “campo religioso”, a partir da qual pode-se observar a dinâmica social religiosa legitimadora do uso da *ayahuasca*, que se deu com a adoção dos símbolos católico-cristãos.

As perspectivas metodológicas mais comumente utilizadas nas pesquisas de textos religiosos dizem respeito ao universo sociocultural, histórico e ao escopo transcendental. Optou-se por abordar a perspectiva sociocultural mais detidamente, apoiando-se em conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para a área dos estudos sobre religiões (ELIADE, 1992; ECO, 2005; BARDIN, 2011).

O SAGRADO NA CONCEPÇÃO DA NOVA DOCTRINA

A religião do Santo Daime teve início em 1925 pelas mãos de Raimundo Irineu Serra (1892-1971). De origem maranhense, em 1912, com 20 anos de idade ele transferiu-se para o Acre, norte do país, destinando-se aos seringais na fronteira com a Bolívia, integrando o movimento migratório de nordestinos para trabalhar na extração do látex (MOREIRA; MACRAE, 2011; PORTELA; SILVA, 2020).

Na região norte do Brasil, em contato com caboclos e índios nativos, ele passou a tomar parte dos rituais xamânicos locais, fazendo uso da *ayahuasca*, conhecida também por hoasca, iagé, cipó das almas e santo daime (esta última, designação dada por Mestre Irineu), bebida enteógena de uso milenar que faz parte da cultura de tribos e povos indígenas espalhados desde a região Amazônica até o sul dos Andes, conforme Santos (2001).

A bebida é feita pela junção e decocção, através da fervura, de um cipó e da folha de um pequeno arbusto (*Banisteriopsis caapi* e *psicotria viridis*, respectivamente), que quando ingerida provoca as “mirações”, isto é, as visões espirituais conseguidas em estado de consciência expandida, das quais fazem parte os fenômenos da intuição, alívio físico, psíquico e curas (LUNA, 1986; PORTELA; SILVA, 2020).

Naquele contexto, Raimundo Irineu Serra recebeu o seu “toque de

iniciação” e a revelação para fundamentar a nova doutrina religiosa⁴. Conforme Moreira (2011).

Ao tomar o chá, numa noite de lua cheia, Mestre Irineu armou a rede de modo a ter melhor acesso ao astro celeste. Quando começou a mirar, viu-a se aproximar até ficar bem perto, na altura do teto da casa. De dentro dela, uma Senhora, sentada numa espécie de poltrona, muito formosa e bela, apareceu--lhe [...] Diante daquela luz, ele disse: “Vós sois a Deusa Universal” [...] ... Nossa Senhora da Conceição ... (MOREIRA; MCRAE, 2011, p. 91-92).

Vê-se nessa experiência de Mestre Irineu, um sentimento do sagrado, conforme explica Eliade (1992), designado como *mysterium tremendum*, onde se encontra o temor religioso, que se expande em perfeita plenitude com o ser. Tais experiências são ditas *numinosas* (do latim *numen*, “deus”), porque são provocadoras de revelações e aspectos do poder divino.

Conforme Calegari (2014) existem discussões acerca da questão da ingestão de bebidas enteógenas⁵ como forma sacramental para entrar em contato com o astral e buscar o desenvolvimento espiritual. Nesse sentido, apenas para nos atermos ao objetivo proposto, Eliade (1960) explica que a experiência xamânica de transe é fenômeno comum na história geral das religiões.

O Santo Daime é considerado uma religião de forte personalidade musical, pois seus ensinamentos são repassados pelas letras dos hinos, que se desdobram em exemplaridades e aconselhamentos, cantados durante os cultos religiosos. Nos cânticos, louva-se as imagens, figuras e representações católicas como a Virgem Maria, Jesus Cristo, a Cruz de Caravaca (Cruz do Patriarca), São João, que é o patrono da doutrina, diversos outros santos e também as grandezas celestiais como o sol, a lua, as estrelas, dentre outras entidades.

Os hinos reportam-nos a performances da poesia oral. São dispostos, via de regra, em livretos cunhados no formato dos romances da Literatura de Cordel e recebem o nome de hinários⁶.

4 Reliã = *religare*; Doutrina = conjunto de princípios que servem de base a um sistema. Os termos são utilizados, neste texto, como sinônimos, por complementarem-se mutuamente para a explicação do caso em tela.

5 Enteogenia: empregado mais frequentemente entre grupos com inspirações/influências dos contextos tradicionais de uso ritual de plantas/fungos psicoativos (RUCK, 1979).

6 O Hinário “O Cruzeiro”, é uma coletânea poético-musical de 129 hinos, recebidos pelo fundador do Santo Daime, Raimundo Irineu Serra. Dentro da hinologia da Doutrina, a obra de Mestre Irineu é considerada uma espécie de “Livro Sagrado” e alicerce da religião (SILVA; PORTELA, 2020, p. 143-164). Versão completa do Hinário: <https://hinos.santo-daime.org/acervo/mestre-irineu>.

TRANSFIGURAÇÕES SIMBÓLICAS NA *CATOLICIZAÇÃO DO USO DA AYAHUASCA*

Conforme Proença (2010), no Brasil colonial, entre os séculos XVI e XVIII, configurou-se um intenso processo de sincretismo religioso que incluía as práticas de catolicismo ainda formatado por crenças medievais trazidas pelos colonizadores portugueses; pelos elementos do imaginário religioso indígena aqui já existente e as crenças africanas professadas pelos negros que para cá foram trazidos em grande número, como força de mão-de-obra escrava.

Pode-se dizer, por conseguinte, que a “matriz religiosa brasileira” passou a ser constituída, tanto pelo catolicismo ibérico, quanto pela magia europeia; pelas religiões indígenas, africanas e também pelo espiritismo europeu⁷, além do catolicismo romanizado, de forma mais acentuada (FILHO, 1998; PROENÇA, 2010).

Pierre Bourdieu, por sua vez, considera as contribuições de Émile Durkheim e Max Weber para fundamentar seus estudos. Até as pesquisas de Émile Durkheim a religião era estudada sob a perspectiva tão somente da consciência individual (DURKHEIM, 1975a, p. 149; 1989). Durkheim explica que,

Tendo tratado da religião num curso ainda inédito, não começamos perguntando o que é a ideia religiosa e o sentimento religioso, mas estudamos as diferentes religiões que existiram e as que ainda existem, comparamos-las, ressaltamos as suas características comuns e, assim, pudemos determinar em que consiste objetivamente o fenômeno religioso (DURKHEIM, 1975c, p. 97).

Em sua obra “A Economia das Trocas Simbólicas” (1999), ao falar sobre a “gênese e estrutura do campo religioso”, Bourdieu conceitua religião como “um conjunto de práticas e representações sociais que se revestem de caráter sagrado”.

Na obra “Gênese e Estrutura do Campo Religioso”, valendo-se das concepções de Max Weber (2005), Bourdieu explica que “a religião cumpre uma função de conservação da ordem social, contribuindo, nos termos da própria linguagem, para a legitimação do poder dos dominantes e para a domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2011, p. 30). Ele acrescenta que,

A religião contribui para a imposição dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações cuja estrutura objetivamente fundada em um princípio de divisão política apresenta-se como estrutura natural-sobrenatural do cosmos (BOURDIEU, 2011, p. 31-32).

⁷ Codificação Kardequiana, mais conhecida como Kardecismo, a Religião dos Espíritos (SILVA, 2021, p. 12-27).

O pensamento de Bourdieu vai também ao encontro do conceito de eficácia simbólica, anteriormente apresentado por Claude Lévi Strauss (1975), que diz:

A eficácia simbólica consistiria numa propriedade indutora, que possuiria relações e estruturas formalmente homólogas, que se poderiam edificar, com materiais diferentes, nos diferentes níveis do vivente: processos orgânicos, psiquismo inconsciente e pensamento refletido (LÉVI-STRAUS, 1975, p. 232-233).

Bourdieu entende as religiões, então, como linguagens construtoras de explicações diversificadas, que podem abarcar e acolher a diversidade de visões que fazem parte dos grupos. Ele esclarece que,

Compreendida e aceita pelos grupos dentro de contextos e especificidades, a religião é uma linguagem, um sistema simbólico de comunicação e de pensamento; uma força estruturante social, que opera e assume a produção de sentidos a partir da construção de novas experiências (BOURDIEU, 1996, p. 91).

Dessa forma, ao elaborar a teoria da gênese e estrutura de “campo”, Pierre Bourdieu aponta para direcionamentos e explicações sobre a religião, setor em que a Sociologia e a Antropologia possuem papel basilar, para além de uma explicação transcendentalista ou teológica.

Ao sublinhar a importância do simbólico, Bourdieu não o entende como mero reflexo do real, nem como simples subjetividade. Ele afirma que,

A subjetividade da experiência religiosa consegue objetivar-se socialmente em práticas e discursos quando responde a uma demanda social, ou seja, na medida em que é capaz de coletivamente dar sentido à existência dos que integram um dado grupo (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Bourdieu (2011) afirma, nesse mesmo diapasão, que,

A religião pretende construir concepções consagradas de um mundo reconhecidamente divino, que desempenha a função simbólica de conferir à ordem social um caráter transcendente e inquestionável, residindo aí sua eficácia simbólica e, ao mesmo tempo, sua função eminentemente política (BOURDIEU, 2011, p. 180).

Assim, na experiência iniciática de Mestre Irineu, o capital simbólico, de vertente Cristã/Católica está representado na simbolização da Virgem da Conceição durante a passagem *numinosa* vivida, ou seja, sua experiência sagrada, pessoal, convergiu para o Cristianismo.

Passagem semelhante de aparição da Virgem pode ser vista no Apocalipse de São João (Cap. 12, Versículo 1), quando diz: “*apareceu no céu um sinal extraordinário, uma mulher vestida do sol, com a lua debaixo dos seus pés e uma coroa de doze estrelas sobre a cabeça*”.

A nítida correlação dos dois episódios auxilia no entendimento da intencionalidade de Mestre Irineu na sua busca de cristianizar/catolicizar o uso ritual da *ayahuasca*. São João é considerado o padroeiro da Doutrina.

Bourdieu destaca, nesse sentido, o poder de consagração no processo de construção do poder simbólico. Sua força e capacidade consistem em transfigurar as instituições sociais, que são construções humanas, culturalmente estabelecidas, em instituições de origem sobrenatural ou inscritas na natureza das coisas (BOURDIEU, 2011, p. 180-181).

Esse mesmo efeito de consagração pode aplicar-se a atributos de grupos ou pessoas, que passam a ser considerados como resultados do desígnio divino. A eficácia simbólica da religião é demonstrada na “alquimia” que reveste o que é produto humano com caráter sagrado, conferindo à ordem social uma personalidade transcendente e inquestionável, configurando-se a gênese do poder simbólico religioso, que aponta para a força da crença coletiva como responsável pela consagração. Para Bourdieu (2002),

O princípio da eficácia de todos os atos de consagração não é outro senão o próprio campo, lugar de energia social acumulada, reproduzido com a ajuda dos agentes e instituições através das lutas pelas quais eles tentam apropriar-se, empenhando o que haviam adquirido de tal energia em suas experiências pessoais (BOURDIEU, 2002, p. 25).

Assim, pelo processo de transfiguração das relações sociais, as práticas e representações religiosas ultrapassam instituições e interesses de classes, adquirindo personalidade de produções internas do campo religioso, que, pelo efeito da consagração as tornam irreconhecíveis enquanto produção humana e arbitrária, assegurando sua reprodução como “sobrenaturais” ou divinas. Para Bourdieu,

Enquanto sistema simbólico, a religião é estruturada na medida em que seus elementos internos relacionam-se entre si formando uma totalidade coerente, capaz de construir uma experiência. As categorias de sagrado e profano, material e espiritual, eterno e temporal, o que é do céu e o que da terra, funcionam como alicerces sobre os quais se constrói a experiência vivida (BOURDIEU, 2002, p. 2012).

Conforme Pierre Bourdieu, os campos sociais são dinâmicos e historicamente transformados. Dessa forma, a transfiguração do uso do contexto da floresta para a comunhão catolicizada da bebida, com rezas, terços, culto a Jesus Cristo e à Virgem Maria, à lua, a grandezas celestiais, possibilitou a formação dos movimentos tipológicos das religiões *ayahuasqueiras* a partir da iniciação de Mestre Irineu.

Conforme Bourdieu em “Economia das Trocas Linguísticas”,

O simbolismo ritual age na medida em que representa e cumpre o código da liturgia que rege gestos, palavras sacramentais, constituindo a manifestação e a contrapartida referentes aos atributos simbólicos de onde emana, originariamente (BOURDIEU, 2008, p. 93).

Confirma-se, dessa forma, a intencionalidade de Mestre Irineu. Nos “trabalhos” religiosos do Santo Daime reza-se os terços católicos compostos pelas Ave-Marias e Padres Nossos na abertura e final das sessões dos cultos.

Assim, Bourdieu (2012) nos explica que uma proposta religiosa alicerçada na intensa circulação de bens simbólicos leva segmentos diversos da população a forjar suas próprias regras e a combinar originalmente um mosaico simbólico que lhes conferem sentido, dignidade e construção de identidades.

CONSIDERAÇÕES

A proposta deste trabalho foi desenvolver uma compreensão de campo e capital simbólico religioso, segundo a concepção de Pierre Bourdieu para o uso da *ayahuasca* sob um prisma Católico.

O Santo Daime é, assim, corolário da diversidade de religiões advindas do Cristianismo, mantendo de forma mais premente representações da vertente Católica Romana.

Mestre Irineu, em sua experiência mítica inicial, viu-se diante da imagem de Nossa Senhora da Conceição. Nesse sentido, conforme o exposto, o impulso que leva ao encontro dos símbolos, escolhidos pela consciência e vividos pela experiência, transformou-se, no caso em tela, numa epifania, isto é, um evento de sonhos e imagens que nos cativam, revelando-nos aspectos que, ao provocar reações emocionais, ressignificam e ampliam sentidos.

Por fim, de acordo com Bourdieu, a experiência espiritual nos leva a buscar, mesmo que de forma inconsciente, imagens simbólicas, figuras e objetos que se nos mostram na experiência sagrada e pessoal, representações de imagem externas ou internas que de algum modo precisamos reencontrar.

Na constituição das religiões *ayahuasqueiras* no Brasil, há outras duas denominações iniciais principais denominadas de “Barquinha” e a “União do Vegetal”, que em conjunto com o “Santo Daime” compõem a tríade inicial de religiões que fazem uso da bebida enteógena no país, das quais descendem miríades de cultos espalhados por diversos países.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989. p.7,8.

BOURDIEU Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 51

BOURDIEU Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 91.

BOURDIEU Pierre. **A Produção da Crença. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU Pierre. (1930-2002). **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. Pierre Bourdieu; prefácio Sergio Miceli. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Clássicos; 4).

BOURDIEU Pierre. **Gênese e estrutura do campo religioso**. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CALEGARI, Marília. **Santo Daime: uma batalha no mundo invisível**. UNICAMP, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/171> Acesso: 21, jul. 2022.

DURKHEIM, Émile. *De L'irreligion de L'avenir. Textes II (Religion, Morale, Anomie)*, Paris, Les Editions Minuit, [1887] 1975a.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**, São Paulo, Paulus, 1989.

DURKHEIM, Émile. *La Sociologie en France (1895)*. In: *Textes I (Éléments D'une Théorie Sociale)*, Paris, Les Editions Minuit, [1895] 1975c.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIADE, Mircea. *El Xamanismo y las técnicas del extasis*. São Paulo: Fondo de Cultura Económica, 1960.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FILHO, J. Bittencourt. **Sociologia da Religião no Brasil**. São Paulo: PUC, 1998, p.99.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

LABATE, Beatriz Caiuby. **A reinvenção do uso da ayahuasca nos centros urbanos**, Campinas-SP: Mercado de Letras, São Paulo, SP: FAPESP, 535 p., ISBN: 8585725-037-X.

LUNA, Luís Eduardo. **Vegetalismo: shamanism among the mestizo population of the Peruvian Amazon**. Estocolmo, almquist and Wiksell International, 1986.

MOREIRA, Paulo. MACRAE, Edward. **Eu venho de longe: Mestre Irineu e seus companheiros**. Salvador: EDUFBA, 2011. 592 p. (pp. 91-92).

PORTELA, E.N.; SILVA, Dirce Maria da. **Imagens da Virgem Maria na Liturgia do Santo Daime**. Cerrados: revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, v. 53, p. 143-164, dez. 2020.

PORTELA, E. N.; SILVA, D. M.; **Imagens da Virgem Maria na liturgia do Santo Daime**. Cerrados: revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, v. 53, p. 143-164, dez. 2020.

PROENÇA, Wander de Lara. **A fabricação do poder simbólico. Práticas e Representações do carisma no neopentecostalismo brasileiro**. ANPUH, 2010. Disponível em: snh2011.anpuh.org Acesso: 14/07/2022.

RUCK, Carl A. et al. (1979). **Entheogens**. *Journal of Psychedelic Drugs*. 11(1-2):145-6. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02791072.1979.10472098>.DOI: <https://doi.org/10.1080/02791072.1979.10472098> Acesso em: 18, jul. 2022.

SANTOS, Alda Ernestina dos. **Ayahuasca: uma bebida milenar sagrada e patrimônio cultural da região Amazônica**. IFMG, 2001. Disponível em: <https://ciencia.bambui.ifmg.edu.br/index.php/ifmg-em-acao> Acesso em: 15, jul. 2022.

SILVA, Ana Claudia da. **O que é literatura espírita?** In: PIVETTA, Rejane; CAIMI, Claudia Luiza; BRITTO JÚNIOR, Antonio Barros de (Org.). *Entrelaçamentos com a literatura: o gótico, a religião, a música*. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2021. 512 p.; pp.12-27. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-88865-76-7 (Ebook).

SWEETMAN, Brendan, **Religião: conceitos-chave em filosofia**. Tradução de Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Roberto Hofmeister Pich – Porto Alegre: Penso, 2013.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAPÍTULO 13

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE CIPRIANO LUCKESI E A RECEPÇÃO DA OBRA DE BOURDIEU NO BRASIL

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves¹

Iamara Feitosa Furtado Lucena²

(...) esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos. (Pierre Bourdieu)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem por objetivo reflexionar sobre a recepção da obra de Pierre Bourdieu no Brasil, com ênfase na *Filosofia da educação* de Cipriano Carlos Luckesi (1994), onde ele é classificado entre os autores representativos da tendência filosófico-política que compreende a educação como reprodução da sociedade.

Sendo Luckesi um dos principais educadores da atualidade, exercendo notável influência no campo da Pedagogia e das ciências humanas e sociais em geral, tendo contribuído significativamente para a divulgação de Bourdieu no Brasil, e considerando que Pierre Bourdieu se tornou um dos cientistas sociais mais importantes — quiçá o mais importante — do séc. XX e primeiras décadas do séc. XXI, mas, “en América Latina en general, la recepción de Bourdieu dio lugar a múltiples equívocos”³ (BARANGER, 2012), sentimos realizar uma leitura crítica das obras de ambos a fim de verificar se a forma como Luckesi rotula a obra de Bourdieu é correta, ou não.

1 Doutor (UFPE-2017), Mestre (UNICAP-2011) e Bacharel (URCA-2007) em Direito. Licenciado em Filosofia (ETEP-2022). Graduando em Pedagogia (UNIBF). Professor do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO, onde também lidera o Grupo de Pesquisa “Constitucional, Administrativo e Tributário: Investigações Sobre a (Re)Construção do Direito Público no Brasil”. feitosagoncalves@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1099402155613073>.

2 Mestra (UNISANTOS-2020) e Bacharela (URCA-2012) em Direito. Graduanda em Filosofia (UNIBF). Professora do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO, onde também lidera o Grupo de Pesquisa “Globalização e Direitos Humanos”. iamarulucena.adv@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1143780748348398>.

3 *Tradução livre*: “na América Latina em geral, a recepção da obra de Bourdieu deu lugar a múltiplos equívocos”.

O trabalho se encontra desenvolvido em três seções: a primeira aborda a leitura que Luckesi faz da obra de Bourdieu e a forma como ele classifica as teorias sobre a educação. A segunda seção trata das classificações em si: em que consistem filosoficamente, e qual a sua função na sociedade. A terceira seção, por sua vez, apresenta um breve diálogo com a ciência social reflexiva proposta por Bourdieu, a fim de verificar se sua obra realmente pode ser rotulada como *reprodutivista*. Ao final, apresentamos nossas considerações finais e as referências citadas e consultadas.

1 A “FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” DE LUCKESI: DO QUE E DE QUEM ESTAMOS FALANDO MESMO?

Cipriano Luckesi passou por várias instituições. É Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador e Bacharel em Teologia pela PUC-SP, Mestre em Ciências Sociais pela UFBA e Doutor em Educação pela PUC-SP. Lecionou, principalmente, na Universidade Estadual de Feira de Santana e na Universidade Federal da Bahia, e é um dos principais educadores da atualidade. Suas obras são referência, principalmente na avaliação da aprendizagem e na filosofia da educação. No presente trabalho, como já foi dito, abordaremos um aspecto de um dos seus livros mais conhecidos: o *Filosofia da Educação* (LUCKESI, 1994), especificamente no que concerne à classificação dos sentidos da educação que é apresentada na sua obra.

Para Luckesi os sentidos da educação na sociedade podem ser classificados em três tendências filosófico-políticas, quais sejam, I) educação como redenção; II) educação como reprodução; e, III) educação como um meio de transformação da sociedade. Essas tendências seriam, de acordo com o autor, filosóficas porquanto compreendem o sentido da educação, e políticas porque fornecem um direcionamento para sua ação (LUCKESI, 1994, p. 37).

Para Luckesi, pensar a educação como redenção da sociedade pode ser exemplificada por ideias como as contidas na *Didática Magna* de João Comênio,⁴ (cf. LUCKESI, 1994, p. 38). Nessa perspectiva, a educação seria capaz de integrar harmonicamente os indivíduos no todo social já existente. A educação não receberia as interferências da sociedade, sendo ela que teria a capacidade de interferir e condicionar “os destinos do todo social, curando-o de suas mazelas”

4 Versão *aportuguesada* do nome do educador e filósofo Jan Amos Komenský, nascido na Moráveia, hoje República Checa, em 1592 e falecido em 1670. É considerado por muitos o pai da didática moderna. Entendia que o *homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem*: “Como vimos, a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas se adquirem orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem «um animal educável», pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque.” (COMÊNIO, 1996, p. 119, “sic”)

(LUCKESI, 1994, p. 38).

Vale observar que essa concepção redentora da sociedade perdurou por épocas. Os enciclopedistas da Revolução Francesa (pedagogia tradicional) e os pedagogos do final do século passado (pedagogia nova) continuaram com essa mesma compreensão. Os enciclopedistas acreditavam na redenção da sociedade pela educação das mentes e os pedagogos da escola ativa do final do século passado e início deste acreditavam na redenção da sociedade através da formação da convivência entre as pessoas, a partir do atendimento às diferenças individuais de cada um. (LUCKESI, 1994, p. 39-40).

A segunda tendência compreenderia a educação como instrumento de reprodução da sociedade. Seria, em certo sentido, oposta à anterior, enxergaria a educação apenas dentro da sociedade, reproduzindo-a em seu modelo vigente. Para ilustrar essa tendência, Luckesi dialoga principalmente com Louis Althusser, mas faz questão de dizer que:

Muitos autores fizeram a análise reprodutivista da educação. Além de Althusser, que vamos utilizar, podemos citar. Bourdieu, Pierre e Passeron, Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975; Baudelot, C. e Establet, R. *Escola capitalista na França*. Paris, 1971 (não há tradução para o português); Bowles e Gintis. *Escola capitalista na América*. EUA (não há tradução para o português). (LUCKESI, 1994, p. 42).

Voltaremos a essa tendência oportunamente, mas, por ora, apresentaremos a terceira e última tendência: a educação como um meio de transformação da sociedade, que compreenderia a educação em seu potencial mediador de um projeto social. Ela estaria dentro da sociedade, mas não seria sua redentora ou mera reprodutora. A educação seria um meio aptos para a realização de um projeto de sociedade, o qual poderia ser conservador ou transformador. Trata-se, portanto, de uma visão que seria mais lúcida que as anteriores, pois entende que a educação não é capaz de curar todas as mazelas da sociedade, ao mesmo tempo em que compreende o seu papel reprodutor em relação às injustiças e iniquidades vigentes, mas também reconhece o seu potencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Num primeiro momento, essa classificação parece fazer todo sentido, e de fato, ainda hoje ouvimos — e muitas vezes repetimos — discursos que são redencionistas, reprodutivistas ou transformadores. Qual seria, então, o problema? Para entender, precisamos, entender o que são as classificações e ao que elas se prestam.

2 SOBRE AS CLASSIFICAÇÕES E SUA FUNÇÃO

Classificar é dividir em classes. Uma classificação é um ato de quem classifica, a partir de suas conveniências e interesses, e não são,

portanto, verdadeiras ou falsas, ms são úteis ou inúteis para quem classifica (*cp.* GUIBOURG; GHIGLIANI; GUARINONI, 1985. CARRIÓ, 1986. HOSPERS, 1967. GORDILLO, 2003). Vamos desenvolver esse raciocínio.

Se observarmos todas as coisas do universo, certamente não existirão duas que sejam totalmente iguais, em todos os aspectos. Por outro lado, dificilmente existirão duas que sejam totalmente diferentes, sem nenhuma característica em comum — em última análise, provavelmente terão *quarks* e *leptons* na sua composição — e isso torna possível enfatizar as diferenças e dividir as coisas em classes infinitas, uma com cada coisa, ou focar nas semelhanças e agrupar todas em uma única classe.⁵

As classificações dependem, portanto, dos interesses e conveniências do sujeito que classifica.⁶ A priori, isso não muda as coisas em si mesmas, o universo não passa a funcionar de outra forma porque mudamos a nossa classificação. Tomemos o caso de Plutão como exemplo, que ele já foi classificado como planeta, depois foi rebaixado a asteroide, e ainda hoje se discute se ele deveria ser mantido nessa classe, se deveria voltar a ser rotulado como planeta, ou se seria o caso de se criar uma classe específica — *planeta anão* — para ele e outros astros congêneres... Apesar dos acalorados debates e dos argumentos que possamos trazer para rotulá-lo de uma forma ou de outra, Plutão nos ignora solenemente e continua sendo o que sempre foi, sua composição primária continua sendo rocha e gelo, e não há nenhuma notícia de que nossos debates sobre o que ele é tenham provocado qualquer alteração em sua órbita.

As classificações podem interferir, claro, na forma como percebemos as coisas, ou no que fazemos com elas, mas isso não muda o fato que as classificações não são mais ou menos verdadeiras, como já foi dito, elas são mais ou menos úteis a determinados interesses e conveniências,⁷ e é isso que faz com que

5 “Nous classifications dépendent de nos intérêts et de notre besoin de reconnaître les similitudes ou les différences entre les choses. Beaucoup de classifications différentes peuvent être également valides.” (GORDILLO, 2003, p. 104, *tradução livre*: “Nossas classificações dependem de nossos interesses e nossa necessidade de reconhecer semelhanças ou diferenças entre as coisas. Muitas classificações diferentes podem ser igualmente válidas”).

6 “classes are man-made in the sense that the act of classifying is the work of human beings, depending on their interest and needs” (HOSPERS, 1967, p. 46, *tradução livre*: “classes são feitas pelo homem no sentido de que o ato de classificar é obra do ser humano, dependendo de seus interesses e necessidades”).

7 “La clasificación es un hecho cultural y, en ocasiones, meramente individual. No hay, pues, clasificaciones verdaderas ni clasificaciones falsas, tal como no existen nombres verdaderos ni falsos para cada objeto. Hay clasificaciones aceptadas o poco conocidas, útiles o inútiles (para algún fin determinado), fructíferas o estériles (en alguna dirección determinada)” (GUIBOURG, GHIGLIANI; GUARINONI, 1985, p. 39-40, *tradução livre*: “A classificação é um fato cultural e, às vezes, meramente individual. Portanto, não há classificações verdadeiras ou falsas, assim como não há nomes verdadeiros ou falsos para cada objeto. Existem classificações aceitas ou pouco conhecidas, úteis ou inúteis (para algum

possam ser objetos de disputa.

Neste ponto, é interessante lembrar que, como bem observa Bourdieu, todas as classificações sociais são objetos de luta. “L’enjeu de la lutte des classements, c’est ce que j’appelle le pouvoir de constitution comme pouvoir essentiellement politique de faire exister ce qui est dit. C’est une lutte pour l’imposition d’un classement homologué et universellement reconnu”⁸ (BOURDIEU, 2015). É isso que faz com que — ainda de acordo com Bourdieu — o problema das classificações sempre traga consigo o problema fundamental da autoridade de quem que classifica.

Essas questões são especialmente importantes porquanto a aceitação da classificação proposta por Luckesi decorre da sua autoridade, enquanto intelectual consagrado nas humanidades, mas, ao mesmo tempo, contribui para construir tal autoridade, na medida em que vem a ser reproduzida em livros, aulas, artigos etc. Luckesi *fez existir o que foi dito*, as obras de Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, e, claro, de Bourdieu passaram a ser lidas como reprodutivistas. Seriam obras que negariam a educação enquanto meio de transformação da sociedade.

Os autores classificados por Luckesi são mesmo reprodutivistas? Luckesi diz que são *pessimistas* em relação à educação, “não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes” (LUCKESI, 1994, p. 51), mas será que é mesmo desta forma? Sabemos que Althusser⁹ reconhece que os aparelhos ideológicos são mais vulneráveis à mudança, e que as transformações sociais também acontecem no seu interior, mas e quanto a Bourdieu?

3 BOURDIEU É MESMO UM REPRODUTIVISTA?

A primeira coisa que precisa ser esclarecida é que os trabalhos de Bourdieu

propósito particular), fecundas ou estéreis (em alguma direção determinada)”).

“Las clasificaciones no son ni verdaderas ni falsas, son *serviciales o inútiles*; sus ventajas o desventajas están supeditadas al interés que guía a quien las formula, y a su fecundidad para presentar un campo de conocimiento de una manera más fácilmente comprensible o más rica en consecuencias prácticas deseables.” (CARRIÓ, 1986, p. 99, *tradução livre*: “As classificações não são verdadeiras nem falsas, são *úteis ou inúteis*; suas vantagens ou desvantagens estão sujeitas ao interesse que orienta a pessoa que as formula e à sua fecundidade em apresentar um campo de conhecimento de forma mais compreensível ou mais rica em consequências práticas desejáveis.”).

- 8 *Tradução livre*: “O que está em jogo na luta pelas classificações é o que chamo de poder de constituição como o poder essencialmente político de fazer existir o que se diz. É uma luta pela imposição de uma classificação aprovada e universalmente reconhecida”
- 9 Em Althusser o potencial transformador da educação fica claro quando ele reconhece, por exemplo, que enquanto o núcleo mais forte — dotado de poder e resistência — do Estado é seu aparelho repressor, “os Aparelhos ideológicos de Estado são infinitamente mais vulneráveis” (ALTHUSSER, 1999, p. 176), e quando reconhece, ainda, que as revoluções se formam não apenas em torno dos aparelhos ideológicos, mas no interior dos mesmos (ALTHUSSER, 1999, p. 182).

que abordam o papel da escola na sociedade¹⁰ não pretendem trazer uma opinião otimista ou pessimista sobre o papel do sistema de ensino, mas o resultado de pesquisas empíricas, e tais pesquisas vieram a lume justamente em uma época quando o discurso sobre a escola libertária era especialmente forte:

Eu era visto como conservador, como tendo criticado a escola libertária. Todo o Partido Comunista adorava a idéia da escola libertária. Tinha até uma revista chamada Escola Libertária. Na Semana do Pensamento Marxista, organizada pelo Partido Comunista, afirmei: “Aqueles que a escola libertou colocam sua fé numa escola libertária que está a serviço da escola conservadora”. Lembro da frase porque a pronunciei diante de três mil comunistas, e não dá para esquecer as vaias que recebi. Hoje, os mesmos que me vaiaram há trinta anos repetem o que eu disse; finalmente puderam compreender” (BOURDIEU, 2002, p. 20).

Bourdieu estava investigando o sistema escolar francês, utilizando para isso métodos quantitativos e qualitativos, e constatando que havia “uma relação entre a origem social e o sucesso escolar” (BOURDIEU, 2002, p. 16). Em sua entrevista concedida a Maria Andréa Loyola, o próprio Bourdieu mostra como foram frequentes essas interpretações da sua obra, e como elas mudaram ao longo do tempo. É uma passagem longa, mas merece ser transcrita na íntegra:

Maria Andréa Loyola - Quando li seu livro A reprodução pela primeira vez, no início dos anos 70, eu o considerei um trabalho sociológico verdadeiramente político. E lembro ainda de minha frustração quando meus alunos da PUC de São Paulo se recusaram a lê-lo, assim como alguns outros trabalhos de sua autoria, sob o pretexto de que sua obra era conservadora, contra as mudanças e anti-revolucionária. Não conheço a opinião deles hoje em dia, mas, mesmo considerando que seu trabalho tenha sempre sido político, alguma coisa em sua posição ou no senhor mudou em relação à política. O que mudou?

Pierre Bourdieu - Com relação ao primeiro ponto, seus estudantes não eram os únicos a pensar dessa maneira. Muitos sociólogos bem informados, profissionais, tinham a mesma opinião. Penso em Nicholas Graham, sociólogo inglês que, juntamente com Raymond Williams, contribuiu de forma importante para introduzir minha sociologia nos países anglo-saxões. Ele escreveu um artigo, apresentado num colóquio sobre o meu trabalho ocorrido em Chicago cerca de dez anos atrás, para mostrar que minha sociologia era conservadora. Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter — o que é uma constatação —, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. Acho que esse erro de percepção de seus alunos é muito significativo, porque evidencia a dificuldade de se

¹⁰ Dentre outros: BOURDIEU; PASSERON, 1964. BOURDIEU; PASSERON, 1970. BOURDIEU, 1984. BOURDIEU, 1989.

transmitir um discurso científico sobre o mundo social. Quando você diz *as coisas são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou *é bom que as coisas sejam dessa forma*, ou ainda o contrário, *as coisas não devem mais ser assim*. Em outras palavras, a maior parte dos discursos sobre o mundo social, não só o dos políticos mas também o dos intelectuais, dos religiosos (padres, pastores), é um discurso normativo. Na maior parte do tempo, fala-se do mundo social para se dizer se ele vai bem ou mal, se deve ser conservado ou se deve mudar. Quando o sociólogo diz que tal instituição contribui para conservar, imediatamente se atribui um juízo de valor ao seu enunciado: contribui para conservar *e isso é bom e eu concordo*, ou contribui para conservar *e isso é ruim e temos de fazer uma revolução*.

A segunda pergunta: será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o “capital vai ao capital”. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para subsumir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar. O sistema escolar vai dizer que tal criança é dotada para a matemática, sem ver que existem cinco matemáticos em sua árvore genealógica. Ou vai dizer que uma outra criança não é dotada para a língua portuguesa ou francesa, sem ver que ela vem de um meio de imigrantes etc. O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família. Desenvolvi tudo isso em meus trabalhos anteriores. Mas a percepção do que fiz mudou. Parte dos estudantes que se recusavam a ler meus trabalhos nos anos 70 converteram-se ao neoliberalismo e ao que chamam de globalização; estes devem pensar que sou revolucionário. Entretanto, sobre esses problemas como sobre muitos outros, digo quase a mesma coisa que antigamente. A conclusão para mim é muito clara: não fui eu que mudei; os intelectuais é que mudaram e passaram, em massa, da extrema esquerda para uma direita mais ou menos temperada tanto na Europa como na América do Sul (BOURDIEU, 2002, p. 13-15).

Como podemos ver, não se trata de uma visão otimista ou pessimista, mas da constatação de que o sistema escolar contribui para reproduzir as estruturas sociais, sobretudo a partir do processo de inculcação de *habitus* duráveis ao longo de toda a vida escolar. Trata-se, como observa o próprio Bourdieu, de dizer *como as coisas são*.

Esta é uma questão que Luckesi claramente deixa escapar: não se trata de opinar sobre qual deveria ser o papel da educação formal, nem de defender seu potencial libertador, mas de constatar que, por mais bem-intencionados que

fossem os discursos libertários, objetivamente, a escola contribuía — e continua contribuindo — para reproduzir a estrutura social vigente.

De todo modo, isso deixa outra questão: ao dizer como as coisas são, a obra de Bourdieu autorizaria a interpretação de que ela é conservadora ou fatalista? Neste ponto é necessário voltar ao que Bourdieu disse na passagem acima, quando observa que ao dizer como as coisas são, também é possível pensar que é necessário que elas mudem. Mais do que isso, Bourdieu observa que a ciência pode provocar um despertar da consciência em determinadas circunstâncias, o que pode acontecer justamente graças à objetivação dos condicionamentos sociais e da *socioanálise* (BOURDIEU, 1992).

Essa não é, entretanto, uma empreitada fácil. É preciso lançar sobre as ciências sociais os próprios instrumentos de objetivação que ela possui, a fim de esclarecer as condições e os determinantes sociais da própria prática científica, o que é:

le seul fondement possible d'une liberté possible par rapport à ces déterminations. Et c'est seulement à condition qu'il s'assure le plein usage de cette liberté en se soumettant continuellement à cette analyse que le sociologue peut produire une science rigoureuse du monde social qui, loin de condamner les agents à la cage de fer d'un déterminisme rigide, leur offre les moyens d'une prise de conscience potentiellement libératrice¹¹ (BOURDIEU, 1992, p. 185).

Em outra obra, Bourdieu observa que o que a ciência social busca é trazer totalmente às claras a submissão não consciente dos agentes, ou seja, o “dévoilement total que poursuit la science sociale, c'est-à-dire à la mise en suspens totale de la soumission doxique à l'ordre établi”¹² (BOURDIEU, 1997). Isso porque, ainda de acordo com Bourdieu, “La pensée libre doit être conquise par une anamnèse historique capable de dévoiler tout ce qui, dans la pensée, est le produit oublié du travail historique”¹³ (BOURDIEU, 1998).

Dito de outra forma, se todo o nosso ser é configurado a partir de condicionantes sociais — valores, padrões e estruturas sociais variadas, as quais permeiam, desde níveis profundos do inconsciente a nossa forma de perceber, compreender e agir no mundo —, é certo que muito do que somos escapa das

11 *Tradução livre*: “o único fundamento possível de uma liberdade possível em relação a essas determinações. E é somente com a condição de assegurar o pleno uso dessa liberdade submetendo-se continuamente a essa análise que o sociólogo pode produzir uma ciência rigorosa do mundo social que, longe de condenar os agentes à gaiola de ferro de um determinismo rígido, oferece-lhes os meios de uma consciência potencialmente libertadora.”

12 *Tradução livre*: “ao desvelamento total perseguido pela ciência social, ou seja, à suspensão total da submissão dóxica à ordem estabelecida”.

13 *Tradução livre*: “O pensamento livre deve ser conquistado por uma anamnese histórica capaz de revelar tudo o que, no pensamento, é produto esquecido do trabalho histórico.”

nossas escolhas racionais, e a forma que temos de tentar obter alguma liberdade em relação a tais condicionantes é a partir de uma reflexividade crítica que é possibilitada por esse processo de trazer à tona a nossa adesão dóxica, nossa submissão inconsciente à ordem estabelecida.

Se, como diz Zapata Olivella, as correntes não estão nos pés, mas nas nossas mentes,¹⁴ precisamos tomar consciência de tais correntes, fazê-las plenamente visíveis, o que pressupõe um “trabalho que visa tornar conscientes as disposições primárias socialmente constituídas em vista de neutralizá-las e de as desenraizar (ou, melhor, de as ‘desincorporar’)” (BOURDIEU, 2012). Trabalho este que está relacionado, por sua vez, à uma compreensão profunda das relações sociais, “esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos” (BOURDIEU, 2011, p. 8).

UMA PALAVRA FINAL: NÃO VAMOS APEDREJAR LUCKESI

Diante de tudo o que foi visto nas linhas anteriores, fica claro que a classificação feita por Luckesi é insustentável. Rotular a obra de Bourdieu como sendo reprodutivista é um erro, e é um erro grave se considerarmos que continua sendo reproduzido até os dias de hoje, em outros estudos, aulas e até questões de concurso.¹⁵

Isso não significa, entretanto, que possamos diminuir a importância de Luckesi no campo da Pedagogia, onde é um dos intelectuais mais consagrados, nem muito menos que possamos acusá-lo de rotular a obra de Bourdieu como reprodutivista por má-fé. Como pudemos ver no excerto da entrevista de Bourdieu citado anteriormente, Luckesi não foi o único a cometer este equívoco em relação à interpretação da obra de Bourdieu, e mesmo apresentando uma leitura equivocada, também não podemos olvidar a importância do trabalho de Luckesi para a divulgação da obra de Bourdieu.

De toda forma, é preciso desfazer estes mal-entendidos na recepção da obra de Bourdieu, sobretudo para que possamos utilizá-la para construir uma

14 Nunca encontramos o original que contém a referida expressão, chegamos até ela por Catherine Walsh: “Hace algunos años, el intelectual afrocolombiano y ekobio mayor — líder sabio— Manuel Zapata Olivella nos hizo recordar que las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes” (WALSH, 2009, p. 185).

15 Apenas a título de exemplo, o vídeo do Prof. Leandro Gabriel repetindo a forma como Luckesi rotula Bourdieu conta com quase 11 mil visualizações e vários comentários, todos elogiosos (cf. https://youtu.be/o_MaxtXSCzw). A prova para pedagogo do IF-PR de 2010 trazia no enunciado que “A década de 70 do século XX foi marcada por concepções educacionais nas quais se afirmava que a escola e a educação reproduzem a sociedade de classe e reforçam o modo de produção capitalista, as chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas. Assinale a alternativa em que todos os nomes são representantes dessas teorias.” E a alternativa correta é: “Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet.”

compreensão rigorosa do mundo que nos ajude a transformá-lo, reduzindo suas iniquidades.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes. 2012.
- _____. **Homo academicus**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- _____. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- _____. *Les fins de la sociologie réflexive (le séminaire de Chicago)* [entrevista concedida a Loic Wacquant]. In: Pierre Bourdieu; Loic Wacquant. **Réponses: Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992, p. 43-185.
- _____. **Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire**. Paris: Seuil, 1998.
- _____. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2011
- _____. **Sociologie générale - Vol 1: Cours au Collège de France (1981-1983)**. Paris: Raisons d'agir/Seuil, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- CARRIÓ, Genaro. **Notas sobre derecho y lenguaje**. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1986.
- COMÊNIO. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- GORDILLO, Agustín. **Une introduction au droit**. London: Esperia, 2003.
- GUIBOURG, Ricardo A.; GHIGLIANI, Alejandro M.; GUARINONI, Ricardo V. **Introducción al conocimiento científico**. Buenos Aires: Eudeba, 1985.
- HOSPERS, John. **An introduction to philosophical analysis**. Mumbai: Allied Publishers, 1967.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

UNIDADE II

APLICABILIDADES E COSTUMES

O PROFESSOR HOMEM ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sidney Lopes Sanchez Júnior¹

1. INTRODUÇÃO

Os dados do Censo Escolar do ano de 2020 revelam que atuam na Educação Infantil Brasileira, 593 mil docentes, sendo 96,4% do sexo feminino, enquanto 3,6% são do sexo masculino (INEP, 2020). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental atuam aproximadamente 1.378.812 docentes, sendo que 88,1% são do sexo feminino, e 11,9% são do sexo masculino.

Mesmo que o homem esteja presente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao gênero feminino ainda é muito pouco, de modo que a representação social é fortemente marcada pela presença feminina em ambientes escolares como na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Representação social pode ser entendido como um processo que envolve “práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais esses significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que somos – são construídos” (MEYER, 2000, p. 58).

Bourdieu e Passeron (2014) apresentam importantes reflexões que auxiliam a análise e compreensão do contexto social, especialmente ao apontar acerca das relações familiares que influenciam nas relações que se dão no contexto escolar (BOURDIEU, 1990).

Construir lugares em que professores homens se posicionam se dão a partir dos quais são falados, sendo um dos motivos que resolvei prestar um relato de experiência como professor, homem, educador, alfabetizador, pesquisador no campo educacional.

O objetivo desse artigo consiste em tecer um relato de experiências vividas por mim, um professor homem que atua na Educação Básica, iniciando como estagiário, professor concursado que atuou e atua em diferentes espaços no contexto escolar, em especial na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino

¹ Sidney Lopes Sanchez Júnior - Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Cornélio Procópio. Professor na rede Municipal de Cornélio Procópio - PR. Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Mestre em Ensino na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Pedagogo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. E-mail: sid.educacaocp@gmail.com.

Fundamental, assim como apresentar relatos de familiares que vivenciaram a experiência de terem filhos matriculados em uma turma de 2º ano no ano de 2021, alunos de um professor homem.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR E A PRESENÇA MASCULINA NO AMBIENTE ESCOLAR

O espaço escolar da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental traduz concepções acerca da criança, de educação, de ensino, aprendizagem, assim como revela a visão de mundo, de ser humano e do educador que atua nesse lugar (HORN, 2007).

Para Thomas *et al.*, (2022) a escola configura-se como um espaço de oportunidades para se tomar consciência a respeito de valores sociomoraes praticados e priorizados em determinados contextos. Desse modo, o espaço escolar oportuniza não apenas relações construtivas, inclusivas, respeitosas e solidárias, mas também pode dar lugar para aquelas excludentes e desrespeitosas (THOMAS, 2020).

Problematizar questões sociais também consiste na função da escola, e tais discussões devem ser promovidas, uma vez que a escola pode ser tanto produtora quanto reprodutora da ordem social vigente, por se tratar em um organismo social vivo (BOURDIEU, 1998).

Pensando nisso, e nas relações que se fazem no interior da escola e fora dela, os dados já revelaram que a maioria dos professores que lecionam nas etapas da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental são em sua maioria mulheres, e essa realidade se cristalizou no imaginário de muitas pessoas, ao ponto de sentirem um estranhamento em relação a presença masculina em tais ambientes.

Silva (2014) destaca que é complexo e difícil para o homem ocupar esses espaços, uma vez que na escola de Educação Infantil a presença do homem é percebida como ameaçadora, incompatível, representando muitas vezes um fracassado que não conseguiu trabalho na indústria ou no comércio, que tenta a sorte em atividades mais “leves”.

O ambiente escolar como já discutido, tem o papel fundamental para desconstruir preconceitos que continuam enraizados ao longo do tempo, especialmente porque tem crescido a presença da figura masculina na docência nessas etapas da Educação. Assim, tais homens não podem ser desconsiderados das produções literárias e acadêmicas.

Historicamente, os homens foram os primeiros professores, contudo, foram ocupando também outros espaços, como por exemplo, nas indústrias e comércio; assim as mulheres passaram a predominar na tarefa de educar as crianças nos primeiros anos de escolarização.

A inserção da figura masculina no ambiente da Educação Infantil inicialmente traz estranhamentos e questionamentos, tais como: “Ele quem vai

cuidar das crianças?"; "Ele ficará sozinho com as crianças?"; "Quais alunos ele atenderá?", o que confirma as pesquisas de Silva (2014) que retrata que a figura masculina causa desconfortos em ambientes que são socialmente maternos.

A figura masculina como professor nos primeiros anos escolares nem sempre é vista como algo natural ou comum, uma vez que culturalmente a mulher é vista como carinhosa, afetiva, dotada de uma capacidade de cuidar e educar crianças, considerada praticamente uma característica inata; enquanto aos homens, são vistos como brutos e poderosos, podendo causar ameaça ao ambiente escolar (SILVA, 2014).

Badinter (1993) contraria o argumento de que somente mulheres são dadas de maternagem, porque o cuidado se aprende nas vivências diárias, o que a leva afirmar, que homens e mulheres são capazes de cuidar, e que depende do contexto sociocultural em que estão inseridos, por isso para a autora, homens e mulheres podem maternar.

Colaborando com essa ideia, os estudos de Erden *et al* (2011), apontam pontos positivos para a presença da figura masculina no contexto escolar infantil, como por exemplo; o professor pode suprir a ausência do pai, assim como a professora da mãe; além de proporcionar modelos positivos do papel do homem na sociedade, despertando na criança o interesse pela profissão da docência.

As exigências sociais para o comportamento do homem moderno se distanciam das demonstrações afetivas, da sensibilidade e cuidado, que soam como características comumente femininas, ao ponto de serem julgados homossexuais quando assim se comportam (SOUSA, 2011). Connell (2013) destaca que a sociedade é permeada por ideias preconceituosas quando se deparam com homens atuando na docência, e quando ocupam tais funções, são relacionados a homossexuais, pedófilos e "sem jeito".

A ideia de que a mulher é melhor para desempenhar a função de professora na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental incorporada pela sociedade, afastam homens da docência, aumentando ainda mais o preconceito e a presença feminina em tais ambientes escolares (FARIA, *et al.*, 2015).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9394/96) (BRASIL, 1996) as instituições de Educação Infantil passam a ser consideradas instituições escolares com finalidades pedagógicas, e o artigo 62 aponta que a formação mínima para atuar na Educação Infantil é aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal; o que não deixa especificado as questões de gênero (BRASIL, 1996, art. 62).

Parece irrelevante tais discussões, contudo, a desconstrução social estereotipada para atuação em ambientes escolares, sobretudo na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental se faz necessária, uma vez que ensinar não consiste em um atributo exclusivo no sexo masculino ou do gênero feminino, mas de quem possui competência técnica e formação, habilidades e qualificação para desenvolver e desempenhar tais funções.

3. METODOLOGIA

Utilizou-se do relato de experiência (RE) como abordagem metodológica de pesquisa, uma vez que se entende não necessariamente consistir em um relato de pesquisa acadêmica, mas registra experiências vivenciadas que podem ser oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão, e outros (LUDKE; CRUZ, 2010). Assim, o relato de experiência consiste em uma produção de conhecimento que trata uma vivência acadêmica e/ou profissional que podem contemplar aspectos do ensino, pesquisa e extensão, de modo que a característica principal consiste na descrição das ações, intervenções e reflexões (CÓRDULO; NASCIMENTO, 2018).

Posteriormente, seguem relatos de familiares de crianças que estavam matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2020, ou seja, pais dos alunos do professor pesquisador que apresenta este relato. Desse modo, os dados foram coletados de mensagens enviadas no grupo de Whatzapp dos pais e familiares das crianças, como mensagem de despedida do ano letivo. Vale destacar que os familiares autorizaram a divulgação de seus relatos quando assinaram um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Assim, para preservar a identidades, foram codificados em familiar 1, familiar 2, familiar 3, assim sucessivamente.

Tais relatos foram enviados de livre e espontânea vontade pelos familiares dos alunos, e destacam as percepções e empatia dos familiares com o professor homem atuando em uma turma de alfabetização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atuo a quinze anos na Educação Básica, em diferentes funções e espaços escolares, bem como, estagiário, educador infantil, professor dos anos iniciais do ensino fundamental, orientador educacional e gestor em cargo na secretaria municipal da Educação.

Esse percurso iniciou-se no ano de 2008 quando atuei como estagiário em um Centro Municipal de Educação Infantil, no qual após dois anos fui efetivado como educador infantil, com carga horária 40 horas em sala de aula da Educação Infantil, atuando com crianças de 4 e 5 anos.

Enfrentar olhares e comentários fez parte de minha rotina durante minha atuação no ambiente da Educação Infantil. As vivências que permeiam o educar e o cuidar são encantadoras e desafiantes para qualquer profissional da Educação, o que me auxiliou a concluir o curso de Pedagogia e buscar minha efetivação como professor concursado na rede municipal. Assim, para a atuação qualificada com crianças pequenas, é necessário investimento e formação continuada por parte dos professores e gestores; devendo ser alvo de políticas públicas.

A formação inicial e continuada do professor, possibilita dialogar com diferentes perspectivas teóricas e firmar bases para sua prática pedagógica, o que traz

consistência epistemológica para a identidade docente; uma vez que as práticas de ensino nessas etapas não podem ser encaradas amadoras, realizadas por “tias e tios”, permeado de espontaneísmo, sem um rigor teórico, reflexão crítica e intencionalidade.

Os primeiros anos de escolarização no Brasil trazem consigo inúmeros desafios no contexto educacional, arrastam-se para os anos subsequentes, mas sobretudo, o professor e professora, precisam lidar com as dificuldades de aprendizagem; indisciplina; descompromisso de familiares com a escola; falta de investimentos na escola pública; desvalorização do professor; baixos salários; escassez de políticas públicas que incentivam a formação do professor por meio da pesquisa; e outros, como a tímida presença do professor homem dentro da escola.

Em todo esse percurso, viver e fazer educação nesses contextos escolares, ou seja, na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, fomentou o desejo de me inserir na pesquisa, de modo que pude concluir um curso de Mestrado em Ensino no ano de 2018, e ingressar no Programa de Doutorado em Educação em uma Universidade pública, com objetivo de melhorar a prática educativa, compreender melhor os desafios educacionais que permeiam a realidade brasileira e intervir com qualidade e responsabilidade nos espaços que tenho caminhado.

No ano de 2020, fui professor em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com 25 alunos, que iniciaram de forma remota e permaneceram até meados de setembro, em que a escola retomou as aulas presenciais por meio de rodízios de alunos e professores. Foi um desafio, além das dificuldades ocasionadas pelo distanciamento social, o que resultou em uma comunicação apenas por meio das tecnologias digitais, os esforços foram ainda maiores para estabelecer um bom relacionamento com familiares e alunos.

Outrossim, após o término das atividades letivas, alguns familiares expressaram gratidão por meio de mensagens no grupo de *WhatsApp* utilizado para mediar as informações e interações no momento em que a escola e o país estavam vivendo, ou seja, de Pandemia da Covid-19.

O quadro 1, apresenta alguns excertos representativos de alguns relatos emitidos por familiares como despedida do ano letivo de 2020.

Quadro 1 – Relato dos familiares.

“Obrigado professor pela dedicação e por fazer seu trabalho com amor” (Familiar 1).
“Obrigada Professor, pelo carinho e amor com as crianças, que Deus te abençoe muito, e sua família também. Você é um exemplo de profissional que ama realmente o que faz!” (Familiar 2).
“Obrigada professor por toda dedicação com as crianças” (Familiar 3).
“Muito obrigada por tudo!” (Familiar 4).
“O Bernardo teve um excelente professor este ano!! Que bom seria se todas as crianças tivessem oportunidade de ter um professor como o senhor, que brinca, canta, dança e ensina com muito amor!!!” (Familiar 5).
“Parabéns Professor vc é nota 10” (Familiar 6).

“Vc está de parabéns pelo seu trabalho professor pela atenção que vc está dando para nossos filhos q Deus abençoe muito vc” (Familiar 7).

“Meus parabéns professor pelo seu trabalho, sempre muito dedicado e sempre cobrando das crianças um bom desempenho, obrigada pelo carinho para com o meu filho” (Familiar 8).

“Obrigada professor pela dedicação, pela paciência que Deus continue te abençoando para que continue sendo esse professor dedicado e que vc seja cada dia mais feliz” (Familiar 9).

Dados da pesquisa (2022).

Essas mensagens foram coletadas do grupo de *Whatsapp*, por isso, foram transcritas da maneira que foram escritas pelos participantes, mas, é possível observar carinho, respeito, consideração, reconhecimento do trabalho, elogios por parte dos familiares, que puderam durante todo o ano viver a experiência de ter um professor homem atuando em uma turma de alfabetização.

É importante destacar, que no município em que atuo, sou o único professor homem concursado exercendo diretamente a dinâmica da sala de aula, contudo, há professores homens de Educação Física, ainda que em um número reduzido.

O que se pode perceber, é que há pontos positivos destacado nos relatos dos familiares que descontroem preconceitos, estigmas e contraria a cultura de que homem não “leva jeito” para ensinar e atuar com crianças da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. Considerações finais

Esse trabalho não pretende apontar qual gênero tem mais ou menos a contribuir para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da produção do conhecimento, mas sim, destacar a importância do professor homem no ambiente escolar assim como da mulher, para que se estabeleça equidade de gênero sobre a profissão docente nessas etapas de escolarização.

Retomo ainda ao ponto, que para exercer a profissão docente é preciso formação adequada, qualificação para o trabalho, especialmente compreender aspectos sobre o desenvolvimento infantil, construção do conhecimento, entender a criança como um ser social, histórico, biológico, emocional, sobretudo ao que vai atuar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, que são etapas tão importantes para construções e aprendizagens no contexto escolar.

Além disso, o professor para atuar nestas etapas precisa conhecer as necessidades da criança, características do seu pensamento em diferentes faixas etárias, de maneira que as estratégias de ensino adotadas sejam desafiadoras, coerentes e causam conflitos cognitivos ao ponto de transformar o próprio sujeito.

Desse modo, homens e mulheres com formação, capacitação, qualificação para o trabalho podem exercer a docência com responsabilidade e a excelência que lhe é devida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9394/96. 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.
- CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-socio-cultural-e-cientfico>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ERDEN, Sule; OZGUN, Ozkan; CIFTCI, Munire Aydilek. “I am a man, but I am a preschool teacher”: Self- and social-perception of male pre-school teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, 2011, p. 3199-3294. Disponível em: sciencedirect.com. Acesso em: 26/12/2022.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica – Resumo Técnico**. Brasília, Ministério da Educação. 2021.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em 20 de jan. 2022.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. As mamãs como constituinte da maternidade: uma história do passado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.117- 133, jul./dez. 2000.
- RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** 140f. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SILVA, C. R. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- THOMAS, Silvana; SALADINI, Ana Claudia; AMADO, Ana Cristina da Silva; ALEIXO, Ana Carolina Mexia; MOURA, Anna Júlia Carvalho de. Construção de valores sociomoraís no contexto escolar: intervenção pedagógica a partir da Epistemologia Genética. In: SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez; GODOI, Guilherme Aparecido de; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira; OLIVEIRA, Francismara Neves; SARAVALI, Eliane Giachetto. **Interfaces Pedagógicas da Teoria de Jean Piaget**. Editora CRV, Curitiba, PR, 2021.
- THOMAS, Silvana. **Significações de vergonha e erro em estudantes do Ensino Médio: Um estudo à luz da Epistemologia Genética**. (Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina). 2020, 136 f.

CAPÍTULO 15

UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, “ARQUITETURA E ENFERMAGEM” NA HUMANIZAÇÃO EM UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA

Alexandre Azarias Reis

Thalita Fonseca Gonçalves

INTRODUÇÃO

Embora esta questão seja debatida há vários anos entre os profissionais de saúde, a importância da humanização nas unidades de terapias intensivas hospitalares, que muitas persistem, despercebidos leis, normas e recomendações aplicáveis. Ao trazer o debate para fora de um campo particular de vida, espera-se aumentar as dúvidas, buscar outras formas de mediação que possam emsiner-gia, para contribuir para a resolução de problemas. No campo interdisciplinar entre Enfermagem e Arquitetura, há oportunidades importantes. Ao preparar uma equipe de especialistas.

Os processos comportamentais podem ser revisados, os procedimentos podem ser reconsiderados para que isso aconteça um pequeno impacto ambiental negativo. Na avaliação de desempenho, as questões relacionadas à contribuição do agente para a qualidade ambiental pode ser valorizada. Do ponto de vista do arquiteto na construção de instalações hospitalares, a partir dos desenhos originais, podem estar presentes e do ponto de vista do Enfermeiro a vivência do dia a dia dentro do espaço.

Quando as características visuais determinam a resposta acústica, ambiente, a distribuição local e o planejamento do trabalho podem afetar a ética e as práticas de pessoas. Fala da humanização Ambiental como um lugar de sorte nas interseções. Entre Enfermagem e Arquitetura, é dada especial ênfase à comunicação entre o ambiente construído comportamento humano, que considera um edifício como um ambiente “experimentado” em trabalho, leitura, retradução e/ou tradução pelos usuários, levando em consideração os aspectos teóricos das relações humanas e naturais.

Atentando para a arquitetura acústica dos espaços em consonância com a potência prevista e fluxo de seus habitantes. Certamente existe uma grande quantidade de ambiguidade a ser resolvida ao considerar apenas especialista

espaço de informação. Mas o problema, a análise, o diagnóstico, a definição de soluções e a implementação de diferentes intervenções, incluindo o indivíduo e seu ambiente, poderia ser mais adequadamente tratadas em caso de ação grupal (inter) ou (trans) disciplinar, para que os padrões de desempenho dependerão da escala do problema, dos objetivos que devem ser alcançados uma vez o nível pretendido da solução e seu impacto no meio ambiente.

1. A ENFERMAGEM NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA

As Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) foram criadas como resultado da necessidade de fornecer aos clientes, sua situação crítica também precisa de ajuda e acompanhamento permanente de médicos e enfermeiros. Devido à complexidade do conhecimento biomédico, avanços tecnológicos e desenvolvimento dos cuidados de saúde, estas instalações foram melhoradas, focar cada vez mais em recursos tecnológicos, bem como recursos humanos apropriados para o cuidado de pacientes críticos ou cronicamente doentes, sobre as chances de recuperação e precisam de atenção constante de estado de saúde (VARGAS; BRAGA, 2020).

Nesse sentido, por ser um local de terapia intensiva para pacientes com grandes recursos técnicos e humanos, a UTI é considerada um local hostil, frio e sem calor humano, quando os equipamentos e técnicos atuam triunfando sobre o cuidado humano (URATANI, 2019).

Para reduzir essa visão, os profissionais de saúde devem compreender cada pessoa como um indivíduo, com necessidades diferentes, desenvolvendo assim a relação entre os dois, através do diálogo aberto entre quem cuida e quem é cuidada (FORTES, 2020).

Atualmente, uma discussão sobre como a assistência à saúde está organizada e se você já a possui influenciada pela forma como o cuidado é prestado aos usuários. Tal organização envolve compreender o desempenho humano no cuidado, como um conjunto de programas voltada para a produção do cuidado em saúde, que alinha a melhor tecnologia disponíveis promovendo a aceitação, a moralidade e a cultura de respeito ao paciente, locais de trabalho que permitem a boa prática técnica e a satisfação dos profissionais de saúde e usuários (MARQUES; SOUZA, 2020).

O tema personalizado dos serviços e procedimentos de saúde tornou-se um tema de várias profissões e pesquisas, especialmente a partir da década de 1990. Características que podem ser encontradas em relação às obras e os autores se referem a vários entendimentos sobre o tema do fazer pessoas (GOMES; SCHRAIBE, 2017).

Dada à magnitude dos caminhos que cercam a atividade humana e cuidados de enfermagem, uma oferta de trabalho deste tipo pode fornecer elementos

teóricos que contribuem para essas discussões, assim como identifica conceitos e procedimentos detalhados realizados no ambiente da UTI.

Além de entender que mudanças no movimento não salvam não só positivo, mas também reflexo da situação sócio-política em que opera. A Enfermagem é uma profissão antiga, baseado na motivação, Desde a civilização antiga, falava-se de um olhar contínuo, embora entrevistasse com Florence Nightingale, começando com a Guerra da Criméia. Isso selecionou os pacientes mais difíceis, colocando-os em ordem muitos pacientes estavam próximos ao local de trabalho dos enfermeiros, em grande parte melhor cuidado e atenção, em uma situação que favoreça o cuidado monitoramento imediato e contínuo (LINO; SILVA, 2017).

Prevenção e reabilitação das necessidades básicas, especialmente se os indivíduos são prejudicados por sua integridade mental e física (OGUISSO, 2016). A enfermagem como profissão começou na Inglaterra, no século XIX, poro trabalho de Florence Nightingale, que melhorou a qualidade do atendimento enfermagem e foi o fundador da Enfermagem Moderna.

O surgimento das UTIs está relacionado ao desenvolvimento procedimentos cirúrgicos, a necessidade de fornecer cuidados adicionais paciente durante a cirurgia (NISHIDE, MALTA E AQUINO, 2017)

No contexto da história de expansão das UTIs, pensa-se ser uma preocupação garantir melhores cuidados de saúde e enfermagem para o paciente terminal, bem como alta taxa de mortalidade devido à incapacidade de fornecer ajuda oportuna, têm sido, entre outras coisas, os motivos para aparecer pesquisa neste campo. Dessa forma, surgiram novas respostas médicas, como o surgimento de equipamentos respiratórios e o uso de transfusões e melhor controle paciente em choque (BRYAN-BROW, 2019).

No Brasil, as primeiras UTIs foram instaladas no Hospital do Servidor em na província do Rio de Janeiro em 1960, e depois nas Clínicas do Hospital Faculdade de Medicina da USP em 1961. No entanto, as UTIs melhoraram a partir da década de 1970, um período de “milagre econômico”, este período caracterizado pela busca da modernidade, o desenvolvimento da corte e desenvolvimento de métodos diagnósticos e terapêuticos (BRAZ; FERNANDES, 2017).

Coincidentemente, o enfermeiro da unidade de terapia intensiva e a capacidade de praticar tarefas complexas, que precisam ser realizadas autoconfiança baseada no conhecimento científico. No entanto, Nishide, Malta e Aquino (2017) aponta que os enfermeiros enfrentam muitos desafios durante uma reunião anos de fundação de unidades sólidas e coronárias. Progresso procedimentos técnicos e de manutenção não acompanhavam o tempo de desenvolvimento de novos grupos de enfermeiros.

Neste caso, o aumento da dificuldade clínica dos pacientes em primeiro

as UTIs exigem mais do trabalho de enfermagem do que da execução empregos, em vez de cuidadores inexperientes e apenas preparados, o cuidado de enfermagem ao paciente instável requer 'expertise, conhecimento e autoridade são tradicionalmente considerados o domínio e o direito a estes médicos (LINO; SILVA, 2017, p.27).

Ainda para os autores citados acima, o desenvolvimento das UTIs foi aberto um novo campo de atuação da enfermagem, pois era necessário encontrar formas de fazer-loajustes para apoiar assistência especial ao lidar com situações trabalho hospitalar. Tal prática, no caso do Brasil, é acompanhada por um exagero de quadro de apoio, baseado em condições sociais e econômicas e falta de qualificação de promoção e eficiência do atendimento.

Por todas essas razões, a existência de avanços na tecnologia hospitalar, é novidade informações diagnósticas e terapêuticas, acompanhamento de assistência suporte de vida, representando, como resultado, um desenvolvimento voltado para o futuro

A ajuda do paciente na UTI, ao mesmo tempo, buscou ajuda profissional os enfermeiros envolvidos na unidade de terapia intensiva preparo adequado (MADUREIRA et al., 2020).

Por todas essas razões, a existência de avanços na tecnologia hospitalar, é novidade informações diagnósticas e terapêuticas, acompanhamento de assistência suporte de vida, representando, como resultado, um desenvolvimento voltado para o futuro

A ajuda do cliente na UTI, ao mesmo tempo, buscou ajuda profissional os enfermeiros envolvidos na unidade de terapia intensiva preparo adequado (MADUREIRA et al., 2020).

Planejar ou reformar uma UTI requer conhecimento dos princípios do agente órgãos reguladores como a Agência Nacional de Vigilância Sanitária e o Ministério da Saúde, além da experiência de profissionais de terapia intensiva familiarizados com a área. Ressalta-se também que as mudanças físicas e estruturais devem ser periódico considerado como o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia (NISHIDE; MALTA; AQUINO, 2017)

O plano e o projeto serão baseados em regras e regulamentos Peritos do Ministério da Saúde/ANVISA. Eles são mencionados, por exemplo, na Resolução da História Compilada do Instituto Nacional de Atenção à Saúde (RDC) n. 26, 11 maio de 2012; N° RDC 7, 24 de fevereiro de 2010 e RDC n°. 307, 14° Em novembro de 2002, consegui estabelecer alguns dos requisitos mais importantes para Estados Unidos ativos, com recursos crescentes no domínio do imperialismo e pacientes envolvidos (MADUREIRA et al., 2020).

Não tenho pesquisa, mas a UTI tem colocado no fórum O centro de

oração, que não pôde ser tocado integralmente, foi utilizado pela primeira orquestra autoridade poderoso (BRASIL, 2016).

As UTIs são caracterizadas por estruturas organizacionais que visam destinados a prestar cuidados a pacientes criticamente enfermos ou potencialmente criticamente enfermos. Atençãoem um paciente, internado em qualquer unidade de uma unidade de saúde,carga unitária, com o suporte técnico da equipe da UTI, ter profissionais médicos profissionalmente qualificados como responsabilidade técnica(BRASIL, 2016).

O projeto deve ser coordenado por uma equipe multissetorial que inclua Enfermeiros, Médicos e Arquiteto(NISHIDE; MALTA; Aquino, 2017).

Então, na UTI, o projeto deve ser apresentado precisamente a estrutura física, que inclui as referidas áreas e equipamentos para uso em campo. De acordo com a RDC 50/2002, que dispõe sobre o Regulamento Técnico para definir, planejar, planejar, avaliar e aprovar projetos concretos das unidades de saúde, algumas anotações estão associadas a serviços de saúde com cuidados intensivos, entre eles, destaque:

- Oferecer acomodações para pacientes críticos, em indivíduo ou grupo, de acordo com o nível de risco, faixa etária, patologia, posse;
- Privacidade e especialistas para realizar e registrar cuidados médicos;
- Cuidados intensivos e cuidados intensivos.

No entanto, as unidades de saúde devem tê-los laboratório, imagem, hemoterapia, cirurgia e serviço médico, salve condições para monitorar e auxiliar a respiração plena; De outra forma fornecer suporte nutricional e distribuição aos pacientes (BRASIL, 2017).

Pensa-se que a unidade de cuidados intensivos deva ter um mecanismo para esta manter os pacientes com demência em um estado saudável de transplante órgãos, além de prestar informações e assistência aos pacientes (BRASIL, 2017).

Um projeto de UTI eficaz deve incluir todos os componentes, características e funcionalidades a serem utilizadas, que especificam todos os detalhes decada ambiente, necessários para desenvolver as atividades previstas para este construção. Portanto, o nível de atendimento ao paciente e os provedores de serviços (MADUREIRA et al., 2020).

Um projeto de UTI eficaz deve incluir todos os componentes, características e funcionalidades a serem utilizadas, que especificam todos os detalhes decada ambiente, necessários para desenvolver as atividades previstas para este construção. Portanto, o nível de atendimento ao paciente e os provedores de serviços (MADUREIRA et al., 2020).

1.1 PLANTA FÍSICA

A UTI deve estar localizada em uma área separada dentro do hospital, com acesso limitado, sem trânsito para outras categorias. Em um projeto a proximidade com outras áreas do hospital tais como:

- Elevador;
- Centro cirúrgico;
- Tratamento pós-anestésico;
- Unidades médicas intermediárias;
- Serviço de emergência;
- Laboratório;
- e radiologia (GOMES, 2018).

Um hospital geral deve fornecer à UTI 10% de seus leitos e acrescentou que 15% a 20% de todos os pacientes precisam de cuidados unidade de terapia intensiva. Sua instalação com menos de cinco leitos é cara e impossível visão operacional, contemplando oito a doze leitos por unidade, as camas podem ser em áreas comuns, quartos fechados ou mistos. Além disso, emindicando grande número de leitos, a UTI deve ser dividido em subunidades paramelhor desempenho de suas funções (NISHIDE; MALTA; AQUINO, 2017).

Em termos de infraestrutura física, as UTIs devem atender aos requisitos determinado pelo número RDC/ANVISA. 50/2002 e RDC/ANVISA n°. 307. Com base nessas decisões, deve haver pelo menos um enfermeiro a cada 15 leitos com tamanho mínimo de 12 m². É recomendado queinstalação para permitir a visualização direta ou eletrônica de leitos ou a vigilância eletrônica deve ter uma localização centralmonitores.

Localizam-se na área da unidade dos pacientes, os sanitários dos pacientesdeve consistir em chuveiros limpos e um chuveiro, recomendamos uma em cada cinco camas. Esses banheiros devem ser separados para serem usados por pessoas com deficiência e garantir queseparação física e física entre essas áreas, conforme determina a RDC/ ANVISA N°. 50/2002.

Considera-se desnecessário ter lavanderia e equipamentos de preparação se esta função ocorre na Central de Esterilização de Material e tamanho 4,0m². Portanto, na área da medicina, o menor tamanho de 1,5 m² (BRASIL, 2017).

Para áreas de apoio, RDC/ANVISA n° 307/2002 conta como:

- Despensa;
- Área de espera para viajantes e turistas;
- Quarto no trabalho;
- Sala de administração (secretária);
- Depósito de mercadorias
- Limpeza;

- Depósito de bens e materiais;
- Copa;
- Banheiro no quarto;
- Função;
- Acomodação da equipe de saúde;
- Banheiros com vestiário para trabalhadores (homens e mulheres)
- Banheiro público (próximo à sala de espera)

As UTIs devem ter uma equipe composta por um profissional responsável artigo de especialista em Medicina Intensiva, para atendimento ao paciente crítico (recém-nascido, lactente ou adulto). Além da necessidade de um terapeuta especializado para todos os 10 leitos ou fração em todos os turnos (BRASIL, 2017).

De acordo com a RDC nº. 26, de 11 de maio de 2012, que prevê requisitos mínimos para o funcionamento da maioria das unidades de terapia intensiva, a referência mínima de referência de enfermagem é de 01 (um) para cada 10 (dez) leitos ou uma fração, em cada turno e pelo menos um dos dois enfermeiros leitos em cada turno.

1.2 RECURSOS MATERIAS

Uma grande e variada quantidade de material deve estar presente para ajudar a trabalhar na UTI. Com base na RDC/ANVISA nº 50/2002, toda a UTI deve permanecer em funcionamento atendimento ao paciente de uma variedade de equipamentos. A aquisição de bens e equipamentos é um fator importante para aumentar a assistência prestada. A ignorância desse fato é traduzida como falta de funcionamento e pode inviabilizar o processo de cuidar (MADUREIRA et al., 2020).

Em termos de recursos, concorda-se que atualmente as UTIs contam com o avanço tecnológico, que se reflete na qualidade atendimento ao paciente e resultados. Portanto, é responsabilidade da administração antecipar e prestar serviços humana e material o suficiente para ser a realidade desse processo de cuidado. Para realçar que o sucesso da UTI é explicado pelo ambiente físico, tecnologia e numerosos especialistas para atender as necessidades dos pacientes.

2. CONCEITO E HISTÓRIA DA HUMANIZAÇÃO EM ENFERMAGEM

A palavra humanização é frequentemente usada no contexto de saúde vinculado a muitos programas diferentes, mas sem descrição diretamente. Um dos fios da literatura é abordar a humanização como uma busca atenção além dos procedimentos. Reconhecido como uma necessidade de verificar a presença uma pessoa considerando suas próprias características (OLIVEIRA; KRUSE, 2016).

Desde os tempos antigos, a doença tem sido considerada uma cura e uma cura nos templos, onde o clero se dedicou aos doentes, que, em muitos casos, eles são deixados à própria sorte. Com o tempo, foram construídos hospitais, considerados como albergues especiais para os pobres, onde a arte cuidado é realizado sem qualquer conhecimento científico, técnicas ou requisitos e qualquerum pode fazê-lo. No século XX, pela evolução do conhecimento através de várias disciplinas, os hospitais foram abertos a grande parte da comunidade, melhora significativa nos níveis de atendimento aos pacientes (MEYER, 2016).

Segundo Gomes e Schraiber (2018) a origem da personalidade está ligada até a década de 1950, embora tenha sido o início mais importante do trabalho crítico relacionado com a personalidade degradante da relação médico-paciente surge com Sociologia médica americana na década de 1970.

O período da pós-modernidade é caracterizado pela reorganização social do capitalismo internacional e do comércio econômico em vez que as pessoas, cada vez mais desiludidas com a política e as ideias revolucionárias pare de procurar suas referências a grandes grupos comunitários, para descobrir por si mesmos. Às vezes para mostrar personalidade, religião corporal e superestimação das características estéticas (RIOS, 2018).

Nesse aspecto, a falta de apoio social e moral, tem se somado à narcisismo do ser, uma falta de contemplação das coisas reais ao mesmo tempo características da vida humana. Crítica às mudanças nas relações médico-paciente a partir da década de 1990.

Os anos 1980, sobretudo pelo seu caráter “desumano”, estão disponíveis é mais comum com a combinação de materiais da área de controle saúde, como estudos de satisfação do consumidor. É por causa dessa ideia que inicialmente a partir dos anos 2000, houve um aumento significativo na definição de procedimentos na saúde, uma discussão sobre a chamada humanização/desumanização nos serviços de saúde. (GOMES; SCHRAIBER, 2018).

Referindo-se a Rios (2019), ele destaca que os esforços têm um prazo humanização, provavelmente criado há algumas décadas, quando o conflito da luta contra o asilo, na área da Saúde Mental, e o movimento de mulheres pela humanização do parto e nascimento começou a ganhar volume também produzir áudio suficiente para registrar um ícone de histórico.

Outro ponto a ser considerado é o fato de a enfermagem estar ansiosa para instalar novas tecnologias da época, era amplamente utilizado profissionalmente, o que desviaria a atenção do paciente. Então, eles fariam isso os traços tradicionais da obra se perdem e o espírito humano de relacionamentos e ética (OLIVEIRA, KRUSE, 2016)

Nessa visão, não há dúvida de que existe atualmente um grande

movimento através da mudança e renovação, pois busca resgatar e atualizar muitos costumes e tradições. Neste contexto de evolução tecnológica, mais cara, ele se sente como uma pessoa pequena. Então surge uma nova necessidade de uma personalidade que o homem moderno adora descobrir, pensa-se seus valores (ROCHA; ROCHA, 2018).

Para confirmar isso, Pereira et al. (2020) desenvolver a ideia de que acelerar os avanços científicos e o uso de sofisticados equipamentos de diagnóstico no setor da saúde criou questões éticas e questões sobre como os profissionais de saúde se posicionam em relação ao seu propósito central no trabalho, a saúde e a dor das pessoas fragilizadas pela doença.

A este respeito Grütner; et al, (2020) apontam que a cultura é influente molda muito a condição humana e indica que as últimas gerações das sociedades ocidentais foi muito influenciada pelo modelo de capitalismo.

Este, guiado pelos princípios da liberdade política e de mercado, publica um caráter não humano e útil nas relações humanas. Comprometimento dos profissionais envolvidos no sistema de atenção poré necessário para a mudança cultural, porque requer a promoção da criatividade também esforços individuais. Portanto, criar uma cultura de humanidade significa muito valorização da força humana e consciência do grupo, onde todos os membros do grupo sentem-se beneficiados e beneficiados, desta linha em teoria, o cuidado humano deve andar de mãos dadas profissionais de saúde humana (PEREIRA; et al., 2020).

A personalidade é manifestada ou comprovada principalmente pelo cuidado. A o ato de cuidar mostra amor, amizade, cura. Pode-se dizer que a cura não envolve apenas tecnologia de vestuário, mas um senso universal de amizade e amor, expresso com cuidado. Então, não há como deixar de se importar, ou ser robôs. O que parece acontecer, porém, é o esquecimento gradual dessa humanidade (CORBANI; BRÊTAS; MATHEUS, 2019)

Os autores ainda consideram a imposição do neologismo “humanização” é esfriar o processo de degradação humana. Portanto, “fazer pessoas” ou “cuidado pessoal” sugere fortemente uma forma de reduzir as consequências do sistema e não o cuidado em si. No entanto, quando se trata do cuidado humano, diz-se um programa para ajudar as pessoas vulneráveis a lidar com os desafios de forma eficaz você experimenta no momento. As pessoas se importam nos pensamentos de saúde o respeito pelo indivíduo, a essência da existência e precisa criar um ambiente propício para os serviços de saúde que legalizar a personalidade dos envolvidos (CARVALHO; et al., 2019).

A esse respeito, Waldow, (2018) afirma que quando fala de cuidado a humanização está arraigada, pois o cuidado é dado ao ser humano. Fazer cuidados pessoais define uma relação de trabalho com um paciente. e se empatia

pelo sofrimento humano diante da debilidade física, mental e emocional vento.

Florence Nightingale do século 19 estabeleceu um marco na história do cuidado no estabelecimento da enfermagem como profissão profissional. Em Waldow (2018) a enfermagem é cuidador na verdade e foi o primeiro a fazer o trabalho de cuidar. Nos tempos modernos, houve uma grande catástrofe de ação humanitária. O que está acontecendo com as pessoas? Onde está o homem? Certos valores tornaram-se um descarte. Diante da humanidade, há um desafio a esta 'hominização', ou seja, dar às pessoas a oportunidade de estar presentes viver com dignidade, o desafio das novas ações (CARVALHO; et al., 2019).

Modelo de saúde biológica incluindo o uso indevido de tecnologia e com que profissionais de saúde e usuários se distanciassem. Especialista assumiu o papel de onipotente e usuário do sistema, derrotado. Especialista afirma: "eu sei", dono da informação científica, e usuário: "não sei nada ou nada". Que é um estado de espírito normal no qual eu contenho toda a iniciação da ação dentro dele, sem arrependimento noutro. Essa situação leva a um modelo de cuidado humilde, desrespeito e humilhação da humanidade (CORBANI; BRÊTAS; MATHEUS, 2019)

No entanto, tão logo a humanização começou a ser discutida como a formação de relações éticas que são obscurecidas pelo processo institucional, tornou-se o caso claro a importância de trazer tal discussão para o setor saúde. Tal situação contribuiu para que hoje haja muita pesquisa psicológica, a construção da teoria e as estratégias, demonstrações e sistemas temáticos que fazem a personalização do cuidado de enfermagem é um lugar instigante para a produção teórica e performance (COSTA; FIGUEIREDO; SCHAURICH, 2019).

Vale notar, então, que o debate sobre gestão e atenção à saúde é uma forma de garantir uma vida digna e humana para todos, profissionalmente comprometido (PEREIRA; et al., 2020).

Nesse contexto, destaca-se o trabalho dos profissionais humanos e ciência. No trabalho profissional, no dia a dia é desafiador pelo descuido, crescimento, solidariedade e cuidado digno do calor humano importante (CARVALHO; et al., 2019).

É necessária sensibilidade para com a outra pessoa, o estabelecimento de uma obrigação nas relações de conversação, para estabelecer serviços assistidos por humanos baseado no respeito e no diálogo.

Portanto, o capital humano, especialmente na enfermagem, valoriza a construção compartilhada de ações que restaurem a dignidade humana, interesse pessoal, unidade, compreensão, respeito mútuo, compromisso com as relações humanas e com a vida, visto aqui, como princípios básicos do cuidado.

A UTI é considerada um local ideal para prestar cuidados aos pacientes que

precisam de espaço profissional e pessoal para se recuperar condições normais do corpo, para que possa ser visto e traduzido como agressivo, opressivo, agressivo, complexo e hostil ao paciente e sua família (MARQUES et al., 2018.)

A estrutura e a função da UTI dificultam os cuidados bem-estar emocional e emocional da família, levando-os a ficar com medo e deprimidos. Por as emoções dos membros da família não podem ser interrompidas como às vezes pretendiam profissionais, porque eles precisam de mais atenção do que apoio e apoio de especialistas em terapia intensiva (BENTTINELII; ERDMAM, 2019).

Portanto, é difícil entrar em contato com os membros da família por causa disso a urgência da ação técnica imediata, o que contribui para o entendimento UTI como local onde abunda o frio extremo e a atuação a longo prazo (SILVEIRA et al., 2019). Especialistas também priorizam processos tecnológicos uso da tecnologia.

Pesquisa mostra altos níveis de ansiedade e sintomas de depressão entre familiares de pacientes internados em UTI, A residência permanente nesta área envolve a ameaça imediata à integridade física do paciente, que pode ser ativado como um potencial evento traumático estresse emocional (COSTA et al., 2020).

Em uma relação terapêutica, o paciente precisa ser reconhecido como membro família; o que permite indicar que outros fatores são considerados e cuidados deve centrar-se na família, proporcionando um lugar de acolhimento e intimidade.

Tal comunicação requer o envolvimento de uma equipe de enfermeiros, paciente e família levando em consideração fatores físicos, emocionais, morais, espirituais e sociais (SILVEIRA et al., 2019).

Sem dúvida, a necessidade de estar na unidade de terapia intensiva especialistas olham para si mesmos e para os outros, tentando identificar e trabalhar bem juntos no cuidado de cada criatura. Encontro entre cuidador e ser cuidado, por meio da comunicação aberta entre quem cuida e o núcleo, cuidado (paciente e família) (CARVALHO et al., 2019).

As relações trabalho-família devem ser regidas por certas ideias: a equipe precisa considerar as necessidades da família ao lidar com as situações estressantes por meio do diálogo e da busca de explicações de suas experiências doenças infecciosas; o amor que é demonstrado entre os familiares e o paciente é fundamental- recuperar; comunicar em suas várias maneiras é o melhor significa amar a interação entre uma equipe de enfermeiros, familiares e pacientes (Silveira et al, 2019)

No entanto, esses relacionamentos em vários casos não são suportados aspectos morais e éticos. A presença de um familiar próximo ao paciente incluindo uma equipe de profissionais despreparados, para atender as suas necessidades podem levar a consequências prejudiciais, como agressão, atitudes de negação,

rejeição e isolamento na presença de tais informações fornecidos (MAQUES et al., 2018).

Avançando nesta discussão, os especialistas estão tentando se proteger por meio de uma distância evite o envolvimento pessoal e volte a tomar uma posição firme e impessoal. Por exemplo, na presença de um paciente muito doente, eles costumam falar muito tecnicamente com os familiares, evitando suas perguntas, o que pode resultar em falsa esperança e conhecimento incompleto (MARQUES et al., 2018, p.67).

Isso mostra a urgência da equipe de enfermagem que alerta para sua experiência de trabalho, aceite as novas oportunidades, envolvendo a família no plano de resposta. Então Silveira, et al. (2019) afirma que a família tem várias responsabilidades e aspectos positivos relacionados à reabilitação do paciente na UTI, além da contribuição de informações importantes sobre o paciente, o que lhe permite tomar decisões sobre a eficácia dos procedimentos necessários.

A filosofia do cuidado no top care, também se concentra na família para passar a entender que muitos pacientes morrem na UTI e uma equipe pode ter um teste real de adequação do tratamento, especialmente no que diz respeito às necessidades dos membros da família e, portanto, da família pode ser o fim da comunicação (COSTA et al., 2020).

Considerando a interação das interações entre uma equipe de enfermeiros, os pacientes e familiares, além da empatia e do uso da tecnologia como potenciais ferramentas para fornecer cuidados humanos extras. Vale ressaltar que o cuidado em enfermagem passa por uma estrutura complexa, de vários tamanhos, que isso não impede a percepção de que você é humano, mesmo que a pessoa não tenha distribuição de tecnologia e equipamentos assistenciais (MARQUES; SOUZA, 2020)

Portanto, para melhorar as discussões sobre cuidados pessoais na UTI, é necessário que o funcionário assuma a forma de colocar-se aos cuidados de um cuidador para um olhar mais atento medir quais são suas reais necessidades e garantir consistência também em cuidar, cuidar de criaturas e suas famílias.

Trabalhar em empregos profissionais em um ambiente hospitalar pode excitar e encorajar, mas com empregos insalubres, é doloroso e difícil para todos os profissionais, entre eles brilham enfermeiros da equipe (URATANI, 2019).

O trabalho em uma unidade de saúde cria um fardo para seus funcionários. Natureza e condições insalubres, plano de turnos, turnos, baixos salários, contato com pacientes, sentimentos e desmaios colocam os trabalhadores em risco de doença mental e doença relacionada ao trabalho (RIOS, 2018).

Portanto, deve-se considerar que a humanização natural do hospital e dos cuidados de saúde não funcionará se se concentrar apenas nos aspectos externos

de motivação ou apenas do paciente. Um hospital artificial considera, por sua estrutura física, técnica, pessoal e administrativa, o respeito dignidade humana, seja paciente, familiar ou profissional, garantir condições de serviço eficientes e de qualidade (BACKES et al. 2016).

De fato, para que enfermeiros treinados possam exercer trabalhar com respeito, dignidade, respeito uns pelos outros, entre outras coisas, manter sua dignidade e ser respeitado. Esse contexto entra em jogo trabalhando em condições adequadas, ganhando um salário decente e reconhecendo suas atividades e esforços (ROCHA; ROCHA, 2018).

Os profissionais de saúde são pessoas que se preocupam com as pessoas, portanto, e falta de cuidado, principalmente diante do sofrimento uma vez depressão. Em um ambiente hospitalar, não se preocupe proteger, promover e preservar a saúde de seus colaboradores, que por sua vez muito confuso (URATANI, 2019).

A política nacional de recursos humanos identifica quatro principais princípios ou valores: independência, benefício, igualdade de gênero e justiça, levando à realização de outros direitos e funções: o direito a tratamento médico adequado, o direito do paciente de saber a verdade de sua condição, o direito do paciente de decidir sobre sua saúde e tratamento (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, argumenta-se que o estado atual da UTI indica que a urgência das preocupações com o resgate e a implementação do cuidado feito pelo homem. Infelizmente, as preocupações com o desenvolvimento de tecnologia, informando como ser um profissional, montando um sistema de atendimento em segundo plano (TELL et al., 2016).

A equipe de enfermeiros da UTI deve optar por não cuidar tratamento, ou seja, não ser “escravo” da tecnologia, mas aprender a usá-la para colher adaptar o paciente, seu bem-estar. Isso inclui a validação do processo por ser um “participante” em um esforço para preservar a saúde, o bem-estar e o conforto do paciente. É uma oportunidade para que “esses detalhes” do desempenho humano não fiquem em segundo plano sistema pois o respeito do homem é tão grande que fazer funciona bem estratégias passam a ser a base (CINTRA; NISHIDE; NUNES, 2017).

No caso do trabalho, o aspecto pessoal do cuidado de enfermagem dos mais difíceis de usar. A complexidade da rotina diária envolvida A UTI torna os membros da equipe de enfermagem, em alguns casos, esqueça de tocar ou falar com o cuidador (GUIMARÃES, 2020).

Assim, Corrêa (2017) afirma que no momento do atendimento, por mais por mais complexo que seja e envolva meios técnicos, é preciso procurar alguém lá existir.

Nessa visão, o capital humano é parte do sistema, levando à produção de

cuidados de saúde, capaz de excelente conciliação promovendo tecnologia, locais de trabalho que favorece a boa prática profissional, o respeito ético e cultural ao paciente satisfação do profissional e do usuário (FERNANDES et al. 2016).

Em Boela et al. (2016) a natureza ou estrutura física da UTI fundamental para o bem-estar do paciente, da equipe e da família podem melhorar a prestação de serviços instalando calendários, relógios (colocação do paciente), vitrais, a oportunidade de ver o ar livre e distinguir a luz do dia e a escuridão, que facilita ideias corruptas em um espaço confinado.

Com base nisso, Martins e Ribeiro (2017) apontam que é um dos passos a chave para reduzir o desconforto do paciente é deixá-lo saber as suas condições e a assistência que presta. Então, ao ajudar a UTI é importante para identificar e atender as pacientes e suas expectativas quanto ao cuidado.

De fato, falar sobre personalidades na enfermagem é sobre sua ferramenta trabalho, cuidado, que é responsável pela relação de ajuda, cujo tema é construído em uma atitude pessoal, que apoia a atenção em relações humanas (CORBANI; BRÊTAS; MATHEUS, 2019).

Ressalta-se que em uma relação de cuidado, além de consultar um especialista, existe uma ligação com a consciência pessoal, que revela os princípios do cuidado e enfermagem, não apenas na execução de estratégias sob certas patologias, mas amparados pelos princípios do ganho (prática que é bom) e o que não é masculino (não fazer o mal) (CARVALHO et al., 2019).

Para usar os cuidados pessoais, considera-se importante compartilhar conformidade com o tamanho profissional independente. Um verdadeiro encontro entre especialistas e o seu, que é a base para a prática do cuidado pessoal, só funcionará quando os especialistas estiverem preparados e disponíveis para tal evento. Também requer uma condição física e mental que permita um fluxo adequado energia, requerida pelo processo de cuidar (HOGA, 2019)

Ainda no campo ideológico, é marcado com você precisa disso especialistas estão preparados para lidar com situações cotidianas na UTI, porque o trabalho pode ser feito mecanicamente e sem ser humano. Neste caso, é apoio grupal é fundamental, reconhecendo você como um ser biopsicossocial, porque quando se sentem altamente respeitados, respeitados e encorajados como seres humanos também profissionais, podem construir relações harmoniosas entre pessoas e pacientes, familiares e equipe multidisciplinar (OLIVEIRA et al., 2016)

O consenso envolvendo cuidador e cuidador deve ser um guia escuta solidária, a fim de criar um ambiente de cuidado. Cuidado genuíno o homem luta pela moralidade, como fator motivador na ação e intervenção pessoal e profissional, que constitui a base do processo de tornar as pessoas (HOGA, 2019).

Outro fator determinante no nível de cuidado humano a que nos

referimos profissionais de enfermagem a se verem como importantes no programa humanização, pois são eles que desenvolvem o cuidado direto, pois acompanham os usuários em tempo integral. Está certo é importante que eles se sintam em risco, porque, talvez, a situação da UTI abrange a mais complexa política de aplicação humana (COSTA et al., 2019).

2.1 SISTEMA DE APOIO À ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE INVESTIMENTOS EM SAÚDE (SOMASUS)

O governo brasileiro tem utilizado dados neste campo por meio de uma especificação de sistemas cadastrais, transmitidos e não limitados à identificação Resistência física, mas inclui conhecimentos mecânicos, resíduos saúde e recursos humanos (BRASIL, 2017).

A pesquisa não revela apenas a estrutura com as propriedades mecânicas e características do espaço físico, mas permite garantir o tamanho com áreas centrais funcionais de áreas construídas, capacidade de atender às necessidades regionais dos usuários do serviço, valor e o tipo de recursos humanos no local de trabalho por localização, etc. (ALMEIDA, 2019).

Para entender melhor a pesquisa, comece com um fluxograma, pesquise, -descreve, em cada caso, a relação de trabalho entre a estrutura, o equipamento necessários, características físicas, condições naturais, a infraestrutura necessária, resíduos e recursos humanos sugerido/necessário (BECK, 2017).

Com esses dados, foi possível criar um “guia” para melhor aproveitamento dos espaços, o que os torna divertidos, eles querem melhorar o trabalho uma das restrições na distribuição de leitos e equipamentos utilizados para cada tipo do ambiente hospitalar, o que os torna humanos, além de proporcionar apoio sempre que possíveis para determinar quais itens devem estar disponíveis em cada hospital, para um melhor atendimento ao paciente e desempenho da equipe.

2.2 CONFORTO ACÚSTICO

A Unidade de Terapia Intensiva (UTI) é vista pelos pacientes como uma profissão estressante, onde está localizada pacientes graves, muitos dos quais estão em fase de adoecimento, e acabam associando a UTI à morte iminente. De várias estudos apontam a localização da UTI como fonte de estresse em pacientes hospitalizados, em particular, nível de ruído, luz e desempenho constantes, presença humana, bem como equipamentos inusitados, falta de janelas, indicador de perda de tempo e privacidade. Monitoramento contínuo de sinais vitais e função cardíaca, submissão a procedimentos lesões, a ausência de familiares e amigos e a incapacidade de andar também podem ser estressantes para

os pacientes ve a presença de um odor desconhecido, uma sensação de morte e uma intervenção contínua de equipe multissetorial (BENTTILELLI, 2019).

Um conjunto de estressores pode significar aumento da ansiedade e compreensão da dor, diminuição do sono e aumento batimentos cardíacos e respiratórios, alterações na pressão arterial e função intestinal, estão aumentados alunos, crescimento muscular. Nestas circunstâncias, os pacientes podem estar inclinados irritabilidade e irritabilidade. Pacientes cardiovasculares, por sua fisiopatologia, são mais afetados por este conjunto de objectos, o que tem um impacto negativo na reabilitação (BOLELA, 2016)

Segundo Taube, (2009) a exposição ao ruído está associada a sintomas sistêmicos, como aumento normal do estado de alerta, frequência cardíaca e respiratória, alteração na ingestão pressão arterial e funções intestinais, expansão do aluno, aumento do tônus muscular, aumento dos hormônios tireoidianos, produção de adrenalina e estresse.

O efeito sonoro, portanto, abrange vários sistemas do corpo humano e é poderoso pela interação entre eles, que leva, por exemplo, a um estado de depressão. Se todos os perigos também a tendência acima afeta as pessoas em seu estado normal, em um paciente que está em estado crítico de saúde, as consequências resultantes podem ser excelente. Na recuperação da cirurgia cardíaca, um aumento de adrenalina em circulação e dia arterial press emo virtude de ruídos na UTI são fatores de risco.

Carvalho (2019) descrições de se trabalho sobre ruído hospitalar um item dedicado à legislação normas, criadas pelo capital do Capítulo VI da Constituição do Brasil.

Ambiente, estabelecendo que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de face coma do povo e essencial à sadia qualidade de vida.” Isto tem impacto não somente em ambiente compartilhados socialmente, mas estende-se também a esp mais privativos como UTI e enfermarias hospitalares. A Lei 8.080 (de 19/09/1990) que cria o SUS - Sistema Único de Saúdes Diretrizes para Princípios Públicos ou Privados de instituições básicas: universalidade, equidade e princípios, objetivando a proteção e a recuperação da saúde, a organização e funcionamento dos serviços de direito ao serviço. Os ambientes de atendimento devem reservamos o direito da patente de ter “ambiguidade equitativa, essencial de forma qualitativa”. As construções hospitalares brasileiras são normatizadas pela Resolução da Diretoria

Colegiada (RDC) ANVISA 2002. O novo movimento pelos direitos civis no ambiente do interior aceitação ou conforto acústico é dado pela ABNT (1987) na norma NBR 10.152, segundo ter nossos hospitais, abarcando enfermarias, berçários, centros cirúrgicos e apartamentos, os níveis de tempo máximo de impressão

não deve passar de 35 a 55 B (A) correspondente às curvas NC30 e NC50.

Embora o ruído da UTI seja muitas vezes o resultado de problemas comportamentais, não é pode excluir a importância do design da arquitetura do site. Um projeto arquitetônico pode, além disso, para fornecer um design apropriado, para persuadir os moradores locais a terem confiança atividades são realizadas naturalmente em determinadas áreas, influenciando beneficemente pessoas e seus hábitos(BRAZ, 2017).

Os equipamentos podem ser dotados de serviços que permitem a sua utilização conseguindo produzir baixo ruído (portas molhadas e tampas de lixeiras); rodízios de materiais portáteis feitos de materiais elastoméricos; tons de aviso aparecem os dispositivos são redefinidos com timbre e durabilidade para não serem agressivos tanto sistemas de monitoramento central substituídos, alertas de luz, transdutores de vibração realizados por uma equipe de enfermeiros. Resultados obtidos por Collet (2018)

Indicam a necessidade de intervenção em outros procedimentos e conduta profissional, bem como parentes de pacientes. Segundo Collet (2018), estudar o ambiente da UTI é proveitoso repensar as práticas voltadas ao cuidado humano

A humanização representa um conjunto de programas voltados para a geração de cuidados saúde capaz de adaptar a melhor tecnologia disponível à aceitação e respeito à ética e à cultura no paciente, proporcionando ambientes de trabalho condizentes com bom desempenho técnico e satisfação profissionais de saúde e usuários.

CONCLUSÃO

O estudo começa com uma abordagem histórica da evolução da unidade de terapia intensiva. Essa apresentação foi importante para comparar outros recursos envolvidos na operação atual de enfermagem nesta área.

Constata-se que o desenvolvimento das UTIs esteve relacionado ao desenvolvimento de procedimentos cirúrgicos e a necessidade de grandes equipes assistenciais ao paciente no pós-operatório imediato. Mais que isso associados ao avanço tecnológico e à preocupação com uma melhor garantia de cuidados de saúde e enfermagem de um paciente crítico.

É claro que as unidades de terapia intensiva devem ser adequadas às necessidades dos clientes fornecidos. O planejamento e o projeto devem ser com base nos procedimentos técnicos e regulamentos de seu Departamento de Saúde e desempenho, pois visam estabelecer os padrões mínimos exigidos, visando a proteção da saúde dos pacientes e dos profissionais envolvidos. Ao projeto deve ser supervisionado por uma equipe multidisciplinar composta por enfermeiros, diretor médico, Arquiteto, diretor hospitalar e engenheiro.

A unidade precisa ter uma equipe de profissionais mais experientes também. A referência mínima para enfermeiros é em todos os dez leitos ou frações, em cada turno e no mínimo 01 a 02 paresleitos em cada turno, respectivamente.

Não se pode ignorar o fato de que a tecnologia se tornou uma aliança uma equipe de enfermeiros buscando a melhoria do ambiente clínico e o conforto desteo paciente, no entanto, é importante se preocupar em não permitir tecnologia se acumula em relação ao trabalho de cuidado humano.

Parece que para o cuidado de enfermagem ser pessoal, é a equipe precisa estar atenta e preparada para fazer a diferença no jogocuidar, compreender o paciente de forma humana e importante. Especialistas profissionais de enfermagem precisam reorganizar o corpo principal de informações, bem como a tecnologia evoluiu até hoje, como parte de seu paradigma mecânico de decisão.

É compreensível que o cuidado humano exija uma grande equipe de saúde. O processo de trabalho beneficia a equipe multiprofissional, com destaque para os enfermeiros, com suas próprias certezas e conhecimento pode fazer toda a diferença, eles são diferentes e se encaixam sobre os fatores que fazem do cuidar de pessoas na UTI um projeto utiano, ainda longe da verdade dos serviços de saúde, falta de uma compreensão real de atitude e bem-estar envolvendo processo saúde-doença, falta de compromisso com o resultado do trabalho, privação-comunicação entre família e equipe, falta de cogestão de recursos saúde.

A razão de ser uma unidade de saúde “humana” não é uma pessoa apenas seu problema físico ou mental, seus órgãos, órgãos ou sistemas. quem entra nessas áreas são pessoas, pessoas, que precisam de cuidados, às vezes é complexo e desafiador para a ciência e as técnicas.

Por fim, o maior desafio da enfermagem, na condição humana, é as UTIs, sobretudo re-imaginando de todas as formas, planejam diferentes opções e métodos de cuidado e assistência. Para manter a postura princípios éticos na comunicação pessoal com os usuários, em intervenções muito ajuda, dentro de uma edificação que possibilite esta equipe e pacientes interagir com meio externo, sabendo no mínimo se esta dia ou noite, se chove ou faz sol..

REFERENCIA

ALMEIDA, D. V.; CHAVES, E. C. **Einstein Teaching humanization in undergraduate nursing education programs.** v.7,s/n, p. 271-8, 2019.

BACKES, B. et al. **A humanização hospitalar como expressão da ética. Rev Latinoam Enfermagem.** [jan/fev, 2016.

BACKES, B. et al. **O processo de humanização do ambiente hospitalar centrado no trabalhador.** Rev. esc. enferm. USP [online]. vol.40, n.2, p. 221-227. 2016b.

BECK, C.L.C. et al. **A humanização na perspectiva dos trabalhadores de enfermagem. Texto Contexto Enferm.**, v.16, n.3, p.503-10, 2017.

BENTTINELLI, L. A. ERDMAM, A. L. **Interação em unidade de terapia intensiva e a família: perspectiva do cuidado. Avances em enfermaria.** v. 27, n. 1, jan./jun.2019

BOLELA F.; JERICÓ M. C. **Unidades de terapia intensiva: considerações da literatura acerca das dificuldades e estratégias para sua humanização. Esc Anna Nery R Enferm**, v.10, n. 2, p. 301-8, ago., 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. **RDC/ANVISA nº 307**, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. BRASIL. **Resolução – RDC nº 50**, de 21 de fevereiro de 2017.

BRASIL. ANVISA/ **RDC Nº 26**, DE 11 DE MAIO DE 2017.

BRAZ, E; FERNANDES, L. M. **Unidade de terapia intensiva. Material didático pedagógico para a Assistência de Enfermagem ao pacientecrítico.** Cascavel: Unioeste, 2017.

BRYAN-BROW, C.W. **O caminho até o presente: uma visão pessoal do tratamento intensivo.** 2019. cap. 145, p.1887-1896.

CARVALHO et al. **Cuidado e humanização na enfermagem: reflexão necessária. In: Segundo seminário nacional de políticas sociais**, Cascavel. Anais. Cascavel: Unioeste, 2019.

CINTRA, E.A. NISHIDE, V. M.; NUNES, W. A. **Assistência de Enfermagem ao Paciente Gravemente Enfermo.** 2ed. São Paulo Ed. Atheneu, 2019.

COLLET N, ROZENDO C.A. **Humanização e trabalho na enfermagem.** RevBrasEnferm, v. 56, n 2, p.189-192, mar/abr, 2018.

COSTA, S. C.; FIGUEIREDO, M. R. B.; SCHAURICH, D. **Humanização em Unidade de Terapia Intensiva Adulto (UTI): compreensões da equipe de enfermagem. Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.13, supl.1, p.571-80, 2019.

COSTA et al. **Fatores estressantes para familiares de pacientes criticamente enfermos de uma unidade de terapia intensiva.** J Bras Psiquiatria. v. 59,n. 3, p.182- 189. 2020.

CORBANI, N. M. S.; BRÊTAS; A. C.P. MATHEUS, M. C. C. **Humanização do cuidado de enfermagem: o que é isso?** Rev. bras. Enferm. Brasília, v. 62 n. 3 May/June, 2019.

FERNANDES, G.T. et al. **Tecnologia de Ponta em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e sua Influência na Humanização do Cuidado de Enfermagem.** s/d. Trabalho de Conclusão de Curso de enfermagem do Centro Universitário Plínio Leite 2016.

FORTES, P. A. C, MARTINS C.L. **A ética, a humanização e a saúde da família.** Revbras enferm.v.53, (n.esp), p.31-3. 2020.

GOMES, R. M. I; SCHRAIBE, L. B. **A dialética humanização-alienação como recurso à compreensão crítica da desumanização das práticas de saúde: alguns elementos conceituais.** Rev.Interface, Botucatu, v.15, n.37 abr./jun. 2017.

GOMES, A. M. **Planta física, equipamento e dotamento de pessoal. Enfermagem** na Unidade de Terapia Intensiva. Cap.3, p.17-31, 2018

GRÜDTNER; et al. **O amor no cuidado de enfermagem.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, abr/jun; v.18, n.2, p. 317-22, 2020.

GUIMARÃES, M. R. **O papel do enfermeiro na UTI.** 2020.

HOGA L.A.K. **A dimensão subjetiva do profissional na humanização da assistência à saúde: uma reflexão.** 2019.

LINO, M. M.; SILVA, S.C. **Enfermagem na Unidade de Terapia Intensiva: a história como explicação de uma prática.** Nursing, v.41, n.4, p:25-29, out. 2001.

MADUREIRA, C. R.; VEIGA, K. ; SANT'ANA, A. F. M. **Gerenciamento de tecnologia em terapia intensiva.** Rev. Latino Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 68-75, dez., 2020.

MARQUES R, et al. **Comunicação efetiva com família de pacientes em cuidados críticos: percepção dos profissionais de saúde** RevenfermHerediana. v.1,n.2, p.65- 70, 2018.

MARQUES, I. R.; SOUZA, A.R. **Tecnologia e humanização em ambientes intensivos.** Revista bras. Enferm. Brasília. v. 63, n 1, Jan/Fev. 2020.

RIBEIRO, V. S. **Humanização da assistência hospitalar em enfermagem na unidade de terapia intensiva.** Em Revista Florence. São Luís, v.1, n.1, Maio de 2017.

SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Texto contexto - enferm. Florianópolis, v. 17, n. 4, Dez. 2019.

MEYER, D.E. **Como conciliar humanização e tecnologia na formação de enfermeiras/os?** Rev. Bras. Enferm., Brasília, v, 55, n. n.2 p.189-195, mar./abr., 2016.

NISHIDE, V. M; MALTA, M.A; AQUINO, K. S. **Aspectos organizacionais em unidade de terapia intensiva.** In: Cintra E. A, NISHIDE V. M, NUNES WA, organizadoras. Assistência de enfermagem ao paciente gravemente enfermo. São Paulo: Atheneu, 2017, p.13-14.

OGUISSO, T. **trajetória histórica e legal da enfermagem.** Barueri, SP: Manole, 2016.

OLIVEIRA et al. **humanização na assistência à saúde.** Rev Latino-am Enfer-

magem. v.14, n.2, p.277-84, mar-abr. 2016.

OLIVEIRA C. P.; KRUSE; M. H. L. **A humanização e seus múltiplos discursos análise a partir** da REBEn. Rev Bras Enferm, v.59, n1, p. 78-83. jan-fev; 2016.

PEREIRA, A D.' A. et al. **Atentando para as singularidades humanas na atenção à saúde por meio do diálogo e acolhimento.** Rev. Gaúcha Enferm. 2020

RIOS, I. C. **Humanização e Ambiente de Trabalho na Visão de Profissionais da Saúde** Saúde Soc. São Paulo, v.17, n.4, p.151-160, 2019.

ROCHA, M. J. R.; ROCHA, M. S. **A humanização de enfermagem no cuidado hospitalar: um olhar sobre o centro cirúrgico.** Campos Gerais: [s.n], 2018.

SILVEIRA et al. **Uma tentativa de humanizar a relação da equipe de enfermagem com a família de pacientes internados na Uti.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v.14,n.esp. p.125-30, 2019.

VARGAS, D; BRAGA, A.L. **O Enfermeiro de Unidade de Tratamento Intensivo: Refletindo sobre seu Papel.** [online]. Rev. Latino. Am. Enfermagem. Ribeirão Preto. v. 2, n. 10, mar/abr, 2020.

WALDOW, V. R. **O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

URATANI, C. C. S. **UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA :O Trabalho da Enfermagem entre a Vida e Morte.** Maringá: UNINGÁ, 2019. Artigo de especialização.

FENÔMENOS TRANSFERENCIAIS NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ESCOLAR

Karine P. Martins¹

Este capítulo tem como objetivo aprofundar nos fenômenos transferenciais, fazendo a distinção dos mesmos com base nas contribuições de Freud, Foucault (2006) e outros autores, especificando as esferas psíquicas e subjetividade do sujeito. Relaciona, por fim, as abordagens psicanalíticas ao contexto escolar diante da transferência educativa.

Antes de mais nada cabe diferenciar os fenômenos transferenciais elaborados por Freud como constitutivos dos vínculos objetivos, vínculos com o outro. A psicanálise freudiana criou o conceito de transferência, direcionando sua teoria para o campo terapêutico analítico.

[...] Com J. P. Valabrega (1980), diremos que a psicanálise freudiana *inventou o conceito de transferência*, codificou sua teoria e a técnica de seu emprego no quadro do tratamento, *mas não inventou o fenômeno*: “Nem a reivindicação da doação nem a do amor são reservadas à análise, como tampouco a própria transferência que, segundo a justa observação de Freud, produz-se em toda parte, mas somente na situação analítica encontra as condições favoráveis a seu reconhecimento, seu desenvolvimento, seu estudo, seu modo de tratamento e, quando necessário, às modificações possíveis de seus agenciamentos” (p. 230). (FILLOUX, 2002, p. 43).

Conforme aponta Filloux (2002, p. 49), em *A psicanálise a serviço da pedagogia*, Federn, em 1930, busca permitir transformar a arte pedagógica numa competência transmissível. Em nome da psicanálise, ele trava o combate “contra a pedagogia antiga que ignorava tudo do fenômeno dinâmico da resistência” e contra a psicologia individual que, de acordo com ele, é essencialmente uma psicologia de consciência, uma psicologia do ego em que os processos inconscientes, os fatores sexuais infantis, desempenham um papel mínimo.

Depois de Freud, portanto, os pedagogos psicanalíticos não podiam senão concordar com o fato de que “o ato educativo é um processo dinâmico que ocorre entre o educador e a criança, e no qual a transferência e a contratransferência, sempre presentes, desempenham um papel importante, as performances dos alunos dependendo efetivamente da transferência” (Kuendig, 1927, publicado em Cifali; Moll, 1985, p. 161). Isso não quer

¹ Psicopedagoga Karine P. Martins. Mestre em Educação pela UNIB. <http://lattes.cnpq.br/7649181816303089>.

dizer, é claro, que *dependam* unicamente dela; o nível intelectual do aluno, seus dons e suas aptidões, a forma da escola, são igualmente determinantes. (FILLOUX, 2002, p. 50).

Pensar na transferência remete à necessidade de uma aliança narcísica entre o aluno e o professor lá onde ela não é obtida normalmente, onde a necessária posição de influência afetiva do pedagogo não é instituída por efeito da própria situação escolar; ele deve buscar essa posição de uma maneira ativa, como o testemunham os pedagogos psicanalíticos. A psicanálise pode ajudar o educador a reconhecer e assumir que o essencial da relação interligada ao pedagógico, o solo sobre o qual se funda sua ação é a transferência permitindo a influência.

Para Freud, a transferência envolve sempre um deslocamento da libido dos objetos originais do passado para a figura do analista. Segundo Celedonio Castanedo Secadas (2008), Freud traz a transferência como reedições, reconstruções de emoções e fantasias que teriam de ser despertadas e tornadas conscientes com o avanço da análise, com a substituição característica de uma pessoa do passado pela pessoa do médico. Em *Estudos sobre a histeria*, escrito em 1895, a temática de transferência era identificada como um obstáculo vinculado à resistência, agora visto como um fenômeno colaborador na análise. As experiências da transferência podem aparecer continuamente, mas também podem ser rejeitadas e reprimidas pelo paciente, assim o analista as apontará e as interpretará, para que se possa encontrar sua natureza e logo se dissolver pelo trabalho interpretativo.

Os fenômenos transferenciais podem surgir em forma de sentimentos positivos, negativos ou ambivalentes, lembrando que, para Freud, qualquer elemento que interfira no fluxo associativo será percebido como resistência, mesmo que sejam sentimentos afetuosos, os mesmos serão abordados, sendo estabelecidos não somente por pensamentos conscientes, mas também por pensamentos retidos ou inconscientes, de acordo com Freud (1996). A transferência positiva está relacionada a todos os sentimentos ternos que o paciente possa manifestar pelo terapeuta ou analista. A transferência negativa se encontra relacionada aos sentimentos de hostilidade em relação ao analista.

Alguns exemplos de transferência positiva serão colocados adiante, *como a transferência positiva erotizada*. É evidente a resistência quando, erotizando o vínculo com o analista, será eliminado o processo analítico, se porventura o analista envolve-se de modo sexual com o paciente, houve sucesso na resistência transferencial, uma vez que o analista não poderá atuar como profissional, conforme Freud (1996).

Na transferência positiva com sentimentos amistosos, o paciente percebe o ato de escuta, recepção e disponibilidade de tempo do analista como afeabilidade amistosa. A transferência negativa seria quando um paciente externa

colocações do tipo “meu terapeuta não sabe de nada, ele não gosta de mim”, ou até mesmo troca de analista para recomençar o processo, utilizando ataques intelectuais que são elementos de resistência. Neste contexto, se a transferência negativa não for interpretada, pode acarretar a interrupção do tratamento, de acordo com Freud (1996).

Na área da pedagogia o termo transferência está vinculado a questões de transmissão de conhecimento apenas embasados na função executiva de memória, desvalorizando o saber do aluno e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, sendo o conceito *tábula rasa*² criticado fortemente de acordo com Demo (2000), uma vez que nenhum aluno, quando entra na educação formal, chega sem conhecimento algum. Desse modo, todos alunos têm suas singularidades nos pensamentos elaborativos diante dos conteúdos que são abordados em sala de aula, que não podem ser meramente desconsiderados. Contudo, inúmeras vezes a compreensão dos alunos entra em atrito com aquilo que a ciência determina ser o correto no momento. Nessas situações, cabe ao professor ponderar as contribuições feitas no cenário de sala de aula, reconhecendo a diversidade do saber e visando a construção do conhecimento de modo crítico:

[...] não existe *tábula rasa*, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (DEMO, 2000, p. 32).

Após compreender o sentido de transferência em cada área, cabe analisar a relação necessária entre psicanálise e campo pedagógico, uma vez que as relações humanas são permeadas por fenômenos transferenciais, subjetividade do sujeito dentre outros movimentos psíquicos. Embora Freud não tenha desenvolvido um trabalho voltado especificamente à educação como declarou na Conferência XXXIV:

Apenas um tema eu não posso evitar assim facilmente, não porque entenda bastante ou tenha contribuído muito para ele. Pelo contrário, quase não me ocupei dele. Mas é tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez seja o trabalho mais relevante da psicanálise. Falo de sua aplicação à pedagogia, à educação da próxima geração. (FREUD, 1996, p. 307).

Freud (1996, p. 308), ao falar sobre este tema, faz referência ao trabalho com as crianças elaborado por sua filha Anna Freud, que fez disso “a tarefa de sua vida”. Dessa maneira, a filha buscou remir a indiligência do pai na questão

2 *Mente desprovida de ideias, de saberes, de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto; *tábula rasa*.*

da origem dos estudos que se dá na fase da infância. Sendo assim, para captar o sintoma, seria necessário decodificar as peculiaridades psíquicas nessa fase da vida (FREUD, 1996).

Em se tratando do campo educativo, pode-se verificar a presença de esquemas da esfera do inconsciente permeando as situações de ensino-aprendizagem em uma sala de aula, uma vez que a turma é composta por sujeitos que carregam tais esferas e precisam interagir no ambiente, adquirir conhecimento nessa área é relevante. Conforme Anna Freud (2006) coloca em sua obra *O ego e os mecanismos de defesa*:

[...] adquirir o máximo conhecimento possível de todas as três instâncias que acreditamos constituírem a personalidade psíquica e aprender quais são as suas relações mútuas com o mundo externo. O que significa: em relação ao ego, explorar o seu conteúdo, suas fronteiras e funções e apurar as influências no mundo externo, no id e no superego pelas quais foi moldado; e, em relação ao id, dar uma explicação das pulsões, isto é, do conteúdo do id e acompanhar as transformações por elas sofridas... (FREUD, 2006, p.10).

De acordo com as teorias freudianas denominadas como instâncias (Ego, Superego e Id), a mente humana não é algo raso e definido, tendo profundidade e complexidade nas conexões que refletem em nossas ações. Freud se aprofundou diante da compreensão mais expressiva dos estudos psicanalíticos, a segunda tópica trouxe uma abordagem estrutural que interage constantemente para o movimento do aparelho psíquico, sendo elas: id, ego e superego. Vejamos as três esferas psíquicas:

O Ego, de acordo com Freud (1996), se avoluma a partir do Id, tendo como foco a eficiência nos impulsos denominados princípio da realidade, por isso função norteadora e mediadora fazem parte de suas características. Da perspectiva dinâmico, o ego se apresenta como polo defensivo da personalidade, atuando com um encadeamento defensivos, emergindo por percepções de afeto desagradável. Da face econômico, o ego se apresenta como uma ligação entre os processos psíquicos, mas diligências de defesa suas conexões de energias pulsionais são contaminadas tendo como resultados vertentes compulsivas, repetições e desconexões com o real. A psicanálise busca explicar essa origem em dois olhares, o primeiro sendo um aparelho adaptativo, distinguido por meio do id em face da realidade, num outro olhar como o produto de identificações que conduzem para a formação no centro da pessoa de um objeto de amor investido pelo id. Sendo assim, o Ego é mais amplo que o pré-consciente e consciente, pois seu empenho defensivo em sua maior parte é inconsciente. Podemos entender de forma simplificada que o Ego exprime funções interligadas apresentando-se em dois tipos, o primeiro como ego função, referindo-se a ações mais conscientes, por exemplo, pensamento, linguagem, conhecimento. O segundo seria o ego - representação sendo de cunho inconsciente, a formação de angústias, mecanismos de defesa, identificações são

alguns exemplos.

Em *Atos obsessivos e práticas religiosas*, escrito originalmente em 1907, Freud diz que o superego é compreendido como uma atribuição que se dissociou do ego, apresentando funções de juiz, representante da moral, ética, vetor de transgressões dessas leis, podendo assumir o controle do próprio ego. O superego torna-se um herdeiro do Complexo de Édipo por interiorizar exigências parentais. O ego e superego vão se diferenciando gradativamente, isto acontece de forma natural sem percepção clara do indivíduo. O superego é parte necessária da experiência humana, precisaremos conviver com este juiz interior, ele refletirá em nossas ações de forma íntima em nós e se projetará no mundo exterior através de nós, sendo assim afetará as pessoas ao nosso redor. As ações educativas no que se trata de influência parental são refletidas no superego, as primeiras experiências das crianças na fase de descobertas, tudo de alguma forma traz este alinhavo dentro desta perspectiva.

Introduzido por Georg Groddeck em 1923 e conceituado por Sigmund Freud no mesmo ano, no id encontramos a raiz pulsional da personalidade, expressões psíquicas das pulsões, são inconscientes, em outro olhar hereditário e característico, podendo também recalcados e granjeados. Sendo assim, tendo como origem ontogenética, em parte de natureza filogenética, sendo tudo que o indivíduo herdou e trouxe na caminhada desde o nascimento. O id está entrelaçado a impulsos instintivos, promovendo conexões íntimas com o sistema biológico, ganhando ações externas. Podemos perceber o id em pontos de vista, sendo econômico é reservatório inicial, sendo dinâmico interage de forma intensa funções do ego e com objetos, tanto externos e internos ao indivíduo, habitando o superego, geralmente uma conexão conflituosa, finalizando geralmente com o acordo. De modo genérico, apresenta suas peculiaridades, sendo funcional, é regido pelo princípio do prazer, sendo primitivo. Em vertente topográfica, como instância psíquica, sendo considerado polo psicobiológico.

Ao entrar um ambiente coletivo, como a sala de aula, estas ações subjetivas firmadas nas esferas psíquicas não ficam excluídas (VOLTOLINI, 2011, p. 12), pois todos os sujeitos envolvidos interagem nesse espaço e, por meio de estruturas além do cognitivo, nesse momento, percebe-se a importância de entender as relações e componentes de passionalidade.

Com base nestas colocações é necessário refletir sobre as ações de cada integrante no cenário educacional: o professor que, por muitas vezes, tropeça no erro de esperar o aluno ideal, com relações controladas e programadas que, de maneira inconsciente, carregam o fato de ter nascido primeiro, destituindo-se da responsabilidade de transmitir ao sujeito em situação de inclusão o que a alteridade entre eles representa, toda uma construção histórica. Isso resulta, na prática, o recalque da própria infância desse professor, transmitida em colocações verbais ou ações para a figura do aluno, de acordo com Monteiro (2002), nomeado por ilusão pedagógica da existência de uma adequação na relação, não significando que o adulto bloqueie a reflexão e decida atuar de modo artificial em sua atuação

pedagógica, porém norteia para a falsa ideia de ajuste na relação.

O psiquismo humano revela bases a partir de registros de ausências, pois antes disto tudo estava homogeneizado com o outro, no caso, a figura materna, chamada dentro da psicanálise de “célula narcísica”. Com o terceiro sujeito destaca-se a castração, dita por Freud, culminando a incompletude de ambos, um ser em faltante que reflete na expectativa do sujeito do desejo. Neste ponto verifica-se a busca pelo saber sobre o desejo que move o sujeito a instigar-se na transferência, porém não existindo saber sobre o desejo. Sendo assim, jamais haverá uma simetria na relação, pois na relação entre as duas partes haverá sempre outros, de acordo com Monteiro (2002).

A relação transferencial é impreterível, visto que o aluno busca, de forma inconsciente, na figura do professor, o saber sobre seu desejo, sendo a própria família a introjetar na criança a transferência com o professor, uma vez que acredita que o mesmo pode realizar os seus desejos em relação aos filhos. Com base nesta visão, a figura do professor é colocada como o sujeito do suposto saber (VOLTOLINI, 2011, p. 62). Nesse momento, o professor precisa desmistificar esse lugar que foi colocado e renunciar seu próprio “eu narcísico”, colocando-se como mediador do conhecimento e não como o detentor do saber, segundo Freire (2011), promovendo um sujeito desejante do saber, sendo algo que agregue e contribua para a formação de sua identidade, não detendo o poder de formar um sujeito em sua completude.

Começemos por refletir sobre a figura do professor. De acordo com Pedroza (1993), faz-se necessário, antes de perceber o cenário educacional, identificar quem é a pessoa do professor, antes de pensar sobre a sua formação propriamente dita, seus anseios, angústias e sua alteridade. A figura do professor não está conectada somente em face da mediação de conhecimento e seu aluno, esta função se encontra vinculada ao processo de construção da formação de personalidade de ambos, isso requer engajamento para refletir sobre a prática educativa pensando no histórico de vida, tanto do professor quanto dos alunos. Sendo assim, Pedroza (1993) afirma ser o grande fio inicial na formação do professor compreendê-lo para depois prepará-lo para desempenhar sua função diante da turma dentro da condição de sujeito de saber.

Antes de requerer que o professor perceba o sujeito que existe no outro é necessário perceber-se a si mesmo, o que está relacionado à formação pessoal e ao desenvolvimento da personalidade que propiciem o defrontar diante das barreiras identificadas no contexto escolar.

Segundo Cifali (2001), a formação de professores apresenta um discurso técnico voltado ao ato de ensinar, basicamente instruções que, aplicadas adequadamente, chegarão ao resultado esperado, não considerando as relações de

transferências e a junção de inúmeros sujeitos.

Essa visão é compartilhada por Voltolini (2011) em sua obra *Educação e Psicanálise*, articulando com a questão do impossível no ato de educar, visto que o professor não detém o resultado controlado daquilo que expõe diante da turma, cada aluno apreenderá a seu jeito. Segundo Voltolini (2011, p. 37), “qualquer intenção de mestria é impossível simplesmente porque falamos, e em nossa fala estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona, e que fala através de nós.”

Outra questão relevante na formação de professores é a busca por um mal a ser detectado e sanado (PEDROZA, 1993), uma vez que não se trata de encastelar o que pode ser “diagnosticado”, mas sim situações que convergem e se misturam enredando por caminhos não decifráveis pela academia. Este pensamento de identificação de mazelas na formação docente acaba refletindo na figura do professor, atribuindo ao mesmo a responsabilidade do fracasso escolar.

Vale destacar as mudanças, as dificuldades vividas pelos professores diante de um sistema educacional que inclui novos programas e reformulações no currículo, sem considerar o tempo de adaptação dos mesmos à realidade das salas de aula (CURI, 2007).

Os conhecimentos abordados diante dos temas da psicanálise, envolvendo a educação e suas vertentes, têm por base a colaboração sobre o universo do inconsciente frente às demandas relacionais que acontecem fora e dentro do ambiente de sala de aula. Não há intenção de que o professor se torne um analista de sua turma, como aponta Millot (1987) em sua produção *Freud Antipedagogo*. De acordo com a autora, a educação pode valer-se da análise de uma criança a subterfúgio de auxílio, mas não pode ser confundida como modo de ação psicanalítica, pois o professor se ocupa da função de lecionar na qual outras posturas e situações serão colocadas em prática. Porém, é condizente refletir sobre situações na caminhada educativa que não se revelam prontamente, surgem como nuances indistintas.

Nas relações que permeiam o cenário escolar deve-se considerar a cultura, a subjetividade dos envolvidos, o olhar diante das conexões transferenciais nas quais alunos e professores estão expostos, ponderando o encadeamento de situações que cada sujeito carrega em sua história de vida. Neste ponto é relevante destacar que o professor peleja em busca de se retirar do lugar de “aquele que sabe” e se revelar em posição horizontal diante de seus alunos. *É essencial que o professor considere menos seus próprios desejos, não sendo satisfatório agir pautado num orgulho em achar que sabe mais do que o outro que está diante dele em uma situação de compartilhar vivências pedagógicas* (MANNONI, 1988).

A psicanálise aborda a figura do professor desmistificando o ideal de

formar alunos prontos para atuarem na sociedade, considerando que este não pode garantir a formação plena de seus alunos. Isso toca diretamente na questão do mal-estar docente, uma vez que o professor, por uma cultura do desempenho, de acordo com Whitty e Power (2003), depara-se com a intensificação de elementos de mercado na oferta de ocupações educacionais, circunstâncias nas quais não tem domínio de ação resultando no fracasso de si mesmo. Como lidar com questões de educação financeira, emocional e familiar resultando no pressentimento de se assoberbar com tantas questões e não atingir o principal objetivo a que se propõe: ensinar?

Mediante todas essas discussões e olhares da psicanálise no campo de formação docente, podemos verificar que o caminho para uma formação docente que promova mudanças está na escuta dos professores, na prática reflexiva e na segurança de o professor poder se colocar, mostrar suas reais angústias sem receio de ser julgado ou de ser avaliado seu desempenho (PEDROZA, 1993; CIFALI, 2001).

Torna-se imprescindível o aprofundamento de produções psicanalíticas nas vivências dos professores, sendo temas que vão ao encontro do cotidiano da profissão e contribuem para a qualidade no trabalho de lecionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURI, F. Professor sobre pressão. Revista Educação, São Paulo, ano 10, n. 19, 2007.

FOUCAULT, Michel (1982) **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FILLOUX, J. Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 7, n. 13, p.42-77, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200005. Acesso em: 29 mar. 2022.

FISCHER, Bernardino Leda Mariza. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em construção**. São Paulo: Escuta, 2006.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. A transferência e a ação educativa. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 7, n. 13, p.12-17, 2002.

PEDROZA, R. L. S. **Freud e Wallon**: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

CAPÍTULO 17

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO E FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO

José Fernando Lino Santiago¹

*“Não é preciso ter olhos abertos para ver o sol, nem é preciso ter ouvidos afiados para ouvir o trovão. Para ser vitorioso você precisa ver o que não está visível.”
(Sun Tzu).*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A opção por estudar o uso de novas tecnologias como recurso didático e ferramenta de apoio pedagógico vem ao encontro em trabalhar com projeto voltado para a tecnologia de informação é uma maneira de buscar nos estudantes os conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares, ou seja, levar a teoria da sala de aula para a vivência na prática em um projeto além de trabalhar com a interdisciplinaridade entre as disciplinas levando os alunos a trabalharem em grupo e aprender a fazer fazendo mostrando toda a sua competência.

Interdisciplinaridade fortalece as relações entre as disciplinas e a transversalidade ao atravessar todas as disciplinas, leva os alunos a trabalharem em grupo com segurança com seus conhecimentos adquiridos que favorece a qualidade da aula e os alunos aprendem a fazer fazendo, vindo propiciar a aprendizagem de todos.

A competência é capacidade de se mobilizar, o que se sabe em um determinado âmbito em um determinado contexto para realizar aquilo que se deseja.

Os valores da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, em contraponto aos favoritismos, privilégios e discriminações de toda e qualquer ordem e espécie, fundamentados em testemunhos de solidariedade, responsabilidade, integridade e respeito ao bem comum.

Segundo o Prof. Dr. Mario Sergio Cortella, toda docência se inicia na humildade, o Professor coloca-se no lugar do aluno, tem o conhecimento que

1 Formada em Tecnologia da Informação Superior, Aperfeiçoamento em Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio. Professor de Ensino Médio e Técnico. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. “ETEC Abdias do Nascimento”. Endereço Residencial: Rua Travessa Claudio Villas Boas, 09, Bairro Jardim São Francisco de Assis, São Paulo - SP.

não sabe tudo e muitas vezes sabe que o aluno sabe mais do que ele, a humildade é a principal virtude de um educador e graças a humildade, só se ensina bem quem é um bom aprendiz, ou seja, ser humilde é uma virtude para se trabalhar na formação profissional.

2 TECNOLOGIA

A tecnologia de fácil acesso a qualquer pessoa, como os tablets, smartphones, leva o ser humano a inúmeras possibilidades de desenvolvimento, crescimento e um ganho imensurável para o mundo acadêmico. Além de facilitar os processos e aumentar a produtividade, esse avanço tecnológico nos permite interagir facilmente entre as pessoas, mesmo que globalmente não estejam na mesma cidade.

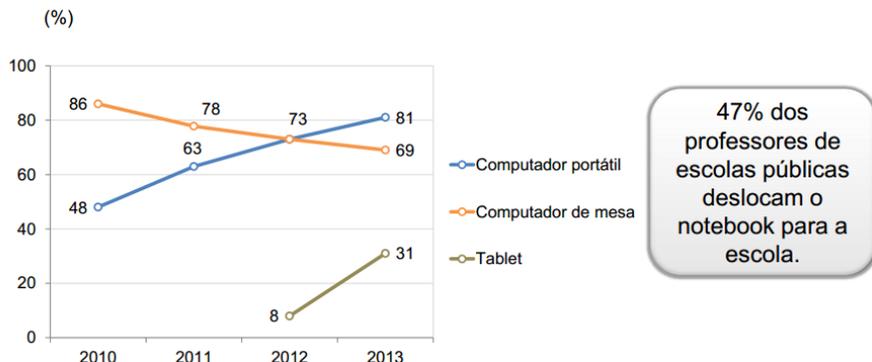
A rede mundial de computadores, popularmente conhecida como a internet, que se faz presente com todo este avanço tecnológico, nos permite transmitir dados facilmente.

Atualmente essa transmissão de alta velocidade é considerada uma transmissão quase que instantânea e permite transmitir vídeos de maior qualidade, ao ponto do conteúdo ser transmitido em resolução HD, “High Definition”, que apresenta maior qualidade de imagem.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), apresentou o resultado da “Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras”, realizada em 2013 e hospedado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), realizado pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que firmou acordo com o governo brasileiro em 2012, por meio desta pesquisa pode-se mensurar o uso dos computadores e internet da comunidade acadêmica nas escolas públicas, a apresentação dos resultados foi em São Paulo dia 15 de julho de 2014.

O resultado apresentado no gráfico 1, deixa claro o quanto foi a queda do uso do computador de mesa em relação a crescente subida do uso do computador portátil, em 2010 a porcentagem do computador de mesa era 86%, passou para 69% em 2013, e o uso do computador portátil que no mesmo ano de 2010 era 48%, passa para 81% em 2014, o estudo deste dado apresentado aponta a tendência do uso de computador para o público alvo que será trabalhado nas escolas.

Imagem 1: computador no domicílio (2014)

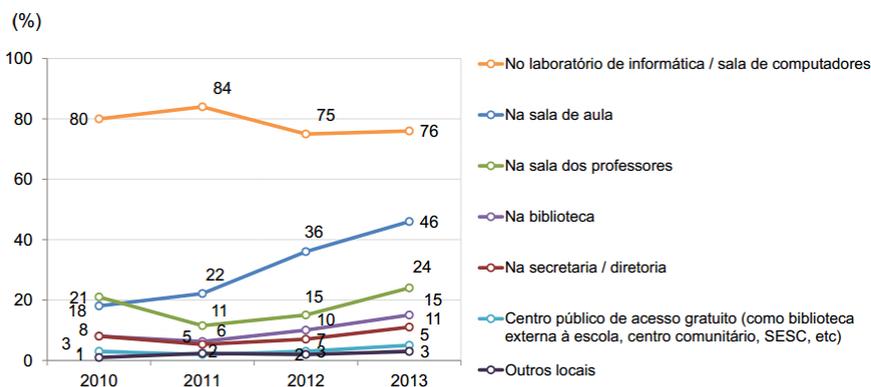


cetic.br Base: Professores que possuem computador no domicílio
Públicas 2010 (1382) / 2011 (1252) / 2012 (1191) / 2013 (1505)

nic.br

O gráfico 2 mostra qual o local dos ambientes da escola que tem o maior uso do computador nas atividades com os alunos, no período de 2010 até 2013 a linha mostra que a evolução, que em 2010 era de 21% passou em 2013 para 46%, a maior crescente foi a sala de aula, e fica claro que houve um leve crescimento do ano de 2010 para o ano de 2011, porém o crescimento do ano de 2011 até 2013 foi muito rápido, a pesquisa sobre o local onde o computador e internet é mais usado nas atividades com os alunos no ambiente escolar é expressivo e deixa claro, segundo o gráfico apresentado, que o local onde os alunos mais usam o computador é a sala de aula. Esse estudo mostra como a tecnologia pode ser utilizada como recurso pedagógico nas escolas públicas, o estudo está disponível no portal do professor site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>.

Imagem 2: computador e internet nas atividades com os alunos (2014)



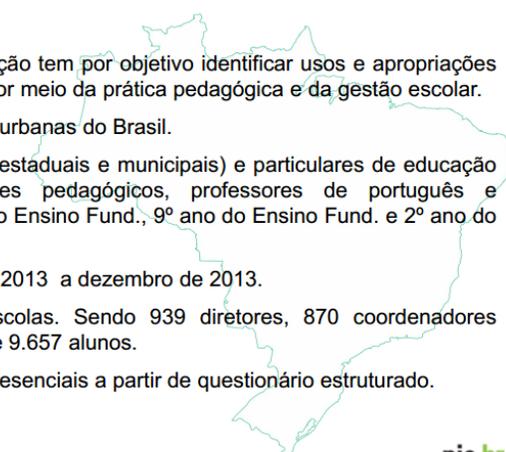
cetic.br Base: professores que utilizaram computador e/ou Internet para realizar alguma atividade
Público 2010 (892) / 2011 (725) / 2012 (742) / 2013 (897)

nic.br

3 KHANACADEMY

O quadro da imagem 3 é uma evidencia de qual é o público alvo e o nível de afinidade com as novas tecnologias, ou seja, de suma importância para implementação do projeto do uso do site Khanacademy.org.br como ferramenta de auxílio pedagógico no curso Técnico em Informática.

Imagem 3:quadro – objetivo

- 
- Objetivo:** A pesquisa TIC Educação tem por objetivo identificar usos e apropriações das TIC nas escolas brasileiras por meio da prática pedagógica e da gestão escolar.
 - Abrangência geográfica:** Áreas urbanas do Brasil.
 - Público-alvo:** Escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares de educação básica; diretores, coordenadores pedagógicos, professores de português e matemática e alunos do 5º ano do Ensino Fund., 9º ano do Ensino Fund. e 2º ano do Ensino Médio.
 - Período de coleta:** Setembro de 2013 a dezembro de 2013.
 - Tamanho da amostra:** 994 escolas. Sendo 939 diretores, 870 coordenadores pedagógicos, 1.987 professores e 9.657 alunos.
 - Método de coleta:** Entrevistas presenciais a partir de questionário estruturado.

cetic.br

nic.br

Outra tendência tecnológica, Social Business ou rede corporativa é uma forma inovadora de produzir conhecimento de forma colaborativa empresarial e educacional. As redes sociais são importantes e têm contribuído muito para a educação presencial e à distância. Desta forma, a possibilidade de utilização como recurso para a educação é de grande valor, como no caso de compartilhamento de vídeos.

YouTube, rede social que compartilha todos os tipos de vídeos utilizados em diversas plataformas de cursos on-line, auxilia na explicação de determinados conteúdos relacionados a cursos de grande utilização na área de ensino, os vídeos são usados para explicar um conteúdo de uma aula ou para avaliar um aluno, que poderá gravar um vídeo referente a avaliação e o resultado, o próprio aluno, o disponibiliza na plataforma on-line no YouTube, o professor pode assistir o vídeo para avaliar e toda a comunidade poderá assistir quando quiser.

Khan Academy, desenvolvido por um norte-americano, Salman Kahn, cujo objetivo, nas palavras de seu fundador, é: “Sou o fundador e primeiro docente da Khan Academy, uma instituição dedicada a oferecer educação gratuita a qualquer pessoa em qualquer lugar” (KHAN, 2012, p. 11).

Essa iniciativa nasceu a partir de uma necessidade de uma garotinha que

precisava de aulas de reforço, sua prima que estava em Nova York e Khan em Boston, ao saber que sua prima era aluna da sétima série e estava tendo dificuldades com os conteúdos de matemática, assim definem-se suas palavras publicadas na revista Exame:

Comecei ajudando uma prima minha, em 2004. Ela estava em Nova York; e eu, em Boston. Deu certo, logo passei a ajudar outros primos. Todos eles tinham uns 10, 11 anos. Aí comecei a imaginar uma maneira de fazer isso de forma mais eficiente. Comecei escrevendo um programa de computador para que eles fizessem exercícios e eu pudesse acompanhá-los. Mas o mais difícil era realmente ensinar. Então passei a gravar vídeos para colocar no YouTube. A ideia era muito simples: dar a aula uma vez, sem ter de repeti-la depois. E, é claro, eu poderia gravar num horário bom para mim e eles poderiam assistir no horário mais conveniente para eles. Eu já imaginava que as aulas pudessem interessar a outras pessoas, porque esse tipo de assunto não perde a relevância. Esse conteúdo acadêmico é útil para sempre, ou pelo menos enquanto as pessoas estiverem estudando aquela matéria. Começou com meus primos adoraram a ideia. Disseram que eu era melhor no YouTube do que ao vivo. Mesmo porque eles podiam pausar a explicação, voltar se não entendessem algo, e assim por diante. (JR., 2011, p. 73).

O seu sucesso de milhões de vídeos acessados aconteceu, principalmente, porque Bill Gates, o fundador da empresa Microsoft, ao presenciar seus filhos assistindo aos vídeos da Khan Academy, com resultados positivos, fomentou a ideia dessa organização. Estas mesmas aulas são oferecidas gratuitamente a todos, em qualquer parte do mundo. As palavras de Bill Gates são, “tenho usado com meus filhos”. (Gates, 2010).

Khan Academy é uma organização sem fins lucrativos que sobrevive de doações de grandes empresas e empresários como Bill Gates.

O Brasil com a segunda maior audiência da Khan Academy tem o privilégio de receber a visita do docente Salman Khan em 2013 para divulgação de seu livro *Um Mundo, Uma Escola* que se reuniu com a presidente Dilma Rousseff e o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em Brasília no Ministério da Educação.

Foi relatado no Blog de Luis Nassif que o professor norte-americano Salman Khan veio ao Brasil para realizar uma parceria sobre pesquisas pedagógicas com foco na educação básica, convidado pela presidente Dilma Rousseff, como informou o ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante.

A parceria com a Khan Academy e Fundação Lemann, a responsável pela tradução dos vídeos da Khan Academy e a divulgação nas escolas, disponível no site <http://www.fundacaolemann.org.br> com link especial para professor ou gestor da rede pública, é só preencher o formulário no endereço <http://goo.gl/LvS3Jx>, após o cadastro todo o conteúdo da Khan Academy será

disponibilizado para a sua escola, inicialmente no estado São Paulo com a intenção de levar os vídeos para todo o País.

Os vídeos produzidos pela Khan Academy, no Brasil todo seu conteúdo em português pode ser acessado através do link www.khanacademy.org.br, gratuitos com diversos assuntos relacionados a educação, entre eles, matemática, física, química, biologia e ciências da computação, com destaque em especial de sua utilização como ferramenta de auxílio pedagógico nas aulas do curso Técnico em Informática, por exemplo, lógica, criptografia e teoria da informação.

A Khan Academy, além de disponibilizar os vídeos para serem vistos e explanados em sala de aula como segue o exemplo da Imagem 4, o aluno pode interagir com exercícios para melhor assimilar o conteúdo visto em sala de aula, ou seja, este recurso poderá ser explorado por cada docente em suas aulas com seus alunos da melhor maneira que desejar.

A metodologia de ensino da Khan Academy é atrativa para o público em geral, principalmente em relação as suas videoaulas de 12 minutos de duração em média, o que o levou a virar febre mundial e transformando-o em um fenômeno mundial na internet.

Apesar das críticas dos especialistas como Fredric Litto, Michael Pershan, Justin Reich, Christopher Danielson e Michael Paul Goldenberg entre outros, o Salman Khan conseguiu atingir não apenas o objetivo de ensinar sua prima, como auxiliar diversas crianças com os vídeos da Khan Academy.

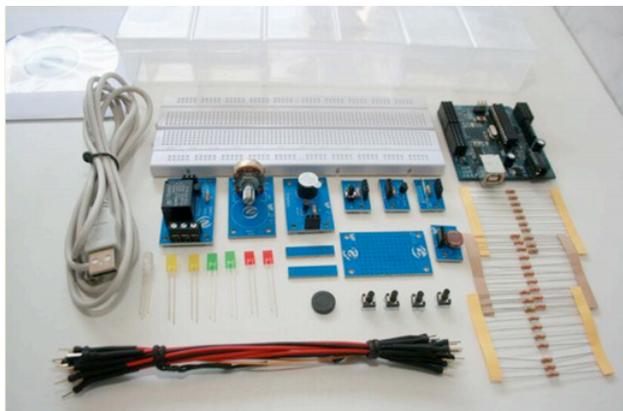
A imagem 4 demonstra um exercício de operação lógica, que poderia ser utilizado para os alunos exercitarem o que foi visto em sala de aula, ou apenas como reforço, disponível na plataforma da Khan Academy.

4 ARDUINO

Breve relato sobre a Plataforma Arduino: o Arduino é o nome dado a uma plataforma de desenvolvimento de microcontrolador Atmega, ou seja, é um computador simplificado com CPU, RAM, memória Flash, e pinos de I/O de entrada e saída, todos em um único chip para ligar e controlar diversos tipos de sensores, LEDs, pequenos motores, relés, etc.

O projeto extracurricular da Plataforma Arduino oferece subsídios para o aprendizado de conceitos básicos na Plataforma Arduino com intuito em trabalhar com as habilidades da lógica de programação, da matemática e outras disciplinas. Com a necessidade do aprendizado básico para adquirir os conhecimentos mínimos e necessários para aprender o hardware e software da plataforma Arduino e como o utilizar o Kit didático Arduino.

Imagem 5 – kit didático Arduino(EMPRETEC)



O kit consiste basicamente de uma placa Arduino – compatível e um conjunto de peças disponíveis em pequenas placas de PCI contendo barramentos para conexões de fios, além de matriz de contatos e componentes soltos como LEDs e resistores.

Software:

Como em qualquer linguagem de programação a forma como a palavra é escrita, determina se será ou não reconhecida dando então o necessário significado ao programa que está sendo feito.

É necessário o aprendizado da linguagem de programação do Arduino que devem ser escritas como determina a referência da linguagem.

A Plataforma de desenvolvimento do Arduino é no IDE do Arduino que o programa será escrito e também transferido para a placa a fim de ser gravado no μC . Para isso, é necessário conectar a placa do μC através de um cabo USB

ao computador.

Utilizando dos seguintes recursos e materiais:

Multímetro digital;

Apostila Arduino;

Computador;

Datashow;

kit didático Arduino

- **Análise SWOT do Projeto Arduino na escola ETEC Abdias do**

Nascimento

Ambiente interno – Forças e fraquezas

Forças (strenght):

Estrutura física da escola;

Apostila Arduino;

Computador;

Datashow;

Fraquezas (weakness):

Aluno sem os conhecimentos necessários sobre a plataforma Arduino;

Multímetro digital (falta de conhecimento dos alunos);

Kit didático Arduino (falta de conhecimento de um aluno);

Ambiente externo – Oportunidade e ameaças

Oportunidades (oportunnities):

Aluno com os conhecimentos necessários sobre a plataforma Arduino;

Aprendizagem de novas tecnologias;

Ameaças (threats):

Utilização do kit didático Arduino (a escola não tinha o equipamento);

Utilizar linguagem de programação do Arduino (o laboratório da escola não tinha o software instalado);

O projeto foi apresentado na ETEC Abdias do Nascimento através de uma matriz de contato onde uma placa Arduino estará conectada com LEDs através de pequenos fios para fornecer alimentação e ligar as pequenas lâmpadas com intuito de simular o funcionamento de um sinal de trânsito, a apresentação foi realizado por dois alunos, um demonstrando todo o seu conhecimento na manipulação do equipamento e outro auxiliando e ao mesmo tempo explicando para a comunidade o funcionamento do uso dos componentes eletrônicos e a programação de microcontroladores com o kit didático.

Além de proporcionar o aprendizado da lógica de programação e os conceitos básicos de eletricidade ao aluno que nunca teve contato com circuitos eletrônicos, este foi um grande desafio, pois o inimigo era tempo, logo veio a pergunta:

Como e quando passar os conceitos básicos em eletricidade e o uso do

Kit Arduino?

A resposta veio dos próprios alunos, estudar e praticar em casa e a minha função como orientador foi apenas para tirar as dúvidas, acompanhar e ajudar no que fosse necessário, essa foi a experiência docente de grande aprendizado, pois ao presenciar a união do grupo e a comunicação entre os alunos, um colaborando para o aprendizado do outro e os dois juntos trabalhando para o projeto crescer a cada momento, pouco a pouco, foram essenciais para o desenvolvimento do projeto e para que o único objetivo seja atingido, o projeto funcionar perfeitamente no dia da apresentação na FECARTE.

Outro momento significativo para o projeto, os alunos criaram um formulário de pesquisa de satisfação do visitante do projeto ETEC Abdias do Nascimento de 2015. O objetivo da pesquisa foi mensurar o desempenho do aprendizado e a motivação dos alunos com o uso de uma nova tecnologia como recurso didático e ferramenta de apoio pedagógico, os visitantes após ter assistido à apresentação dos alunos, uma simulação dos semáforos em um protótipo de uma cidade com Leds conectados no kit do Arduino em perfeito funcionamento no dia da apresentação.

Avaliação do projeto kit Arduino e o seu funcionamento como cérebro do semáforo, foi o aprendizado e a motivação dos alunos durante a sua execução e apresentação final na ETEC Abdias do Nascimento, foi o processo de execução e construção de todo o projeto Arduino até a sua apresentação final, mais a avaliação mesmo, foi a do público que visitou a feira e nos prestigiou com a pesquisa de satisfação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa da CETIC.BR – CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO aponta em qual local dos ambientes da escola tem o maior uso nas atividades com os alunos. Fica claro que a sala de aula é o lugar onde os discentes mais utilizam essa tecnologia. Este estudo é muito importante para os docentes, direcionando-os para a utilização adequada desse recurso tecnológico.

A partir da análise do projeto da Khan Academy, conclui-se que as novas tecnologias são uma realidade que não têm mais volta na vida de nossos alunos, e o sucesso das vídeo-aulas se deu com o avanço da internet. O que possibilita a aprendizagem em plataforma online e ao alcance “a qualquer um, em qualquer lugar” (KHAN, 2012), esta é a proposta da Khan Academy.

Os adolescentes cada vez mais antenados e impulsionados com as tecnologias móveis, redes sociais e trocas de vídeos, mostram o quanto a tecnologia e a internet estão em suas vidas. Uma oportunidade que o docente poderá usar

como sua aliada nos ambientes da escola, em suas aulas e alinhado com o uso da plataforma da Khan Academy, como uma ferramenta de auxílio pedagógico na aprendizagem, proporcionando ao aluno estender as aulas da sala de aula, para qualquer lugar de sua preferência.

A iniciativa de Salman Khan, criar um vídeo para ajudar a sua prima, e este vídeo que poderia ser revisto quantas vezes fossem necessárias para assistir esta mesma aula e tirar suas dúvidas, levou a criação da Khan Academy e o transformou no maior fenômeno mundial.

Foi um sucesso que deu tão certo para uma adolescente com necessidade de reforço na disciplina de matemática, que logo percebeu-se que esta necessidade não era apenas de sua prima, estas aulas de reforço são uma necessidade que existe no mundo inteiro, com o auxílio e facilidade da tecnologia pode-se atingir um grande número de alunos com a mesma aula, podendo ser aplicada nas mais diversas disciplinas, o que proponho está longe de ser a solução de todos os problemas do mundo acadêmico, e sim mais uma oportunidade de ajuda à nossa comunidade estudantil, o site da Khan Academy como uma ferramenta de auxílio pedagógico para ajudar neste reforço.

Durante a execução do projeto Arduino, aconteceram alguns momentos em que o programa não funcionava ou até mesmo não respondia adequadamente, mas aos poucos foram transformando-se em conhecimento e aprendizado da plataforma Arduino, ao entender o uso dos componentes eletrônicos e programação de microcontroladores com o kit didático usando a plataforma Arduino para a preparação da apresentação na ETEC Abdias do Nascimento, foram momentos tensos para o grupo, mas enfim os problemas foram resolvidos e o grupo evoluiu com foco em seu objetivo a ser alcançado, então toda tensão não passou a ser estímulo para que o projeto chegasse em sua fase final e tudo passou a ser uma grande alegria onde tudo ocorreu bem na apresentação na ETEC Abdias do Nascimento.

Logo foi concluído com o fim da análise, que o desempenho dos alunos foram obtidos em dois momentos, no primeiro momento o desempenho foi obtido durante a construção do projeto com montagem e a programação do simulador do semáforo, neste momento era apenas o professor e os alunos, mas no segundo momento o desempenho foi obtido através da boa apresentação dos alunos e o funcionamento perfeito do simulador do semáforo para o público da ETEC Abdias do Nascimento, ao demonstrar através de um simples Led e uma placa do Arduino todo o seu aprendizado e interesse por novas tecnologias e o verdadeiro objetivo foi alcançado, demonstrar o aprendizado de uma nova tecnologia e apresentar com competência todo aprendizado para a comunidade escolar.

Portanto, o docente que tem o papel mais importante na vida educacional dos alunos, para que eles tenham uma aula com qualidade, o apoio de projetos

interdisciplinares é fundamental para desenvolver no discente toda a sua capacidade de aprendizagem e adquira as habilidades e competências para se tornarem profissionais críticos com o objetivo de alcançarem as competências necessárias para atender a necessidade do mercado de trabalho.

6 REFERÊNCIAS

CETIC.BR – **CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO**. Portal do Professor. eproinfo.mec.gov.br, 2013. Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod89005/tic_educacao_2013.pdf>. Acesso em: 10dez. 2014.

CHERUBINE, G. B. **GGN - O Jornal de Todos os Brasis**. Dilma convida Salman Khan para parceria na educação básica, 2013. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/dilma-convida-salman-khan-para-parceria-na-educacao-basica>>. Acesso em: 24 set. 2015.

DAVID A. KAPLAN, D. F. **Pequenas Empresa & Grandes Negócios**. PEGN - NOTÍCIAS - O professor favorito de Bill Gates é um empreendedor sem sede de dinheiro, 2010. Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Revista/Common/0,,EMI176149-17171,00-O+PROFESSOR+FAVORITO+DE+BILL+GATES+E+UM+EMPREENDEDOR+SEM+SEDE+DE+DINHEIRO.html>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JR, S. T. **O rockstar da educação**. Revista Exame CEO Educação, n. 9, p. 72 - 76, Agosto 2011.

KHAN ACADEMY. **Khan Academy**. Operadores Binários, 2014. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/computing/computer-science/cryptography/ciphers/e/bitwise-operators>>. Acesso em: 11jan. 2016.

KHAN, S. **Um Mundo, Uma Escola: A Educação Reinventada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

NTPC - **NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**. NTPC - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento - Universidade Federal do Pará. Notícia- COM TECNOLOGIA, É POSSÍVEL TER ENSINO PERSONALIZADO, 2013. Disponível em: <http://www.ntpc.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50>. Acesso em: 22 out 2015.

MONK, Simon. **Programação com Arduino: começando com Sketches/Simon Monk**; tradução: Anatólio Laschuk. – Porto Alegre: Bookman, 2013.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Karine P. Martins¹

O presente capítulo tem por base abordar a relação da Psicanálise diante do contexto educacional, destacando pontos relevantes na contribuição do universo psicanalítico em face das relações de grupos em rotina escolar. Considerando a castração como fator estruturante no desenvolvimento do sujeito, a pulsão epistemofílica e fenômenos transferenciais, reverberando no contexto educacional. Sendo interpretadas como ações reativas na constituição do próprio sujeito de acordo com Foucault (2006).

Segundo a teoria Freudiana, no momento em que a criança se dá conta da incompletude, tanto sua como da figura materna, ocorre a castração. Este evento psíquico é parte do Complexo de Édipo que Sigmund Freud apresenta em sua teoria nos estágios psicossociais do desenvolvimento, retratando a comoção da criança relacionada ao desejo pela mãe e a rivalidade relacionada ao pai, principalmente o garoto, uma vez que o mesmo se coloca em posição de concorrente da figura do pai em relação à figura da mãe, na busca por afeto.

O Complexo de Édipo está conectado ao desejo amoroso da criança em relação ao pai do “sexo oposto”, exercendo um papel relevante na fase fálica do desenvolvimento psicosssexual. A finalização dessa etapa é a identificação com a figura do pai, e sua autoridade, tendo relação direta com a aceitação das leis e normas de convívio em sociedade, refletindo no contexto escolar ao lidar com as regras diante da rotina escolar. Neste pensamento de acordo com Farias, Nantes e Aguiar (2015):

O desejo do menino em relação à mãe acaba fazendo com que seja gerado certo conflito em relação ao pai, pois o menino acaba vendo o pai como um rival, e isso acaba fazendo gerar a figura de um pai que seja punitivo, aplicando-lhe castigos. Esse medo faz com que o menino acredite que a punição que o pai lhe aplicará será referente aos seus órgãos genitais, já que eles são a fonte do desejo sentido pela mãe. Esse medo justifica-se por acreditar que o rival tire os órgãos genitais por ciúme, e isso leva o menino ao medo da castração, que faz com o menino comece a reprimir o desejo sexual que apresenta em relação à sua mãe [...] (FARIAS; NANTES; AGUIAR, 2015, p. 9)

¹ Psicopedagoga Karine P. Martins. Mestre em Educação pela UNIB.

Logo, perceber a figura da mãe como castrada apresenta o significado de reconhecer a castração do outro. Indica que a mesma é um ser limitado, que também se submete à lei. Em decorrência à intimidação da castração, e, por apreensão em desapoderar-se de seu pênis, o que resultaria numa perda da inteireza narcísica, terá que rejeitar à mãe (HAUSEN, 2013).

Nesse cenário é preciso compreender que o conceito de castração também contempla que a menina reconhece a falta do pênis em sua mãe, em outras palavras, de que ela é privada do “falo”, desta maneira a menina entra no Édipo e volta-se para o pai. Tanto a menina quanto o menino, ao perceberem a ausência na figura da mãe galgam a portar a falta insculpida no seu próprio ser. Conhecer a castração remete estabelecer-se no pertencente, à própria ordem simbólica, na qual o falo é o fundamento. Conforme Moreira (2004):

O falo é o único significante da sexualidade e, por isso, a teorização psicanalítica considera apenas a existência da masculinidade, sendo a feminilidade apresentada como um enigma que aparece na puberdade. Diante dessa ausência de significante, a menina vivenciará um destino diferente na trama edípica. A angústia de castração que promove o declínio do Édipo no menino, na menina representa a sua possibilidade de entrada no drama edípico (MOREIRA, 2004, p. 225).

Tendo como resultado a busca do preenchimento da falta (ocasionada pela incompletude), direcionando-se a outro, e “supõe neste outro o saber sobre o seu desejo” (MONTEIRO, 2002), esperando que ele lhe ofereça reconhecimento/amor. Ou seja, aposta na transferência, na busca que o outro o complete, o que é impossível, pois o outro também é desejante e incapaz de levá-lo ao estado de completude mística idealizada.

Para Freud, a transferência permeia todas as relações humanas, o que, dentre outros fatores, nos autoriza a considerar que ela está presente na relação professor-aluno. Sem o fenômeno transferencial, a aprendizagem não é possível, pois é através da transferência que o aluno “autoriza” seu professor a ensiná-lo (KUPFER, 2010). Ela ocorre a partir dessa ação do inconsciente, em que a criança coloca o professor no lugar do “sujeito suposto saber”, ou seja, aquele que supostamente detém o conhecimento que ele deve adquirir para voltar a ocupar o lugar de objeto de desejo dos pais, simbolicamente perdido na elaboração do complexo de Édipo, de acordo com Miller (1998).

O complexo de Édipo e, dentro dele, a angústia da castração têm papel essencial no desenvolvimento do Superego, na internalização dos valores morais necessários à vida em sociedade e, por consequência, no recalque do infantil. Para gozar dos benefícios de viver em sociedade é necessário que a criança controle seus impulsos e compreenda que nem todos os seus desejos podem ser atendidos, portanto, junto com o crescimento do benefício da expansão das

interações sociais ocorre o desconforto da repressão do seu desejo, sendo de acordo com Foucault (2006) o próprio confronto entre o sujeito de si e do outro, no qual verificamos o sujeito sujeitado diante das leis sociais. Sendo assim, conforme Nasio (2017), a criança lida com o medo da castração.

Em que consiste então a castração? Ela é acima de tudo a ideia de um perigo, o perigo imaginário inventado por um neurótico e que ele deve imperiosamente afastar. É ao querer salvaguardar seu ser vital e estar sempre de prontidão que o neurótico sofre por ser neurótico. Por conseguinte, é sempre o medo da castração, e nunca a castração em si, que está na origem dessa crispação que é o sofrimento neurótico. (NASIO, 2017, p. 109).

Na tentativa de encontrar respostas para a compreensão de sua origem e preenchimento da sua incompletude, busca que perdurará até a morte, a criança desenvolve o interesse pela cultura e saberes do mundo escolar, a chamada pulsão epistemofílica, canalizando seu desejo na busca pelo saber.

No período da infância surge a necessidade de investigar através da própria sexualidade. A criança passa por etapas de desenvolvimento sendo manifestadas algumas características que servem de parâmetro para que se possa observar e identificar estilos marcantes em cada etapa do desenvolvimento psicosssexual, de acordo com Freud. Ferrari e Sordi (2009) descrevem este fenômeno afirmando que, para Freud, a gênese da pulsão de saber encontra-se na pergunta sobre o nascimento das crianças:

[...] justamente no momento em que a criança se depara com a perda da completude [...] este fato está relacionado com o ingresso do Édipo, momento no qual a criança pergunta: o que afinal o outro quer de mim? Já que, se o outro quer, o outro deseja e, se deseja, não é completo. (FERRARI; SORDI, 2009, p. 221).

Por volta de 3 a 5 anos de idade a criança tem a investigação constante, pois sua vida sexual se torna mais intensa. Dentro desta perspectiva sua investigação é impulsionada por uma energia essencial para o ser humano, que Freud define como pulsão, em 1905. A pulsão sexual transita pelo corpo por antelação nas zonas erógenas, contribuindo para a formação do sujeito psíquico e da proporção desejante. Mas, quando sublimada, transforma-se em interesse pela observação e o desvendar, despertando na criança o prazer de contemplação, que tem como fonte motivadora a pulsão escópica, sendo a energia sexual manifesta por intermédio do olhar arrebatado por contemplar.

Para Freud (1996), o desejo do saber se constitui naturalmente por atos voluntários, sendo notórios os questionamentos por parte da criança em relação à sua origem, diferenças biológicas, ocorrendo a castração como um saber ignorado ou negado resultando em uma disputa entre o saber ignorado e caminhando para fantasias e explicações (teorias sexuais infantis) com a finalidade

de buscar respostas, remendar a ferida narcísica. Isso porque o desejo de saber, a curiosidade e a possibilidade de perguntar são despertados na criança a partir de uma decepção narcísica, ligada à crise edípica (SIQUIER, 1999, p.211).

A criança que então acreditava ser o único objeto de desejo de sua mãe, completa e completante, ao mesmo tempo se inquieta ao perceber que a mãe deseja algo mais, além dela. Gerada a desilusão, a criança se deparará com sentimentos ambíguos, começará a questionar as verdades absolutas, havendo a quebra de ideal a decepção narcísica e a associação edípica abrirá espaço para dúvidas e pensamentos diferentes. Aceitar o singular, o diferente, é dar lugar ao incompleto e à imperfeição, que evoca a dimensão da castração (SIQUIER, 1999, p. 211).

Com a castração, uma operação psíquica se realiza para dar conta da falta inerente ao ser humano. Diante desse atravessamento no intercurso das investigações na infância “[...] coloca-se em conflito para a criança entre seu interesse narcísico (pênis) e o investimento libidinal nos objetos parentais” (NEME, 1999, p. 44), que, segundo Freud, rompe o narcisismo enquanto investimento constitutivo do sujeito, atuando como um complemento libidinal do egoísmo da pulsão de autopreservação, que pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva (FREUD, 1996, p. 90). No entanto, com esse triunfo, ocorre que a concentração de energias mentais de objeto é deixada e substituída por identificações.

Todo esse processo está a trabalho de uma ação psíquica que, por um lado, serve para preservar o órgão genital de sua perda e, por outro, o paralisa transferindo sua função para outras finalidades. Esse processo introduz o período de latência, que interrompe o desenvolvimento sexual da criança.

Na latência, as investigações sexuais das crianças podem ser abandonadas ou esquecidas por efeito do recalque e, ao mesmo tempo, se deparar com possibilidades de transformações da função do saber, até então sexualizada. A partir disso, a criança passa a procurar em outro lugar respostas para suas perguntas. A latência é um tempo de esquecimento necessário para que haja investimento num outro lugar, isto é, um regressar para a cultura que amplia as possibilidades do sujeito. É a busca do conhecimento, um segundo tempo do aprender (NEME, 1999, p.44), que introduz a criança no campo da aprendizagem formal da leitura e escrita, demarcando, assim, sua entrada no processo de alfabetização propriamente dito.

A busca do conhecimento e os determinantes psíquicos que conduzem alguém a se constituir como um ser desejante de saber e, portanto, sujeito de conhecimento, se relacionam com a descoberta de questões inerentes à sexualidade humana que demarcam, em primeiro lugar, preocupações com a busca de saber sobre a origem dos bebês e, em segundo, a diferença sexual anatômica. Daí, pode-se dizer que, para Freud (1996), a mola propulsora do desenvolvimento

intelectual é sexual, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual (KUPFER, 1997, p. 84).

Mediante as colocações, pode-se estabelecer dois fatores, sendo o primeiro o período de latência e o processo educativo no qual a criança é inserida, de acordo com Pain (1985), mediante o embate entre a pulsão e a civilização, persiste a civilização, na medida em que a sexualidade passa a ser objeto de intervenção de práticas educativas repressoras. A educação seria, então, a forma através da qual podemos manter a pulsão em seus trilhos, aproveitando sua energia para desenvolver projetos culturais. A sublimação decorrente da repressão da sexualidade edípica permite que toda a energia até agora dirigida, primordialmente, para conteúdos sexuais, torne-se dessexualizada e possa ser investida em fins “socialmente aceitos” como a aprendizagem e o conhecimento enquanto satisfações substitutivas (SOUZA, 1995, p. 11).

De acordo com Ferrari e Sordi (2009), a criança, uma vez inserida no contexto escolar, passa a ter novos referenciais de moral, que até então estavam focados em seus pais. Era primordialmente através deles que a mesma internalizava as normas sociais e realizava uma regulação exógena de seus impulsos. Porém, agora, com a saída do Édipo e sob a ação da pulsão epistemofílica, inicia um processo de identificação com outros referenciais adultos que acredita poderem auxiliá-la na busca pelo conhecimento, neste caso, o professor.

Também em referência à maneira como as relações da criança se estabelecem, em *Totem e Tabu*, Freud (1996, p. 124) aponta para o fato de que o modelo de relacionamento de uma pessoa é desenhado em seus primeiros seis anos de vida, que os relacionamentos posteriores irão reproduzir este modelo e que todas as pessoas com quem virá a manter relações serão substitutas “dos primeiros objetos de seus sentimentos”.

O professor, devido à natureza de seu trabalho, é investido da transferência e das matrizes relacionais do aluno com seus pais, bem como dos sentimentos atribuídos a eles como respeito e expectativas. A esse respeito em seu livro *A mulher escondida na professora*, a psicopedagoga Alicia Fernández afirma que a modalidade de aprendizagem, tal como a entendo, é um molde relacional, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendiz, que continua construindo-se nas posteriores relações entre os personagens aprendentes e ensinantes (pais, irmãos, avós, vizinhos, grupo de pertencimento, meios de comunicação, professores) ao longo de toda a vida. De acordo com Fernández (2001), tal afirmação nos leva a considerar o papel de substituto do desejo que o professor passa a ocupar no inconsciente da criança. Esse momento coincide com a resolução do Complexo de Édipo que, como citado anteriormente, é uma janela fértil para a introdução ao mundo da cultura e dos saberes inerentes ao

âmbito escolar. Através deste fenômeno transferencial, o professor deixa de ser um elemento externo ao aluno.

As experiências primitivas inscritas no seu inconsciente passam a ser sentidas como se acontecessem no tempo presente, o que interfere na intensidade com que são vivenciadas. Essa experiência faz com que o professor ocupe um lugar na subjetividade da criança, ou seja, passa a fazer parte de sua composição psíquica.

Torna-se perceptível a influência da Psicanálise na Educação ao vislumbrarmos a impossibilidade de considerar a relação ensino-aprendizagem sem considerar os fenômenos psíquicos envolvidos neste processo, tanto do professor quanto do aluno. A aprendizagem em si e a forma como ela ocorre, é influenciada por fatores psíquicos, visto que

A aprendizagem formalizada pela escola não acontece por fora das marcas das primeiras aprendizagens da criança a partir dos primeiros vínculos afetivos. A criança, nesse sentido, tende a repetir não somente os estilos e relacionamentos iniciais com os outros, mas, também, o estilo de aprender [...]. (FERRARI; SORDI, 2009, p. 219-220).

Para que o aluno encontre uma forma de prazer na aprendizagem escolar é necessário, entre outras coisas, que o professor suporte o investimento transferencial. Ou seja, deve lidar com o esvaziamento de si, dando lugar a um outro que ele desconhece (KUPFER, 2010), acolhendo os sentimentos relacionados, reconhecendo a inevitabilidade da ocorrência e sua relevância para que a aprendizagem aconteça. É importante, porém, salientar que suportar a transferência não é o mesmo que manejá-la, dado o fato de que essa é uma conduta restrita ao psicanalista no espaço clínico. Em outras palavras, o fenômeno transferencial em sala de aula é benéfico e deve ser compreendido pelo professor como inevitável, devendo ele acolhê-lo sem tentar, no entanto, manipulá-lo. O que não o impede de, compreendendo a natureza desse fenômeno, conduzi-lo de maneira cuidadosa para o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem suficientemente bom.

Além destas questões, há também uma característica que atravessa a prática pedagógica: a expectativa de ações do âmbito da maternagem alimentadas em relação à ação do professor, mais especificamente das professoras da educação infantil e fundamental (MARIOTTO, 2003). O aspecto maternal atribuído culturalmente e presente tanto no inconsciente das famílias quanto de seus filhos e, por fim, das próprias professoras, impulsiona a relação transferencial.

Freud (1996), em sua obra *A psicopatologia da vida cotidiana*, quando toca em questões voltadas ao inconsciente, aborda questões sobre os atos falhos²,

2 Ato Falho quando, do ponto de vista da vontade consciente ou da Consciência, acontece um erro na fala, um engano ou esquecimento na memória, um comportamento, uma ação física equivocada que, neste caso, ocorre como resultado de uma manifestação do Incons-

cometidos pelo aluno que, ao chamar a professora, troca seu nome por “mãe”. De acordo com Garcia-Roza (1991), todo ser humano é suscetível a esses esquecimentos, isso costuma aparecer também no relato das mães sobre como seus filhos as chamam pelo nome das professoras. Ou seja, a figura materna de certa forma se mistura à figura da professora, que passa a ser o destino de afetos e necessidades que, a priori, eram direcionados somente à mãe. Pode-se apontar também as ocasiões em que a professora se vê confusa com relação ao seu papel, podendo atuar inconscientemente como mãe de seus alunos, relegando a segundo plano sua função de educadora.

De acordo com Mauco (1968), a atuação do professor está acontecendo de modo intenso mais na esfera do inconsciente do que consciente, pois ele não exerce suas funções pautado somente no que faz, mas sim enquanto o que é. Nessa relação, cada um busca satisfazer seus desejos inconscientes, porém a criança, por ser lãnguida em estruturas psíquicas apresentando um “eu” que se baseia nas relações que tem diante dos adultos, acaba sendo alvo dos desejos de seus professores.

Podemos verificar a relevância da psicanálise no contexto educacional diante das dimensões que a mesma olha para o fator humano carregado de subjetividade, composto de história, cultura e processos inconscientes que refletem no modo de interação com o outro. Da mesma maneira que as discussões psicanalíticas sobre alunos em situação de inclusão referem-se às questões de origem e compreensão das possibilidades de perceber o sujeito, não sendo o diagnóstico o único caminho para reconhecer o aluno como sujeito, antes será preciso um olhar holístico na busca por conhecer o outro, respeitar seus anseios e personalidade. É importante que o professor, ao lidar com seus alunos, tenha a consciência de que o laudo, segundo Jerusalinsky e Lugon (2016), não traz consigo respostas na prática de sala de aula, mas sim é apenas um norteador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mai. 2022.

FARIAS, T. M. S.; NANTES, E. S.; AGUIAR, S. M. Fases psicosssexuais freudianas. Simpósio Internacional de Educação Sexual: Femininos, identidade de gênero e políticas públicas, Universidade Estadual de Maringá, **Anais...**, 2015. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/698.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ciente, daquilo que o indivíduo desconhece de si mesmo, que tem origem e emerge das profundezas de seu psiquismo: através do ato falho o desejo do Inconsciente é realizado.

FERNANDES, C. R. Formação docente e psicanálise: análise da posição subjetiva dos professores no desenvolvimento profissional. **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 2, p. 453-454, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/152673>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel (1982) **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

GARCIA-ROZA, L. A. Pesquisa de tipo teórico. *In*: FIGUEIREDO, L. C. (Coord.). **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, 1991. p. 9-31.

HAUSEN, D. C. **Cinema e Psicanálise**: o conceito de castração em transversal. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 2013.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 5a ed. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2010.

JERUSALINSKY, A.; PÁEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, SP: USP – Instituto de Psicologia. v. 5, n. 9, p.118-123, 1999.

JERUSALINSKY, J.; LUGON, R. **A inclusão sem laudo é um direito da criança**. Blog do Estadão, 9 de agosto de 2016. Disponível em: <http://sem-laudoe-um-direito-da-crianca>. Acesso em: 20 set. 2021.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4a ed. São Paulo, SP: Escuta, 2013.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

KUPFER, M.C.M. O Sujeito na Psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 265-281, jan./abr. 2010.

LACAN, J. De uma questão preliminar para o tratamento possível da psicose. *In*: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, vol.8, n.15, pp. 34-47, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S1415-71282003000200003. Acesso em: 13 nov. 2021.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1968.

NEME, L. O aprender na Constituição do Sujeito. *In: A criança e o saber*, Ano 14, n. 23. Letra freudiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SIQUIER, M. L. O desejo de saber: sobre as vicissitudes da pulsão epistemofílica na infância. *In: A criança e o saber* – Ano XVI, nº 23, Letra freudiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

RECICLAGEM E SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR – HORTA SUSPensa COM GARRAFAS PET

Gilcimara Santana Cunha¹

1. INTRODUÇÃO

Devido ao baixo volume de materiais que discutem sobre a reciclagem e o plantio ecológico nas escolas, percebeu-se a necessidade de elaborar um projeto voltado para a sustentabilidade por meio de uma horta suspensa, usando garrafas PET.

Este projeto visa envolver toda a comunidade escolar e a sociedade do entorno escolar, com a finalidade de integrar os educadores, alunos, seus familiares e moradores da região, para contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, equilibrada, saudável e menos poluente.

Como sabido, o plástico é um produto de decomposição lenta e quando lançado na natureza, pode poluir rios, lagos, mares e florestas, interferindo diretamente no ecossistema como um todo.

Para evitar o uso de adubos artificiais e agrotóxicos no plantio, será utilizado como adubo nesta horta, sobra de alimentos da cozinha da escola como: folhas das árvores da escola, cascas de frutas e verduras, cascas de ovos, formando assim, um composto orgânico para excremento desse plantio. Serão cultivados neste espaço: frutas, verduras e legumes, para utilização na alimentação de todas as pessoas da escola.

Além disso, tem-se como objetivo através deste escrito, contribuir para a formação de cidadãos conscientes aptos a se comprometerem com o bem estar físico e sócio ambiental. Por essa razão, é importante que o docente saiba trabalhar de forma interdisciplinar e crítica com seus alunos, especialmente no ensino fundamental, tratando de questões ligadas a preservação do meio-ambiente e a qualidade de vida das pessoas e do planeta, através da reciclagem do lixo e menos produção deste.

A questão ambiental se torna cada vez mais urgente para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende do equilíbrio do meio ambiente. Com o crescimento populacional, a quantidade de lixo e poluição também crescem sem

¹ Pedagoga, licenciada em História, especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial e Inclusão. Email: santanaagil@hotmail.com.

controle, por essa razão se torna cada vez mais importante a realização de trabalhos educacionais em favor do meio ambiente. O projeto de educação ambiental é útil no sentido de esclarecer ao aluno sobre os benefícios da reciclagem do lixo e a conscientização da preservação do meio ambiente, podendo ser trabalhado paralelo aos demais conteúdos curriculares.

Como sabido, para contribuírmos com a natureza e promover a sustentabilidade, é necessário utilizar o mínimo possível os recursos naturais, sem prejudicar suas fontes ou, limitar a capacidade de suprimento futuro, para que tanto as necessidades atuais quanto aquelas do futuro, possam ser igualmente satisfeitas.

Para tanto, se apresenta a necessidade da realização de estudos sobre os problemas ambientais, conscientizando os alunos sobre os benefícios da reciclagem do lixo e ainda propondo discussões sobre a importância de mantermos uma alimentação saudável, livre de agrotóxicos, visando inserir o tema das questões ambientais e sociais no currículo escolar a partir da transversalidade, tal qual contribuem neste estudo, Zuben (1998), Britto (2000), Guimarães (2005), entre outros autores.

Em um primeiro momento, a discussão será embasada em revisões bibliográficas que versam sobre os princípios básicos da Educação Ambiental, nos aspectos formais e sobre as políticas da Educação Ambiental, bem como nas discussões e práticas sobre o tema em sala de aula e, logo, será tratado a posposta da horta ecológica, usando as garrafas pets, como resultados destas práticas sustentáveis, realizadas pelos alunos.

Para exemplificar o processo de implementação de Educação Ambiental na escola, utilizaremos como modelo o projeto desta horta que pode ser implementada em qualquer escola ou espaço público, mostrando alguns pensamentos de estudiosos sobre a questão e ainda, as definições apresentadas no aspecto formal e não formal.

2. DISCUTINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com a Lei nº 9795 de 27/4/1999 – Capítulo I artigos 1º e 2º

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Tendo como princípio que os indivíduos nascem com o mesmo potencial, que deve ser desenvolvido no decorrer de sua vida, o papel do educador

é, portanto, criar algumas condições que levem ao desenvolvimento desse indivíduo a fim de estimular a capacidade de agregar novos conhecimentos, esse estímulo deve ser contínuo por toda a trajetória de vida.

Os princípios básicos da Educação Ambiental de acordo ainda com a Lei 9795 artigo 4º:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógica, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais, locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Graças ao aumento do interesse pelas questões ambientais e aos recentes avanços tecnológicos e científicos, conhece-se mais sobre os problemas ambientais do que conhecia-se no passado. Isso, porém, não tem sido suficiente para deter o processo de degradação ambiental em curso.

O modelo de desenvolvimento atual, desigual, excludente e esgotante dos recursos naturais, tem levado à produção de níveis alarmantes de poluição do solo, ar e água, destruição da biodiversidade animal e vegetal e ao rápido esgotamento das reservas minerais e demais recursos não renováveis em praticamente todas as regiões do globo. Esses processos de degradação têm sua origem em um modelo complexo e predatório de exploração e uso dos recursos disponíveis, onde conceitos como preservação, desenvolvimento sustentável, igualdade de acesso aos recursos naturais e manutenção da diversidade das espécies vegetais e animais estão longe de serem realmente assumidos como princípios básicos norteadores das atividades humanas” (Marcatto, Celso; 2002).

Sendo assim, para Guimarães (2005), é pela gravidade da situação ambiental em todo o mundo, que se tornou necessário a implantação da Educação Ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos. É nesta perspectiva, que o autor afirma que: A Educação Ambiental vem sendo considerada interdisciplinar, orientado para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, conscientizadora para as relações integradas ser humano,

sociedade, natureza objetivando o equilíbrio local e global, melhorando a qualidade de todos os níveis de vida. (GUIMARÃES, 2005, p.17).

Por isso é preciso que em Educação Ambiental o educador trabalhe à integração entre ser humano e o ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Para a realização de uma educação para a transformação da sociedade em um mundo mais equilibrado social e ambientalmente, é necessário resgatar o planejamento como uma ação pedagógica necessária.

A educação ambiental tem uma importância fundamental, pois permite a solução de vários problemas em nossa vida e novas ideias para a comunidade. Em concordância com essa ideia Zuben, (1998), afirma que o projeto da coleta seletiva nas escolas é muito importante, pois incentiva os alunos desde já a separarem o lixo, levando esse hábito para suas casas. Por isso o autor destaca que:

Uma das principais alternativas para diminuir o problema do lixo é a reciclagem. No Brasil apenas 2 % dos municípios possuem programas de coleta seletiva. Uma das vantagens dela é o desfogamento e o aumento da vida útil dos aterros sanitários e o envolvimento da população, significando uma conscientização ambiental na sociedade. (ZUBEN,1998, p. 54).

Dessa forma, a educação ambiental deve ser incorporada desde o Ensino Fundamental, com projetos na sala de aula levando conhecimento sobre o assunto aos alunos. Neste aspecto Britto, (2000) destaca que, a escola é o ambiente mais propício para a abordagem de temas relativos à ecologia, saúde, higiene, preservação do meio ambiente e cidadania

A educação ambiental, como processo de educação política busca formar que a cidadania seja exercida e para uma ação transformadora, a fim de melhorar a qualidade de vida. (PHILLIP, 2004). É importante que as crianças tenham consciência de sustentabilidade para que possam “cuidar” do ambiente onde vivem.

Não é o educador que educa, mas o educador é aquele que cria condições para que as idéias, o conhecimento, sejam incorporadas pelo educando. Esse conhecimento, para fazer parte da vida do educando, precisa ser aceito como verdade, precisa ser valorizado e corresponder às necessidades sentidas. O educador estimula o educando que, motivado, valoriza as idéias, de modo a ter certeza que elas serão significativas para a sua vida. (PHILLIP; 2004).

A educação se traduz num processo de ensino-aprendizagem, no qual ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende e se reaprende o aprendido, se repensa o pensado, se reconstrói o caminho da curiosidade, se desvelam os significados para reconstruir o saber. (PHILLIP; 2004). Acredita-se que essa é a parte mais difícil de todas, reaprender o aprendido, pois é muito difícil deixar velhos hábitos e se reeducar.

3. DEFINIÇÕES DAS AÇÕES DESSA ATIVIDADE DE RECICLAGEM E PLANTIO ECOLÓGICO

Onde desenvolverá o projeto, qual público será beneficiado por ele, por qual motivo você escolheu este espaço?

Os vasos de garrafas PET, ficaram suspensos nos muros da própria escola e em árvores do entorno, com a ajuda dos alunos, pais e moradores da região a ação ocorrerá em dias de aulas e em eventos de consciência ecologia (dias esporádicos).

Os beneficiados desse projeto serão os moradores da comunidade escolar, os alunos e os colaboradores da própria escola.

Qual relação terá o projeto com sustentabilidade e com a sociedade?

Com a utilização das garrafas PET, você evita que o material seja descartado na natureza. O plástico é um produto cuja decomposição é lenta e tardia, levando anos para sua decomposição ao serem lançadas em locais inapropriados e poluindo o meio-ambiente.

Os envolvidos neste projeto serão os discentes, seus pais e moradores da região que, aprenderam sobre a educação ambiental e a sustentabilidade, como meio de gera bons resultados para a natureza e para um mundo mais saudável e com menos colapsos naturais.

Quais os recursos e fontes serão ou foram utilizados para a realização do plano, como foram adquiridos?

A partir de reuniões com o Grêmio Estudantil da Escola, foi feito um convite através da criação de um folder, contendo as informações do projeto, e entregue para os alunos que o fizessem o mesmo na sua comunidade (Bares, Casas de Materiais, Garden Center), solicitando a doação de garrafas PET, sementes de hortaliças, frutas, temperos e restos de alimentos orgânicos para a elaboração do projeto.

Todas as pessoas mencionadas estarão envolvidas no projeto de montagem das garrafas nas paredes e árvores, bem como nas captações desses recipientes, também colaborarão na produção da compostagem dos produtos orgânicos para o adubo da terra, haverá um rodízio de alunos, pais e comunidade para cuidar da Horta, todos se responsabilizando com um plantio sustentável.

Processo de como montar uma Horta Suspensa

Materiais necessários

Garrafas PET (preferencialmente de dois litros), todas iguais;

Pregos grandes ou parafusos;

Martelo ou chave Philips;

Tesoura;

Fios e/ou cabos resistentes para suportar peso (arames ou fios elétricos).

Como montar

Pegue as garrafas PET e faça furos nas regiões da tampa e fundo das garrafas. Tenha cuidado para que estes furos estejam alinhados e com o tamanho certo para que o cabo/fio passe sem problemas, mas sem ficar muito folgado.

Dica: faça testes em outras garrafas que não serão utilizadas na horta, assim, você treina e o resultado fica bem melhor.

Pegue a tesoura e recorte uma abertura na lateral das garrafas, por onde as plantas serão cultivadas. O ideal é que este recorte tenha aproximadamente 12 cm de largura por 15 cm de comprimento. Em seguida, passe os cabos/fios pelos furos, deixando-os da altura que você deseja que fique sua horta. Faça nós nas pontas, para que toda a estrutura seja fixada com segurança. Por fim, bastará por a terra, as sementes e não se esquecer de regar sua horta com frequência, logo pendurá-las no muro.



Fonte: www.fragmaq.com.br/blog/montar-horta-suspensa-garrafa-pet/

4. CONCLUSÃO

Tal qual foi discutido neste artigo, é de extrema importância que os espaços educacionais promovam discussões e façam propostas sobre questões ambientais, especialmente, àquelas ligadas ao cultivo ecológico e a reciclagem de materiais, como as garrafas pets, abordando em sala de aula e nos espaços que promoção a educação e consciência das nossas crianças e população como um todo.

O texto em debate apontou questões ligadas ao meio ambiente e deu como exemplo de preservação e sustentabilidade, o plantio de uma horta suspensa, utilizando garrafas pets. Essa ação incentivou os discentes, a escola e a comunidade a cuidar e preservar os nossos recursos, evitando desperdícios de recursos naturais e mitigando a contaminação do meio-ambiente. Além de conscientizar as pessoas serem mais comprometidas com o bem-estar coletivo e do meio em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, C. **Educação e Gestão Ambiental**. Salvador: Ministério do Meio Ambiente, 2000.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2006.

CURRIE, K. **Meio Ambiente: Interdisciplinaridade na prática**. Campinas-SP, Papyrus, 2000.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas -SP: Papyrus, 2005.

MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios** - Belo Horizonte: FEAM, 2002.

PHILLIP Jr., A., Romero, M.A., Bruna, G.C. **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri: Manole, 2004.

ZUBEN, F. V. **Meio Ambiente, Cidadania e Educação**. Departamento de Multimeios. Unicamp. Tetra Pak Ltda. 1998.

Sites consultados

Como montar uma horta suspensa – Disponível em: <https://www.fragmaq.com.br/blog/montar-horta-suspensa-garrafa-pet/>. Acesso 15-05-2022

CAPÍTULO 20

A SOCIOLOGIA DENTRO DA ESTRUTURA DE DESCONTINUIDADE POLÍTICA DO BRASIL

Antonio Jorge Cruz Mota¹

INTRODUÇÃO

A terceira lei de Newton afirma que toda ação tem uma reação de igual intensidade. Podemos dizer que, assim como na física, as ações políticas provocam uma reação nos espaços sociais e estão ligadas a esta de tal forma que não podemos analisar determinados campos da sociedade sem levar em consideração a conjuntura estatal, das leis, sua construção e influências.

É desta forma que pretendemos analisar neste artigo como o processo de descontinuidade política e a falta de um projeto maior voltado para a educação reflete no espaço ocupado pela disciplina de Sociologia hoje. Para isso, vamos fazer uma pequena análise histórica documental do caminho trilhado por essa disciplina na educação básica para entender como os governos, ao longo dos anos, lidaram com este componente curricular de forma descontinuada.

Iniciaremos nossa análise como a lei de diretrizes e bases (LDB), depois passaremos pela lei nº 11.648/2009 que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de nível médio do Brasil e, por fim, culminaremos nossa investigação a partir da base nacional comum curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio. Com este pequeno recorte histórico já conseguimos relacionar como as políticas de governo reverberaram nas políticas de Estado e no espaço ocupado por esta disciplina ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, poderemos entender o lugar que este componente ocupa nas ações de cada governo.

Tendo como fundamentação teórica o pensamento de Pierre de Bourdieu, colocaremos a Sociologia dentro desta disputa simbólica de espaço que será representada pela posse ou ausência de alguns capitais importantes em cada governo. A ausência desta disciplina na formação dos jovens representa alguns interesses econômicos subjacentes que se concretizam na construção e/ou inexistência de algumas políticas públicas determinadas.

Por fim, concluiremos nossa investigação mostrando como a

¹ Mestrando do Mestrado Profissional de Sociologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Professor de Filosofia e Sociologia da Rede Estadual da Bahia e da Prefeitura de Salvador.

descontinuidade de uma política pública voltada para o ensino de Sociologia reflete na educação. Isso mostra todos os interesses por trás de ações que parecem simples e gratuitas, mas não são. Segundo Bourdeu (2013), este processo é fruto de um *habitus* construído dentro de um campo (educacional/político) que sustentam nossas relações a partir de uma estrutura estruturante e estrutura estruturada. É preciso olhar com mais criticidade para o modo como algumas mudanças políticas tentam manter o status quo da realidade.

POLÍTICA PÚBLICA DENTRO DO CAMPO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE PIERRE DE BOURDIEU

Para que possamos entender como a conjuntura política reflete na realidade educacional frente ao lugar da Sociologia na educação básica, é necessário que vejamos as ações dos indivíduos dentro de um campo, que possui uma estrutura e que, na maioria das vezes, reintegra aspectos da sua condição historicamente construída. Mais do que relações soltas e sem conexões, o modo como agimos, a visão que temos sobre a escola e a disciplina de Sociologia podem reproduzir um comportamento peculiar dentro do campo que sofre determinações históricas. Este modo de pensar está de acordo com Bourdieu quando este afirma que

(...) há uma razão para os agentes fazerem o que fazer, razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. (...) os agentes sociais não realizam atos gratuito (Bourdieu, 2011, p. 138).

Historicamente, a educação no Brasil não teve um projeto maior que estivesse imune aos governos, ao capital econômico e até mesmo as determinações históricas que se impõem. Assim, temos uma relação de descontinuidade com os projetos educacionais (campo) e isso influencia na forma como aceitamos passivamente mudanças tão bruscas de rumo na educação sem uma discussão ampla com a sociedade. Esse modo peculiar de agir frente a tais condições é chamado por Bourdieu (2007) de *habitus*. É através do *habitus* que o indivíduo coloca em prática essas determinações históricas que se impõem como uma “lei interior” para continuidade e regularidade daquilo que vinha sendo posto e que parece eventual, gratuito, mas não é. O autor afirma que o *habitus*

preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (Bourdieu, 2011, p. 144).

Diante de tais questões, não podemos olhar para as ações frente ao campo educacional de forma ingênua sem pensar em uma estrutura estruturante que molda as percepções e as ações dos indivíduos. Compreender as políticas públicas educacionais somente a partir da legislação sem tomá-las dentro de um espaço social estruturado (escola), historicamente construído, carregado de influências e disputas, e que está em convergência com outros campos (econômico, político, acadêmico), com pessoas que se relacionam e nela interferem é conceber a realidade de forma rasa.

A partir do pensamento de Bourdieu (2013; 2007; 2011) que podemos investigar a disputa simbólica no campo educacional, provocados pelas reformas políticas (campo político) e que posiciona a disciplina de Sociologia (campo educacional - escola) frente aos indivíduos (professores, alunos e demais membros da comunidade escolar) por meio de ações ligadas a um governo e/ou Estado. Segundo Bourdieu (2007), tudo isso é fruto do

jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre o *habitus* e as estruturas. Essa defasagem deve, portanto, ser compreendida em referência ao estado e a história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção (p. 130).

Com isso, é impossível pensar em uma mudança na estrutura educacional por meio de uma política pública sem levar em consideração a convergência de outros campos. Os interesses econômicos, acadêmicos, políticos e sociais estarão presentes na construção das políticas públicas ligadas a educação por meio de debates, posse de capitais simbólicos ou demais influências que cada campo possui na sociedade

Estamos falando de uma ação política dentro de um campo educacional, mas a convergência de campos também ocorre dentro de uma mesma estrutura. Um exemplo disso são os interesses econômicos que influenciou a reforma do Ensino Médio tornando-a mais pragmática e favorecendo a construção de mão de obra simples que é facilmente absorvida e explorada pelo mercado de trabalho (Kuenzer, 2017). Analisar uma política educacional é ter em mente essa disputa simbólica por espaço que entra no campo econômico, acadêmico e também político.

Quando analisamos o pensamento de Bourdieu e relacionamos com as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, mais especificamente o lugar que a Sociologia ocupa numa nova formatação da educação básica, percebemos que a estrutura educacional, por meio de sua política de Estado, pode favorecer algumas disciplinas na manutenção do espaço que ocupava por terem uma contribuição com os interesses subjacentes a esta realidade. Já a Sociologia, ao não possuir esse mesmo espaço na estrutura, perde carga horária e sofre

alterações na sua formatação para se adaptar a um novo Ensino Médio. Isso abre a possibilidade para uma formação menos crítica e atende aos interesses do sistema de produção como afirma Bourdieu (2007).

Isso representa uma disputa simbólica no campo educacional que pode demarcar o lugar de cada componente e hierarquiza uma disciplina como mais ou menos importante dentro deste campo. O interesse de ter uma formação mais tecnicista fez com que as disciplinas que ensinam a pensar e agir criticamente frente a realidade não tivesse mais espaço na formação básica.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA DENTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: DA LDB À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Analisar a forma como a disciplina de Sociologia foi inserida na educação básica do Brasil é fazer um percurso histórico e perceber que esta nunca foi tratada como uma política pública efetiva de Estado independente do governo que está no poder. Este processo é marcado por descontinuidades que culminou com entradas e saídas deste componente ao longo dos anos.

Até o ano de 1996, na criação da LDB, não existia sequer uma política de Estado coordenada que institucionalizasse a Sociologia na Educação básica para todo o Brasil. Ao contrário, podemos encontrar atos anteriores a essa data que impedem o acesso às reflexões sociológicas. É o que acontece com a reforma de Capanema em 1942 e a censura da ditadura militar.

Antes de iniciar uma análise deste processo histórico, precisamos situar o que é uma política pública. Partindo do conceito de Marques (2013), “estudar políticas públicas é analisar por que e como o Estado age e como age, dadas as condições que os cercam” (p. 24). Com isso, ao entender os motivos que levaram à retirada e/ou inserção da Sociologia como disciplina obrigatória da educação básica estamos analisando uma política pública de Estado ou ausência da mesma e, ao mesmo tempo, entendendo como o Estado age em relação a esta disciplina.

Estamos chamando a reforma do Ensino Médio de uma política de Estado pela forma como ela foi gerida, debatida e executada. Mas na verdade ela parece com uma política de governo pelo modo como se deu este processo. Segundo Oliveira (2011) tais conceitos são distintos.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p.329).

As mudanças estão ligadas ao governo que assumiu o poder. Os trâmites foram feitos conforme uma política de Estado, mas é visível o quanto as alterações estão ligadas ao grupo que assumiu o poder. Partindo desta conjuntura, podemos dizer que as políticas educacionais não estão imunes às políticas de governo e isso fica evidente com a desconfiguração do pensamento sociológico na educação básica provocado pelas últimas reformas logo após a ascensão de um novo grupo no poder. Contra isso, é preciso reafirma a importância deste componente para formação dos nossos jovens e contra uma política de descontinuidade. Segundo Costa (2013),

o ensino da sociologia na escola secundária brasileira será encarado como um dos meios principais de formação de personalidades democráticas, com consciência crítica de suas situações de existência, aptas a participarem ativamente nas decisões sobre os rumos do desenvolvimento, isto é, na escolha de seus objetivos e dos caminhos adequados para alcançá-los; por fim, serão feitas aproximações entre o ensino da sociologia na escola média brasileira, como uma ferramenta de autoconsciência científica da realidade social (p. 44).

Nesse sentido, um jovem que não tem a reflexão sociológica como parte de sua formação pode ver o Estado como distante e desnecessário. Porém, tudo isso pode ser provocado por uma política de Estado que o impede de acessar o conhecimento necessário para ter uma visão crítica da realidade. É justamente por esse motivo que precisamos questionar qual o interesse por trás de ações que tornam as pessoas acríticas em relação a sua condição social? Por que a Sociologia passou por esse processo de intermitência ao longo dos anos sendo tão importante para a vida das pessoas? Questões como essas movem essa investigação.

Entretanto, mesmo quando existiu uma efetiva política de Estado, esta não consegue superar as determinações de outros campos convergentes. Segundo Oliveira (2016), é com a LDB (lei nº 9.394/96) que “alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir conhecimento de Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania” (p. 56). Aqui temos uma política de Estado afirmava pela primeira vez no que tange ao Ensino de Sociologia na educação básica. Contudo, o texto em si não foi suficiente para tornar esta disciplina obrigatória enquanto política de governo, dando acesso às reflexões sociológicas para todos os estudantes de nível médio do Brasil. Segundo Cigales (2014)

a orientação da LDB, não foi suficiente para garantir o espaço da disciplina na educação básica. Com a possibilidade de retorno das Ciências Sociais no corpo de uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, o deputado Padre Roque (PT/PR) apresentou um projeto de emenda à LDB (PCL 09 de 2000) que previa a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Contudo, apesar da aprovação do projeto pelo Congresso Nacional, o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso impede à implantação da

disciplina. Uma das justificativas para a não implantação da disciplina, estaria ligado a relação dos conteúdos desta, em matérias de outras disciplinas que poderiam ser ministradas em conteúdos transversais, ou seja, não necessitaria a criação da disciplina, outro fator alegado pelo presidente, era de que no Brasil não haveria profissionais suficientes para lecionarem a disciplina de sociologia na educação básica.

Mesmo tendo um sociólogo como presidente, a não obrigatoriedade desta disciplina mostrava a falta de compromisso do governo com o que deveria ser uma política de Estado, independente de quem está no poder, pois a lei obrigava isso. Porém, o que vimos foi a falta de compromisso com a formação integral dos jovens e a afirmação de uma estrutura no campo educacional onde o pensamento sociológico é secundário. Esse retardo na inserção provocou danos mais abrangentes que podem ser sentidos hoje como a formação de professores ligados a essa disciplina (Bodart, 2020), a produção de material didático (Meucci 2014) e a consolidação do componente curricular que tem uma importância própria para a formação dos nossos alunos (Cigales, 2014).

A inacessibilidade de capitais simbólicos para consolidação da Sociologia na educação Básica dificultou a institucionalização desta disciplina. Tudo isso para mostrar como as ações ligadas a uma política pública é mais abrangente do que parece e pressionam o campo educacional por meio de decisões partidárias.

Somente em 2008 com a lei nº 11.684 que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia, no governo Lula, é que este cenário começa a mudar. A partir daqui temos um novo governo e uma efetiva mudança na política de Estado que reflete diretamente nas ações voltadas ao componente de Sociologia.

Junto com essa mudança, temos também a construção de capitais simbólicos que ajudam na consolidação da disciplina. Segundo Cristiano Bodart (2016), a mudança mais visível com a obrigatoriedade da disciplina foi a crescente demanda dos cursos de Sociologia que aumentou. Hanfas (2012) destaca também as pesquisas acadêmicas ligadas ao ensino de Sociologia nos cursos de Ciências Sociais e Educação.

Nesse mesmo contexto, Meucci (2014) evidencia a produção de livro didático e, junto a ele, um gama de conhecimento e pesquisa ligados as ciências sociais e a educação. Para ela, “os livros são, a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem, artefato intelectual caracterizado por uma modalidade de escrita bastante singular (Meucci, 2014, p. 211). Com isso, podemos dizer que, com um novo governo, temos uma política pública construtiva para educação e, junto a ela, está atrelada a demais ações que ajudam na consolidação da Sociologia como disciplina da educação básica.

Entretanto, pensar em políticas públicas é planejar a realidade para além de um determinado governo e o pensamento sociológico não esteve imune a

esta realidade. A inserção tardia da Sociologia na educação básica de forma institucionalizada retardou a consolidação de uma estrutura para este componente que garantisse seu espaço. Da mesma forma, a falta de construção de capitais simbólicos dentro do campo educacional que garantisse uma consolidação da disciplina e de uma política de continuidade, independente do governo no poder, fez com que abrisse espaço para novas mudanças com a chegada de um novo governo

É desta forma que esse momento de ascensão e consolidação desta disciplina sofre uma grande derrota institucional com a promulgação da reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/17) e a base nacional comum curricular, fruto de uma ruptura institucional e político educacional. Diante de uma educação mais utilitarista, conforme afirma Frigoto (2017), voltado para as competências que dispensa um currículo mais científico baseado em disciplinas, a BNCC, enquanto política pública, pavimentou o caminho para a reforma do Ensino Médio que atinge em cheio a disciplina de Sociologia. Esta tem uma redução de carga horária e pode, a depender do currículo das escolas, não estar presente nos três anos de formação.

Por falta de uma política educacional mais ampla, não atrelada a um governo e que sobreviva aos interesses controversos de quem está no poder, a Sociologia hoje está passando por um processo de desconstrução. Com as mudanças provocadas pela reforma do Ensino Médio, a figura do professor próprio para cada disciplina deixa de existir e isso provoca alterações na cadeia de formação destes docentes. Até mesmo os mestrados profissionais como o PROFSOCIO podem perder sua “utilidade”, pois a demanda de professores foi suprida com a drástica redução de carga horária das disciplinas de Humanas e a possibilidade de um único professor dar conta de todas as disciplinas; os livros didáticos baseados em competências deixam de ser específicos para cada componente e passam a abordar os assuntos de forma mais gerais, coroando este processo.

Assim, um processo de continuidade ou descontinuidade pode ter o carimbo de uma política pública de Estado que, disfarçada de boa intenção, pode causar sérios danos à formação de professores, produção acadêmica e confecção de livros didáticos e destruir os capitais simbólicos importantes para consolidação da Sociologia no Ensino Médio. Tudo isso interfere no lugar ocupado pelas reflexões sociológicas e o modo como os alunos serão formados ao longo dos anos. Porém, tudo isso só foi possível pela falta de uma política pública de Estado consolidada que pense a educação para além de um período governamental.

O GOLPE DE 2016 E O NOVO PROCESSO E DESCONTINUIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Toda mudança política precisa ser cuidadosamente analisada já que suas consequências podem ser sentidas em diversas áreas da sociedade. Com isso, a ruptura política de 2016 não significou somente uma mudança de representante no cenário nacional, ela foi também o início de uma reestruturação no campo político e econômico que influenciou e muito o campo educacional. Segundo Frigoto 2017,

O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum com os demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (p. 365).

Esta realidade está carregada de interesse subjacentes e não podemos ver com gratuidade tais alterações. A reforma do Ensino Médio é uma consequência deste projeto de poder, pois a forma como a mudança foi feita, via medida provisória (nº 746/2016), já mostrava uma rápida adequação aos novos parâmetros por não haver uma ampla discussão com as bases interessadas e atingidas por estas mudanças. Podemos dizer que as necessidades dos jovens foram colocadas em segundo lugar frente aos interesses políticos e econômicos. Keunzer (2017) faz uma crítica a esta realidade quando repudia

A forma autoritária que orientou todo o processo, desde a elaboração da proposta inicial pelos setores já citados, à edição da Medida Provisória aprovada em setembro de 2016, à apresentação, rápida discussão e aprovação do projeto de lei que reproduziu a medida provisória em fevereiro de 2017, tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil (p. 336).

Algo tão importante que impacta no futuro de muitos jovens precisaria ser mais bem discutido e estudado nas escolas, universidades e debates políticos institucionais. Porém, não foi o que aconteceu. Tendo o crescimento econômico como plano de fundo (Frigotto, 2017), as alterações para uma educação voltada para o mercado de trabalho e menos preocupada com a formação integral ganha uma narrativa ideal para a sua aceitação. Podemos perceber que o interesse de outros campos se entrelaça e influencia diretamente as mudanças educacionais, por meio de uma reforma, para atender a uma demanda do campo econômico. Tais mudanças permanecem com a estrutura de poder dominante e provoca alterações significativas na educação básica.

De acordo com o pensamento de Frigotto (2017), esta descontinuidade de um modelo educacional “tem como pano de fundo a administração da questão

social, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (p. 335). Com isso, a falta de uma política pública satisfatória ligada a educação e que resista aos governos que estão no poder possibilitou a exclusão do currículo de conteúdos importantes para uma formação integral. Segundo o mesmo autor, isso pode condenar gerações ao trabalho simples. Este é um exemplo do porquê e como as mudanças no campo político influenciam o campo educacional.

Tais mudanças não param por aí e podem atingir outros capitais simbólicos importantes para consolidação da Sociologia, como a formação de professores. Segundo Saviani (2009), um aspecto que marca esta realidade “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados (p. 148)”. Este processo de descontinuidade política institucional e também a falta de um projeto maior voltado para educação enquanto política pública, independente do governo que está ali presente, impedem a consolidação de ideias e a construção de trabalhos mais sólidos.

Para uma maior compreensão desta reestruturação, esta análise deve ser completada com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que dá subsídio para as mudanças no campo educacional a partir da nova conjuntura política de 2016. A ideia central desta política pública já é em si um grande desafio: construir um documento que consiga abarcar algo comum em um Brasil tão diverso. Porém, a BNCC, dentro deste campo político, ainda precisava atender aos interesses dos diversos campos da nossa sociedade na sua construção. Silva (2015) faz uma crítica a este processo quando afirma que “o desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios” (p. 332).

É graças a BNCC que os conteúdos da Sociologia são agrupados em uma área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) “tendo como princípio organizador uma lista de competências e habilidade” (BRUNETTA, 2020, p. 54). É esta mudança que abre espaço para a desfiguração da disciplina e possibilita a pulverização das reflexões sociológicas em outros componentes. Agora, os conteúdos próprios da Sociologia podem ser abordados por outros componentes curriculares desde que atendam às competências básicas².

Desta forma, a BNCC, enquanto política pública de Estado, abre espaço e dá embasamento para a mudança na carga horária do Ensino Médio e a nova configuração das disciplinas. Ela também é responsável pela desfiguração dos componentes curriculares e a inclusão/exclusão de temas e competências que

2 Temos aqui uma reestruturação dos capitais simbólicos que são importantes para consolidação da sociologia.

entraram como necessários/desnecessários da educação básica.

Essa mudança atinge em cheio o currículo de Sociologia que agora precisará ser construído tendo como base as competências gerais da BNCC e, ao mesmo tempo, deve atender as necessidades da realidade do aluno. Isso provocou modificações na seleção de conteúdo, no material didático produzido, na forma de abordagem da disciplina para atender uma demanda comum dentro de uma realidade específica e, por consequência, modifica por completo a posição de disciplinas como parte da Educação Básica, pois seus capitais simbólicos que levaram anos para serem conquistados foram descontinuados por meio das novas configurações educacionais.

CONCLUSÃO

Podemos chegar a conclusão de que a Sociologia, enquanto disciplina da educação básica, está vinculada a conjunturas políticas e aos interesses governamentais de cada tempo. Isso dificulta um processo de consolidação desta disciplina por não criar um espaço imune ao governo que está no poder. É fundamental que haja uma política de Estado que possa suportar mandatos governamentais e dos interesses de outros campos.

Para além desta realidade, podemos também destacar a desconstrução de capitais simbólicos fundamentais para consolidação da Sociologia. A pesquisa acadêmica, a construção de políticas públicas voltadas para os livros didáticos, a formação de professores são alguns exemplos de ações que ajudam a construir uma política de Estado para além de um governo. Quando a reforma do Ensino Médio ataca esta estrutura ela mostra que os danos para Sociologia podem durar por muitos governos subsequentes.

Por fim, a descontinuidade das políticas de Estado ou a fragilidade com que cada legislação é criada, sem conseguir superar os interesses econômicos e políticos convergentes, mostram como ainda estamos distantes de uma saída. Essas questões impedem que tenhamos um espaço pavimentado para consolidação da Sociologia na educação básica. É necessário a convergência de pequenas políticas públicas, totalmente consolidadas e capazes de superar os interesses subjacentes de outros campos e grupos políticos.

REFERÊNCIA

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um Raio-X do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções**. Estudos de Sociologia: Pernambuco, v. 2, no 22, 2016.

BODART, Cristiano das Neves. **Ensino de Sociologia: processo de reintro-**

dução no ensino médio brasileiro e os cursos de ciências sociais/sociologia (1984-2008). Debates em Educação, Maceió, v. 12, no 27, Maio/Ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

____. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

____. **O senso Prático.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular -Ensino Médio.** Brasília: MEC, p. 7-22 e 547-566, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso 03/06/2020.

____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

____. Lei no 11.684, de 02 de junho de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Brasília 2008.

____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.** Brasília, 2017.

BRUNETTA, Antonio Alberto (org). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O Ensino de Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas no Brasil.** Revista Café com Sociologia: São Paulo, vol. 3, no1, Jan de 2014.

COSTA, D. Florestan Fernandes e o Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira. Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4404>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida**

provisória no 746/216 (lei no 13.415/2017. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no 139, p. 355-372, Abri-Junh, 2017.

HANDFAS, A.; POLESSA, J. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 1, n. 74, p. 45-61, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneide. Trabalho e escola: **A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, no 139, p. 331-354, Abri-Junh, 2017.

MARQUES, Eduardo. **A política pública como campo multidisciplinar.** São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MEUCCI, S. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos**

de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia, v.2, n.3., p. 209-232, jan./jun., 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo às políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, A. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS, Teoria & Cultura, v. 11, n. 1, p. 55-70, jan./jun., 2016.

SILVA, Ieize Fiorelli. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015.** Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, vol. 51, no 3, p. 330-342, set-dez de 2015.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 14, n 40, p. 143 a 155, jan/abr. 2009

POSFÁCIO

Estejamos cientes de nosso trabalho incessante como leitores, observadores e interpretadores de informações, essa afirmação na realidade é um alerta, de certa forma, camuflado para perpetuar uma evidente constatação: costumes e sujeitos intrinsecamente, ou não, agrupados, são e fazem parte da realidade que vivenciamos.

Gostos e pontos de vistas podem ser discutidos, objetos e objetivos também, aliás a salubridade de uma discussão é fértil e produtiva quando bem conduzida e respeitosa pelas partes que as argumentam e contra argumentam. A contrariedade, no entanto, pode vir da aplicabilidade(s) dessa discussão.

Teorizar é fundamental, mas ainda se mostra uma parte do todo e não o completo, a práxis traz à tona a “metade” que falta, ou a parte que de um detalhe pode ser tornar o completo.

Bourdieu, Certeau, Chartier e Foucault abrangem não só teorias e seus detalhes, mas também o todo homogeneizado ou heterogeneizado, dependendo do prisma e assertividade do interlocutor que o utiliza escolher.

A coletânea, abraçada nos aspectos cotidianos, em suas mais variadas óticas perpassa por essas particularidades e trazem a emersão de um novo e incontável florescer.

Um “cotidianeiz” desmesurável e ávido para ser reinventado. Peço licença para o neologismo da verbalização aos nomes de nossos homenageados nesta obra, sendo assim: Bourdear, Certanear, Chartiear e Foucaultiar é um exercício prazeroso, embebido muitas vezes em angústias, amores e um nó que precisa ser constantemente desatado.

Viva suas teorias.

São Paulo, fim de um inverno (em sua maior parte) quente
na cidade em 2022.

Carlos Batista

SOBRE O ORGANIZADOR

Carlos Batista é Orientador Pedagógico. Tutor EaD. Mestrando em Educação, integrante do grupo de pesquisas sobre Representações Sociais (TRS) da UNIB (SP), também é pesquisador, tendo o seu primeiro projeto datado de 1998 financiado pela FAPESP, palestrante educacional e professor em polos EaD vinculados à Universidade Paulista desde 2017. Dentre suas especializações destacam-se: Redação e Oratória e Literatura Brasileira pela Faculdade São Luís (SP) em 2020, Docência do Ensino Superior, realizada na FMU (SP) em 2020, Formação em Educação a Distância, realizada na UNIP (SP) em 2019, MBA em Marketing e Vendas, realizada também na FMU (SP) de 2018. Graduado em Letras-Inglês (UNIP, 2020) e Bacharelado em Desenho Industrial (FAAP, 1999) atualmente Carlos se dedica a duas paixões; à primeira se trata da conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever poesias para lhe acalmar a alma e o corpo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>.

E-mail: contactcarlos40@gmail.com

