

## **DE 1492 À CONTEMPORANEIDADE: DEBATES SOBRE DISCURSOS, SUJEITOS E SABERES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE.**

Carlos Roberto da Silveira (Doutor em Filosofia pela PUC-SP, professor da Faculdade Católica de Pouso Alegre, realiza estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade São Francisco). carlosilveir@yahoo.com.br.

Maria de Fátima Guimarães (Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e coordenadora do acervo do CDAPH-USF). mfgbueno@uol.com.br.

Marcelo Vicentin (Mestre em Educação, Doutorando e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco). marcelovicentin@yahoo.com.br.

Segundo Enrique Domingos Dussel, o ano de 1492 inaugura a Modernidade. A América Latina surgia na imagética europeia como a sua propriedade “conquistada”, “periférica”; nascia a Europa como centro do Mundo, o “Eurocentrismo”. Desde este momento aos atuais, grandes mudanças exigiram e exigem a adaptação dos sujeitos aos mais diferentes âmbitos: religioso; educacional; social; tecnológico; financeiro; político; climático, dentre outros. Concorde com a ideia de Leopoldo Zea, um pensamento latino-americano para ser “original e autêntico”, não precisa ser inovador, como pensava Salazar Bondy, mas carece das fontes importadas (helênicas, eurocêntrica, norte-americana) para adaptá-las a sua realidade, buscando soluções e ações para os seus devidos problemas. Nesse contexto, pretende-se questionar o papel da educação que se apresenta(va) como solução às mazelas do mundo, mas que também veicula discursos que a responsabilizam por estas mazelas por não empreender um ensino de qualidade. Assim, instigados a problematizar o papel da educação, este Simpósio nasce do diálogo interinstitucional entre instituições universitárias (Universidade São Francisco e Faculdade Católica de Pouso Alegre) e escolas públicas, observando os “discursos” e “contra discursos” educacionais que atravessaram e atravessam as culturas, as subjetividades, os saberes, através de estudos foucaultianos e do pensamento filosófico helênico-eurocêntrico ao norte-americano contemporâneo. Deste modo, problematizamos a identidade latino-americana, suas implicações sobre o viver e o conhecer, colaborando com o pensamento identitário latino-americano da atualidade e as questões do ensino/aprendizagem no que tange aos caminhos das diferentes instituições de produção de conhecimento, discutindo o Outro, a alteridade, a subjetividade, o conhecimento de si e em última instância, a prática da liberdade.

## PARTICIPANTES E TRABALHOS

|    | NOME                                                            | TÍTULO TRABALHO                                                                                                                |
|----|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Marcelo Vicentin<br>Maria de Fátima Guimarães                   | Olhares sobre a Modernidade: um ontem refletido no espelho do hoje.                                                            |
| 2  | Larissa Vinhas Timóteo<br>Carlos Roberto da Silveira            | A influência religiosa dos profissionais da saúde quanto ao cuidado com o paciente.                                            |
| 3  | Daniel Santini Rodrigues<br>Jackeline Rodrigues Mendes          | A filosofia e o cuidado de si: uma reflexão sobre o sujeito e a educação a partir da estética da existência de Foucault.       |
| 4  | Lariana Paula Pinto                                             | Contribuições do estudo dos valores de trabalho no desenvolvimento profissional.                                               |
| 5  | Luciano Aparecido Pereira<br>Cristiano Fraga Messias            | A compreensão do ser humano como agente ético nas perspectivas humana e tecnológica.                                           |
| 6  | Nilo Agostini                                                   | A ética como tarefa fundamental da Educação.                                                                                   |
| 7  | José Reginaldo Inácio                                           | Ética e sociedade: alguns de seus fundamentos e ambientes.                                                                     |
| 8  | Claudino Gilz<br>Maria de Fátima Guimarães                      | Livros de leitura da tipografia São José - discursos, sujeitos e saberes.                                                      |
| 9  | Luciana Aparecida Silva de Azeredo                              | Professor: de for(mata)dor a cuidador.                                                                                         |
| 10 | Josciene de Jesus Lima<br>Márcia Aparecida Amador Mascia        | Eu, o outro e tantos outros: construindo modos de identificação com a profissão docente.                                       |
| 11 | Emerson dos Reis Dias                                           | Governamentalidade: maquinaria produtiva de identificações (des)ideais para o neoliberalismo.                                  |
| 12 | Marçal Henrique Rosseto Cavallari                               | O ensino de história na rede pública estadual paulista: análise das propostas curriculares e da legislação estadual e federal. |
| 13 | Isabel Cristina dos Santos Rodrigues<br>Marcelo Vicentin        | Discursos curriculares e discentes: um olhar sobre o capital cultural dos alunos.                                              |
| 14 | Antônio do Nascimento Gomes<br>Maria Inês Petrucci-Rosa         | Enredos e práticas curriculares em torno da disciplina escolar Matemática no Ensino Médio: o caso de um Instituto Federal.     |
| 15 | Clarice Nunes Ferreira Costa                                    | Discurso e saberes de professores em formação: três faces desses sujeitos frente à Língua Estrangeira.                         |
| 16 | Kátia Batista de Medeiros<br>Márcia Aparecida Amador Mascia     | Resistindo à violência: uma análise do discurso de crianças e adolescentes em rede escolar.                                    |
| 17 | Andréia Pinheiro de Freitas<br>Elisandra de Oliveira Casagrande | Um breve olhar sobre processos de objetivação e subjetivação de sujeitos em início de formação militar                         |

## OLHARES SOBRE A MODERNIDADE: UM ONTEM REFLETIDO NO ESPELHO DO HOJE.

Marcelo Vicentin<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Guimarães<sup>2</sup>

**Resumo:** Momento particular do Ocidente, a Modernidade produz discursos e saberes que rompem com outros anteriores e com produzidos na própria Modernidade, caracterizada pelo movimento que a si se impõem: apagando rastros, um sentir-se no mundo. Vida, trabalho, corpo, desejo, linguagem, são saberes que interagem com a produção discursiva da Modernidade. Porém, atravessam esses discursos processos, como a urbanização de metrópoles e tecnologias de materiais e para entretenimento que passam a produzir outros processos de vigilância e disciplinamentos sobre o humano, interferindo sobre sua relação com o tempo e a existência, através de funções e normas, desejos e necessidades, produzindo sentidos sobre a ordem social, suas fronteiras e limites; alterando sensações sensoriais; alterando aquilo que Benjamin define como experiência.

**Palavras-chave:** Modernidade; Experiência; Urbanização.

**Abstract:** Particular time in the West, modernity produces discourses and knowledge that break with earlier and produced in the Modernity, characterized by the movement that you are needed: erasing traces a feeling in the world. Life, work, body, desire, language, knowledge are interacting with the discursive production of Modernity. But crossing these discourses processes such as urbanization of cities and materials technologies and entertainment that start to produce other monitoring procedures and disciplines on the human, interfering with their relationship with time and the existence, through functions and standards, wants and needs, producing meanings about social order, its frontiers or boundaries; changing sensory sensations; changing what Benjamin defines as experience.

**Keywords:** Modernity; Experience; Urbanization.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutorando em Educação, Universidade São Francisco. [marcelovicentin@yahoo.com.br](mailto:marcelovicentin@yahoo.com.br).

<sup>2</sup>Pós Doutorado no Centro de Memória da UNICAMP (CMU). Professora do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. [fatima.guimaraes@usf.edu.br](mailto:fatima.guimaraes@usf.edu.br)

## 1. A Modernidade

De acordo com Foucault (2007), em determinados períodos a humanidade produz novas formas de conceber e perceber o mundo, ao que ele denomina de episteme<sup>3</sup>. Dreyfus e Rabinow (1995) observam que ao desenvolver o conceito de episteme, Foucault criou condições para descrever os grandes momentos do pensamento ocidental: a Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. Deste modo, ao apresentar as rupturas proporcionadas pela Modernidade, Foucault (2007) discute o modo de pensar e a produção de saberes da cultura ocidental e europeia a partir do final do século XVIII, indicando a reorganização do pensamento e do saber produzidos pela sociedade à época.

Na Modernidade emergem novas relações do saber que se organizam através de conceitos: vida, trabalho, corpo, desejo, linguagem. Através destes saberes o homem da Modernidade produz suas condições de existência, seus discursos, funções e normas, desejos e necessidades, que confluirão para conflitos, regras, movimentos que produzirão novos sentidos, criando outros sistemas e significações. Assim, além de atravessar o homem e o conhecimento que ele produz sobre si, também atravessa a forma como o homem se organiza socialmente através do trabalho na fábrica e a vida na cidade.

A industrialização transformou as relações entre trabalho e consumo, organizando a atividade do trabalho a partir do valor das coisas, da relação entre o tempo de trabalho e produção; valor deixou de ser signo para se tornar produto e, desta forma, a relação entre valor e troca, na relação com o trabalho e a produção.

A urbanização trouxe um novo modelo de cidade, caracterizada primordialmente pela Paris descrita por Baudelaire e retomada por Benjamin (1985). Uma Paris organizada a partir da utopia do triunfo da ciência moderna positivista, do método cartesiano, que sob a caneta de Napoleão III e o lápis de Haussman levantam dos escombros da antiga Paris de ruas apertadas, tortas e guetos, bulevares, ruas largas, retilíneas e dimensões geométricas equilibradas.

Essa mesma geometria há de projetar e construir panópticos, construções arquitetônicas a fim de instituir vigilância e disciplinamento sobre o indivíduo na ordem do

---

<sup>3</sup> O conceito utilizado aqui para episteme é o conceito proposto por Foucault, para quem o surgimento/nascimento de uma nova episteme, está ligado a condições que desenvolvam novas positivities e possibilidades de saber.

direito penal e na representação da lei. Estas construções podem ser industriais, pedagógicas como escolas, correcionais como a prisão, correcionais e terapêuticas como o hospital. Estes espaços, Foucault (2002, 2011) os denominou de instituições de sequestro.

Por conseguinte, estas instituições de sequestro agiam com a finalidade de: (um) incluir e normalizar, através de instituições que normalizam e vigiam a produção, o saber, a correção; (dois) o aprisionamento da existência, através do controle sobre o tempo para ser utilizado pelos aparelhos de produção e do controle sobre os corpos para formar, valorizar, adquirir aptidões e qualidades necessárias a um corpo capaz de trabalhar; (três) organizar um poder mais polimorfo e polivalente entrelaçando o econômico, o político e o judiciário; (quatro) produzir um saber tecnológico e um saber de observação que age sobre o tempo e o corpo dos homens, sobre a vida dos homens, tornando-os uma força produtiva.

Deste modo, vigilância, controle e correção exerceram regulação e fundamentaram o Estado Moderno, uma sociedade estatal que é “ao mesmo tempo, individualizante e totalitária” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2011, p. 69), em que as relações de poder agem no nível mais simples, o indivíduo, e no funcionamento quotidiano de instituições, o corpo social.

As mudanças no campo do trabalho e nas cidades desencadeadas pela Modernidade interferem sobre o humano, na sua relação consigo e com a natureza. Tempo e espaço são reorganizados para comportar os novos limites produzidos pelo homem, sua representação, pelo indivíduo ou pelo grupo, no campo cultural, estruturando os discursos que organizam o sistema de signos e, deste modo, estabelecendo outras relações entre vida e morte. “A vida não é mais o que se pode distinguir, de maneira mais ou menos certa, do mecânico; é aquilo em que se fundam todas as distinções possíveis entre os seres vivos” (FOUCAULT, 2007, p.370). Nessa relação entre vida e morte o homem produz as condições de sua existência através de funções e normas, desejos e necessidades, que confluem para conflitos e regras, movimentos que produzem sentidos sobre a organização das ações humanas e da ordem social, suas fronteiras e limites.

## **2. A Modernidade nos limites do cotidiano.**

Na leitura de Baudelaire desenvolvida por Benjamin (1985), a cidade e os sujeitos que a habitam são frutos das mudanças que a Modernidade produziu: outros materiais e

sensibilidades que colocaram em circulação personagens e relações sociais outras que interferiram e esvaziaram produções do saber que antes se estabeleciam nas relações dos homens com suas práticas cotidianas com o trabalho e a natureza, diretamente a sua relação com o tempo e a existência.

Para Benjamin (1993), experiência se associa a conhecimentos apreendidos com o viver - conhecimentos associados ao domínio de uma técnica. Assim, compreender é ter tempo para poder vivenciar o conhecimento, é dar-se tempo para saboreá-lo a ponto de tornar-se experiência, ser absorvido pela e na existência humana, pelo e no ato de viver. Esta experiência proposta pelo autor está nas relações que estabelecemos com o cotidiano e com a natureza, uma relação entre mestre e discípulo, em que a experiência de um é dada, narrada ao outro.

A Modernidade é marcada por outras relações que se revelam através uma cultura própria às principais metrópoles da segunda metade do século XIX, primordialmente Paris, visto que as mudanças sociais e econômicas proporcionadas pela revolução industrial e pelo capitalismo alteravam substancialmente as relações humanas, logo experiência defendida por Benjamin. Este momento pôs em pé outro sujeito e construiu outra temporalidade para sua história, acomodando-a sob um ideal de progresso, levando ao surgimento das massas, da multidão, e o entretenimento e o lazer adequado a elas. Assim se infere que “a modernidade não pode ser entendida fora do contexto da cidade, que proporcionou uma arena para a circulação de corpos e mercadorias, a troca de olhares e o exercício do consumismo”. (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004, p. 19-20).

Momento de significativo aumento populacional, que juntamente com a questão econômica e as mudanças urbanas associadas ao deslocamento das pessoas, tornaram mais complexo e caótico o ambiente urbano e, deste modo, produziu significativas alterações na subjetividade humana, por apresentar um mundo “mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana” (SINGER, 2004, p. 96), alterando as sensações sensoriais das pessoas; alterando aquilo que Benjamin define como experiência. Para Charney e Schwartz (2004, p. 20), “a experiência da cidade definiu os termos para a experiência dos outros elementos da modernidade”.

A Paris que se apropria do ferro e do vidro para mudar e moldar sua aparência é a sereia da utopia moderna. Seu canto ecoa por todos os cantos enfeitiçando e atraindo o elemento humano para suas ruas e galerias, alterando a dinâmica da circulação dos corpos e

das mercadorias. As exposições universais são a maior representação do momento, em que a tecnologia, os novos materiais, as máquinas, apresentam os novos sujeitos que se configuram, bem como os discursos que os organizam.

Através da circulação de pessoas e ideias as cidades vão se modificando. Depois de Paris, Londres e Nova York também se tornam referências para outras cidades ao redor do mundo. São os rastros da Modernidade dissipando-se por trilhos, cabos e fios. No Brasil, Rio de Janeiro e São Paulo se apresentam como referência para a aventura urbanística e cultural sob o signo da Modernidade. A velocidade de suas transformações segue pelos trilhos das ferrovias, caminho também dos cabos telefônicos e telegráficos. Como observa Guimarães (2013, p. 76), sobre a cidade de Bragança Paulista que inaugurara sua ferrovia em 1884:

a nova tecnologia – o telefone – ampliou o trânsito e acelerou a velocidade das notícias de um lugar para o outro. [... os jornais passaram] a ter uma coluna que trazia as últimas novidades ocorridas durante a semana no País e no mundo, recebidas por telefonema de São Paulo.

As cidades se modificavam e com elas o sujeito da Modernidade.

Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulações sensorial. A metrópole sujeitou o indivíduo a um bombardeio de impressões, choques e sobressaltos. O ritmo da vida também se tornou mais frenético, acelerado pelas novas formas de transporte rápido, pelos horários prementes do capitalismo moderno e pela velocidade sempre acelerada da linha de montagem (Op. cit., 2004, p. 96).

Esta aceleração, este movimentar-se da Modernidade apagou rastros, apagou um estar, um sentir-se no mundo. A experiência na e da Modernidade procurou revelar o homem e a natureza em seus detalhes, em suas minúcias, desmitificando-os, tornando-os transparentes como o vidro, empobrecendo-os. E nesse contexto de “o senso da transitoriedade, do movimento e da substituição rápida dos estímulos [se inaugurou], de modo a compor a própria ideia de Modernidade como multiplicidade e simultaneidade de experiência”. (XAVIER, 2004, p. 11-2)

Nesse discurso, a busca por uma essência, de um princípio universal único para o homem e para o mundo; uma busca pelo controle da natureza, do homem; busca por um princípio comum que a tudo habita e constrói. Tecnicidades que encarceraram o que de humano havia do homem, naquilo que lhe era peculiar, sua humanidade. A sedução pela técnica reducionista e mecanicista o enriqueceu em particularidade, porém o empobreceu como um todo; silenciado, distante, sente-se só na multidão. Tempos que se misturam e se

desprezam, em que somente aquilo que traz consigo a aura de novo, novidade, se instaura e automaticamente se consome. Uma esfinge que se autodevora. Princípio de vida e da própria morte.

### 3. A Modernidade nos limites do corpo.

Tensões são marcas da Modernidade, configuradas pelas das mudanças na organização social, do pensamento à produção, interferindo e inferindo novos modos de ver, perceber, dizer o mundo. Um mundo que passa pelas modificações que ocorrem nas cidades a partir de um processo de urbanização acelerada que pôs ao chão antigos hábitos em prol de novas construções: urbanísticas, comportamentais, econômicas, sociais. Discursos vigorosos a constroem, definem, caracterizam, analisam e buscam entendê-la.

Deste modo, a Modernidade atua sobre as experiências subjetivas, ancorada nas amplas transformações sociais, econômicas e culturais, compreendidas por meio da história de algumas inovações talismânicas: o telégrafo e o telefone, a estrada de ferro e o automóvel, a fotografia e o cinema. A vida cotidiana modificando as percepções visuais e sonoras, bem como provocando mudanças nos estímulos nervosos, reflexivos e sensoriais, alterando-os substancialmente, mantendo-os em constante funcionamento, em estado de alerta.

Não somente outras experiências discursivas, mas também corporais. O corpo também se desloca perante os riscos da vida moderna nas cidades. Incorpora outras sensações associadas à velocidade, ao deslocamento, ao medo; a exposição ao perigo inerente àquele momento transforma a experiência subjetiva. Para Gunning (2004, p. 34):

Em todos os novos sistemas de circulação, delineia-se o drama da modernidade: um colapso das experiências anteriores de espaço e de tempo por meio da velocidade; uma extensão do poder e da produtividade do corpo humano e a consequente transformação deste por meio de novos limiares de demanda e perigo, criando novas formas de disciplina e regulação corporais com base em uma nova observação (e conhecimento) do corpo.

Este disciplinamento e a consequente docilização do corpo se mostraram produtivas e muito mais econômicas ao mobilizarem o corpo humano em prol de uma força produtiva, manipulando e produzindo comportamentos.

Tomando como exemplo as estradas de ferro que interligaram cidades. Elas produziram efeitos sobre o transporte de mercadorias e de pessoas, promovendo alterações

no ritmo da vida, assim como os promoveu na economia. Através dos trilhos de ferro, o corpo se amolda a experiência: ver, ouvir, sentar, sentir as distâncias temporais e físicas, se alteram. Como observa Guimarães (2013), anteriores relações comerciais vão perdendo espaço ante a velocidade que as máquinas da Modernidade produzem, e consequentemente alterando as personagens do cotidiano: “... a imagem de tropas e dos tropeiros não parecia estar inscrita nos novos ideais da modernidade, calcados na urbanização crescente e no rápido avanço técnico dos meios de transporte e comunicação” Guimarães (Op. cit., p. 71). A Modernidade traz à cena novas personagens, outras histórias, que vão se sobrepondo a outras e anteriores narrativas.

Deste modo, sob o peso dos dormentes, do som rouco dos trilhos e do estribilho dos apitos, as estradas de ferro enclausuram e silenciam uma história para produzir outras narrativas que acompanhem os rastros dos trilhos. E a estes rastros se seguem novas técnicas para a comunicação: primeiramente, o telégrafo, posteriormente o telefone; logo depois, o entretenimento, particularmente, o cinema. Uma nova relação se estabelece entre os homens; entre homem e máquina. Uma nova fé associada ao fluxo do progresso, uma fé que produz novas narrativas e utopias humanas pelo fluxo da máquina, fluxo que intensifica, aumenta o comércio de bens, de informação, de passageiros.

O vidro se ajusta ao ferro e ambos são a matéria-prima para as novas catedrais que se enchem da luz que os perpassa. A rudeza e força de um contrastando com a leveza e transparência do outro. Imagens ao alcance dos olhos que se movimentam pelas ruas, que param em frente às vitrines, que observam o interior enquadrado dos estabelecimentos comerciais. Imagens iluminadas e enquadradas.

Luz e enquadramento produzem o simulacro que a fotografia representa para as experiências sensoriais sobre o corpo, possibilitando deslocar-se em relação ao seu referente, podendo trafegar livremente e, por conseguinte, um procedimento de coisificação, de tornar-se objeto. O corpo iluminado e enquadrado se torna “uma imagem transportável e totalmente adaptável aos sistemas de circulação e mobilidade que a modernidade exigia” (GUNNING, 2004, p. 37).

A imagem que viaja é a mesma que registra e classifica; assim o registro fotográfico se torna também uma ferramenta para classificação e identificação criminal, substituindo anteriores processos de aferição. As marcas do Estado sobre o corpo do criminoso são substituídas pela fotografia. Um corpo livre de marcas, mas preso nos registros do Estado

promovendo formas mais sutis de controle e disciplinamento, estruturando novas relações de poder, visto que a fotografia se mostrou uma grande referência para a identificação pela veracidade de seu testemunho: bancos fotográficos, arquivos de informação sobre indivíduos, padronizados, classificados, reduzidos e decodificados dos sinais corporais; gramática padronizada a partir da escolha de enquadramentos, distâncias, lentes, ângulos.

Panópticos são sistemas de vigilância e registro permanente de uma sociedade disciplinar, que através da vigilância pelo olhar e pela documentação. A cela, o espaço, individualiza e molda os indivíduos. Como observam Veiga-Neto (2011) e Machado (2011) o disciplinamento e a consequente docilização do corpo se mostraram produtivas e muito mais econômicas ao mobilizarem o corpo humano em prol de uma força produtiva, manipulando e produzindo comportamentos. A fotografia ao fixar uma representação identitária apresentava corpos que podiam ser observados, disponibilizados ao olhar investigativo do Estado, como ao olhar do cidadão.

#### **4. A Modernidade e o cinema: outras narrativas, outras experiências.**

No turbilhão da cidade, da vida, apenas no plano onírico se ativa o inconsciente. Neste momento de técnica e ciência aparece o cinema com sua mágica representando um outro mesmo mundo para o homem, produzindo uma sensação de liberdade que o imuniza das tensões cotidianas do espaço urbano, de um mundo que se consome e se refaz, da sensação de não-pertencimento, do medo do outro na multidão. O onírico e o surreal, característica dos sonhos e da vigília, apresentam características comuns aos filmes, e deste modo o cinema provoca no espectador uma projeção-identificação, em que ao invés “de se projetar no mundo, o sujeito absorve o mundo em si mesmo” (AUMONT *et al*, 2011, p. 237).

A Modernidade de deslocamentos e olhares possibilitou o cinema, movimento e visão, imagens em movimento, que organizou o olhar da sociedade, fixando a representação de distrações e sensações. E dentro da multidão está o espectador das salas de cinema, induzido para uma indistinção cada vez mais ampla entre a realidade e suas representações. Ao redefinir as percepções e as subjetividades dos sujeitos sobre o mundo, o cinema desenvolveu uma representação do cotidiano e do real.

O cinema é a representação da própria Modernidade e do progresso humano. A luz que ilumina a tela é a vitrine do movimento, da velocidade nos grandes centros urbanos com seus automóveis e indústrias; as imagens iluminam o inconsciente, a compreensão dos fenômenos naturais, a relação do homem com a natureza, do homem com a morte. A percepção do real, suas características físicas se através das nossas percepções, de associações e memorizações. Por conseguinte, o cinema é uma representação do que é materialmente visível em que o espectador capturado pela narrativa vê um pouco de sua história, cria com conjunto de identificações e desejos ambivalente com as personagens e a narrativa.

A linguagem cinematográfica irrompe ou fluxo natural dos acontecimentos, introduzindo outros elementos ao processo narrativo, desarticulando sua continuidade, e desta forma produzindo novos sentidos na produção de metáforas. Outra experiência, diferentemente a experiência proposta por Benjamin (1993a), em que o conhecimento perpetuado na experiência é um conhecimento do vivido, de um domínio total de uma técnica, uma técnica de viver, que se completa com a morte. Vida e morte relacionam o homem com o mundo que lhe cerca, com a natureza que habita, com o tempo que lhe conduz. O homem narra suas histórias a partir de suas relações com o mundo.

O cinema é a metáfora da Modernidade, um momento da civilização ocidental moderna que criou condições para o seu surgimento; experiência estética de uma sociedade que lhe deu ensejo para a representação do cotidiano e do real. E nestes primeiros momentos o cinema é visto por muitos como “um ladrão e um fazedor de truques: ele nos rouba nossas emoções verdadeiras e as substitui por seus afetos artificiais, que ele faz passar tão bem por verídicos que nossa própria vida é atingida e transformada” (AUMONT, 2008, p.18).

Metáfora para a Modernidade que esvaziou a experiência com suas técnicas de disciplinamento e controle do corpo; depurou a morte, colocando-a distante e longínqua das relações de vida, extinguindo-a como a experiência narrada; apagou uma experiência anterior com a morte, estabelecendo outra relação com a vida e o vivido. Essa pobreza da experiência advinda do silêncio dos vivos, de uma nova barbárie que se instaura, produzindo um paradoxo entre certezas e incertezas perante o que se avizinha.

## **5. No espelho, um ontem; um hoje**

Embarcamos no trem da Modernidade rumo a Paris de Baudelaire pelas lentes de Benjamin. A Paris que se reinventou, oferecendo ao mundo outro projeto urbanístico; outros projetos de entretenimento e consumo. Projetos que marcaram a passagem do século XIX para o XX, produzindo formas de disciplinamento, como observado por Foucault, atravessando aspectos da vida, e da morte; sobre nossa compreensão da realidade, do tempo e do espaço; nossas experiências.

Sobre o manto discursivo da Modernidade, bem como suas máquinas e maquinarias, se instaurou - fim do séc. XX; início do XXI – uma crise de representatividade. Outros discursos, revoluções e contra-revoluções, outros modos de ler e reler o mundo e o homem, de contar outras histórias. Discursos ruidosos que (re)interpretam o Contemporâneo e suas contradições; outras leituras; outras experiências.

Os prédios-templos da Modernidade ainda guardam suas maquinarias. Um ontem, um hoje que permanece em pé; experimentos (i)mortais; mundos que se entrecruzam, não são mundos diferentes, apenas momentos diferentes; outras experiências.

A rua continua, intermitentemente, iluminada por tijolinhos dourados, brilhantes, reluzentes; sob sol, sob chuva; dia e noite. Mudou o público, não o filme.

Diante do espelho, o velho sujeito da Modernidade tem dificuldade de se reconhecer, pois seu reflexo se mostra múltiplo, fragmentado; movimenta-se. Entretanto são imagens cronologicamente distantes; imageticamente próximas.

Um ontem, um hoje; No reflexo, experiências.

## Referências

AUMONT, Jacques. **Moderno?** Por que o cinema se tornou a mais singular das artes. (Trad.) RIBEIRO, Eloisa Araújo. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. *et al.* **A estética do filme.** (Trad.) APPENZELLER, Marina. 9. ed., Campinas: Papirus, 2011.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: (Orgs.) (Trad.) KOTHE, Flávio. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1985, p. 30-43.

\_\_\_\_\_. A Paris do segundo império em Baudelaire. In: (Orgs.) (Trad.) KOTHE, Flávio. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1985, p. 44-122.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: (Org.) ROUANET, Sergio P. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 114-119.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: (Org.) ROUANET, Sergio P. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993a, p. 197-221.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. Introdução de Leo Charney; Vanessa R. Schwartz. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 17-29.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) **O cinema e a invenção da vida moderna**. Prefácio à edição brasileira de Ismail Xavier. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 9-15.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. A arqueologia das ciências humanas. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (Trad.) CARRERA, Vera Porto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 18-48.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. (Trad.) MUCHAIL, Salma T. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. (Trad.) MACHADO, Roberto C. de M.; MORAIS, Eduardo J. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

\_\_\_\_\_. Genealogia e poder. **Microfísica do poder**. (Org.) (Trad.) MACHADO, Roberto. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011, p. 167-177.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Corpo e cidade: sensibilidades, memórias e histórias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GUNNING, Tom. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios da cinema. **O cinema e a invenção da vida moderna**. (Orgs.) CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 33-65.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. **O cinema e a invenção da vida moderna.** (Orgs.). CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 95-123.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VICENTIN, Marcelo. **O cinema vai à escola:** um papel para diferentes personagens (relação entre currículo(s), escola(s) e identidade(s)). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

## A INFLUÊNCIA RELIGIOSA DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE QUANTO AO CUIDADO COM O PACIENTE<sup>4</sup>

Larissa Vinhas Timóteo<sup>5</sup>Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira<sup>6</sup>

---

**Resumo:** O propósito deste estudo emergiu a partir das aulas da Disciplina “Cultura Religiosa” em 2012, na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz em Itajubá/MG, na qual se confirmou a real importância de se pesquisar “A influência religiosa dos profissionais da saúde quanto ao ‘cuidado’ com o paciente” nos ambientes hospitalares, tendo por cenários do estudo, a Santa Casa de Misericórdia de Itajubá e o Hospital Escola de Itajubá. A amostra foi constituída de 45 profissionais voluntários, sendo: 15 Técnicos em Enfermagem; 15 Enfermeiros e 15 Médicos. A proposta metodológica deste estudo privilegia a análise qualiquantitativa (DSC) de caráter exploratório e descritivo. Segundo dados do IBGE de 2010, 92% da população brasileira declarou-se religiosa. Tal saber, diante da pluralidade religiosa, torna-se evidente que o “cuidar” abrange muito mais do que somente o físico, aqui carece compreender, se os profissionais estão preparados e inseridos neste universo do “Cuidado Integral”, que por sua vez, clama e engloba pessoas em suas mais variáveis culturas e religiões.

**Palavras-chave:** Influência Religiosa; Cuidado; Cuidado de si e do Outro; Discurso Sujeito Coletivo.

**Abstract:** The purpose of this review emerged from the classes of the subject “Religious Culture” in 2012, at Escola de Enfermagem Wenceslau Braz in Itajuba/MG, in which it was confirmed the real importance of research “The Religious Influence in Health Care Professionals as to the ‘Care’ with the paciente” in hospital settings, bearing the study settings, the Santa Casa de Misericórdia de Itajubá and the Hospital Escola de Itajubá. The sample consisted of 45 volunteer professionals, as follow: 15 Nursing technician; 15 nurses and 15 physicians. The methodological proposal of this review privileges the qualiquantitativity analysis (DSC) of exploratory and descriptive approach. According to the IBGE 2010 datas, 92% of Brazilian population declared themselves religious. This is, in the face of religious plurality, it becomes evident that the “Care” comprehend much more than which is only bodily, whether the professionals are prepared and inserted in this universe of “Integral Care”, which in turn, it claims and embraces people in their most cultures and religious variables.

**Keywords:** Religious Influence; Care; Take care of myself and each other; Collective Subject Discourse.

---

<sup>4</sup> Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (*PROBIC*) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

<sup>5</sup> Acadêmica de Enfermagem na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB) 7º período- Itajubá MG, [vinhas.larissa@hotmail.com](mailto:vinhas.larissa@hotmail.com)

<sup>6</sup> Doutor em Filosofia pela PUC-SP, Professor da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz – Itajubá-MG. [carlosilveir@yahoo.com.br](mailto:carlosilveir@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

A gênese desta pesquisa surgiu durante as aulas da Disciplina “Cultura Religiosa”, em 2012, na Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, na qual foi despertada a necessidade de conhecer cada vez mais a rotina dos profissionais da saúde em ambientes hospitalares. Tal saber relaciona-se quanto à crença religiosa, pois estes lidam frequentemente com o processo do “cuidar”, que por sua vez, engloba pessoas em suas variáveis culturas e religiões.

Sobre o termo “Cultura”, é importante salientar aqui nessa pesquisa alguns conceitos. O Ministério da Cultura do Brasil, declara que a Cultura é constituída de

Modos diferentes de organização de grupos sociais, como a família, a comunidade, as categorias profissionais e os povos, que tornam as pessoas diferentes entre si, ao praticarem costumes e padrões de comportamento próprios. Se existe uma pluralidade de comportamentos e práticas sociais, isto é, se existem modos diferentes de organizar e de viver a vida, podemos dizer que existem diferentes culturas (BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010, p. 12).

Em sua etimologia, Cultura (*colere*, do Francês – cultivar) significa tudo que o homem produz na construção de sua existência: as instituições, as linguagens, os símbolos, as teorias, os valores morais, religiosos e espirituais. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p.6), trata-se de um processo de autoliberação progressiva do homem, ser de projeto, que se faz à medida que transcende e ultrapassa a própria experiência.

Ultrapassar-se, tem algo a ver também com os mundos do Sagrado e do Profano. Para Mircea Eliade, o Sagrado se manifesta através do *Mysterium Tremendum*, de um temor religioso diante de um mistério que fascina a todos, pois ultrapassa a experiência natural dos homens. Segundo ele:

O homem das sociedades arcaicas tem uma tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados. (...) o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. (...) É, portanto, fácil de compreender que o homem religioso (*Homo religiosus*) deseje profundamente *ser*, participar da realidade, saturar-se de poder (ELIADE, 2012, p. 21).

No entanto, a sacralidade introduz uma divisão do ser em dois, uma ruptura, um sentimento de diferença entre o natural e o sobrenatural, entre o perfeito e o imperfeito, entre o ser homem e o ser Divino. Contudo, há-se a necessidade de retorno ao Criador, por isso ocorre no universo religioso o *religare*, uma reconciliação dos homens com o seu Deus.

O mais conhecido exemplo ocidental dessa imagem do ser, dividido em dois, que aparece ser dois, mas é de fato um, está no Livro do Gênesis, segundo capítulo (...). O casal é dividido ali por um ser superior, que como nos contam, fez com que o homem caísse em profundo sono e, enquanto ele dormia, tirou uma de suas

costelas. Na versão indiana é o próprio deus que se divide e se torna não apenas homem, mas toda a criação de maneira que tudo é uma manifestação daquela única substância divina onipresente. Na Bíblia, Deus e homem são distintos. (...) O ponto de vista indiano é metafísico, poético; o bíblico, ético e histórico (CAMPBELL, 2004, p.18).

Deste retorno, tem-se o termo “Religião”, do latim *Religio*, do *re* que significa “de novo”, seguido do verbo *ligare* que significa “ligar, unir”. Portanto, “ligar, unir de novo”.

O homem desde os primórdios busca essa reconciliação, religar-se ao Divino, com o Ser Superior. Portanto, as crenças religiosas sempre foram indispensáveis para as estruturas psicológica, espiritual, na qual, corpo, coração e espírito não são separados da verdadeira experiência humana.

Sendo uma estrutura importantíssima da cultura, a religião ultrapassa a esfera da existência humana e dá sentido à vida. Sendo assim, é de suma relevância buscar compreender o homem quanto à sua religiosidade, principalmente quando esse está enfermo e sob os cuidados dos profissionais da saúde.

Pesquisas recentes realizadas na Grã-Bretanha apontam resultados reveladores sobre a necessidade de uma maior atenção sobre como as crenças religiosas influenciam no cuidado médico. Segundo o *Journal of Medical Ethics*, 2010, a religião e a etnia, no que se refere ao cuidado e a decisão médica, devem ser mais perscrutadas, pois este assunto não está muito documentado, e o que se tem, indica que ocorrem decisões eticamente controversas no atendimento ao paciente (ETHICS, J. M., 2010).

Harold George Koenig (2005), em um estudo com 177 pacientes ambulatoriais de uma clínica pneumológica no hospital da Universidade da Pensilvânia apontou que 45% dos pacientes “revelaram que suas crenças religiosas influenciariam as decisões médicas caso se tornassem gravemente enfermos” (Koenig, 2005, p.6). Portanto, nota-se claramente a importância de se conhecer a dimensão da religião no tratamento e na decisão dos profissionais da saúde.

A religião pode influenciar decisões médicas sobre a continuidade da vida, como em caso de pacientes que recusam terapias mais agressivas. Por exemplo, um paciente e sua família podem estar rezando por um milagre em uma situação final. Esta crença pode manter a esperança viva e evitar que desistam (até mesmo quando a desistência é a atitude mais apropriada a tomar). Recusar a uma terapia agressiva pode significar “desistir” para o paciente ou sua família. Se o médico não souber quais são as crenças de seu paciente, como poderá tratá-lo adequadamente? (KOENIG, 2005, p. 20).

Ao longo da história da humanidade, as crenças e os rituais ainda fazem parte da cultura de cada civilização. Atualmente, vivemos um mundo sem fronteiras, culturas que se mesclam num pluralismo religioso, de forma tal que o sagrado prevalece nos momentos de saúde e de doença. Neste segundo momento, para o homem religioso é de suma importância a sua ligação (*religare*) com o sagrado, período transicional pelo qual este se ascende ao divino. Não é por menos, que o provérbio latino declara: *medicus curat, Deus sanat*, ou seja, o “médico cura, Deus sara”.

A relação entre a equipe de saúde e o paciente, sempre se tratou de um vínculo entre a ajuda e o respectivo tratamento. Com isso, surge a necessidade de se conhecer cada vez mais o paciente como um todo, inclusive suas crenças.

Mas, tanto as pessoas de um modo em geral, como às próprias autoridades médicas e religiosas têm certa dificuldade quando procuram distinguir a medicina da religião. Essa dificuldade é normal, uma vez que ambas, nasceram unidas (SALGADO; FREIRE, 2008, p.117). Diante da importância do assunto, um conhecimento útil sobre medicina e religião é exatamente a influência de uma sobre a outra (SALGADO; FREIRE, 2008, p.117).

Convém alertar, que esta pesquisa será concluída ao final do mês de março de 2015. Sendo assim, *a priori* serão apresentadas, apenas as análises preliminares e parciais concernentes a equipe de saúde como um todo. É válido salientar que no período de apresentação deste Simpósio, os dados finais serão divulgados em sua totalidade.

## 2. Material e Método

A proposta metodológica deste estudo privilegia a análise qualitativa de caráter exploratório e descritivo e utiliza-se o método de estudo do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que tem raízes advindas da Teoria das Representações Sociais (TRS).

### 2.1 Participantes/amostra e amostragem

Os participantes deste estudo foram os trabalhadores na área da saúde, a equipe em enfermagem (técnicos e enfermeiros) e os médicos. A amostra foi constituída de 45 profissionais, sendo sua respectiva divisão: 15 Técnicos em Enfermagem; 15 Enfermeiros; 15 Médicos.

Esses pertenceram ao quadro de duas instituições de Itajubá-MG, sendo estas, o Hospital Santa Casa de Misericórdia e o Hospital Escola de Itajubá. Os 45 profissionais participantes foram distribuídos da seguinte forma:

- a) Hospital Escola de Itajubá foram representados por 10 Técnicos em Enfermagem, 10 Enfermeiros e 10 Médicos;
- b) Hospital Santa Casa de Misericórdia de Itajubá foram representados por 5 Técnicos em Enfermagem, 5 Enfermeiros e 5 Médicos.

Os participantes foram questionados verbalmente e as entrevistas foram gravadas e transcritas para análises de conteúdo. Esta pesquisa recebeu aprovação do Comissão de Ética e Pesquisa (CEP- EEWB) por estar totalmente em conformidade com a Resolução 466 de 12/12/2012.

## **2.2 Quanto aos critérios de inclusão dos participantes**

Ser profissional habilitado (Médicos, Enfermeiros e Técnicos em Enfermagem), pertencentes aos quadros das Instituições em pesquisa. Ter contato direto com os pacientes. Aceitar de forma voluntária a participação no estudo. Aceitação de inclusão, a partir da leitura e entendimento da pesquisa em si e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser assinado para estar em acordo com todos os aspectos éticos da pesquisa.

## **2.3 Quanto aos critérios de exclusão**

Não foi permitida a participação de profissionais que não fossem habilitados, não tivessem contato direto com os pacientes ou não aceitassem participar da pesquisa.

## **2.4 Quanto à coleta**

A coleta de dados foi composta de um questionário acerca das “Características Pessoais e Profissionais do Participante”. Também foram criadas três perguntas abertas em forma de questionário semiestruturado, direcionado para cada profissão específica (Técnico em Enfermagem, Enfermeiro e Médicos). A primeira questão e a segunda são iguais para as três classes profissionais, sendo estas:

1ª) Questão - Para você, o que é religião?

2ª) Questão - O que você entende sobre religiosidade?

A terceira questão é exclusiva para cada classe profissional, sendo estas:

3ª) Questão - Técnicos em Enfermagem - Se um amigo lhe perguntasse: fale para mim, o que você entende sobre a influência religiosa do Técnico em Enfermagem quanto ao cuidado com o paciente, o que você responderia?

3ª) Questão - Enfermeiro - Se um amigo lhe perguntasse: fale para mim, o que você entende sobre a influência religiosa do Enfermeiro quanto ao cuidado com o paciente, o que você responderia?

3ª) Questão – médicos - Se um amigo lhe perguntasse: fale para mim, o que você entende sobre a influência religiosa do Médico quanto ao cuidado com o paciente, o que você responderia?

Foi realizado o pré-teste, com a finalidade de se avaliar a eficácia do método escolhido, isso com três profissionais, um Técnico de Enfermagem, um Enfermeiro e um Médico das Instituições em Pesquisa. Estes profissionais não foram incluídos na amostra, entretanto estavam dentro dos critérios de inclusão.

### **3. Resultado e Discussão**

#### **3.1 Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

Dentre os dados obtidos quanto à preferência no que condiz à religião dos Profissionais têm-se:

-Técnico em Enfermagem- 47% declaram-se católicos, 40% evangélicos e 13% declaram não ser praticante de nenhuma religião. 60% são casados e 40% são solteiros. 60% do sexo feminino e 40% masculino;

-Enfermeiro - 47% declararam-se católicos, 33% evangélicos, 7% espíritas e 13% sem religião alguma. 60% dos enfermeiros são solteiros e 40% são casados. 93% do sexo feminino e 7% masculino;

- Médico - 47% são católicos, 33% evangélicos e 20% autodeclaram sem religião. 80% são casados, 13% solteiros e 7% viúvos. 60% são do sexo masculino e 40% feminino.

Quando estas três classes de profissionais são comparadas, obtemos resultados relevantes a serem expostos, como por exemplo, as médias entre a idade destes profissionais correspondem a 32 anos de idade; sendo a idade mínima de 20 anos de um Técnico de Enfermagem e, em contrapartida, o entrevistado com maior idade é a de um médico com 53

anos. A média de atuação geral destes profissionais é correspondente a oito anos de trabalho, tendo o maior tempo de atividade o Técnico de Enfermagem com 12 anos. E por fim, investigou-se também a escolaridade, e chegou-se a conclusão de que apenas 20% possuem algum tipo de especialização e nenhum dos participantes possuem títulos de mestre ou doutor.

### 3.2 Ideia central síntese a respeito da equipe de saúde

A primeira questão “Para você, o que é religião?” suscitou diversas Ideias Sínteses (IS) e dentre estas, destacam-se pela sua maior frequência a Ideia Central Síntese (ICS) “Ter fé” como significado atribuído à religião. Isso é relatado pelos profissionais Técnico em Enfermagem, Enfermeiro e Médico, como comprovam os discursos a seguir:

Religião é uma doutrina que você segue, uma crença, uma fé; É você ir na igreja, orar pelos seus irmãos e seguir uma determinada fé sem olhar para os lados; É um pouco subjetivo dizer isso, porque pra mim é uma coisa, pra você pode ser outra, entendeu? Mas, basicamente religião é seguir aquilo que você acredita e se apegar sempre; É ter fé, acreditar nisso como se fosse a última certeza de sua vida; Religião é seguir aquilo que se acredita, Seguir uma doutrina, uma fé; Religião você tem que acreditar, caso contrário, não vale de nada; É você com todas as forças investir, se for preciso todo seu cotidiano ali, acreditando em uma força superior, independente do que seja tendo fé.

Fé deriva em sua etimologia do latim *fides*, que tem por significado a ação de acreditar, esta também é responsável por organizar as crenças religiosas (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2015).

Segundo SPÍNDULA, VALLE e BELLO (2010) faz-se necessário que o profissional de saúde disponha de conhecimentos adequados, no que condiz a fé do seu paciente, uma vez que já foi comprovado a relação existente entre a fé e o desenvolvimento do estímulo à coragem e à esperança, fatores que contribuem diretamente no processo da melhoria da saúde.

É relevante citar que a fé tem sido uma aliada contra as dores, uma vez que exercida induz o equilíbrio tanto dos hormônios, quanto do sistema neurofisiológico, além de atuar de modo favorável na imunidade do paciente (SOCIEDADE BENEFICIENTE ISRAELITA BRASILEIRA, 2009).

Outra ICS, muito citada, ainda com referência à primeira pergunta, foi que religião é “Relação positiva com a igreja e seus componentes”. Por componentes entende-se, que são

os que professam uma fé em comum e frequentam instituições religiosas, daí encontramos nos discursos dos participantes as seguintes ideias:

Doutrina que você segue, uma crença; É seguir uma doutrina, uma fé; Ir na igreja, orar pelos seus irmãos; Estar em comunhão com a igreja, sempre confiante de que Deus é e sempre vai ser o autor e consumidor da nossa fé, não importa onde pisamos.

A literatura também retrata esta condição de estabelecer uma positiva relação, seja com a igreja, com os outros ou consigo, uma vez que a junção de fatores como a felicidade, bem-estar consigo e com o outro, traz a satisfação com a vida e exerce uma situação de positividade que contribui diretamente em cada pessoa, nas suas particularidades, inclusive na sua saúde (COLETA; COLETA; 2006).

Outra ICS que emergiu e que foi muito citada pelos participantes, refere-se à particularidade, a pessoalidade, a escolha da religião, ou seja, ao seu aspecto “Aspecto Singular”:

Pra mim, além de algo muito particular é um fator que tem, como se diz, predisposição genética; Se você achar que, por exemplo, o espiritismo é correto, cada um possui um foco, uma escolha; Um pouco subjetivo dizer isso, porque pra mim é uma coisa, pra você pode ser outra entendeu; Religião pra mim é ter fé, não tenho como explicar é muito pessoal, de cada um sabe?; Ah! Religião é uma escolha ninguém é obrigado a seguir, mas todos são obrigados a respeitar. Não posso obrigar a ninguém seguir a religião que eu julgo ser certa entendeu?

Esta condição se dá devido às diversas religiões existentes no mundo atualmente, o Brasil é lembrado por ser o país com maior florescimento de religiões desta década (MENDONÇA, 2003).

No senso de 2010, o IBGE declara que 8% da população brasileira não possui religião; ou seja, 92% da massa brasileira correspondem aos religiosos brasileiros (IBGE, 2010). Veja:

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, revelando uma maior pluralidade nas áreas mais urbanizadas e populosas do País. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da parcela da população que se declarou evangélica. Os dados censitários indicam também o aumento do total de pessoas que professam a religião espírita, dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior e do conjunto pertencente a outras religiosidades (IBGE, 2010).

Este mesmo órgão (IBGE, 2012), divulgou a respeito dos grandes grupos religiosos existentes no Brasil e se verificou que mais de 51 milhões de homens e 53 milhões mulheres

professam a fé Católica Romana; seguida da fé Evangélica que correspondente a mais de 15 milhões de homens e 20 milhões de mulheres; Quase 3.500.000 de pessoas são adeptas do Espiritismo; simpatizantes do Candomblé e outras Religiões Afro são aproximadamente 167.400; Judaísmo 108.000; Hinduísmo 6.000; Budismo 244.000; Islamismo 35.200; Umbanda 407.000; outras religiosidades um pouco mais de 11.000 e por fim, cerca de 4 milhões de pessoas declararam não ter religião alguma.

Em conjunto com o crescimento das mais variáveis religiões, cresceu também a intolerância religiosa, tal fato é evidenciado pelos noticiários, nos quais frequentemente, vinculam materiais contendo ações relacionadas à intolerância religiosa (ROCHA; 2014), e que pode incidir na relação do profissional da saúde com o paciente.

Quanto à segunda questão, “O que você entende por religiosidade?”, a ICS prevalente foi: “Exercer suas práticas religiosas”.

Você aplicar sua religião, estou certa?; É a intensidade em que você aplica seus atos de fé e a quantidade de vezes que você vai à igreja”; “Você exercer tudo aquilo que aprendeu e com as suas práticas religiosas fazer o bem, amar o próximo, não fazer fofocas, ainda mais nessa minha profissão, onde se não soubermos relevar certas coisas, você já deve imaginar né? Aqui é o melhor lugar pra se mostrar quão diferente posso ser se tiver amor em meu coração; Ser religioso é estar bem com Deus, rezar Ave Maria, ir às missas e praticar o bem. Eu me considero uma pessoa religiosa.

A palavra religiosidade deriva-se do latim *religiositas*, e se trata de uma característica do que é religioso (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2015).

Harold G. Koenig (2008), relata que a Religiosidade se trata de uma prática da religião, na qual oferece suporte para a estruturação da sociedade, a partir do *Religare* com o Sagrado ou Divino.

Marlon Xavier (2006), declara que o termo religiosidade tem um sentido mais restrito na religião quando comparado a espiritualidade, este fato torna-se importante uma vez que surgiu-se a ideia síntese de que a religiosidade é o mesmo que espiritualidade.

Um participante disse: “Eu falo e gosto de ouvir, às vezes a gente vai no quarto do paciente conversar sobre espiritualidade e essas coisas, e ele acaba que me confortando, quando na verdade era para eu exercer esse papel”.

A religiosidade, de acordo com Xavier (2006), nada mais é do que a qualidade do ser religioso, de se dispor de uma religião, ou ater-se às coisas sagradas. Importante frisar de que a religiosidade necessariamente depende de instituições religiosas para existir, esta pode ser

integrada à maneira individual de cada pessoa, à sua qualidade religiosa. Tal fato foi encontrado na fala do participante:

Não preciso ir na Igreja pra ser religioso, sou religioso por mim mesmo e estou bem com isso.

A terceira questão, “Se um amigo lhe perguntasse: fale para mim, o que você entende sobre a influência religiosa do Técnico em Enfermagem/Enfermeiro quanto ao cuidado com o paciente, o que você responderia?” teve como ICS, para o enfermeiro e para o técnico de enfermagem a mesma: “Exerce influência”.

Sei que é minha obrigação falar do amor de Deus pra todos, não importa a religião, falo com o paciente, com a família, com o funcionário, influencio e contagio de maneira positiva todo mundo!; Eu falo e gosto de ouvir, às vezes a gente vai no quarto do paciente conversar sobre espiritualidade e essas coisas ele acaba que me confortando quando na verdade era para mim exercer esse papel; Eu sempre que posso dou uma passada nos quartos, olho nos olhos do paciente e faço questão de dizer: Jesus te ama! Às vezes ele nem está mais comunicativo, mas sei que aquela palavra penetra no coração dele e isso que importa; Se alguém falar que não influencia, é mentira! Nós ficamos sempre muito juntos e querendo ou não, influencia sim!

É evidente que o profissional da saúde, uma vez que saiba da importância desta influência religiosa e esteja preparado para qualquer situação, este se torna imprescindível no cuidado com o outro, pois certamente será mais tolerante, respeitoso, digno, ético e moral e, sua atitude pode estender à toda equipe médica, ao ambiente hospitalar ou em outros ambientes. Afinal, estes profissionais tornam-se mais humanos, mais capacitados à arte de cuidar, buscaram melhores capacitações, em suma serão bem preparados para lidar com as pessoas nas dimensões psicofísica e espiritual.

Assim sendo: “No que tange ao profissional de enfermagem, este atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais” (COFEN, 2007).

Ana Cristina de Sá (2009) relata que o enfermeiro, é quem passa mais tempo ao lado do paciente e deve, portanto, ser preparado para desenvolver um olhar holístico, pois necessita de um paradigma para atuar humanisticamente, a fim de proporcionar um apoio afetivo no campo espiritual.

Quanto à ICS dos médicos, “Se um amigo lhe perguntasse: fale para mim, o que você entende sobre a influência religiosa do médico quanto ao cuidado com o paciente, o que você responderia?”, têm-se: “Difícil, devido ao tempo curto”.

Pra falar a verdade é difícil encontrar um paciente com tempo pra sentar e bater papo sabe? Sei que é um assunto importante mais; É uma pergunta complicada, por que geralmente nós não ficamos tanto tempo assim com eles - pacientes, e não influencio nem de maneira positiva nem negativa; Pela correria que é não dá tempo de conversar; Pelo fato de eu estar sempre muito ocupado é inusitado que tais fatos ocorram, mas vou te dizer é incomum mas não é impossível! Tem vezes que falo sim, mesmo porque pode ser isso que esteja influenciando na saúde dele e eu tenho que estar atento a isso também.

Pesquisas recentes realizadas na Grã-Bretanha apontam resultados reveladores sobre a necessidade de uma maior atenção sobre como as crenças religiosas e como estas influenciam no cuidado médico. Segundo o *Journal of Medical Ethics*, 2010, a religião e a etnia, no que se refere ao cuidado e a decisão médica, devem ser mais perscrutadas, pois este assunto não está muito documentado, e o que se tem, indica que ocorrem decisões eticamente controversas no atendimento ao paciente (ETHICS, J. M., 2010).

Assim, é indispensável a atuação do profissional de medicina nesta esfera, pois não se pode simplesmente descartar tal dimensão. Esta, faz parte do cuidado para com o paciente. É *conditio sine qua non* para com o cuidado à vida, parte do Código de Ética de sua profissão, bem como, dos demais profissionais de sua equipe. Portanto, estes profissionais precisam entender a importância desta temática, devem preparar-se para prestar melhores atendimentos diante de diversas situações que envolvam a crença, o pluralismo religioso, para que possam cumprir com o seu juramento profissional no que tange ao tratamento holístico, ao cuidado com o ser humano, sem qualquer distinção.

“O alvo de toda a atenção do médico é a saúde do ser humano, em benefício da qual deverá agir com o máximo de zelo e o melhor de sua capacidade profissional” (CRM, 2009).

A equipe médica (entendida aqui, como Técnico de Enfermagem, Enfermeiros e Médicos) atuam em um foco específico: O cuidado com as pessoas. Como já relatado, atualmente existe uma pluralidade religiosa e o cuidar abrange muito mais do que somente o físico.

#### 4. Considerações Finais

É de suma importância lembrar de que os objetivos da pesquisa serão alcançados ao término dos estudos (veja Introdução, p. 4), no que tange perscrutar o conhecimento do profissional de saúde – Técnicos de Enfermagem, Enfermeiros, e Médicos a respeito de religião e religiosidade, assim como a temática sobre a influência religiosa. A pesquisa está

em conformidade com os aspectos éticos, legais e toda e qualquer informação a respeito dos participantes, são sigilosas. Espera-se que esta pesquisa suscite outras indagações a respeito deste tema, ainda pouco explorado, assim como outras pesquisas na área.

Pode-se chegar assim, às algumas conclusões: a religião católica é a que mantém o maior índice de prevalência com 47% dentre os profissionais entrevistados; 35,33% da religião evangélica, 15,33% declararam não serem adeptos a qualquer religião; o sexo feminino teve a maior frequência dentre os profissionais e dentre todos os entrevistados, houve uma grande variação de idades, sendo a menor 20 anos e a maior de 53 anos de idade.

A definição de religião para a equipe de saúde com maior frequência presentes no DSC, foi que religião é “Ter fé”, ou seja, um fator extremamente importante no que diz respeito ao processo saúde/doença do paciente; uma vez que comprovado, a fé exerce uma influência na vida do paciente, seja para estimular a perseverança, força de vontade e até mesmo diminuir de modo significante as dores.

Sobre o que vem a ser religiosidade para os profissionais de saúde, observou-se que religiosidade é “Exercer sua religião” e tal fato foi confirmado na literatura, na qual afirma que a religiosidade nada mais é do que a prática da religião, independente de instituições religiosas. Faz-se necessário, apenas salientar da extrema diferença obtida entre religião e religiosidade.

Os Enfermeiros e os Técnicos de Enfermagem obtiveram a mesma ideia central síntese para a última questão. No quesito sobre a influência religiosa exercida, ficou claro que a equipe de enfermagem exerce uma influência religiosa, pela ICS: “Exerce Influência”. A questão a ser refletida é a respeito da qualidade desta influência, se os profissionais dispõem do conhecimento necessário a respeito do assunto, se prestam a assistência ao paciente de modo humanizado e holístico, se atendem aos princípios éticos e legais de cada profissão, assim como, se respeitam a pluralidade religiosa hoje existente.

Por fim, os médicos obtiveram a ICS, não terem tempo hábil para atuar nesta esfera, “Difícil, devido ao tempo curto”. A partir desta evidência, suscita outra reflexão: os profissionais em seus discursos apresentam o cuidado para o “Ser Integral”, sendo que na sua prática cotidiana, isto não acontece, infelizmente devido ao tempo, não se presta a tal Cuidado ao Ser. A qualidade do atendimento implica no ouvir, no sentir, na relação face-a-face e quando feita esta assistência, humaniza-se o contato, o profissional adquire a

confiança do paciente e dos familiares, o respeito emerge e o *religare*, de uma certa forma também acontece entre todos.

Esta temática merece muita atenção, visto que o foco que sempre dominou a pesquisa na área da saúde foi a doença em si (*medicus curat*). Acredita-se que aos poucos haverá mais espaço para os estudos de características adaptativas, tais como esperança, sabedoria, criatividade, coragem e espiritualidade (PANZINI, 2007, p.33). Acrescenta-se a estas características a religiosidade, pois importa tornar as relações profissionais da saúde/paciente mais humanizadas. Porém, tais estudos e ações, precisam caminhar de forma mais rápida e carecem de mais atenção para com as questões da religiosidade (*Deus sanat*).

## Referências

ARANHA, M.L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. **PLANO SETORIAL PARA AS CULTURAS POPULARES**. Brasília. 2010. Disponível em: [http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/wpcontent/uploads/2013/03/plano\\_setorial\\_culturas\\_populares1.pdf](http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/wpcontent/uploads/2013/03/plano_setorial_culturas_populares1.pdf). Acesso em: 10 jan. 2015.

CAMPBELL, J. **Mitologia oriental**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.

COFEN. **CÓDIGO DE ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM**. 2007. Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/sitenovo/node/4158>. Acesso em: 24 jun. 2013.

COLETA, J. A. D.; COLETA, M. F. D. FELICIDADE, BEM-ESTAR SUBJETIVO E COMPORTAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. **Rev. Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a08.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CRM. **CÓDIGO DE ÉTICA MÉDICA**. 2009. Disponível em: [http://www.crmpi.com.br/pdf/codigo\\_etica\\_medica.pdf](http://www.crmpi.com.br/pdf/codigo_etica_medica.pdf). Acesso em: 24 jun. 2013.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de fé**. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/fe/>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Significado de religiosidade.** Disponível em:  
<http://www.dicio.com.br/religiosidade/>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano:** a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ETHICS, J. M. . **The role of doctors' religious faith and ethnicity in taking ethically controversial decisions during end-of-life care.** 2010. Disponível em:  
<http://jme.bmj.com/content/36/11/677.abstract>. Acesso em: 15 jan. 2015.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010:** número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião, 2010. Disponível em:  
[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2170](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2170).

\_\_\_\_\_. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** 2012. Rio de Janeiro.

KOENIG, H.G. **Espiritualidade no cuidado com o paciente.** São Paulo: FE Editora Jornalística LTDA, 2005.

ROCHA, G. VIOLÊNCIA POLÍTICA E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: UMA ANÁLISE À LUZ DA COMUNIDADE NEGRA NO BRASIL. **Rev. Científica Internacional.** v.1, n. 29. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/301/282>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SÁ, A. C. **Reflexão sobre o cuidar em Enfermagem:** uma visão do ponto de vista da espiritualidade humana e da atitude crítica. 2009. O mundo da Saúde. Disponível em: [http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/67/205a217.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/67/205a217.pdf) . Acesso em: 13 jan. 2015.

SALGADO, M. I.; FREIRE, G. **Saúde e espiritualidade:** Uma nova visão da medicina. Belo horizonte: INEDE, 2008.

SOCIEDADE BENEFICIENTE ISRAELITA BRASILEIRA (org). **Os benefícios da fé.** 2009. Disponível em: <http://www.einstein.br/einstein-saude/bem-estar-e-qualidade-de-vida/Paginas/os-beneficios-da-fe.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SPÍNDULA, J.A; VALLE, E. R. M. do; BELLO, A. A. Religião e espiritualidade: um olhar de profissionais de saúde. **Rev. Latina Am. – Enfermagem**. v. 18 n. 6, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n6/pt\\_25.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n6/pt_25.pdf). Acesso em: 15 fev. 2015.

XAVIER, M. O conceito de religiosidade em C. G. Jung. **Rev. PISICO**. v. 37, n. 2. , 2006, disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1433/1126>. Acesso em: 15 fev. 2015.

## A FILOSOFIA E O CUIDADO DE SI: UMA REFLEXÃO SOBRE O SUJEITO E A EDUCAÇÃO A PARTIR DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA DE FOUCAULT

Prof. Ms. Daniel Santini Rodrigues<sup>7</sup>  
Profª. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes<sup>8</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa deseja pensar os modos de constituição do sujeito a partir das práticas de Si propostas por Foucault, entre as quais a Escrita de Si, e sua relação com a Filosofia entendida como modo de vida e, em seguida, problematizar algumas questões educacionais e abrir novas perspectivas de reflexão. O fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o Cuidado de Si, que é uma atividade permanente e que implica sempre em uma escolha de modo de vida. Dessa forma, a Filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história, um exercício de transformação do modo de ser e de pensar. Dentre as práticas de Si, tem-se a Escrita de Si que consiste um movimento de reunir o que se pôde ouvir ou ler, com a finalidade da constituição de si. Para isso, esta pesquisa bibliográfica serve-se dos escritos do terceiro domínio foucaultiano, chamado de Estética da Existência, em que Foucault revisita a filosofia grega para compreender o modo pelo qual os sujeitos realizavam a experiência de si mesmos. Sendo assim, deseja-se abrir espaço para emergir novas verdades e possibilidades de (re)pensar o sujeito e a educação de uma maneira diferente.

**Palavras-chave:** Michel Foucault; Cuidado de Si; Filosofia.

**Abstract:** The aim of this study is to focus on the modes of constitution of the subject according to the Techniques of the Self proposed by Foucault, including the Self Writing, and its relation to Philosophy understood as a way of life. It also problematizes some educational issues and brings new perspectives for reflection. The guiding thread which conveys the relationship between subjectivity and truth is the Care of the Self, which is a permanent activity and that always implies a choice of lifestyle. Therefore, Philosophy would be an experience which modifies the self, an experience of reflecting on one's own history, an exercise of transforming the way of being and thinking. The Self Writing emerges among the Techniques of the Self, consisting in gathering what one might hear or read, in order to constitute the self. This bibliographical research makes use of the writings of Foucault's third phase called Aesthetics of Existence - in which Foucault revisits the Greek philosophy to understand the way in which the subjects performed the experience of themselves - making room for emerging new truths, as well as possibilities of (re) thinking the subject and education in a different way.

**Keywords:** Michel Foucault; Care of the Self; Philosophy.

---

<sup>7</sup> Mestre em Educação pela Universidade São Francisco e doutorando em Educação pela mesma instituição. [padresantini@yahoo.com.br](mailto:padresantini@yahoo.com.br)

<sup>8</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Professora da Universidade São Francisco (SP). [lunda@mpc.com.br](mailto:lunda@mpc.com.br)



## 1. Introdução

A obra e o pensamento de Foucault marcaram o pensamento filosófico e pode ser considerado um dos acontecimentos mais importantes do século XX. Mas se engana quem pensa que pode encontrar em Foucault um remédio para os problemas da Educação e do mundo. Veiga-Neto (2007, p. 16, grifo do autor) afirma que “Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe *o* caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”.

Foucault é um grande estimulador, podendo funcionar “como um catalizador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e as nossas ações”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 16). O próprio Foucault nunca quis ser modelo para ninguém nem, muito menos, fundar uma escola, mas desejou que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, como instrumento, como fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso.

O pensamento de Foucault passou por deslocamentos, fases, etapas. Existem diversas formas de caracterizá-las, seguindo critérios diferentes como o metodológico, o cronológico ou o ontológico. “A maioria dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35, grifos do autor). Esses três Foucault podem ser assim compreendidos:

À primeira fase – arqueológica –, correspondem as obras que vão de *História da Loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O Nascimento da Clínica* e *As palavras e as coisas*. A segunda fase – genealógica – começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e Punir*. À terceira fase – ética –, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade – o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984. Alguns outros especialistas centram-se mais no critério cronológico, falando apenas em fases I, II e III. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35-36, grifos do autor).

Veiga-Neto (2007, p. 37) percebe que nesta divisão de fases surgem alguns problemas, entre os quais o principal é que na terceira fase não há um método novo, pois a ética é um campo de problematizações que se vale tanto da arqueologia quanto da genealogia, o que leva alguns a afirmarem que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico. “Além do mais, tal periodização leva a pensar que cada fase encerra uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 38). Mas o que acontece é o oposto, pois

ao invés de haver separação entre as fases, o que se observa é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las. De tal forma que, quanto mais se aprofunda a obra foucaultiana, fica difícil aceitar essa periodização convencional.

Por isso, Veiga-Neto assume a proposta apresentada por Morey, seguindo critérios ontológicos, segundo os quais os três eixos da obra foucaultiana têm em comum a nossa ontologia histórica, ou seja, “diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*)”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40, grifos do autor). Nessa compreensão, pode-se investigar “como nos constituímos como *sujeitos do conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40, grifos do autor).

Toda a obra de Foucault se movimenta em três domínios: Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo. O terceiro domínio (Ser-consigo) pressupõe os outros dois domínios – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Esse terceiro domínio é fruto de diversas conferências e entrevistas, que culminaram com a publicação do segundo e do terceiro volumes de História da sexualidade, deslocando os estudos de Foucault para a questão da sexualidade na Antiguidade Greco-romana:

Para ele [Foucault], não interessa estudar os comportamentos, as condutas e as práticas sexuais em si, nem como eles foram e são representados pela Sociologia, Teologia, Filosofia, Biologia etc. Aqui, a sexualidade interessa não tanto em si mesma, como seria o caso para um sexologista; ela interessa por ser um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 80).

Em toda sua obra, Foucault trata a relação do sujeito com a verdade não através de uma análise interior ao próprio conhecimento, como na tradição, mas a pensa a partir da História. Para Foucault, “o sujeito se constitui no interior mesmo da História, e que é a cada instante fundado e refundado pela História a partir das práticas sociais”. (PORTOCARRERO, 2008, p. 292). Ele não investiga o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer verdades sobre o mundo, mas problematiza os processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação se ligaram a discursos de verdade. Dessa forma, suas pesquisas investigam “historicamente os procedimentos através dos quais, na história, os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos e as

subjetividades se constroem e fazem um trabalho de modificação sobre si mesmas.”. (PORTOCARRERO, 2008, p. 282).

Neste processo de modificação do sujeito sobre si mesmo, faz-se necessário resgatar a concepção da Filosofia como modo de vida a fim de ela possa ser uma experiência modificadora de si.

## 2. A filosofia como modo de vida

Hadot (1999) reflete sobre o sentido da palavra Filosofia e de seu emprego desde os primórdios do pensamento. Segundo o autor (1999, p. 69), “é provável, em todo caso, que [Sócrates] teria usado essa palavra dando-lhe o sentido corrente da época, isto é, ele teria empregado, como se fazia então, para designar a cultura geral que os sofistas e outros poderiam conceder a seus alunos”. Com os sofistas, a Filosofia adquire uma vinculação com a aquisição de técnicas retóricas para o uso político. É neste contexto dos sofistas que surge Sócrates, com uma forma revolucionária de filosofar. Sócrates cultiva filosoficamente os seus interlocutores e discípulos, através do diálogo, e os leva a examinar-se, a tomar consciência de si mesmos. “Como um ‘tavão’, fustiga seus interlocutores com questões que os obrigam a prestar atenção em si mesmos, a tomar cuidado consigo mesmos”. (HADOT, 1999, p. 55). Dessa forma, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor já não sabe muito bem por que age. Ele toma consciência das contradições de seu discurso e de suas próprias contradições internas.

Mas somente com Platão que um novo sentido é dado a palavra Filósofo e à Filosofia, de maneira especial através de sua obra Banquete, em que Platão descreve o modo de vida de Sócrates como o modelo de filósofo. Dessa forma, Filosofia passa a ser compreendido como modo de vida. “Filosofar não é mais, como queriam os sofistas, adquirir um saber, ou um saber-fazer, um *Sophia*, mas é pôr-se a si mesmo em questão, pois experimenta-se o sentimento de não ser o que se deveria ser” (HADOT, 1999, p. 56).

A experiência do filósofo não é apenas racional ou teórica. Ela é prática e vital. A busca pela verdade consiste na vivência da filosofia como forma de vida. A este respeito, Pierre Hadot nos traz contribuições importantes:

No fim das contas, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor toma distância em relação a si mesmo, desdobra-se, uma parte de si mesmo identificando-se, de agora em diante, com Sócrates no acordo mútuo que este exige de seu interlocutor

em cada etapa da discussão. Opera-se nele uma tomada de consciência de si; ele se põe a si mesmo em questão (HADOT, 1999, p. 55-56).

Para Hadot (1999, p. 56), há uma reviravolta na vida do homem que se encontra com Sócrates e seu estilo de vida. Há uma subversão total dos valores, das certezas, dos dogmas. Sócrates é um incômodo do qual os homens gostariam de evitar, a fim de que permaneçam, em certo sentido, evitando a si mesmos. A missão de Sócrates é fazer com que os homens tomem consciência de seu não-saber.

Na obra *O Banquete* há uma série de discursos que os participantes desenvolverão em honra de Eros, sendo que a intervenção de Sócrates, mesmo chagando atrasado, é tão longa quanto a de todos os outros oradores reunidos. Nestes discursos, “Eros e Sócrates personificam, um de uma maneira mítica, outro de maneira histórica, a figura do filósofo”. (HADOT, 1999, p. 72). Dessa forma, Hadot analisa a relação de Eros e Sócrates com a filosofia. Para isso, serve-se da descrição mítica de Diotima, que de uma maneira muito hábil e bem-humorada, aplica-se ao mesmo tempo a Eros, a Sócrates e ao filósofo. Segundo Hadot (1999, p. 75) “esse retrato de Eros-Sócrates é, a um tempo, o retrato do filósofo, na medida em que, filho de Poros e de Penia, Eros é pobre e deficiente, mas sabe, por sua habilidade, compensar sua pobreza, sua privação e sua deficiência”. Sendo assim, no discurso de Diotima, Eros é filósofo pois está a meio caminho entre a *sophia* e a ignorância, de tal forma que “o filósofo jamais atingirá a sabedoria, mas pode progredir em sua direção” (HADOT, 1999, p. 78). Ou seja, segundo o *Banquete* de Platão, a filosofia não é a sabedoria, mas um modo de vida, sendo o filósofo um mediador, como Eros, que revela aos homens alguma coisa do mundo dos deuses, do mundo da sabedoria (HADOT, 1999, p. 80). Para muitos pode ser surpreendente esta noção de filósofo, pois como Eros, é desmistificado no *Banquete*, passando do posto de deus ao de *daimon*. A partir da concepção platônica, o filósofo não é mais aquele que recebe dos sofistas um saber acabado, mas o que tem consciência de sua deficiência e, ao mesmo tempo, do desejo que existe em si e que o atrai para o belo e para o bem. (HADOT, 1999, p. 80).

Então, a filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

Hadot (1999) salienta a filosofia como exercício espiritual, noção esta encontrada nas escolas filosóficas desde os platônicos até os estóicos. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser.

O cuidado de si é, portanto, indissolúvelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros. Há em Sócrates um aspecto ao mesmo tempo “missionário” e “popular”, que se reencontrará posteriormente em certos filósofos da época helenística. (HADOT, 1999, p. 67)

É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da vida, pois, para Platão, o filósofo integra discurso e modo de vida, de tal forma que a pessoa é o que fala e fala o que se é. Foucault, retomando a espiritualidade antiga, mediante a ascese e exercícios espirituais, sobressai “a busca, a prática, a experiência mediante as quais o sujeito opera sobre si próprio as transformações necessárias para ter acesso à verdade”. (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Foucault irá afirmar que o cuidado de si designa o conjunto de transformações de si que constituem a condição necessária para se ter acesso a verdade (FOUCAULT, 2010, p.17), já que é “a verdade 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 a verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura” (FOUCAULT, 2010, p.16).

Neste contexto, segundo Foucault (2010, p. 117), o filósofo é o operador da passagem da *stultitia* (aquele que não tem cuidado consigo mesmo) à *sapientia*. Assim como o mestre é o operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo com o sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. (FOUCAULT, 2010, p. 117-119).

O “cuidado de si” desemboca, para Foucault, em uma estilização da existência ou estética da existência, onde o homem arma sua vida de acordo com sua escolha, como expressão máxima da sua liberdade. O cuidado de si está disponível a todos os homens que podem escolher esse caminho como estilo de vida. A vida passa a ser definida como uma obra de arte.

### 3. O cuidado de si e a constituição do sujeito ético

Nesta seção deseja-se abordar a relação do cuidado de si na constituição do sujeito, na perspectiva foucaultiana, visto que o sujeito constituiu o tema geral da pesquisa de Foucault. Foucault (2010) tenta reconstruir a história da cultura greco-romana no tocante a relação entre o sujeito e a verdade, através de asceses e práticas de si. Nesse contexto, ele também chama atenção para o fato de que na modernidade houve uma inversão do cuidado de si para o conhecimento de si. Essa alteração seria produto do momento cartesiano. Ou seja, com o advento da racionalidade ocidental moderna, o preceito ético do cuidado de si foi ofuscado pelo preceito delfico do conhecimento de si, em que o acesso à verdade se daria apenas via conhecimento, e não mediante um trabalho intenso e ético sobre si mesmo.

De modo que se pode ter acesso ao real por um ato meramente racional, filosófico e não mediante uma ascese, uma atitude ética e espiritual por si mesmo. Em que, compreende-se por filosofia:

[...] esta forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso [...] creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existências, etc; que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004, p. 190).

Foucault (2012a, p. 258) confirma que o problema das relações entre sujeito e os jogos de verdade sempre esteve presente em seus escritos, embora examinado inicialmente por ele a partir de práticas coercitivas, como no caso da psiquiatria e do sistema penitenciário, e depois dos cursos no Collège de France, analisando a problemática através de práticas de si. “Essas práticas de si tiveram, nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico.” (FOUCAULT, 2012a, p. 259).

Com isso, há um deslocamento dos jogos de verdade, que não se referem mais a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoafirmação do sujeito, que pode ser concebida como uma prática ascética, que, segundo Foucault (2012a, p. 259), se dá ao ascetismo um sentido muito mais geral, “não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício

de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. (FOUCAULT, 2012a, p. 259).

Para Candiotto (2008, p. 91), ao analisar a obra foucaultiana, percebe-se que “o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o cuidado de si”. Foucault enfatiza que o conhecimento de si jamais é referência fundamental entre os antigos, sendo sempre referido ao princípio basilar do cuidado de si. Foucault, ao reler Platão, vem apresentar a Filosofia como arte da existência, arte da vida, ou seja, “o cuidado de si torna-se coextensivo à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 79). O cuidado de si é uma atividade permanente que deve durar a vida toda e que implica sempre uma escolha do modo de vida, isto é, uma separação entre aqueles que escolheram esse modo de vida e os outros. Além disso, o cuidado de si está ligado ao cuidado do outro. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser.

Sendo assim, percebe-se que o objetivo de Foucault é criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos. Esses modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito. Essas práticas referem-se às formas de atividade sobre si mesmo. Foucault utiliza dos conceitos de “práticas de si”, “técnicas de si” e “cuidado de si”, extraídos da Antiguidade Grega, para analisar a forma pela qual o sujeito se constitui.

Para Foucault, o sujeito não é substância, não é estático, ou seja, não está pronto:

[O sujeito] não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade. (FOUCAULT, 2012a, p. 268-269).

Continuando sua análise sobre o sujeito, Foucault destaca a importância da espiritualidade na constituição de subjetividade, ao entender a espiritualidade como “aquilo que se refere precisamente ao acesso do sujeito a um certo modo de ser e às transformações que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser” (Foucault, 2012a, p. 273). Desta forma, Foucault resgata a relação de identidade que na antiguidade havia entre filosofia e espiritualidade, pois a filosofia era concebida como modo de vida.

Sendo assim, Foucault (2012a, p. 280), destaca a tarefa da Filosofia em advertir os perigos do poder:

Em sua vertente crítica – entendendo crítica no sentido amplo – a filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem – política, econômica, sexual, institucional. Essa função crítica da filosofia decorre, até certo ponto, do imperativo socrático: “Ocupa-te de ti mesmo”, ou seja, “Constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo”.

Foucault ao redescobrir a filosofia antiga, e as relações que os seus sujeitos estabeleciam, não com algo exterior, mas uma relação consigo mesmo, recupera o sentido do sujeito se autoconstituindo por ele próprio. Contudo, vale ressaltar que:

o que lhe interessa nessa filosofia [antiga], no entanto, não são as doutrinas, não é a teoria, não são os elementos de conhecimento, mas o que ele chama de “técnicas de subjetivação”. Isto é: ele encontra na sabedoria antiga procedimentos pelos quais o sujeito é convidado a se construir a si próprio, como se a própria vida devesse ser para cada um de nós um material que fosse preciso trabalhar e moldar. A filosofia se entende neste caso como o empreendimento pelo qual cada um é convidado a dar uma forma à sua liberdade e, conseqüentemente, a se inventar. Passamos então do tema da produção do sujeito pelas máquinas cegas ao da autoprodução do sujeito por ele mesmo (GROS, 2010, p. 179).

Dessa forma, Foucault apontou para uma espécie de gozo que se tem ao perceber-se como conhecedor de si mesmo. O cuidar-se de si é “um princípio válido para todos, todo o tempo e por toda a vida” (FOUCAULT, 2009, p. 53). “Portanto, não há idade para ocupar-se consigo”. (FOUCAULT, 2009, p. 54). Além disso, Foucault (2009, p. 70) afirma: “Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer”.

Michel Foucault, quando articula jogos de verdade e subjetividade, procura saber em que aspectos o sujeito ético constitui efeito de práticas de si, atuantes na cultura antiga.

Foucault (2010) apresenta que um dos caminhos para tratar da ética do sujeito consiste na compreensão do contraste estabelecido entre espiritualidade antiga e filosofia moderna.

Configura-se como filosofia moderna, “a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites de acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 16). Ou seja, nesta perspectiva, a verdade não transforma o sujeito, na medida em que ele, tal como é, já é capaz de verdade. Já a Espiritualidade antiga designa “a busca, a prática, a experiência mediante as quais o sujeito opera sobre si próprio as *transformações* necessárias para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Michel Foucault, dando continuidade ao primeiro volume da História da Sexualidade, publicou seu segundo volume, intitulado “O uso dos prazeres”, tendo como fio condutor a seguinte questão: “de que maneira, por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como campo moral?” (2012b, p. 17). Ou seja, Foucault estuda e analisa como a atividade sexual se constituiu na Grécia clássica como domínio de prática moral e modo de subjetivação características do projeto de uma “estética da existência”.

Foucault (2012b) acredita que mesmo mediante as normalizações, controles e vigilâncias ainda há espaço para uma liberdade na construção ética do sujeito. Para tal postura Foucault retoma o pensamento grego e ressalta suas práticas e discursos a cerca da existência. Seu trabalho agora se direciona para uma ética apoiada na reflexão sobre si.

Portanto, o cuidado de si é um conjunto de práticas segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral e vive baseado nele, se construindo e reconstruindo, formando-se e transformando-se, constantemente em seu devir.

Dentre as práticas de si, este artigo deseja focar suas reflexões sobre a Escrita de si, pois esta é um exercício de si para si num processo de subjetivação.

#### **4. A “escrita de si”: um exercício de si para si num processo de subjetivação**

A “escrita de si” é uma forma de escrever para si e para o outro, no entanto, se diferencia de uma “narrativa confessional”, na medida em que não possui o objetivo de uma confissão nem o valor de purificação. Ela é uma das formas de exercitar o treino de si por si mesmo com a finalidade de nada mais que a constituição de si num processo de subjetivação, sendo um exercício que possibilita uma abertura para o outro (FOUCAULT, 2012a). Para Foucault, os modos de subjetivação são fundamentais para a constituição do sujeito moral e esses modos de subjetivação aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si.

Segundo Foucault (2012a, p. 144), “(...) como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: ela é a operadora da transformação da verdade em êthos.”.

Para Foucault (2012a, p. 144), “essa escrita *etopoiética* parece estar localizada no exterior das duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *hupomnêmata* e a *correspondência*”.

#### 4.1 Os *hupomnêmata*

O conceito dos *hupomnêmata* gregos, trabalhado por Foucault, diz que:

(...) os *hupomnemata*, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernos pessoais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro da vida, guia de conduta, parece ter se tornado comum a todo um público culto. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja a narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores. (FOUCAULT, 2012a, 144).

Continuando sua reflexão sobre esses *hupomnemata*, Foucault (2012a) não os considera como um simples suporte de memória, que poderiam ser consultado de tempos em tempos, nem tampouco se destinam para a substituir as eventuais falhas de memória. “Constituem de preferência um material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc.” (FOUCAULT, 2012a, p 144).

Os *hupomnêmata*, por mais pessoais que sejam, não devem ser entendidos como diários ou como narrativas de experiências espirituais; não constituem uma “narrativa de si mesmo”. Segundo Foucault (2012, p. 145), “o movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se de não buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si”.

#### 4.2 A correspondência

A categoria correspondência desenvolvida no texto de Foucault (2012a, p. 149), na medida em que ela não é um simples prolongamento do caderno de notas, mas, sim, “uma maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros”. As escritas de si repousam sobre

um solo dialógico. Cada palavra escrita se configura como uma proposta de diálogo. Nessa moldura, cada expressão adquire uma forma de ação e de reflexão.

Afirma Foucault (2012a, p. 152): “a carta faz o escritor ‘presente’ àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas ou infortúnios; presente com uma espécie de presença imediata e quase física”. O sentido no dito sobre si não se reduz ao que está posto no significado semântico das palavras escritas, mas completa-se, ganha força e vivacidade naquilo que está marcado pela motivação da fala e na possibilidade da escuta. A escrita de si está perpassada pela intersubjetividade.

Portanto, a escrita de si na Antiguidade clássica se inseria num quadro de investimentos em práticas de liberdade, práticas intersubjetivas e relacionais com o mundo exterior que visavam à autoelaboração constante. Dessa forma, “tem-se um sujeito voltado para seu exterior, sendo a verdade recolhida e meditada e não revelada por Deus ou pela ciência” (IONTA, 2013, p. 14).

“Na modernidade, a escrita de si tornou-se confissão, o sujeito está voltado para seu interior, a verdade não é mais recolhida e construída, mas revelada por Deus, como no cristianismo e, depois, pela ciência, nas sociedades dessacralizadas”. (IONTA, 2013, p. 14).

Foucault (2009, p. 141) evidencia que “a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva: ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso”. Ou seja, a escrita de si permite uma prática de liberdade a fim de inscrever na alma a experiência modificadora de si.

Por fim, precisa-se transgredir o pensamento foucaultiano, problematizando algumas questões educacionais e abrindo novas perspectivas de reflexão, a partir das ferramentas foucaultianas apresentadas.

## **5. O sujeito e a educação à luz dos estudos foucaultianos: pensar de outro modo**

A partir dos conceitos foucaultianos (cuidado de si, escritas de si e sujeito ético), deseja-se problematizar a educação e o seu processo de subjetivação.

Segundo Touraine (2007, p. 147), no mundo contemporâneo, o sujeito aparece cada vez mais como um protesto contra a invasão do mundo pela razão instrumental, o lucro, o poder que agem também muito acima da nossa experiência individual, no funcionamento dos mercados e na concentração dos poderes nas oligarquias, nas monarquias, nos partidos e sobretudo nos partidos-Estado todos poderosos. Ele ainda reflete que o sujeito é o “encontro do indivíduo com ele mesmo, a sua consciência de si” (2007, p. 147). Nesta mesma perspectiva, o sujeito procura o caminho que o reconduz a si mesmo: ele se vê, se toca, escuta-se a si mesmo antes de se lançar na sua grande aventura que é reconhecer um outro como sujeito.

Nessa perspectiva, o sujeito é chamado a ocupar-se de si, constituindo-se a si próprio, transformando-se, constantemente em seu devir. Através das práticas de si, entre as quais a Escrita de Si, o sujeito vai exercendo sua liberdade e transformando seu modo de ser e de pensar.

É preciso, com coragem da verdade, criar condições de ver e fazer ver realmente a Educação, tirando as vendas para que possam olhá-la, pensá-la, discuti-la, desnaturalizá-la e reconstruí-la. Essa poderia ser a busca dos educadores, possibilitando a criação, a invenção, a diferença, e não a repetição. Nietzsche, conforme coloca Deleuze, enfatiza a necessidade do novo, pois para ele:

o novo permanece para sempre novo, em sua potência de começo e de recomeço[...]. O que se estabelece no novo não é precisamente o novo, pois o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível. (DELEUZE, 2006, p.135)

Pensar com coragem da verdade sobre a Educação, sobre o currículo, sobre a formação dos professores, sobre o papel do professor é abrir espaço para a criação, para conhecimento e para novas verdades. Assim precisam-se abrir possibilidades para o novo, para o diferente. Mas será que as instituições, os órgãos governamentais, os gestores, os currículos e os profissionais ligados à Educação estão preparados, ou ainda, querem uma Educação de fala franca?

E se as instituições democráticas não são capazes de dar lugar ao dizer-a-verdade e fazer a parresia atuar como deveria atuar, é porque falta a essas instituições democráticas alguma coisa. E essa alguma coisa [...] é o que se poderia chamar de ‘diferenciação ética’” (FOUCAULT, 2011, p. 33),

Ou seja, é uma singularidade ética que faz possível o dizer a verdade, ou que abre para o indivíduo o acesso à sua verdade. Quando falta a diferenciação ética não há lugar para o éthos. O educador com coragem da verdade fala em nome do éthos. Ele deve falar sua verdade em nome da ética. Segundo Deleuze (1976, p.46) “o homem que não quer enganar quer um mundo melhor e uma vida melhor; todas as suas razões para não enganar são razões morais”.

Por isso, precisa-se pensar de outro modo a Educação e o sujeito. Caminho pronto não há, nem uma solução salvacionista. Pensar a educação de outro modo fortalece práticas de liberdade dentro de um processo de educar sem a intenção de alcançar uma subjetividade ideal ou uma verdade universal. O pensamento de Foucault instiga o sujeito a criar resistências dentro do sistema escolar e buscar as fissuras para fazer o novo emergir.

## 6. Considerações finais

Poder-se-ia perguntar: qual seria o papel do educador na atualidade? Um de seus papéis pode-se dizer que é mostrar a potência da vida, ou seja, potencializar a criação, o pensar e favorecer a arte do ocupar de si, do cuidar de si. E “pensar significaria descobrir, inventar novas possibilidades de vida”. (DELEUZE, 1976, p.47). Mas para isso os educadores precisam estar preparados para que possam exercer a resistência com coragem da verdade.

Na perspectiva foucaultiana, educar deixa de confundir-se com “formar para” e passa também a contemplar o trabalhar-se e o cuidar de si, possibilitando estabelecer um espaço para pensar a Educação para além do prescrito e estabelecido.

A força da filosofia e do cuidado de si se encontram gravadas numa escolha feita pelo sujeito para a sua própria existência. Daí, sim, uma existência marcada pelas possibilidades do novo e não, simplesmente, a pura repetição do mesmo.

Ratificando esta reflexão, Carvalho (2014, p. 257) apresenta uma possibilidade de pensar a educação e o sujeito de outro modo:

A tarefa que se apresenta é de enfrentamento de um pensar verdadeiro/correto. Isso significa que vamos repensar as práticas de formação. Para isso devemos: enfrentar a força do humanismo e de toda uma tradição que liga o homem a uma essência; enfrentar um modo único de pensar, mesmo que seja o nosso modo de pensar, na tarefa de instituir uma abertura a pensar de outro modo, isto é, estabelecer outras relações para além da verdade com o saber; ousar no trabalho pedagógico,

destituindo as formas consolidadas de pensar o educando, o educador e o conteúdo desse fazer educativo. Tudo isso nos encaminha para cuidar das práticas ou exercícios que fortalecem uma subjetividade mais livre.

Nesta missão, a filosofia como modo de vida e a arte do cuidado de si tem muito que contribuir.... Eis a provocação foucaultiana!

## Referências

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARVALHO, Waldênia L. de C.. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Loyola, 2014.

DANELON, Márcio. Ensino de filosofia e currículo. **Cadernos de história da educação**. v. 9, n. 1, jan/jul. 2010.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. ORLANDI, Luiz; MACHADO, Roberto (Trad.). Rio de Janeiro: Graal. 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. 10. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2012b

GROS, F. Da morte do sujeito à invenção de si. In: NOVAES, A. (Org.) **Mutações** – a experiência do pensamento. São Paulo: SESC, 2010, p. 177-194.

HADOT, Pierre. A definição do filósofo no Banquete de Platão. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999. p. 69-85.

IONTA, Marilda. Escritas de Si em cartas e *Blogs*: figurações da subjetividade feminina. In: RAGO, Margareth; MURGEL, Ana C. A. de T.. **Paisagens e tramas**: o gênero entre a história e a arte. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 11-24.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 281-295.

TOURAINE, Alain. **Pensar de outro modo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DOS VALORES DE TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lariana Paula Pinto<sup>9</sup>

**Resumo:** Atualmente, o trabalho proposto pela orientação profissional e de carreiras, área de atuação da Psicologia, trata não somente no momento da escolha profissional, como também fornece informações buscando promover o autoconhecimento do indivíduo que já está inserido no mercado de trabalho, apresentando como produto final, o desenvolvimento de carreira. A compreensão o construto dos valores está entre os elementos mais importantes no levantamento de informações sobre o indivíduo, especialmente em um processo de tomada de decisão. Além disso, faz parte do conjunto de variáveis responsáveis pela ação, dentre elas as necessidades, os traços de personalidade, os interesses, entre outros. Tendo por base o referencial teórico proposto por Donald E. Super, na sua Teoria Desenvolvimental de Carreira, a Escala para Avaliação dos Valores de Trabalho foi desenvolvida. O presente estudo teve como objetivo verificar se existem diferenças nas pontuações dos valores de trabalho em diversos cursos universitários, com vistas a esclarecer quais atributos profissionais são mais valorizados pelos universitários de cada área do conhecimento. Os resultados apontam para diferenças significativas entre os cursos, e verificou-se que essas diferenças convergem com as características objetivas de cada área do conhecimento. Novos estudos são recomendados, de maneira que outros cursos sejam investigados, ampliando a representatividade de cada área.

**Palavras-chave:** Valores de Trabalho; Área de Conhecimento; Desenvolvimento Profissional.

**Abstract:** Currently, the work proposed by the vocational and career guidance, a Psychology practice area, is not only on vocational choice, it also provides information seeking to promote self-knowledge of the individual who is already inserted in the job market, presenting a finished product, career development. Understanding the construct of values is among the most important elements in the collection of information on the individual, especially in a decision-making process. In addition, they are a part of the set of variables responsible for the action, among them the needs, personality traits, interests, among others. Based on the theoretical framework proposed by Donald E. Super, in the Developmental Career Theory, the Escala para Avaliação dos Valores de Trabalho was developed. This study aimed to determine whether there are differences in scores of work values in several university courses, with a view to clarifying which professional attributes are most valued by students in each area of knowledge. The results show significant differences between the courses, and it was found that these differences converge with the objective characteristics of each area of knowledge. Further studies are recommended, so that other courses are investigated, increasing the representativeness of each area.

**Keywords:** Work Values; Area of Knowledge; Professional Development.

---

<sup>9</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF-Itatiba), Docente no Instituto de Pós Graduação de Goiás – IPOG.

## 1. Introdução

O trabalho proposto pela orientação profissional e de carreiras, área de atuação da Psicologia, trata não somente no momento da escolha profissional, como também fornece informações buscando promover o autoconhecimento do indivíduo que já está inserido no mercado de trabalho, apresentando como produto final, o desenvolvimento de carreira. Dessa maneira, o campo da orientação profissional e de carreira está, cada vez mais, diante de novas necessidades apresentadas por seus usuários, provocando o desenvolvimento de novas teorias e técnicas a serem aplicadas. Esse desenvolvimento promove a escolha profissional efetiva, uma vez que passa a abordar questões importantes sobre como o homem considera os aspectos do trabalho (SAVICKAS, 2011). Dessa forma, possibilitar ao profissional o entendimento de suas características mais marcantes, ao mesmo tempo em que seus potenciais são revelados, pode conferir um resultado mais congruente, alinhando as informações profissionais às preferências do profissional.

Nesse sentido, o uso de novas fontes de informações, que aludem as preferências ocupacionais e os aspectos comportamentais, deve fazer parte de uma estratégia integradora e combinar diferentes fontes de conhecimento e perspectivas para auxílio nesse processo de orientação (BERINGS, FRUYT, & BOUWEN, 2004; ROUNDS & ARMSTRONG, 2005). Nessa estratégia, os valores relacionados ao trabalho podem representar uma importante fonte de informação, que por sua vez, pode ser usada para facilitar esse processo de tomada de decisão, por fornecer elementos importantes em relação às variáveis ocupacionais. Conforme afirmam Super e Bohn Jr. (1980), os valores de trabalho, aparecem antes da experiência ocupacional, e por isso, parecem afetar as atitudes e o comportamento no ambiente de trabalho. Conforme destacam Sverko, Barbarovi e Sverko (2008), os valores de trabalho são uma variável central para a compreensão do comportamento humano e do processo de desenvolvimento vocacional, visto que podem direcionar a forma como um indivíduo acredita, pensa, e age.

Conforme destacam Osborne, Brown, Niles e Miner (1997), a compreensão dos valores de um indivíduo pode ser considerada um dos elementos mais importantes, quando em um processo de tomada de decisão. Também destacam para a compreensão dos valores serem como a base em que os objetivos de vida são estabelecidos, proporcionando orientação para a tomada de decisão sobre seu futuro, de modo que sejam pessoalmente significativas e

consistentes. Os valores são considerados como normas ou critérios para a escolha de objetivos ou direcionamento da ação, relacionadas ao trabalho ou a seu ambiente. Além disso, parecem descrever a importância e valorização atribuídas pelo sujeito ao trabalho, e derivadas dele.

Desse modo, identificar os valores de trabalho torna-se importante não somente do ponto de vista teórico, no que diz respeito às suas definições, delimitações e medidas, como também pelas implicações consequentes no processo de orientação profissional e de carreiras, e na organização de estratégias de planejamento do trabalho. Conforme afirma Magalhães (2010), a identificação dos valores de trabalho, pela sua natureza, oferece subsídios para a promoção do autoconhecimento, além de oferecer uma base de critérios de comparação entre alternativas ocupacionais, entre outros.

Diversos estudos procuraram explicar a natureza e a organização os valores de trabalho, porém, poucos intentaram explicar as diferenças que poderiam estar relacionadas às áreas às quais o sujeito se identificava. Entre eles, o de Breme e Cockriel (1975) objetivaram averiguar a relação entre os valores de trabalho e os interesses profissionais. Para tanto, compararam as pontuações dos valores de trabalho e dos interesses profissionais, e encontraram correlações com magnitudes positivas, fracas a baixas, e significativas. Os autores concluíram que os construtos correspondem a domínios diferentes, e o grau de relação entre as variáveis depende da capacidade de mensuração dos instrumentos utilizados na avaliação. Ainda que tenham comparado os interesses profissionais, o estudo pouco contribuiu para a diferença nas áreas de conhecimento.

A fim de comparar os valores de trabalho apresentados pelos participantes e suas aspirações de carreiras, Ben-Shem e Avi-Itzhak (1991) desenvolveram sua investigação. Ao compararem as respostas dadas pelos alunos em termos de seus valores de trabalho e as respectivas aspirações, os autores concluíram que a interpretação dos resultados apoia o pressuposto teórico de Super (1973), no sentido de que os valores de trabalho estão entre os principais componentes da escolha profissional. Isso se deve pela correspondência dos valores escolhidos àqueles esperados para cada ocupação desejada. Em síntese, os valores de trabalho estariam relacionados ao processo de escolha profissional e de carreira.

Os valores de trabalho e os interesses foram novamente investigados na pesquisa desenvolvida por Rottinghaus e Zytowski (2006). A partir das análises estatísticas efetuadas, os autores concluíram que os construtos são relacionados. Em função disso, os autores

sugeriram que ambos os construtos devem ser incluídos no processo de orientação profissional, facilitando o processo de decisão profissional assim como o planejamento de carreira.

Um exemplo de estudo nacional pode-se citar o de Lassance e Sarriera (2012), que investigaram, entre outros objetivos, os efeitos da saliência de papel de trabalhador nos valores de trabalho, em indivíduos em duas situações diferentes da carreira, estável e em transição. Entre os resultados, os autores identificaram que atribuem maior importância aos valores de trabalho em geral, aquelas pessoas que apresentaram alta saliência, ou seja, está bem nítida a importância dada a determinado papel em relação aos demais, além de se mostraram mais satisfeitas e envolvidas com o trabalho.

Considerando alguns dos exemplos de investigações aqui mencionados, pode-se dizer que a compreensão do construto dos valores está entre os elementos mais importantes no levantamento de informações sobre o indivíduo, especialmente em um processo de tomada de decisão. O presente estudo, portanto, teve como objetivo verificar se existem diferenças nas pontuações dos valores de trabalho em diversos cursos universitários, com vistas a esclarecer quais atributos profissionais são mais valorizados pelos universitários de cada área do conhecimento.

## **2. Material e Método**

### **2.1 Participantes**

Foram integrantes da amostra estudada 828 universitários. Eram provenientes de diversos cursos universitários distribuídos nas três grandes áreas do conhecimento, sendo 59,4% (n=492) provenientes da área de Exatas, 17,1% (n=142) de Humanas, e 23,4% (n=194) de Biológicas. Quanto à variável sexo, 283 (34,2%) eram do sexo masculino e 545 (65,8%), feminino. A idade dos participantes variou de 18 a 62 anos, com média de 23,57 ( $DP=5,90$ ).

### **2.2 Instrumento**

Para a análise dos dados, foi utilizada a Escala para Avaliação dos Valores de Trabalho (EAVT – Pinto & Noronha, 2014). A EAVT é composta por 65 itens, que se originaram das 15 dimensões propostas no modelo de Super et al. (1957), e após análise da

estrutura interna, ficou composta por quatro fatores, a saber, o primeiro ‘Reconhecimento e Estabilidade’, com 30 itens; seguido por ‘Desafio e Autonomia’ composto por 18 itens; o terceiro com 12 itens, nomeado de ‘Gerenciamento e Responsabilidade’; e, o último fator, ‘Preocupação Social’, com 5 itens. Estimativas de consistência interna revelaram excelente precisão, cujos alfas variaram de 0,84 a 0,93, nos fatores. Os itens são respondidos em escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (mínimo – nada importante) a 5 (máximo – muito importante).

### 2.3 Procedimentos

Para a efetivação das coletas de dados, inicialmente foram contatadas instituições de ensino superior, solicitando suas autorizações para aplicação do instrumento. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, de uma universidade do interior de São Paulo, sob o número CAAE 17796113.3.0000.5514, dando-se início à coleta. A EAVT foi administrada coletivamente e em sala de aula, seguindo as instruções para responder ao instrumento e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O tempo de aplicação foi de cerca de 15 minutos.

### 3. Resultados e Discussão

Para responder ao objetivo proposto de verificar a existência de diferenças nas pontuações dos valores de trabalho em relação às áreas do conhecimento, procedeu-se às análises de variância com a amostra investigada. Porém, inicialmente, serão apresentadas as estatísticas descritivas referentes à EAVT. A Tabela 1 apresenta os valores médios em cada fator da escala. Vale destacar que as pontuações podiam variar de 1 a 5 pontos, considerando a escala *likert* utilizada.

Tabela 1.

*Estatísticas descritivas em relação aos fatores da EAVT.*

|       | Fatores EAVT* |         |         |         |
|-------|---------------|---------|---------|---------|
|       | Fator 1       | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 |
| Média | 4,53          | 4,24    | 3,51    | 4,25    |
| DP    | 0,43          | 0,50    | 0,66    | 0,66    |
| Mín.  | 1,14          | 1,19    | 1,33    | 1,00    |

|                                                                                                                                            |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Máx.                                                                                                                                       | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| *Fator 1=Reconhecimento e estabilidade; Fator 2=Desafio e autonomia; Fator 3=Gerenciamento e responsabilidade; Fator 4=Preocupação social. |      |      |      |      |

A partir da Tabela 1, pode-se observar a maior média foi identificada pelo primeiro fator, Reconhecimento e estabilidade ( $M=4,53$ ;  $DP=0,43$ ), seguido do último fator, Preocupação Social ( $M=4,25$ ;  $DP=0,66$ ); por outro lado, o menor valor foi revelado no terceiro fator Preocupação Social ( $M=3,51$ ;  $DP=0,66$ ). Todos os fatores atingiram a pontuação máxima em cada fator, e apenas o Fator 4 revelou a pontuação mínima possível. Seguindo à análise de variância, a Tabela 2 apresenta os valores obtidos, indicando as diferenças encontradas em relação aos valores de trabalho.

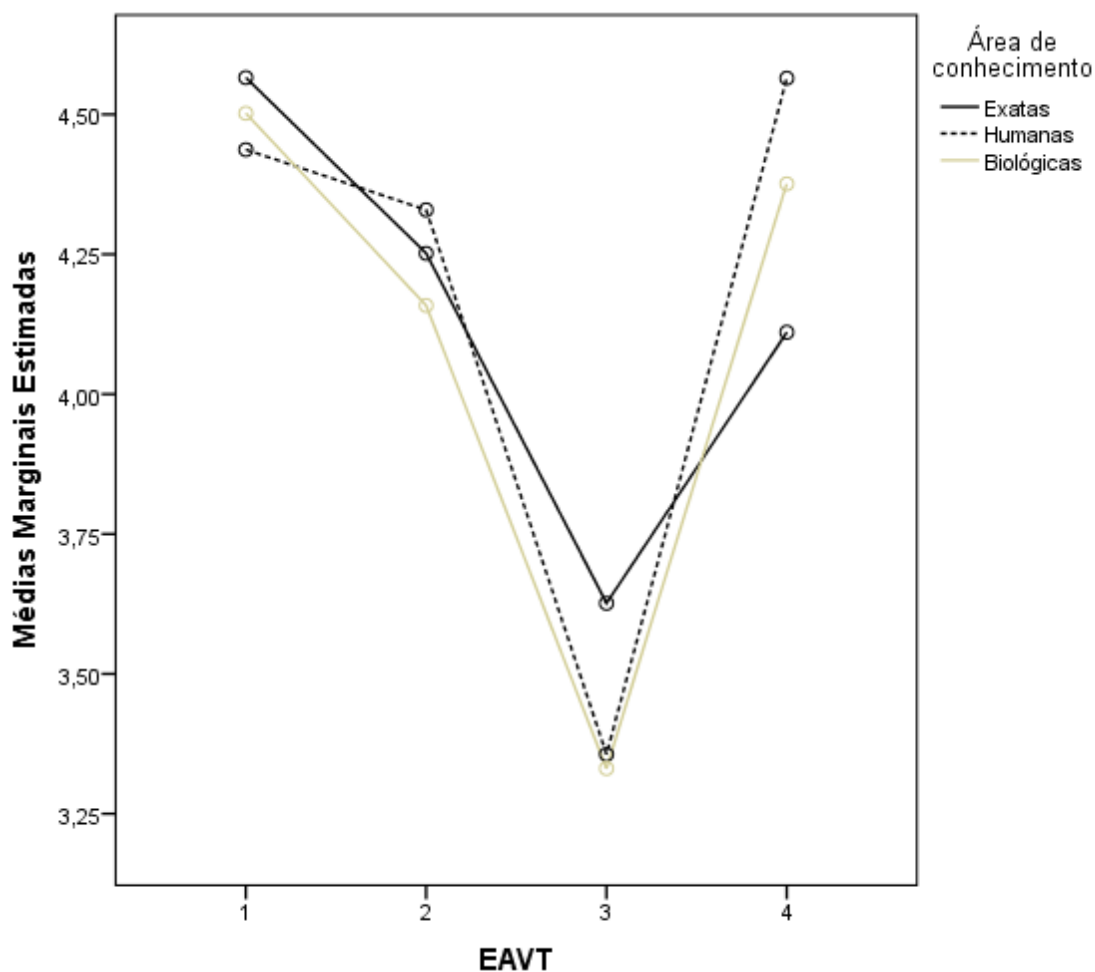
Tabela 2.

*Análise de variância por medidas repetidas entre os fatores EAVT e o área de conhecimento.*

| Fonte de variância        | <i>SQ</i> | <i>gl</i> | <i>MQ</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Eta</i> <sup>2</sup> ( $\eta_p^2$ ) |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------------------------------------|
| EAVT                      | 429,472   | 3         | 143,157   | 881,692  | 0,001    | 0,52                                   |
| EAVT*Área de conhecimento | 45,109    | 6         | 7,518     | 46,304   | 0,001    | 0,10                                   |

*SQ*= soma dos quadrados; *gl*=graus de liberdade; *MQ*=média dos quadrados.

É possível observar na Tabela 2, que todas as diferenças foram significativas tanto intrafatores quanto na relação fatores e curso universitário realizado, sendo [ $F(3)=429,472$ ;  $p<0,05$ ] e [ $F(6)=45,109$ ;  $p<0,05$ ], respectivamente. Também se destaca que os fatores da EAVT tem explicada quase 52% ( $\eta_p^2=0,52$ ) da variância dos perfis, e quando em conjunto com a área do conhecimento, há influência de 10% ( $\eta_p^2=0,10$ ) nessa variação. A partir desses resultados, a Figura 1 apresenta os perfis de cada área do conhecimento, a partir de suas médias em cada valores de trabalho medido pela EAVT.



1= Reconhecimento e estabilidade; 2=Desafio e autonomia; 3=Gerenciamento e responsabilidade; 4=Preocupação Social.

Figura 1. Médias obtidas nos fatores da EAVT em função do curso universitário realizado.

Analisando a Figura 1, pode-se verificar qualitativamente e compreender que houve, de fato, variação pela escolha de determinado valor de trabalho em relação à área de conhecimento. No primeiro fator, Reconhecimento e estabilidade, conforme apontado os alunos dos cursos Humanas apresentaram as médias mais baixas, revelando menor preferência por valores relacionados ao prestígio pela atividade exercida. Por outro lado, os universitários da área de Exatas valorizaram mais esse atributo. O segundo fator, Desafio e autonomia, revelou que os alunos de Humanas tem preferência por atividades que proporcionam incentivos para o aprendizado contínuo e ações desafiadoras.

Gerenciamento e responsabilidade que se refere à valorização pela supervisão de outras atividades ou pessoas, ao mesmo tempo em que se compromete com a conclusão bem

sucedida de determinado procedimiento, revelou maiores pontuações para a área de Exatas, enquanto Humanas e Biologias apresentaram médias muito próximas. Finalmente, o quarto fator, Preocupação Social, que é representado pelos valores de trabalho que promovam bem estar social e a busquem ajudar outras pessoas, foi o que revelou maior amplitude de pontuações. Esses valores receberam menores escores na área de Exatas, e maiores pontuações entre os de Humanas.

A partir desses resultados, pode-se inferir que a área de conhecimento do curso universitário apresenta diferenças em termos de valorização dos aspectos do trabalho. Verificou-se a presença de diferenças significativas entre os cursos em cada um dos fatores da EAVT. São poucos os estudos que examinasse essa discriminação, como indicado na Introdução, podem ser citados Breme e Cockriel (1975), cujos resultados apontaram para a relação entre os valores de trabalho e as ocupações aspiradas pelos participantes. Porém, é possível estabelecer um paralelo com o que é apontado por Lassance e Sarriera (2012), que encontraram relações fortes entre os valores de trabalho e pontuações altas em saliência de papel, entre outras variáveis. Considerando que a saliência de papel refere-se à importância atribuída a algum papel desempenhado em relação aos demais, verifica-se que a identificação com certas características originárias de cada atividade profissional, assim como de cada curso universitário, em cada área, tende a se associar a valorização de determinados aspectos do trabalho, configurando médias diferenciadas em nas medidas de valores de trabalho.

#### **4. Considerações Finais**

Pode-se concluir com o presente estudo, que o estudo dos valores de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento profissional, uma vez que oferece informações tanto sobre as metas de cada indivíduo, como também à sua adequação nas áreas do conhecimento, promovendo um alinhamento congruente entre ambos. Também reforça que, para os indivíduos que estão diante de uma provável mudança na carreira, esclarecer a construção dos próprios valores de trabalho, bem como conhecer quais características correspondem mais aos seus interesses profissionais e seus comportamentos mais característicos, pode promover a avaliação das atividades ocupacionais e auxiliar no desenvolvimento de sua carreira. E ainda, os valores são utilizados para o levantamento dos objetivos de vida que são

estabelecidos, proporcionando ainda uma orientação para o futuro, considerando metas que sejam pessoalmente significativas e consistentes.

## Referências

BREME, F. J.; COCKRIEL, I. W. Work values and work interests: are they the same? **Journal of vocational behavior**, v. 6, 1975, p. 331-336.

BEN-SHEM, I.; AVI-ITZHAK, T. E. On work values and career choice in freshmen students: the case of helping vs. other professions. **Journal of vocational behavior**, v. 39, 1991, p. 369-379.

BERINGS, D.; FRUYT, F. D.; BOUWEN, R. Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. **Personality and individual differences**, v. 36, p. 349-364, 2004.

LASSANCE, M. C. P.; SARRIERA, J. C. Saliência de papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 13 n. 1, 2012, p. 49-61.

MAGALHÃES, M. O. A avaliação dos valores na orientação de carreiras. In: R. S. LEVENFUS; D. H. P. SOARES (Orgs.), **Orientação vocacional e profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 287-298.

OSBORNE, W. L.; BROWN, S.; NILES, S.; MINER, C. U. **Career development assessment & counselling: applications of the Donald E. Super C-DAC approach**. Alexandria, VA: American Counseling Association, 1997.

ROTTINGHAUS, P. J.; ZYTOWSKI, D. G. Commonalities between adolescents' work values and interests. **Measurement and evaluation in counseling and development**, v. 38, 2006, p. 211-221.

ROUNDS, J. B.; ARMSTRONG, P. I. Assessment of needs and values. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Orgs.), **Career development and counseling**. New York: John Wiley, 2005, p. 305-329.

SAVICKAS, M.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J-P.; DUARTE, M. E.; GUICHARD, J.; SORESI, S.; VAN ESBROECK, R.; VAN VIANEN, A. Life designing: a

paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of vocational behavior**, v. 75, n. 3, 2009, p. 239-250.

SUPER, D. E. The work values inventory. In: ZYTOWSKI, D. G. (Org.), **Contemporary approaches to interest measurement**. Minneapolis:University of Minneapolis Press, 1973, p. 189-205.

\_\_\_\_\_; BOHN JUNIOR, M. J. **Psicologia ocupacional**. (Trad.) NASCIMENTO, E.; SANTOS, J. F. São Paulo: Atlas, 1980.

SVERKO, B.; BARBAROVI, T.; SVERKO, I. Assessment of values and life salience. In: ATHANASOU, J. A.; VAN ESBROECK, R. (Orgs.). **International handbook of career guidance**. Dordrecht: Springer, 2008, p. 539-564.

## A COMPREENSÃO DO SER HUMANO COMO AGENTE ÉTICO NAS PERSPECTIVAS HUMANA E TECNOLÓGICA

Luciano Aparecido Pereira<sup>10</sup>

Cristiano Fraga Messias<sup>11</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por intuito fomentar um diálogo entre Ciências Humanas e Tecnológicas a partir do conceito de ser humano extraído de ramos filosóficos, a saber: Antropologia e Filosofia da Mente, de forma que contribua para o entender do ser humano enquanto agente de relações que tem por parâmetro a ética. A ética aqui entendida como conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, comportamentais e culturais, pressupõe uma sociedade, e esta se compõe de indivíduos que se relacionam e buscam compreender-se. O anseio de autoconhecer-se leva o ser humano a se colocar como problema de cunho filosófico sendo abordado de diversas formas a partir de cada ciência. Pelo viés antropológico filosófico, fornecido por Lima Vaz, o ser humano é visto em um sentido de totalidade que não se esgota na materialidade e se encontra estruturado e organizado em três categorias: corpo próprio, psiquismo e espírito. Pelo pensamento filosófico advindo de determinadas correntes da Filosofia da Mente o ser humano é compreendido como um ser puramente físico, que não significa material. Diante destas perspectivas humanas e tecnológicas, qual favorece um caminho mais adequado para a compreensão do ser humano em sua dimensão ética? Como a sociedade hodierna tem contribuído para a formação do homem?

**Palavras-chave:** Ser Humano; Ética; Filosofia.

**Abstract:** This article is intended to promote dialogue between human and technological sciences from the concept of human in the Philosophy of Mind and philosophical anthropology, in order to contribute to the understanding of the human as an agent of ethical relationships. Ethics understood as a set of customs and fundamental, behavioral and cultural habits and that presupposes a society and this written by individuals in their relationship and understanding. The desire to know himself leads the human being to stand as a philosophical problem to be addressed in various ways each science. By philosophical anthropological bias provided by Lima Vaz man is seen in a sense of wholeness that is not limited to materiality and is structured and organized into three categories: bodyself, psyche and spirit. Already in some currents of philosophy of mind, the human is understood to be fully physical, however, not only material. From these human and technological prospects, which promotes a better understanding of the human being in its ethical aspect? To what extent that society has contributed to the creation of man?

**Keywords:** Human, Ethic, Philosophy

---

<sup>10</sup>Bacharel em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre, MG e graduando em Teologia pela mesma Faculdade. lucianoapereira@msn.com

<sup>11</sup> Graduando em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre, MG. cristiano.messias@ymail.com

## 1. Introdução

Um dos aspectos que no tempo presente desperta reflexões a seu respeito é com relação ao ser humano, pois, o mesmo, na pós-modernidade, vive em meio a um emaranhado do qual é causador e a causa ao mesmo tempo, pois, ele é interpelado a praticar ações enquanto agente de relações e também a pensar sobre elas enquanto agente pensante de relações éticas. Dessa forma, implícito a este encargo, o ser humano espera de si mesmo respostas a questões que ele mesmo provoca. O ser humano é chamado a compreender e a se compreender em meio a grandes avanços, seja a nível sociológico, filosófico, antropológico, tecnológico e etc. de forma situada, pois cada ser humano está em um lugar específico.

O homem em meio a sua caminhada no século XXI é, ao mesmo tempo, sujeito epistêmico – sujeito do conhecimento – e sujeito empírico – sujeito estudado pela psicologia e pela psicanálise (CROCHÍK, 2010, p. 387). Ele se apresenta em meio a teorias que se consolidam e se desmancham frente a seus olhos, contudo, o sujeito se impõe como um “indivíduo ativo, sujeito de suas próprias escolhas”. (FERNANDES, [s/a], p. 1).

O ser humano se encontra na contemporaneidade transpassado por inúmeros discursos. Nas palavras de Stübe Netto “o sujeito atravessado por múltiplos discursos desmancha-se em sua dispersão, divide-se; suas palavras são também as palavras dos outros”. (2007, p. 142). A pós-modernidade pelo viés filosófico proclamou, com Nietzsche a morte de Deus, com Heidegger afirmou que o ser não é, pois ele acontece e dentre outros, dessa maneira se dissipam com as referências que outrora apresentava uma resposta de compreensão ao ser humano. A tecnologia afirma que o ser humano é uma máquina formada por vários sistemas, sistemas esses que são, quase em sua totalidade, compreensíveis.

Nessas perspectivas, este presente artigo, em sua tentativa de apresentar luzes para a compreensão do ser humano enquanto agente de relações éticas, explanará a concepção da filosofia da mente, através da reflexão de João de Fernandes Teixeira<sup>12</sup>, que vê o homem como algo puramente físico, porém, não material, e também a posição antropológica vaziana que o vê como uma totalidade que não se esgota na materialidade.

---

<sup>12</sup> João de Fernandes Teixeira é professor universitário da Universidade Federal de São Carlos e ensaísta. Obteve o título de bacharel em Filosofia na USP e o grau de Mestre em Lógica e Filosofia da Ciência na UNICAMP. Mais tarde doutorou-se em Filosofia e Ciência Cognitiva na University of Essex na Inglaterra e obteve também o pós-doutorado no Center for Cognitive Studies da Tufts University em Boston, Estados Unidos, tendo como orientador o Prof. Daniel Dennett. (<http://www.filosofiadamente.org/>).

## 2. A compreensão do ser humano a partir da filosofia da mente

A Filosofia da Mente como uma disciplina filosófica propriamente dita é algo inovador e novo. É inovador porque reeditará problemas antigos relacionados à mente e ao cérebro que tentará responder se o homem é um ser de uma ou de duas substâncias, bem como a natureza ou o que caracteriza os fenômenos mentais, dando-lhes uma nova roupagem. É algo novo porque é oriunda do século XX.

Segundo Teixeira, a disciplina Filosofia da Mente:

(...) surgiu nas últimas décadas e reedita problemas filosóficos clássicos, situando-os no contexto da pós-modernidade, na qual coexistimos com tecnologias avançadíssimas que mapeiam os cérebros, constroem robôs e depois criam uma psicologia especial para estudá-los, com tecnologias que misturam o homem com o silício, tornando-o ciborgue. (2009, p. 08).

A tentativa da Filosofia da Mente é a de responder questões relacionadas à mente e ao cérebro, tais como: O que distingue a mente de outros objetos que estão no universo? Qual a natureza do pensamento? Será o pensamento algo imortal e eterno? Serão mente e cérebro uma só e mesma coisa? Será que a distinção entre espírito e matéria é apenas uma ilusão produzida pela nossa linguagem ou pela nossa cultura? (TEIXEIRA, 2006, p. 3). A Filosofia da Mente tentará responder com suas teorias se o ser humano deve ser compreendido como um composto de duas substâncias ou de apenas uma substância.

Nessa tentativa, Teixeira, como um dos principais filósofos da mente do Brasil, apresenta o seu parecer a respeito da questão central da filosofia da mente: a relação mente/cérebro. Segundo ele, existe na Filosofia da Mente atual uma corrente de pensamento que é predominante conhecida como *fisicalismo ou materialismo*. Os teóricos desta teoria sustentam que as ciências naturais – a física, a química e biologia e outras disciplinas afins – apresentam uma imagem completa do mundo. (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

As coisas que realmente existem, segundo esta corrente, são “entidades tais como partículas, campos de força, cérebros e as propriedades e relações que se estabelecem entre eles”. (TEIXEIRA, 2010, p. 33). As entidades constituem uma imagem científica e completa do mundo, de forma que não existem nada a se acrescentar à ontologia humana.

Tudo aquilo que existe no mundo pode ser apresentado e explicado ao homem através do cientificismo, uma vez que, segundo a corrente fisicalista/materialista, tudo pode ser

explicado através da possível inter-relação entre as entidades, inclusive a mente. (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

A física é considerada uma ciência completa, pois, seus enunciados e leis são derivados de suas próprias leis. Em outras palavras, as leis e enunciados físicos são explicáveis por fórmulas físicas, o que não acontece em outras ciências.

A discussão dos filósofos da mente a respeito do fisicalismo, afirma Teixeira, consiste em dois aspectos: saber se ele pode ser compreendido como uma proposição *a priori* (é possível sustentar e demonstrar a plausibilidade desta teoria através de um conjunto de argumentos filosóficos) e *a posteriori* (a ciência através de seu progresso afirmaria as questões defendidas pelo fisicalismo). (2010, p. 34).

A este respeito, Teixeira afirma:

[...] que o fisicalismo é uma impossibilidade *a priori*, por razões que tanto a ciência quanto a filosofia nos fornecem. Ele é incompatível com a física. O princípio de incerteza de Heisenberg, coração da mecânica quântica, é uma proposta incompatível com a proposta fisicalista, pois a torna indemonstrável. (Teixeira, 2010, p. 34).

Esse princípio afirma ser impossível medir a posição e a velocidade de uma partícula ao mesmo tempo, e isto torna o fisicalismo uma impossibilidade *a priori*. Quanto mais precisamente souber a sua posição, mais imprecisa será a sua localização. O puro ato de observar muda o objeto ou coisa observada. (TEIXEIRA, 2010, p. 34).

Teixeira ilustra tal princípio.

[...] por exemplo: uma pessoa encontra-se em um quarto escuro com os olhos vendados, há um elefante se movimentando neste quarto e você quer saber onde ele está e, para isso, você joga bolas de pingue-pongue nele. Você poderá saber onde ele está, para onde está indo e em qual velocidade. (2010, p. 34).

Por outro lado, imagine a mesma situação, contudo, o objeto que se quer saber a direção, localização e velocidade seja um aviãozinho de papel e para chegar a tal conclusão utilize do mesmo método. Ao jogar no aviãozinho de papel muitas bolinhas, saberá a sua localização, mas a sua velocidade e direção serão afetadas. E se apenas jogar uma ou duas bolinhas saber-se-á a sua velocidade e direção, mas não sua localização, ou seja, Teixeira sustenta desta forma a incompatibilidade do fisicalismo com a física baseando-se no princípio de Heisenberg. (TEIXEIRA, 2010, 34-5).

O mesmo ocorre no mundo subatômico, mundo em que seus sistemas e características são menores que um átomo, afirma Teixeira. A teoria de Heisenberg afirma a não possibilidade da ciência se apresentar como uma ciência precisa.

Nas palavras de Teixeira, “é este princípio que me impede de ser fisicalista, pois, mesmo que se considerasse hipoteticamente que o fisicalismo seja verdadeiro, ele parte do pressuposto que estados mentais são físicos.” (2010, p. 35-6).

Os fisicalistas afirmam que estados mentais são reais, contudo, se os estados mentais não forem de ordem macroscópica, ou seja, suficientemente grande para ser observado a olho nu, e sim de ordem subatômica, isso significa dizer que os estados mentais estão sob a lei de Heisenberg, ou seja, sofrem com o princípio da indeterminação. A esta questão acrescenta-se a impossibilidade de se localizar um estado mental no espaço, nem ao mesmo determinar sua velocidade com precisão. (TEIXEIRA, 2010, p. 36).

Teixeira afirma que, caso se tente localizar a posição de um estado mental no espaço, considerando-o como pertencente ao mundo subatômico, segundo o princípio de Heisenberg, sua direção (localização) e velocidade serão alterados e com isso poderá afirmar a sua existência, mas não o lugar que ocupa. Ao alterar a posição do estado mental, torna-se impossível mapeá-lo de forma física, ou seja, mapeá-lo no cérebro. Desta forma, a tentativa de mapear de forma física um estado mental no físico, torna-se no mínimo apenas aproximativo ou incorreto. “Não existe coordenada espaço-temporal para um estado mental no cérebro – ele não é inteiramente localizável. Isso não ocorre por razões metafísicas, mas por conta da própria física” (TEIXEIRA, 2010, p. 36).

Não é possível correlacionar estados mentais aos cerebrais, se ambos não são passíveis de serem localizados com exatidão no espaço. Com isso, o reducionismo não se sustenta, pois não é possível fazer um mapeamento de ambos para depois afirmar que um é redutível a outro. O mesmo vale para a teoria eliminativista, que também prega que em última análise, os estados mentais são redutíveis aos cerebrais. (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

A partir da teoria de Heisenberg, segundo Teixeira, a teoria da identidade mente/cérebro também não se sustentaria, uma vez que “afirmam que as propriedades mentais são idênticas às propriedades materiais ou físicas.” (HEIL, 1998, p. 104). Contudo, por causa da localização imprecisa, existe a identidade possível de tempo no qual ocorre um evento mental ou cerebral, mas segundo o princípio de indeterminação, para descobrir o tempo de determinado objeto, muda-se sua direção e localização, com isso, “não existindo

correlação entre espaço e tempo, não há identidade.” (TEIXEIRA, 2010, p. 38). Tal objeto ou coisa só pode existir ou ter uma identidade, se ele existe em um espaço e tempo correlacionados. Eu tenho minha identidade porque existo neste determinado tempo e espaço.

Segundo Teixeira, pelo que foi apresentado existe uma razão, não somente filosófica, mas também teórica, para não ser fisicalistas, contudo, isso não significa defender um dualismo, mas a existência de uma grande diferença, a princípio, entre mente e cérebro. Tampouco essa afirmação não quer retirar a validade pragmática do mapeamento cerebral, mas alertar que existe um problema teórico com consequência grave. (2010, p. 38).

Primeira consequência desta constatação: não é possível fazer uma tradução entre o físico e o mental, uma vez que é impossível mapeá-los. A ciência do cérebro deve renunciar o ideal de exatidão tanto quanto a física, pois ela fala de coisa física que não se pode demonstrar com exatidão. A Neurociência apresenta mecanismos mentais tentando convencer de que as realidades cognitivas são também uma realidade neural, mas esses mecanismos neurais não possuem uma representação correta, pois o mapeamento entre mente e cérebro é impreciso. (TEIXEIRA, 2010, p. 38-9).

A tentativa da Neurociência de afirmar a possibilidade de um mapeamento entre a mente e o cérebro sofre objeções, uma vez que ela afirma que estados mentais são de ordem macroscópica (tamanho suficientemente grande que permite ser observado a olho nu) e por isso não se submetem ao princípio da indeterminação. No entanto, eles são inobserváveis, ou seja, ou são menores de que um átomo (a menor grandeza já observada), ou não existem, pois não é possível vê-los a olho nu. A não existência dos estados mentais é a defesa do fisicalismo, no entanto, não é a defesa de Teixeira (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

A doutrina fisicalista apresenta objeções à teoria de Heisenberg, na tentativa de afirmar a possibilidade de se mapear um estado mental, segundo tal teoria, os estados mentais não são entidades microfísicas, nem apresentam propriedades quânticas, pois eles estariam submetidos ao princípio da decoerência, ou seja, os estados mentais passariam a apresentar características de partículas macrofísicas ao entrarem em contato com um corpo macrofísico, no caso, o cérebro (TEIXEIRA, 2010, p. 39). Por esse argumento, os estados mentais não seriam regidos pelo princípio subatômico. No entanto, esse tipo de acontecimento já é encontrado na visão, o contador Geiger (Cf. TEIXEIRA, 2010, p. 40).

Esses argumentos tentam salvaguardar o fisicalismo, contudo os problemas aqui expostos à teoria fisicalista só seriam de fato superados quando, se possível, a ciência se desenvolvesse e apresentasse instrumentos capazes de derrubar a teoria de Heisenberg. No entanto, segundo Teixeira, a única coisa que podemos dizer a respeito do fisicalismo é a de que ele é uma hipótese heurística<sup>13</sup> bem-vinda para os contextos específicos da Neurociência.

É preciso considerar que o fisicalismo até aqui refutado por Teixeira consiste em um fisicalismo incompatível com a física de partículas atual, contudo, isso não quer dizer que uma nova constituição de fisicalismo não seja possível. O fisicalismo baseado na física de partículas é que se denomina materialismo. Nesse sentido, a palavra fisicalismo não pode ser usada como sinônimo de materialismo, pois é possível que o físico e o material não sejam coextensivos<sup>14</sup> (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

“Um fisicalismo em um sentido amplo pode incluir na sua ontologia mais do que partículas, campos de força, cérebro e as propriedades e relações que se estabelecem entre eles e mesmo assim não ser um dualismo” (TEIXEIRA, 2010, p. 41-42). O dualismo sustenta não somente que mente e cérebros seriam substâncias diferentes como também possuem propriedades incompatíveis.

Em relação à questão mente e cérebro João Fernandes de Teixeira se diz um *fisicalista minimalista*. Ele sustenta um novo tipo de fisicalismo e ressalta que com o passar do tempo os materialistas tiveram de se adequar aos limites de sua ontologia para abarcar a ciência física.

A mecânica rompeu com a noção matéria como somente aquela que se apresenta aos nossos olhos; a física insere em sua ontologia a noção de consciência e parece desafiar o materialismo. O mental ou a consciência começam a ser aceitos como elementos primitivos do universo físico, enquanto o material é visto como aquele que é apresentável através de fórmulas abstratas. Contudo, a expansão da compreensão dos materialistas continua a identificar matéria com o mundo físico, fisicalismo com materialismo, ainda não consideram a falta de coincidência entre o físico e material. (TEIXEIRA, 2010, p. 42).

Segundo Teixeira essa distinção já acontece no senso comum. Dificilmente alguém discordaria que as sombras são físicas, mas esta mesma pessoa não concordaria que elas são materiais. Essa mesma constatação, segundo Teixeira, vale para os buracos (2010, p. 43).

---

<sup>13</sup>Arte de inventar, de fazer descobertas; ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos.

<sup>14</sup>O fisicalismo é uma doutrina comumente colocada por muitos filósofos como igual à doutrina materialista, e de fato ela o é. Ela sustenta, como a doutrina materialista, que tudo o que existe é físico. Porém, a informação adicional colocada pelo fisicalismo é a de que a única explicação autêntica de eventos são as explicações físicas, e os únicos conceitos adequados são os conceitos físicos. (MASLIN, 2009, p. 289).

Buracos e sombras existem de forma física, contudo, “será que eles existem mesmos ou serão apenas o resultado de posição de dois ou mais objetos físicos no espaço?” (TEIXEIRA, 2010, p. 43). Certamente eles não podem somente existir nas nossas mentes, mas são destituídos de matéria como outros elementos materiais; por exemplo, uma pedra.

Os buracos e as sombras, segundo Teixeira, possuem uma ontologia parasitária em relação aos demais seres existentes, eles existem, mas dependem para existir de outros seres físicos e por isso são seres existentes parasitários por terem uma existência física imaterial em outros seres materiais. No entanto, “apesar de terem apenas uma ontologia parasitária, os buracos têm poderes causais. Não só como podemos cair neles como eles podem causar acidentes. Buracos são seres virtuais com poderes causais”. (TEIXEIRA, 2010, p. 44).

Desta forma, Teixeira, sustenta que os buracos e as sombras são seres físicos, embora imateriais, que dependem de um ser material para existir, no entanto, são seres, que mesmo parasitários, possuem poderes causais, ou seja, as sombras e os buracos podem causar acidente, satisfação, descanso e etc., independentemente de não possuírem matéria.

Um fisicalismo que considera o existir da mente como a existência de um buraco, tem algumas vantagens, segundo Teixeira,

Buracos e sombras me mostram que posso ser um fisicalista sem ser materialista. Da mesma maneira, eu poderia supor que mente e consciência podem ter uma ontologia parecida com a de buracos e sombras, isto é, serem algo físico, embora não necessariamente material. (2010, p. 46).

O mental considerado como um corpo imaterial pode perfeitamente resolver a questão da causação mental, elementos imateriais que causam fatos materiais no cérebro. Buracos e sombras são seres visíveis e imateriais, porém impalpáveis e físicos. A mente e consciência, segundo Teixeira, podem ter essas mesmas configurações.

Assim, segundo Teixeira, a mente e a consciência:

[...] podem ser vistas como um fisicalista minimalista, pois, esvazia o sentido filosófico habitual do fisicalismo, que se assenta na noção vulgar de físico, ou seja, na qual matéria e mundo físico são o mesmo. Por outro lado, esses seres de ontologia cinzenta como os buracos e as sombras não deixam de ser causalmente eficientes. (2010, p. 47).

Ou seja, a mente e a consciência na concepção fisicalista minimalista tem a função de seres parasitários imateriais, como buracos e sombras. São seres físicos, porém imateriais, com poderes causais. Desta forma, mente e consciência são considerados como seres físicos que se encontram parasitadas no cérebro, contudo, os poderes causais dependem do cérebro

para existir, mas não se resume como propriedade sua. A concepção fisicalista minimalista aponta para a compreensão do ser humano como algo que supera o puro material.

### 3. A estrutura humana na antropologia filosófica de Lima Vaz

O que é o homem? Essa, que é uma das perguntas centrais da filosofia, guarda em si um mistério uma vez que não é raro ver divergências entre os diversos ramos filosóficos e científicos que procuram dar a essa pergunta uma resposta, pode-se dizer também que até o presente momento não há discurso que esgote tal problemática dada a multiplicidade de pontos de vista a respeito dela. Como visto acima, em linhas gerais, a Filosofia da Mente, na concepção de João de Fernandes Teixeira procura a seu modo contribuir para desvendar tal mistério. Dando agora continuidade no trabalho, pretende-se a partir da Antropologia Filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz<sup>15</sup> apresentar um segundo olhar ao mesmo problema, para buscar posteriormente elaboramos algumas considerações partindo de um paralelo entre ambas.

Para Lima Vaz chegar a resposta de “o que é homem?” consiste em conceituá-lo a partir de categorias ontológicas adquiridas pela análise filosófica e assim articular um discurso que possa abarcá-lo em sua *totalidade*. Para tanto o filósofo estabelece um itinerário metodológico que parte dos dados empíricos, ou seja, dos objetos, abstraindo-os e formulando conceitos e a partir desses busca alcançar um discurso filosófico cada vez mais profundo. Um dos pontos no qual pode se constatar essa ascense é o que nós abordaremos neste momento do trabalho, desenvolvendo a concepção de unidade estrutural do homem que parte da categoria de corpo próprio, que é em si também um discurso, até a categoria de espírito formulando um discurso maior que abarque toda a estrutura ontológica do ser humano. Ressaltamos que não é estranho aqui relacionar o itinerário vaziano com os momentos de análise aristotélica: objeto, conceito e discurso, uma vez que o próprio filósofo admite isso em sua obra.

---

<sup>15</sup>Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz, SJ. Nascido em Ouro Preto (MG) em 24 de Agosto de 1921. Iniciou seus estudos filosóficos em Nova Friburgo (RJ) junto a Companhia de Jesus e alcançou o doutorado pela Pontificia Universidade Gregoriana em Roma com uma tese sobre a dialética e a intuição nos diálogos platônicos da Maturidade. Lecionou entre os anos de 1963 a 2001, Primeiramente na Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus em Nova Friburgo (RJ) até a Universidade Federal de Minas Gerais. De grande atuação social, faleceu em 23 de maio de 2002 devido a complicações pós-operatórias derivadas de uma cirurgia na próstata. Pe. Vaz deixou diversas obras que reúnem sua Antropologia, Ética e Metafísica. (MONDONI, 2002, pp.149-156)

Todo o processo de conceptualização do homem na Antropologia filosófica vaziana é sistematizado e segue a uma ascensão dialética que partindo de contrapontos chega-se a uma nova tese. É observado também na metodologia que existe uma equilibrada articulação entre os polos epistemológicos que definem o espaço de compreensão do ser humano: Natureza (N), Sujeito (S) e Forma (F), com a qual Lima Vaz perpassa os níveis de compreensão humana, a saber: pré-compreensão, compreensão explicativa e compreensão filosófica, sendo que esta última possui uma articulação própria, e que esse nível de compreensão também pode ser denominado, por seu caráter ontológico, como transcendental, no qual o termo transcendental deve ser entendido tanto nos seus aspecto metafísico-aristotélico em que se vê o objeto enquanto ser, quanto no seu aspecto kantiano-moderno que determina a condição de possibilidade das outras formas de compreensão: pré-compreensão e compreensão explicativa.

Como a nossa intenção neste trabalho é apresentar sucintamente a resposta da Antropologia filosófica vaziana acerca da questão “o que é o homem?” em seu aspecto estrutural, não percorreremos todo o itinerário para se chegar a conceptualização de cada categoria aqui abordada, mas nos limitaremos a apresentar os aspectos fundamentais de destas e sua movimentação dialética na concepção do homem em sua totalidade.

Ao que se refere a estrutura constitutiva do ser humano, Lima Vaz apresenta três níveis ontológicos inter-relacionados dialeticamente: corpo próprio, psiquismo e espírito. Sobre o qual descreve Pe. Juliano, doutor em filosofia e estudioso de Lima Vaz:

A estrutura triádica é de natureza dialética, manifestando aspectos aparentemente discordantes do humano, que são suprasumidos numa síntese superior. Tem-se, desse modo, que o *corpo próprio* é a forma de inserção do homem no espaço do mundo. O *psiquismo* “(...) é o sujeito exprimindo-se na forma de um Eu psicológico, unificador de vivências, estados e comportamentos”, cuja expressão se dá pelas representações mentais, pela afetividade e pela memória. O *espírito* é o momento mais elevado da auto-expressão do homem, síntese dialética da exterioridade (corpo) e interioridade (psiquismo), que manifesta-se sobretudo como inteligência e liberdade. (OLIVEIRA, 2014, p. 121).

Obedecendo a este processo dialético, Lima Vaz, estabelece como ponto de partida o dado empírico, no caso da estrutura humana, o corpo. Afirmando que “não se trata [apenas] do corpo enquanto entidade físico-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e *expressiva* do *ser* do homem. Enquanto tal, o corpo é designado na terminologia filosófica contemporânea como *corpo próprio*”(1991, p. 177). O homem, portanto não apenas *está* no mundo de forma passiva, mas, *é* no mundo de forma ativa por sua intencionalidade. Ora,

sendo corpo próprio enquanto entendido como condição *sinequa non* para a sua existência do homem, pode-se afirmar que ele *é* seu corpo, porém, considera-se também que o homem *não é* seu corpo se se observar que a compreensão do corpo próprio é um dado extraído da Natureza (N) na Forma (F) sob a mediação do Sujeito (S), o próprio Sujeito vê-se além do processo de conceptualização, transcendendo-o. Por fim, vemos diante de uma contraposição e a partir delas, no intuito de ir ascausas primeiras abarcando o homem em sua totalidade, Lima Vaz chega a conclusão que embora o homem seja seu corpo *ele não é somente seu corpo* e é necessário ir além desta fronteira:

No entanto o princípio de *totalização* impele este discurso para além dos limites da presença *simediata* do homem no mundo pelo corpo. Esta presença não é, portanto, a presença total do homem a si mesmo, ou ela não implica a plena relação de identidade do homem consigo mesmo que exprime o seu ser. É preciso, pois, avançar para além das fronteiras do corpo na busca dessa identidade. (LIMA VAZ, 1991, p. 187)

Passa-se agora para a categoria do *psiquismo* que referencia a estrutura psíquica do ser humano. Essa age aparentemente como um contraponto à categoria de corpo próprio, pois, enquanto a categoria de corpo próprio se coloca como uma expressão externa do sujeito, essa se estabelece como expressão interna por sua consciência. Como já afirmado por Oliveira, acima, pela memória, pelas representações mentais e pela afetividade.

Percorrendo todo o caminho metodológico, Lima Vaz (1991, p. 199) estabelece o movimento dialético, afirmando que: *o homem é o (seu) psiquismo*, dado ao caráter unificado da experiência interna, ou seja, dentre as diversas manifestações psíquicas há apenas um Eu que às une; porém, *o homem não é (seu) psiquismo* uma vez que não se limita a um Eu psicológico em virtude deste contrapor-se ao Eu somático, remetendo-se, por seu caráter ontológico, a um Eu ulterior e transcendental como aspecto necessário de possibilidade do Eu psíquico concomitante ao Eu somático, portanto:

[...] sendo um momento dialético original do discurso da Antropologia filosófica, o psiquismo é uma categoria *ontológica* do ser homem. Em virtude, porém, do princípio de *totalização* esse discurso é impelido para além das fronteiras do somático e do psíquico: neste ultimo passo dialético na constituição das estruturas do ser-homem, esses momentos deve ser assumido na estrutura *espiritual* ou *noético-pneumática*. (LIMA VAZ, 1991, p. 199-200)

Até aqui foram, de forma sucinta, apresentadas a categoria de corpo próprio, sendo essa uma conceptualização da estrutura somática correspondente ao primeiro nível dentro da estrutura humana, e, a categoria do psiquismo, relativa à estrutura psíquica; segundo nível da estrutura humana e contraponto dialético à estrutura somática. Pretendemos agora, abordar a

categoría de espírito, conceptualização do nível estrutural noético-pneumático na qual o homem é entendido por Lima Vaz no “âmago mais profundo de sua unidade”(1991, p. 204). Assim como nas demais categorias, não abordaremos todo o itinerário metodológico que leva o leitor da pré-compreensão desta categoria à compreensão filosófica-transcendental. Ao que nos importa, em vista da compreensão necessária, esse trabalho irá considerar dois aspectos no discurso vaziano a respeito da categoria de espírito, sendo que o primeiro a se considerar é que o homem é *essencialmente* espírito, ou seja, cabe apenas ao homem a condição espiritual e essa o confirma, acordo com a colocação de Oliveira,

Todas as dimensões do homem são perpassadas pelo caráter precisamente *humano*, de modo que mesmo a psique, que acomuna o homem ao reino animal, assim como seu corpo próprio, que insere no conjunto dos entes intramundanos, são transfigurados pela dimensão espiritual que o caracteriza essencialmente. (OLIVEIRA, 2014, p. 124)

Essa essencialidade do humano, segundo Lima Vaz, já pode ser percebida a partir da *cultura*, pois, o ser humano é o único que a produz, sendo esta a mais autêntica manifestação do espírito, pois, “(...) só pelo espírito o homem opera humanamente e produz obras propriamente humanas” (1991, p. 212), abrindo espaço aqui para admitir que, sendo toda cultura uma produção humana e toda produção propriamente humana um obra do espírito, logo o espírito em si não pode ser objeto, mas apenas sujeito da reflexão; o que se põe como objeto são “certas classes de *operações* do espírito que podem ser estudadas” (1991, p. 212). Portanto, o homem é visto aqui no limiar entre a matéria e o Espírito, e nesse ponto fazemos nossa segunda consideração a respeito desta categoria.

Consideramos, pois também a condição transcendental da estrutura noética-pneumática em sua *abertura* tanto para o outro no plano imanente, quanto para o Outro no plano propriamente transcendente, sendo que, “no horizonte do espírito, o Outro desenha necessariamente seu perfil como outro relativo na relação intersubjetiva, e se anuncia misteriosamente como Outro absoluto na relação que deverá ser dita propriamente relação de transcendência.” (LIMA VAZ, 1991, p. 204)

Sendo a síntese da estrutura humana um “lançar-se para além” das estruturas somática e psíquica na busca do Eu *transcendental*, Lima Vaz beira o limiar entre a Antropologia filosófica e a Metafísica, sendo a concepção de espírito o ponto convergente entre ambas. Conforme explica Oliveira:

Apresenta-se aqui, porém, uma questão delicada que Lima Vaz entende como o entrecruzamento da dimensão *transcendental* e da dimensão *categorial* do espírito.

Com efeito, a noção de espírito, em si mesma, transcende os limites do âmbito antropológico. Tomando-se *transcendental* no sentido kantiano, vê-se que o espírito é condição intrínseca de possibilidade do humano enquanto humano, distinguindo-o de todos os outros entes. Desse modo, espírito seria aqui uma categoria antropológica, uma dimensão fundamental do homem. De outra parte, entendendo-se *transcendental* no sentido clássico, tem-se que o espírito é uma noção coextensiva ao conceito análogo de ente (como seu correlato intencional de modo que somente o espírito é apto a relacionar-se com o ente em sua universalidade). Nesse sentido, a noção de espírito é também análoga, de sorte que o espírito-no-mundo aponta para seu analogado principal, o Espírito Absoluto. Lima Vaz conclui que, assim sendo, a determinação *essencial* do espírito (ou espírito enquanto espírito) vem de sua dimensão *transcendental*, e sua limitação *eidética* (o espírito enquanto humano) vem de sua dimensão *categorial* ou da finitude do espírito no mundo. (OLIVEIRA, 2014, p. 125)

Toda a construção do discurso filosófico de Lima Vaz sobre a categoria do espírito culminará na constituição da *essência* do homem como razão e liberdade (inteligência e vontade livre), sendo a razão, a manifestação do espírito que se lança em direção à verdade, e a liberdade, a manifestação do espírito que se lança à bondade, ambas, do ponto de vista metafísico, compartilhadas de forma análoga ao Espírito Absoluto, como apresenta Ferreira:

Do ponto de vista da inteligência, o ser humano, como ser espiritual, deve ser definido como *ser-para-a-verdade*, e do ponto de vista da liberdade como *ser-para-o-bem*. O cruzamento e entrelaçamento dessas duas intencionalidades da estrutura noético-pneumática do ser humano (inteligência e liberdade) se dão, na unidade do movimento espiritual, com um quiasmo do espírito finito que no espírito infinito é identidade absoluta da verdade e do bem; donde se pode compreender que “a verdade é o *bem* da inteligência e o bem é a verdade da liberdade”. (FERREIRA, 2009, p. 63)

A compreensão antropológica vaziana acerca do homem, em sua estrutura tripartida propõe, pois a concepção de um homem visto além de seu aspecto físico e racional e de modo a negar seus reducionismo na esperança de abarcar sua *totalidade* que não se fecha em si mesma mas se abre ao outro e ao Absoluto. Admitir o homem como um composto de corpo próprio, psique e espírito é contemplá-lo profundamente, deveras filosoficamente, abrindo espaço a esse para a plenitude de sua razão e garantia de sua verdadeira liberdade.

#### 4. Considerações finais

Diante da busca empreendida para lançar luzes na compreensão do ser humano enquanto agente de relações éticas, seja em sua dimensão antropológica ou tecnológica, é possível constatar a partir desses pressupostos que, seja pelo viés da Filosofia da Mente pautada em Teixeira ou pelo viés antropológico vaziano, que o ser humano só pode ter uma

abertura para o outro na medida em que o mesmo não se fecha no materialismo. A dimensão ética do homem surge a partir de sua abertura que extrapola a sua dimensão material que o constitui. Teixeira apresenta tal abertura a partir de sua concepção fisicalista minimalista e Lima Vaz a partir da afirmação da estrutura transcendental do ser humano.

A dimensão ética a qual o homem está aberto se define como doutrina de costumes (MORA, 2001, p. 981) que extrapola o puramente físico. Somente a abertura do homem que o joga para além do físico é que o faz um agente de relações éticas. Tal abertura possibilita o homem ser um agente de relações éticas e também, como entendia Aristóteles em seu conceito de ética, refletir se suas ações ou modo de ser são éticos (MORA, 2001, p. 981). A abertura do homem deve levá-lo a ações éticas e também ao encontro do outro no sentido levinaziano, do contrário, cairíamos em uma ética individualista (MORA, 2001, 985) defendida pela ética contemporânea.

Levinás afirma que a face do outro se impõe a mim com sua irreduzível alteridade, de forma que, quando tal face sai do anonimato do ser, também retira o outro que a vê do anonimato. Sendo assim, constitui no encontro dos “outros” uma relação iminentemente ética. A face do outro vem ao teu encontro e te diz não matarás. A face do outro entra em nosso mundo, nos visita, nos incita a uma responsabilidade, me impõe uma atitude ética (REALE; ANTISERE, 2005, p. 424-5).

Nesta mesma perspectiva de abertura, de encontro com o outro, uma ética, que é possível porque o homem extrapola sua materialidade, se realiza no encontro que segundo Dussel, proporciona a epifania do ser, ou seja, revela o outro, o oprimido, o pobre, que nunca se resume a pura aparência ou fenômeno, mas que também possui uma abertura metafísica (1980, p. 22).

A abertura, característica própria do homem, o leva a aproximar-se do outro na justiça que encurta as distâncias existentes entre “os outros”, de forma que, mesmo quando se separarem, existirá sempre a possibilidade da proximidade futura (DUSSEL, 1980, p. 27), tal proximidade, que a imediatez do face a face com outro, dá vida as mediações que propiciarão a alcançar, conjuntamente, do objetivo final de cada ação almejado (DUSSEL, 1980, p. 35) de forma que todos os outros tenham as mesmas possibilidades de se realizarem como ser.

## Referências

CROCHÍK, José Leon. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, n. 2, v. 35, p. 387-403, jul./dez. 2010.

DUSSEL, Henrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. (Trad.) GAIO, Luiz João. São Paulo: Loyola, 1980.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **A busca do sujeito receptor da/na contemporaneidade**. Disponível em:  
<<http://www.users.rdc.pucrio.br/imago/site/recepcao/textos/adriana.htm>>. Acesso em 05 de agosto de 1991.

FERREIRA, Márie dos Santos. **O conceito de pessoa humana no pensamento de Lima Vaz**. Dissertação (mestrado em filosofia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Antropologia filosófica I**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 1991.

MASLIN, K. T. **Introdução à Filosofia da Mente**. 2 ed. (Trad.) ROCHA, Fernando José R. da. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONDONI, Danilo. P. Henrique Cláudio de Lima Vaz, SJ \*24.08.1921 - +23.05.2002. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 29, n. 94, p. 365-376, 2002.

OLIVEIRA, Juliano de Almeida. **Transcendência e religião no pensamento de H. C. de Lima Vaz**. Dissertação (doutorado em filosofia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

REALE; Giovanni; ANTISERE, Dario. **História da filosofia: de Nietzsche à escola de Frankfurt**. (Trad.) STORNIOLO, Ivo. São Paulo: Paulus, 2005.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. Sujeito e linguagem: (des.) construindo identidades. **Revista da ABRALIN**. São Paulo, n. 1, v. 6, p. 129-146, jan./jun. 2007.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **O que é Filosofia da Mente**. Brasília: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Mente e inteligência artificial**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2006,

(Coleção CLE).

\_\_\_\_\_. **Como ler Filosofia da Mente**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

\_\_\_\_\_. **A mente pós-evolutiva: a filosofia da mente no universo do silício**. Petrópolis: Vozes, 2010.

## A ÉTICA COMO TAREFA FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Nilo Agostini<sup>16</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta a ética como uma tarefa fundamental da educação. Estuda a sua abrangência no processo de formação humana em meio ao atual processo civilizatório. Identifica a necessidade de formar sujeitos éticos, capazes de autorreflexão crítica, no respeito do outro. No limiar de uma mudança de época, a ética proporciona uma perspectiva educacional humanizadora e uma formação humana integral, perpassando todo o campo educacional.

**Palavras-chave:** Ética; Educação; Ser humano; Humanização; Formação integral.

**Résumé:** Ce texte présente l'éthique comme une tâche essentielle de l'éducation. Examine leur portée dans le processus de formation humaine au milieu de l'actuel processus civilisatoire. Identifie la nécessité de former des sujets éthiques, capables d'une auto-réflexion critique, dans le respect de l'autre. Au seuil d'un changement d'époque, l'éthique fournit une perspective d'éducation humanisante et une formation humaine intégrale, imprégnant tout le domaine de l'éducation.

**Mots-clés:** Éthique; Éducation; Être humain; Humanisation; Formation intégrale.

---

<sup>16</sup> Doutor pela Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, França. Professor do programa *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF).

## 1. Introdução

A formação cultural na contemporaneidade encontra-se em processo de mudança, acompanhada por um “pensamento ainda em construção” (SEVERINO, 2006, p. 629). Nesta construção, há quem questione a ética como referência básica da educação (SEVERINO, 2006, p. 628-629). Outros, no entanto, apontam para “um *déficit* de ética na proporção inversa ao enfoque cognoscitivo-epistemológico de produção de conhecimento e habilitação de profissionais especialistas para atender o mercado” (SANGALLI, 2005, p. 191). Por isso, não falta quem questione uma educação apenas voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para resolver os problemas, mesmo que científicos. Ademais, são comuns questões como estas: Qual o espaço ou mesmo a necessidade de se falar de valores? Qual a visão de mundo que estes supõem? Como pensar educação e ciência numa sociedade em constante transformação?

Estas primeiras questões nos levam a refletir sobre a educação como processo de formação humana, buscando identificar o grau de participação da dimensão ética na natureza da educação. Apresenta-se um desafio de grande porte quando a educação chama a si “a responsabilidade por uma formação eticamente constituída e epistemologicamente em desenvolvimento” (CARBONARA, 2005, p. 173), o que requer uma compreensão de educação para “além de qualquer processo de qualificação técnica”, remetendo para a “formação de uma personalidade integral” (SEVERINO, 2006, p. 621). A educação ética parece ocupar um lugar central, pois leva à formação do sujeito ético. Segundo Rodrigues (2001), nisto reside “o objetivo fundamental da educação” (p. 232).

No limiar de uma mudança de época, da modernidade para a pós-modernidade, tende a se impor o sistema da racionalidade econômica, sustentador de um modelo de exclusão, fruto de uma sociedade industrial capitalista. Neste contexto, ressurgem a discussão ética sobre o lugar do ser humano, o uso das biotecnologias, a ambiguidade da globalização e especialmente o lugar da educação. Vivemos uma realidade contraditória e em permanente transformação que, segundo a UNESCO, requer que se faça do século XXI o século da educação (AHLERT, 2007, p. 2); porém, uma educação ética, o que “obriga a escola a passar pelo caminho da ética” (AHLERT, 2007, p. 4).

Este texto busca discutir o lugar da ética na educação, sua abrangência no processo de formação do ser humano, resgatando a experiência da alteridade, no atual processo

civilizatório. Identifica o sujeito ético, enquanto sujeito na práxis, ou seja, na ação e reflexão sobre o mundo, capaz de decisão e ruptura, porque fundado numa liberdade responsável. A mutação cultural e civilizacional de nossos dias requer uma educação capaz de formar sujeitos éticos, capazes de uma autorreflexão crítica, no respeito do outro. Identificamos uma transversalidade ética na educação, processo que perpassa o currículo e todo o ensino-aprendizagem, bem como o ser humano na sua integralidade.

## 2. A mudança de época

“Há consenso quase unânime hoje entre os analistas da sociedade mundial de que estamos passando por uma grande mutação cultural e civilizacional” (BOFF, 1994, p. 11). Vivemos uma mudança de época que carrega consigo uma mudança de paradigmas, decorrente “de uma nova compreensão da realidade e significa nova rota ou novo rumo, que orienta a definição de políticas, que passam a ser perseguidas por métodos, estratégias e instrumentos” (XAVIER, 1997, p. 293). Esta mudança de época repercute na cultura, afeta as relações humanas, invade campos os mais diversos e ressoa muito forte no campo da educação. Indecifrável ainda no seu todo, apresenta-se como um enigma (NEUTZLING, 2008, p. 107). Impulsionados pela velocidade com que nos movemos e nos comunicamos e pelo número de informações disponíveis e de domínio público, participamos de uma nova era, empurrados por novas tecnologias que avançam de maneira muito rápida. “A pressão para um modo global de vida faz com que os paradigmas existentes deixem de responder às demandas da sociedade, exigindo a elaboração de novos conceitos” (ALVES, 2009, p. 29).

Somos herdeiros de uma tradição que nos vem dos gregos e perpassa o discurso filosófico da Antiguidade e da Medievalidade, ancorada numa educação pensada como formação ética (SEVERINO, 2006, p. 623). Trata-se de um empreendimento ético-formativo, sensível aos valores, com forte sensibilidade axiológica, apostando na qualidade do humano como pessoa ética. Como nos afirma Severino, não faltam “alusões às dimensões social, política, comunitária da existência histórica dos seres humanos” (SEVERINO, 2006, p. 623). No entanto, no quadro da cultura greco-latina, a própria política fica condicionada à ética, que se expressa na prática da virtude que funda a justiça e lastreia a vida digna da comunidade. O Cristianismo antigo e medieval, impregnado pela cultura grega, reforçou esta concepção de educação como formação ética.

Um novo ponto de partida, no entanto, toma corpo com a emergência da modernidade, a começar pelo humanismo renascentista (séculos XIV, XV e XVI), através do qual abre-se, no seio da cultura ocidental, um:

Processo que se notabilizou por buscar, sublinhar e favorecer tudo o que aperfeiçoasse o homem intelectualmente e praticamente. Nele, o indivíduo é visto como ‘valor absoluto’, a natureza como seu ‘reino’, a história como sua ‘criação’ e a arte como expressão de sua ‘superioridade’ sobre os demais seres da criação (RALE & ANTISERI, 1990, p. 349).

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, vemos tomar forma o espírito da modernidade em suas diferentes escolas, tais como o empirismo, o iluminismo e o criticismo. Cria-se um forte movimento que se afasta progressivamente da concepção greco-latina, para enfatizar o processo histórico, com a primazia do social, enquanto “elemento explicativo do modo de existir humano” (SEVERINO, 2006, p. 627). Na esteira deste novo tempo, a educação assume as mesmas referências sob uma justificativa política, de ordenação do social. O intuito passa a ser de formar o cidadão, criando as condições para a construção de uma cidadania, na qual ele se integre na cidade dos homens e vá se constituindo o sujeito pessoal.

Na formação cultural da contemporaneidade, instaura-se, por sua vez, um processo de mudança profundo, num movimento já de pós-modernidade. Numa crítica à modernidade, sobretudo pelos “comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre o homem, da hostilidade da razão à vida” (SEVERINO, 2006, p. 629), a pós-modernidade funda-se numa atitude crítica radical, assim observada por Rouanet:

Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão (ROUANET, 1987, p. 12).

Tributária da Escola de Frankfurt, identificamos a teoria crítica, segundo a qual a razão moderna perde a sua legitimidade por ter se transformado numa razão instrumental, a serviço da ciência e da tecnologia, numa “hipertrofia do racional puro, que exorcizou o corpo e desencantou a mundo” (SEVERINO, 2006, p. 630). Na esteira de Nietzsche, a teoria crítica, com Adorno à sua frente, resgata a experiência estética, numa revalorização da corporeidade, agora como vivência subjetiva.

A educação assume o desafio da pós-modernidade que é o de garantir a autonomia do sujeito, numa recusa das metanarrativas, dos dogmas e discursos da racionalidade, propensos a ceder à tentação da universalidade e da totalidade. Para isso, requer-se uma “educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (MAAR, 1995, p. 121). Para Adorno, mesmo que o conhecimento guarde seu papel fundamental na educação, ele não se reduz ao lógico-formal, mas “corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências”, numa “educação para a experiência” (1995, p. 151). Esta educação, segundo Severino (1995), terá que assumir um compromisso:

O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como a passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina (...). Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória” (p. 632).

### **3. A formação do sujeito ético e o respeito do outro**

Ante os desafios colocados pela pós-modernidade, a educação tem um lugar central à medida que assume o compromisso de “encontrar alternativas históricas capazes de assegurar a emancipação de todos, tornando-os sujeitos da história” (SEVERINO, 2006, p. 632), capazes de uma autorreflexão crítica e de uma “autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações” (RODRIGUES, 2001, p. 232). Rodrigues complementa afirmando: “essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual devem ser submetidas toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares” (p. 232).

Toda e qualquer prática educativa necessita fundar-se na ética. O foco é a formação do sujeito ético, no atual momento histórico. A finalidade é habilitá-lo a circular e atuar “no conjunto da vida social de forma independente e participativa” (RODRIGUES, 2001, p. 251), como sujeito social autônomo. Para Rodrigues, “a formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades” (p. 252).

No entanto, temos que ser perspicazes ante as éticas que, segundo Almeida (2013), se apresentam apenas como “um jogo de palavras, de retóricas argumentativas para legitimar o

mesmo poder que oprime, que aliena, que exclui, que mata” (p. 106); estas são éticas omissas, silenciosas e silenciadoras. Lévinas (2000) nos lembra de que a ética, quando aliada ao poder, é uma ética da tirania, do totalitarismo e da injustiça. Por isso, no atual pensamento pós-moderno em construção, “tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação” (SEVERINO, 2001, p. 625). É no interior desta crise que, alicerçados na tese de Freire (2000), afirmamos que a tarefa da pedagogia crítica e libertadora passa pelo resgate da legitimidade do sonho ético-político ante a realidade injusta, na afirmação da dignidade humana. Trombetta, no verbete alteridade, do *Dicionário Paulo Freire*, demonstra que:

[...] a educação é, em sua essência, um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora. Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua singularidade, ou não é educação. É este respeito à alteridade do outro a exigência ética de todo o pensamento de Freire. Toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade, da sua dignidade de pessoa e na luta por justiça social. Sem este respeito e reconhecimento do outro não podemos entrar no diálogo libertador. Seguindo o legado ético-pedagógico de Freire, podemos concluir dizendo que o resgate da dignidade do outro, da sua alteridade é condição primeira para a edificação de um projeto mundo/sociedade ‘em que seja menos difícil de amar’ (TROMBETTA apud REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 35).

O processo de humanização implica na relação com o outro e na responsabilidade pelo outro, mesmo no interior de situações-limite, como nos afirma Freire (2005). Cabe ao ser humano, ser inacabado e inconcluso, instaurar um diálogo ético e perseverar na sua consecução. Mergulhado na temporalidade, como condição humana, toma consciência de que é neste real que começam todas as possibilidades. É então que ele se abre para um constante devir. Assume-se como ser livre e responsável, capaz de decidir, de escolher, de romper, como atos do sujeito que intervém no mundo. Freire (2000) afirma:

Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética (p. 57).

Enquanto ser histórico, neste tempo de possibilidade, o ser humano tem na educação um processo importante. Freire (2000) sublinha esta importância, mas adverte de que a educação “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (p. 58). Longe

das posturas fatalistas ou de um puro treinamento, a educação estimula a curiosidade crítica, garante o direito de decidir e assegura o que Freire nomeia de assunção ética (p. 59). Abre-se, assim, o caminho para a “façanha da liberdade” que se concretiza na luta pela “feitura da história”, na “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (p. 60 e 61).

Estamos no coração do processo de conscientização. Esta supõe uma inserção crítica na história e “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2008, p. 30). Ou seja, não são meros expectadores da realidade, mas nela intervêm, atuam, operam, transformam a realidade e a si mesmos, sendo esta a maneira de existirem. Inserem-se criticamente no processo histórico. Estes emergem como “seres da práxis” (FREIRE, 2007, p. 17), enquanto ela marca “a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 2008, p. 30).

#### **4. A transversalidade da ética na educação**

Segundo a matriz de pensamento de Freire (2014), a ética perpassa a educação, incluindo o currículo e o ensino-aprendizagem. Existe aí um mesmo campo de forças, numa relação de pertinências inclusivas, como que por elipses concêntricas (SAUL & SILVA, 2012, p. 8). Educação, currículo e ensino “não podem estar dissociados e são balizados pelos preceitos da ética universal do ser humano, [...] compreendida no contexto da educação crítico-libertadora” (SAUL & SILVA, 2012, p. 7). Por meio de estudos realizados no início da década de 80 do século XX, Bicudo (1982) já afirmava que “a reflexão sobre as questões éticas que o currículo a ser desenvolvido abrange torna-se um núcleo vital para a escola” (p. 13).

A ética carrega em si uma perspectiva educacional humanizadora e não condiz com movimentos fragmentados, nem com práticas individuais e isoladas. Ela está implicada em toda prática cultural, especialmente no contexto educacional. Trata-se de uma relação intrínseca, estando presente e fazendo convergir por imbricação às intenções políticas, às perspectivas estéticas e às implicações éticas. Tanto as concepções de educação como aquelas relativas ao currículo e ao ensino-aprendizagem “se relacionam de forma imbricada e [...] transversalizadas pela ética crítica” (SAUL & SILVA, 2012, p. 8).

A construção ético-crítica do currículo considera a dimensão axiológica, valorizando a práxis curricular. Propicia, por isso, a conscientização que, na compreensão de Freire

(2008), desdobra a capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (p. 29), ato que funda a *práxis humana*, ou seja, “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (p. 30). Esta práxis supõe propostas curriculares comprometidas com a humanização, superando “a dicotomização entre a ética na esfera individual e a dimensão ético-política da vida social” (SAUL & SILVA, 2012, p. 9). É um processo no qual está inserida toda a comunidade escolar. Aqui está “o ponto de partida para a reflexão e a construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna” (SAUL & SILVA, 2012, p. 9).

Freire (2014) tem palavras claras sobre a ética na tarefa docente. Vejamos o que ele afirma:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena [...] a exploração da força de trabalho do ser humano, [...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (p. 17-18).

Este educador realiza um saber-fazer humanizador e anuncia práticas educativas alternativas. “A prática é o acontecimento político por excelência. [...] A prática deve ser o acontecimento revelador do discurso ético-político, do compromisso, das intencionalidades” (SAUL & SILVA, 2012, p. 12). E da prática vai-se ao discurso e não o contrário. A prática pedagógica não pode parar em discursos, mesmo que contundentes. Na explanação de Saul & Silva (2012), “a prática pedagógica, como prática política, pressupõe um ‘por quê’ se ensina, consubstanciado no ‘para quem’ e ‘para quê’; tais pressupostos se revelam nas concretudes do sobre ‘o quê’, do ‘como’ e do ‘com quem’ se faz o processo de ensino-aprendizagem” (p.12).

## 5. Ética e formação humana integral

A ética remete sempre para o ser humano. A educação, por sua vez, nunca se dá fora das sociedades humanas. Ao falar de ética, Freire (2014) é enfático:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (p.34-35).

Teixeira (1959), buscando reforçar a instituição escolar pública, propõe:

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (p. 79).

Para o educador Anísio Teixeira dever-se-ia dispensar uma “educação completa”; ele, em sua época, a situava no quadro desenvolvimentista dos anos 50 do século XX. Segundo estudos de Coelho (2009), essa formação era “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações)” (p. 89).

Para Freire (2014), o ser humano distingue-se por uma pluralidade de relações, como modo próprio de seu “estar *com* o mundo” (p. 55); estas são pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas, a partir das quais se tece um feixe de relações homem-mundo-outro-Criador. Se, por um lado, o ser humano descobre-se inacabado, inconcluso e finito, por outro lado, somente ele é “capaz de transcender” (p. 56). Tem consciência desta finitude, “cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (p. 56).

Formar integralmente o ser humano é, por isso, uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral. Eis o desafio da atualidade, assim descrito por Tavares (2009):

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional (p. 142).

Até pouco tempo, era comum captar o ser humano em partes, separadas, dissociadas. Era como exigir de um trabalhador que se apresentasse unicamente como profissional e

deixasse em casa seus sentimentos, suas emoções, suas crenças. Esta visão mecanicista insiste em perdurar nos vários campos da atuação humana. Hoje, porém, sabemos que esta visão é parcial, incapaz de captar toda a riqueza do ser humano. O próprio avanço atual da ciência, segundo Catanante (2000), sinaliza para outra direção:

A ciência mais avançada, a física, mãe da ciência tradicional, reconhece que a realidade é holográfica. Em cada parte, na essência, existe o todo e o todo contém uma fração completa de cada uma das partes. Portanto, quando uma parte é afetada o todo também é. Se uma parte está afetada, isso é consequência do desequilíbrio do todo. Para curar uma parte, portanto – no caso do ser humano –, é importante analisar a causa, o desequilíbrio do todo (p. 43).

Cultiva-se o ser integral quando a pessoa sabe integrar e sintetizar seu ser social, emocional, espiritual e racional. Atuar com todos estes aspectos em equilíbrio significa, para Catanante (2000), “que agimos com a alma, o coração e a razão totalmente integrados em nossa vida pessoal, profissional e comunitária” (p. 45).

O ser humano é uno, diz a própria teologia. É “uno em corpo e alma”, o que aponta para uma “integridade corpóreo-espiritual” (DE LA PEÑA, 1998, p. 40). Trata-se de um sentir unitário, no sentido de um espírito corpóreo ou de um corpo espiritual. Não há dicotomias ou dualismos, como em vários períodos da história se pôde verificar. Consequentemente, só pode haver “uma educação que leve em conta a totalidade da pessoa” (AGOSTINI, 2007, p. 183), o que requer uma formação integradora das dimensões biológicas, psicoafetivas, sociais e espirituais.

A educação abarca, portanto, o ser humano em todas as suas dimensões, constituindo-se, segundo Rodrigues (2001), “num processo integral de formação humana”, incluindo “a formação do sujeito ético [...], objetivo fundamental da educação” (p. 232).

## 6. Conclusão

Tendemos hoje a um retorno da ética que, segundo Valadier (1997), integra uma nova disposição social por valores morais. Esta é, inclusive, uma questão vital, o que faz Lipovetsky (1994) afirmar que “o século XXI será ético ou não existirá” (p. 234). Para Moraes (1992), temos um desafio na atualidade que é o de “repor a ética como referência à capacidade humana de ordenar as relações a favor de uma vida digna” (p. 5). Segundo Agostini (2010), vivemos, em nossos dias, uma revitalização da exigência ética, assim descrita:

A ética está retornando. Ela está nas primeiras páginas quando a questão é a luta contra a corrupção, nas comissões de bioética, na gerência dos negócios em empresas, na presença da mídia, na gestão da filantropia etc. Verificamos uma real reivindicação social de mais ética, de parâmetros morais, de balizas norteadoras fruto de um consenso comum em termos de valores. Ou seja, é notória a revitalização da ética. Porém, esta revitalização ocorre sob uma nova disposição social, numa nova regulamentação social da ética (p. 21).

Na educação, o “*déficit* de ética” (SANGALLI, 2004, p. 191), já apontado acima, nos faz constatar que formar bem não se reduz à aquisição de habilidades e competências, nem na garantia do conhecimento puramente científico, mesmo importante. O existir humano se tece por meio de relações interpessoais, de uma aspiração por viver bem, da busca incansável de um sentido na vida, nos fazendo entrar num campo da vida “não lógico”. Precisamos “responder pelo sentido do humano” (SANGALLI, 2004, p. 191). Nas instituições educativas, a explicitação dos fins éticos deve perpassar seus fins prioritários. Consequentemente, a ética é tarefa fundamental da educação.

Poderíamos nos acomodar e, num processo de ajustamento, nos contentar em “formar profissionais para o mercado” e “cidadãos consumidores” (SANGALLI, 2004, p. 194). No entanto, educar é formar pessoas conscientes das implicações ético-morais no seu existir, desenvolvendo sua capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE 2008, p. 29), numa *práxis humana* que une ação e reflexão sobre o mundo, num processo de conscientização. A educação, toda perpassada pelo processo de conscientização, liberta a mulher e o homem e promove sua capacidade crítica, possibilitando a sua humanização como seres que criam, optam e decidem.

## Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGOSTINI, Nilo. **Teologia moral**: o que você precisa viver e saber. 10<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ética**: diálogo e compromisso. São Paulo: FTD, 2010.

AHLERT, Alvor. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid/Buenos Aires, n. 42/6, p. 1-8, 2007. Disponível em:

<http://www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

ALVES, Antônio Heliton. **Pessoa e trabalho num contexto de mudança de época, à luz da doutrina social da Igreja**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

ALMEIDA, Jorge Miranda de. A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 39, 105-116, jan./jun., 2013.

BICUDO, M. A. V. **Fundamentos éticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1982.

BOFF, Leonardo. **Nova era: a civilização planetária**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

CARBONARA, Vanderlei. Educação e ciência: sobre a formação científica numa perspectiva ética. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme. **Educação, ética e epistemologia**. I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004. Caxias do Sul: Educ, 2005, p. 163-175.

CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. 3ª ed. São Paulo: Infinito, 2000.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009.

DE LA PEÑA, Juan Luis Ruiz. **Criação, graça, salvação**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIPOVETSKY, Gille. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994, p. 56.

NEUTZLING, Inácio. Uma época de mudanças, uma mudança de época: algumas observações. **Convergência**. n. 409, março, p. 107-131, 2008

MAAR, W. L. Introdução. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: vol. I. São Paulo: Paulinas, 1990.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime Jose. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & sociedade**. Campinas, n. 76, v. 22, p. 232-257, 2001.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANGALLI, Idalgo José. Considerações sobre a ética na educação. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme. **Educação, ética e epistemologia**. I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004. Caxias do Sul: Educ, 2005, p. 191-203.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista cocar**. Belém, v. 6, n. 11, p. 7-15, jan./jul., 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca de sentido da formação humana: tarefa da filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n. 3, v. 32, p. 619-634, 2006.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

VALADIER, Paul. **L'anarchie des valeurs**: le relativisme est-il fatal? Paris: Albin Michel, 1997.

XAVER, Odila Silva. A educação no contexto de mudanças. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 78, n. 188/189, p. 285-304, jan./dez., 1997.

## ÉTICA E SOCIEDADE: ALGUNS DE SEUS FUNDAMENTOS E AMBIENTES

José Reginaldo Inácio<sup>17</sup>

**Resumo:** Ética e trabalho, essências indissociáveis do gênero humano. Sintetizam ontologicamente a integridade do homem como elemento que possibilita observá-lo em suas realizações ou produções. Em minha tese, “Ética e trabalho: concepção de uma antítese social” defendida em 2013, possui uma base teórica marxiana com textos do próprio Marx, Engels e outros autores. Para este artigo (recorte da tese), evidencia-se o pensamento de Sánchez Vázquez. Procura-se situar a ética como possibilidade de ruptura com as divisas impostas pelo capitalismo. Destaca-se também, alguns pensadores como Aristóteles e Kant que estão nas bases dessa conceituação e sublinham elementos importantes, sobretudo relativos à ética e suas relações nos diversos contextos sociais. Tem-se como objetivo geral, demonstrar se as condições sociais e de subsistência dos trabalhadores empregados ou desempregados, influenciam a concepção ética e os valores morais de uma sociedade. A tese foi dividida em seis capítulos, aqui o foco adentrará o quarto capítulo, no qual se refletirá sobre “ética e sociedade”, com especial destaque para a ética como fundamento social e os principais ambientes onde esta é percebida, bem como, determinante para as concepções até hoje adotadas.

**Palavras-chave:** Ética e Trabalho; Concepção, Percepção, Contradição; Condição Social e Subsistência.

**Abstract:** Ethics and work are inseparable essence of mankind. They ontologically synthesize the integrity of man as an element that allows to observe it in their accomplishments or productions. In my theses, “Ethics and work: concept of a social antitheses” defended in 2013, possess a Marxist theoretical bases with Marx, Engels and another authors’ texts. For this article (parts of the theses), it’s evident the thoughts of Sanchez Vazquez. It seeks to situate ethics as a possibility of rupturing the boundaries imposed by capitalism. Some thinkers as Aristotle and Kant are also highlighted, which are in the bases of this concept and underline the important elements, mostly regarding ethics and its several social contexts. It has as general objective, demonstrating the social and livelihood conditions of workers employed and unemployed, influence the ethic concept and moral values of a society. The theses was divided in six chapters, here the focus deepens in the fourth chapter, in which will reflect about “ethics and society”, with special emphasis on the ethics as a social foundation and the main environments in which is perceived, as well as, determinant for the concepts still adopted today.

**Keywords:** Ethics and Work; Conception, Perception, Contradiction; Social and Livelihood condition.

---

<sup>17</sup> Secretário de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI). Doutor em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Franca-SP. [jrinacio@cnti.org.br](mailto:jrinacio@cnti.org.br)

## 1. Considerações iniciais à guisa de introdução

Ao se refletir sobre “Ética e sociedade”, em capítulo específico da tese: “Ética e trabalho: concepção de uma antítese social”, destacou-se a ética como fundamento social; os principais ambientes onde ela é percebida e é determinante para as concepções até hoje adotadas; mas, aqui, dar-se-á destaque à ética como fundamento social e os principais ambientes aonde é percebida, bem como, determinante para as concepções até hoje adotadas.

Considera-se relevante, antes de iniciar o artigo, ressaltar que uma das etapas da pesquisa foi realizada com 45 participantes. Trabalhadoras e trabalhadores, sujeitos da pesquisa, divididos em 12 categorias profissionais diferentes, envolvendo 42 profissões distintas, escolhidos de categorias profissionais que atuam no mercado de trabalho produzindo bens e serviços (moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte, justiça, segurança, comunicação e previdência social) previstos constitucionalmente no “Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, consignados nos artigos 5º, 6º e 7º da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 2007).

### Distribuição dos sujeitos da pesquisa (trabalhadoras e trabalhadores)

| Categoria           | Profissão                                                                            |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Moradia             | Pedreiro / Carpinteiro / Engenheiro Civil                                            |
| Alimentação         | Padeiro / Salgadeira / Engenheiro agrônomo                                           |
| Educação            | Serviços gerais / Pedagoga / Professor                                               |
| Saúde               | Técnico em Enfermagem / Assistente Social / Médico                                   |
| Lazer               | Monitor Recreação Esporte e Lazer / Turismóloga / Personal Trainer                   |
| Vestuário           | Costureira-Modelista / Modelista / Vitrinista                                        |
| Higiene             | Auxiliar de serviços gerais conservação / Engenheiro Higienista / Gari               |
| Transporte          | Manobrista / Taxista / Mecânico de suspensão                                         |
| Justiça             | Advogado / Procuradoria Trabalho / Juiz de trabalho                                  |
| Segurança           | Policial Civil / Policial Militar / Agente Penitenciário                             |
| Comunicação         | Jornalista / Jornalista-Radialista / Publicitário                                    |
| Previdência Social  | Servidor público / Perito médico / Estagiário                                        |
| Trabalhador de rua* | Catador de lixo / Lavador de carro-Flanelinha / Artista de rua-Estátua / Engraxate   |
| Voluntário*         | Assistente administrativo / Médico / Engenheira / Procuradora do trabalho / Policial |

\* Categorias em destaque no Quadro 1: “trabalhadores de rua” e “voluntários”, são participantes que fazem parte das categorias higiene, transporte, lazer, vestuário, saúde, justiça e segurança.

## 2. A ética como fundamento social e alguns de seus ambientes fundantes

Pode-se, em princípio, dizer que os fundamentos culturais da sociedade são sua essência elementar. Identificar essa essência faz com que se consiga observar sedimentos de valores ou virtudes de outras épocas preservados na atualidade.

Ainda que não se aprove esses valores ou virtudes como harmônicos em relação àquilo considerado por nós como moral ou ético, o comportamento ou a conduta recorrente do povo pode revelar essa contradição. Daí a necessidade de se ter em mente (ou se buscar) os motivos, a condição de mobilidade histórica como registro dos fatos que mantiveram inalterado determinado comportamento em detrimento da “evolução material” concreta e condicionada como elemento que dá importância à preservação de certos fundamentos sociais, dentre eles, a ética.

Admitamos que as relações econômicas, consideradas como leis imutáveis, princípios eternos, categorias ideais, sejam anteriores aos homens ativos e atuantes; admitamos ainda que essas leis, esses princípios, essas categorias tivessem, desde o princípio dos tempos, dormitado “na razão impessoal da humanidade” (MARX, 2006, p. 103).

Assim como Karl Marx (2006, p. 103): “Já vimos que, com todas essas eternidades imutáveis e imóveis deixa de haver história, há quando muito história na ideia, ou seja, a história que se reflete no movimento dialético da razão pura.” E se pode também, com Marx, dizer que, referindo-se não somente ao sr. Proudhon, mas ao conjunto hegemônico de senhores que domina as relações de valores para além da esfera econômica, que, ao dizerem que:

[...] no movimento dialético, as ideias não se ‘*diferenciam*’, [anulam ...] quer a *sombra* do movimento quer o *movimento das sombras*, por meio dos quais se poderia ainda criar um simulacro de história, quando muito. Em vez disso, [eles atribuem ...] à história a sua própria impotência’, atribuem ‘culpas a tudo’ [...] (MARX, 2006, p. 103, *grifo nosso*).

Não bastasse essa tentativa recorrente e histórica de se apartarem dos males dos quais se pode até afirmar que são seus legítimos mentores, feitores e carrascos ao mesmo tempo, complementam suas concepções na certeza de que a percepção concreta de suas ideias perpassa pela história de maneira incólume, afinal, como Marx e Friedrich Engels (1988, p. 94) mencionam:

Sem dúvida – se dirá – as ideias religiosas, morais, filosóficas, políticas, jurídicas etc., modificaram-se no curso do desenvolvimento histórico, mas [por mais paradoxal e inteligível que isso represente], a religião, a moral, a filosofia, a política e o direito mantiveram-se sempre através dessas transformações.

São institutos ou princípios simbólicos, mantidos e reproduzidos em sua forma, cuja tradição ideológica burguesa tem conseguido sustentar como pilares estruturantes da sociedade e como sustentáculo necessário ao processo evolutivo civilizacional. “Além disso,” acrescentam Marx e Engels (nesse sentido), “[...] há verdades eternas, como a liberdade, a justiça, etc., que são comuns a todos os regimes sociais [...]” (MARX; ENGELS, 1988, p. 94).

Alguns ditam a condição e outros a cumprem ou seguem sem a *percepção* de seu estado. A universalidade do *bem* ou *valor* cuja imanência é a representação da singularidade ligada na subjetividade humana não pode ser indutiva para a coletividade sem que seja antes algo que opere na realidade de valores como possibilidade comum, em que pesem as contradições adstritas da sociedade capitalista. Contradições essas a cada dia mais acentuadas e ascendentes.

O homem tem sua humanidade integrada quando o *ente* social incorpora “em si” virtudes cujas características podem ser presenciadas em sua individualidade. O significado dessa *percepção* faz que o homem se estabeleça e seja notado a partir de *si* e daí se transforme junto às suas próprias produções e transformações que o caracterizam como ser racional e materializador da história. É no trabalho e com ele que essa condição vigora como precursora e instrumento (ao mesmo tempo) de mudanças da natureza.

O aumento geral da produtividade do trabalho (em consequência do desenvolvimento da criação de gado, da agricultura e dos serviços manuais), bem como o aparecimento de novas forças de trabalho (pela transformação dos prisioneiros de guerra em escravos), elevou a produção material até o ponto de se dispor de uma quantidade de produtos excedentes, isto é, de produtos que se podiam estocar porque não eram exigidos para satisfazer necessidades imediatas. Criaram-se, assim, as condições para que surgisse a desigualdade de bens entre os chefes de família que cultivavam as terras da comunidade e cujos frutos eram repartidos até então com igualdade, de acordo com as necessidades de cada família (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1993, p. 30).

Nos atributos e nas virtudes humanas é possível encontrar um diferencial em que as relações podem ser admitidas como sociais e, também, válidas como objetos históricos observáveis. Situação vigente desde o momento em que a ação e comportamento são integrados no tempo e no espaço (ou ambiente) onde o trabalho se realiza sob condições comparáveis em todas as épocas, sobretudo quando a realização humana passa a transformar a natureza, introduz necessidades e subjaz o homem à condição de explorado e explorador, induzindo à *lógica de uma estranhada forma* (principalmente para a época) *de consumo e da propriedade privada* como valor ascendente na história da humanidade.

Com a desigualdade de bens tornou-se possível a apropriação privada dos bens ou produtos do trabalho alheio, bem como o antagonismo entre pobres e ricos. Do ponto de vista econômico, o respeito pela vida dos prisioneiros de guerra, que eram poupados do extermínio para serem convertidos em escravos, transformou-se numa necessidade social. Com a decomposição do regime comunal e o aparecimento da propriedade privada, foi-se acentuando a divisão de homens livres e escravos. A propriedade – dos proprietários de escravos, em particular – livrava da necessidade de trabalhar. O trabalho físico acabou por se transformar numa ocupação indigna de homens livres. Os escravos viviam em condições espantosas e arcavam com o trabalho físico, particularmente o mais duro. [...] Os escravos não eram pessoas, mas coisas, e, como tais, seus donos podiam comprá-los, vendê-los, apostá-los nos jogos de cartas ou inclusive matá-los (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1993, p. 30).

Pode-se até dizer, acerca da presença do valor moral ou ético, sob a *lógica do consumo e da propriedade privada*, já em sua origem, que se trata dos primeiros fundamentos sociais para as contradições que serão reveladas ao longo do percurso histórico. O homem traz em si a mobilidade adaptativa em que sua *percepção moral ou ética* em diversos momentos da história se contradiz e se relativiza – e é denominado por Sánchez Vázquez (1993, p. 228) como “relativismo ético” – em certos sentidos, sem, entretanto, ceder em alguns valores que o acompanham pela história.

A caracterização do gênero humano como espécie racional distinta das demais espécies perde sua distinção se são impostas ao homem reações e relações de subsistência admitidas, mais diretamente, como definidoras das outras espécies. Considerar como real essa hipótese, ou melhor, o comportamento do homem como impulso reacional, peculiar aos instintos irracionais (apenas), como definidor de sua conduta, desconstitui a condição humana. Pode-se dizer que admite-se uma forma de condicionamento social (gregarismo) ao gênero humano nivelando suas ações a reações desconstituídas da razão. Como se as condições evolutivas do gênero humano se repetissem, fossem estacionárias, primitivas, admitindo-se (ainda) que suas necessidades se limitassem à nutrição e às sensações condizentes ao alívio da dor e ao estímulo do prazer.

Os vários métodos específicos pelos quais os animais levam a efeito o processo de procura do alimento, da nutrição, a série de instintos que constituem o acasalamento, a criação e educação da prole, a elaboração dos vários dispositivos de locomoção, o funcionamento dos primitivos mecanismos defensivos e ofensivos, tudo isto constituem instintos. Em cada caso podemos correlacionar o instinto com um aparelho anatômico, com um mecanismo fisiológico e uma finalidade específica no vasto processo biológico da existência individual e racial. No conjunto da espécie cada indivíduo comportar-se-á de maneira idêntica, desde que se achem presentes as condições de seu organismo e as circunstâncias externas para desencadear o instinto (MALINOWSKI, 2000, p. 159).

Bronislaw Malinowski aponta outros elementos importantes em mesmo sentido. No entanto, aqui, ficará limitado à constituição do ambiente familiar, demonstrando traços importantes daquilo que se pode considerar como sendo a base da estrutura de valores da sociedade, não apenas da sociedade selvagem, objeto de seu estudo. A dotação natural a que se refere, baseada nos hábitos e costumes interfere diretamente na percepção moral dos homens, porque nela se pode observar a conservação e a imobilização de certos comportamentos em normas, regras do dia a dia, como padrões que limitam ou desconstituem a racionalidade, consagrando a cultura dominante e a exploração (degradante) do trabalhador em todas as épocas da história da humanidade, como se fosse um elemento constitutivo natural da civilização.

Impulsos à cooperação e à solidariedade, atributos humanos (também tidos como virtudes) que conduzem o homem ao bem e ao justo, são dotações naturais também identificáveis no comportamento de outros animais. Ao relacioná-los à racionalidade, apenas, perdem a condição natural e se tornam condicionados às concepções ditadas pela cultura ou por padrões indutores à subordinação artificial ao sistema dominante em todas as épocas.

O fato é que o fundamento essencial da cultura repousa em uma profunda modificação da dotação inata, pela qual a maior parte dos instintos desaparecem, sendo substituídos por tendências plásticas, embora dirigidas, que podem ser moldadas em respostas culturais (MALINOWSKI, 2000, p. 162-163).

O caráter inato presumido por Malinowski passa a ser movido e sustentado pela exterioridade, mas não como algo a que instintivamente ou por impulso reagimos contra ou perseguimos como vital à subsistência, pois se tornou obstáculo ou ameaça à dor ou ao prazer e compromete a existência. Não é isso. A plasticidade dos instintos se dá sob a ótica citada em função de que já não são mais o prazer ou a dor de quem instila seus impulsos em sua própria defesa que prevalece. O que prevalece, de fato, é sustentação do prazer e todas as ações dirigidas para impossibilitar a dor de quem (ou do que) externamente impõe, como propriedade sua, a integridade (corpo e alma) do outro como instrumento para defender-se de um mal ou para produzir um bem ou um serviço do qual é o único beneficiário. Trata-se da condição na qual as virtudes se tornam comprometidas pela dor e pelo prazer. Os instintos, nessa hora, sustentam essa condição, afinal, a dor e prazer movem os sentidos perceptivos dos excessos e da carência, dos quais Aristóteles (2002, p. 68-69) sublinha como designativos para o vício e para a virtude.

As virtudes têm a ver com ações e paixões e toda paixão e toda ação são acompanhadas por prazer e dor, isso constitui uma demonstração adicional de que a virtude diz respeito ao prazer e à dor.

Os seres humanos se corrompem através de prazeres e dores, a saber, quer perseguindo e evitando os prazeres e dores equívocos, quer os perseguindo e evitando no momento equívoco, ou da maneira equívoca, ou em um dos outros meios equívocos entre os quais erros de conduta podem ser logicamente classificados [...].

A suposição de que a virtude moral é a qualidade segundo a qual se age da melhor forma em relação aos prazeres e dores e que o vício é o oposto.

Immanuel Kant (2003, p. 77), em sentido semelhante, ao referir-se às “[...] faculdades de apetição superior e inferior”, insere elementos importantes para definir a condição com a qual a subsistência pode ser condicionante às questões de valor (moral ou ético) e da felicidade a partir das necessidades (carências). Os sentimentos de prazer e de desprazer são reflexo (reação instintiva) e constructo (reação condicionada) ao mesmo tempo para que em determinadas situação se consiga verificar o quanto as virtudes ou os vícios implicam ou comprometem a percepção moral e o comportamento ético em um determinado ambiente ou na sociedade na busca pela felicidade.

Ser feliz é necessariamente a aspiração de todo ente racional, porém finito e, portanto, um inevitável fundamento determinante de sua faculdade de apetição. Pois o contentamento com toda a sua existência não é obra de uma posse originária e uma bem-aventurança, que pressuporia uma consciência de sua autossuficiência independente, mas um problema imposto a ele por sua própria natureza finita, porque ele é carente e esta carência concerne à matéria de sua faculdade de apetição, isto é, a algo referente a um sentimento de prazer e desprazer que jaz subjetivamente à sua base, mediante o qual é determinado aquilo que ele necessita para o contentamento com o seu estado (KANT, 2003, p. 85).

O que se pensava e se pensa sobre os valores ou virtudes pode ser um bom exemplo dessa expressão aristotélica ao longo da história, no entanto, tal reflexão precisa de outro espaço teórico ou investigativo, para o qual esta tese não está direcionada e tampouco dá conta de abarcar. Ato subjetivo que incorpora a tendência do comportamento no qual a singularidade é influenciada diretamente por elementos particulares da cultura e da história, mas que ganham peso e participação circunstancial, de acordo com o momento ou a condição em que se situa na constituição de sociedade a partir do trabalho.

Sánchez Vázquez (1993, p. 27) diz que: “A moral só pode surgir – e efetivamente surge – quando o homem supera a sua natureza puramente natural, instintiva, e possui já uma natureza social [...]”; uma superação que se dá, de fato, na produção e na transformação da própria natureza com o uso da *força humana de trabalho* como ação provedora das necessidades que não são mais adstritas à coleta e à caça, mas que representam um processo

transformador da humanidade conferindo à espécie humana as possibilidades da manifestação das suas virtudes e nelas se intensificam sua racionalidade.

[...] isto é, quando já é membro de uma coletividade (gens, várias famílias aparentadas entre si, ou tribo, constituída por várias gens). Como regulamentação do comportamento dos indivíduos entre si e destes com a comunidade, a moral exige necessariamente não só que o homem esteja em relação com os demais, mas também certa consciência – por limitada e imprecisa que seja – desta relação para que se possa comportar de acordo com as normas ou prescrições que o governam. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1993, p. 27).

Na pesquisa, já na primeira questão relacionada à ética, ou seja, “O que os sujeitos da pesquisa (trabalhadores) pensam sobre a ética?” é possível observar a *percepção* de seus fundamentos de uma forma análoga, uma vez que os trabalhadores das categorias profissionais envolvidas ocupam posições e ocupações distintas na sociedade. Ademais, cabe ressaltar, é possível relacionar ou identificar algumas delas em diversos momentos da história, até mesmo sob as mesmas condições – primitivas ou selvagens – e, em outras, em condições bem piores, já que a *força humana de trabalho* está, em sua ampla maioria, submetida às exigências e às contradições impostas pelo capitalismo. Os meios de produção, a precarização e o ambiente de trabalho, onde estão presentes e em exercício, se levar em conta (pelo menos) às condições de subsistência, há de se concordar que a forma como certos trabalhadores são tratados, suas condições degradadas de trabalho e de saúde, a invisibilidade social em que vivem, são condizentes quando muito (direta e objetivamente) à *(sub)existência* nos polos de exclusão ou de indigência marginal consentida e mantida sob a subserviência social do Estado regido pela lógica do poder capitalista.

No entanto, visando estabelecer uma primeira abordagem à *ética como fundamento social*, é importante lançar um olhar naquilo que Aristóteles (2009, p. 253-254) considera como as “Três coisas [que] fazem os homens bons e virtuosos: a natureza, os costumes e a razão”.

Primeiramente, é preciso que a natureza faça nascer homem e não outra espécie qualquer de animal. É preciso também que ela dê certas qualidades de alma e de corpo. Muitas destas qualidades não têm utilidade alguma; porque os costumes fazem com que elas mudem e se modifiquem. Os costumes desenvolvem, por vezes, as qualidades naturais, dando-lhes uma tendência para o bem ou para o mal.

Os outros animais seguem principalmente o instinto da natureza; alguns mesmo, em pequeno número, obedecem ao império dos costumes. O homem segue a natureza e os costumes. Segue também a razão. Só ele é dotado da razão. É preciso que haja acordo e harmonia entre essas três coisas. Porque a razão leva os homens a fazerem muitas coisas contrárias ao hábito e à natureza, quando eles se convencem de que é melhor fazer de outra forma.

O que os sujeitos da pesquisa pensam acerca ética, considerando o *ser bom e virtuoso* como estruturantes importantes a essa reflexão, “a natureza, os costumes e a razão” são constitutivos consideráveis, mas sofrem influências da materialidade histórica que influencia a percepção da realidade, ao que aqui se afirmou das respostas há uma tendência latente de manutenção e incorporação do *status quo*.

Ao responderem sobre *o que pensam sobre ética*, (Questão 1), 18% dos sujeitos da pesquisa declararam pensar na ética de forma idêntica ao que os outros pensam. No entanto, a maioria, correspondente a 47%, declarou pensar de forma parecida, porém adaptado ao mundo deles próprios. Por analogia, pode-se sustentar que essas respostas são convergentes, uma vez que 65% dos que responderam a questão têm na referência externa a materialidade objetiva dos valores sociais como orientação àquilo que pensam acerca da ética – a sustentação de que são sujeitos encobertos sob o manto da cultura sustentada e definida por concepções ideológicas burguesas e que, mesmo sob condições contraditórias ou diversas, discriminatórias ou excludentes, identificam-se socialmente, independente da realidade vivida, quando se trata de refletir acerca dos valores (morais ou éticos) vigentes. Os demais correspondem a 35% da resposta, sendo que 24% responderam pensar diferente das outras pessoas e aqueles que declararam pensar totalmente diferente do pensamento dos outros representam 11%. Mas foi na percepção da ética nos diversos ambientes da sociedade que se tornou possível a análise mais clara da *percepção da ética*, vez que nessa resposta é possível validar a homogeneidade ou a antítese da resposta anterior e de diversas outras adiante.

Infere-se das respostas dos entrevistados, quando perguntados de *como percebem a ética conforme o ambiente* (Questão 2), que há forte relação entre o ambiente e a ética. Tal ética seria moldada de acordo com o ambiente em que a situação ou conflito se desenvolvesse. Sendo assim, a ética é percebida ou muito percebida para 87% dos entrevistados no ambiente familiar. Em contraposição, para 94% dos entrevistados não se percebe ou pouco se percebe a ética no ambiente político. A *percepção da ética* no ambiente familiar, comparada aos demais ambientes, destaca-se. Nenhum dos sujeitos da pesquisa a considerou inexistente nesse ambiente. Apenas 13,3% deles consideram que a ética é pouco percebida, enquanto 86,6% já a percebem bem (42,2%) e muito (44,4%) no ambiente familiar.

Antes de sequenciar a análise *da percepção da ética* nos diversos ambientes, é oportuno destacar o extremo oposto ao ambiente (familiar) onde a ética é mais percebida. Ou seja, no ambiente da política, 93,4% dos sujeitos da pesquisa consideram *a percepção da ética* como inexistente ou pouco percebida, sendo que apenas 2,2% a consideram como muito percebida e 4,4% como bem percebida.

Já, no ambiente de trabalho, 48,9% consideram a ética bem percebida e 15,6% muito percebida. Chama a atenção o fato de ser ainda bastante elevada a soma da porcentagem (35,6%) daqueles que a consideram como inexistente (8,9%) ou pouco percebida (26,7%); diante disso, ressalta-se a necessidade de tratamento diferenciado a esse dado, o que leva a confrontá-lo com outros dados de outras questões em capítulo específico da tese (aqui não apresentado), a fim de atestar a fiabilidade às respostas dessa questão.

O ambiente escolar pode ser visto como um dos mais próximos da relação família. Nele se projetam, em boa medida, atitudes, comportamentos e compromissos que, normalmente, são assumidos e esperados no e do ambiente familiar; por conseguinte, foi nesse ambiente o segundo espaço onde *a percepção da ética* atingiu porcentagem em que se possa ainda considerá-la como prevalecente nas relações do dia a dia, mesmo com 9,5% dos sujeitos da pesquisa tendo-a como inexistente.

No ambiente religioso, apesar de ninguém ter considerado como inexistente, o que mais chama a atenção é ter atingido 50% a porcentagem daqueles que consideram a *ética* pouco percebida. Não é sem sentido essa percepção. Mesmo em princípio, sob a aparência de uma contradição à ideia de Anthony Giddens (2002), mas sendo fiel a sua fundamentação a respeito do *retorno do recalque* como implicação às “tribulações do eu”, é quando diz do “ressurgimento da crença e da convicção religiosa”, que acaba por induzir-se a observar ser esse fenômeno, também, o principal motivador para a descrença na percepção da ética no ambiente religioso, uma vez que se insere na sociedade uma espécie de *mercado da crença* religiosa fortemente estimulado pela competitividade, fazendo com que a lógica do capitalismo com todas suas consequências (disputa pelo poder, corrupção, venda de ilusões, mercadorias e serviços, promiscuidades de todas as naturezas) também se intensifiquem negando pelos fatos o que se apregoa em *homilia*.

Vemos à nossa volta a criação de novas formas de sensibilidade religiosa e empreendimentos espirituais. As razões disso devem ser buscadas em características fundamentais da modernidade tardia. O que devia ter-se tornado um universo social e físico sujeito a conhecimento e controle cada vez mais seguro deu

lugar a um sistema em que áreas de relativa certeza se entrelaçam com a dúvida radical e com inquietantes cenários de risco. A religião até certo ponto gera a convicção que a adesão aos postulados da modernidade necessariamente se interrompe – desse ponto de vista é fácil ver por que o fundamentalismo religioso tem um apelo especial. Mas isso não é tudo. Novas formas de religião e de espiritualidade representam num sentido mais básico um retorno do recalçado, pois apelam diretamente a questões relativas ao significado moral da existência que as instituições modernas tendem a dissolver inteiramente. (GIDDENS, 2002, p.91-2).

Buscando orientar o sentido do que se pretende afirmar ao referir à *ética* no ambiente religioso, com destaque à metade dos sujeitos da pesquisa que a consideram pouco percebida, é importante não perder de vista o que Marx e Engels disseram a respeito das relações sociais sob a égide capitalista, porque, se não é possível observar nenhuma alteração favorável das condições de suas épocas na atualidade, aliás, ao contrário, a questão social vigente dá mostras mais nítidas das condições das quais revelam uma dimensão de degradação pior, já que a monetização da força de trabalho e sua exploração têm substratos diversificados e sofisticados de indução continuada de indignidade. Se, na época de Marx e Engels (1988, p. 78), era possível afirmar que o capitalismo:

Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal.

Hoje é até pior. As formas de exploração dos trabalhadores são bem mais requintadas. É possível, com facilidade, observar que diversas instituições religiosas adotam, por exemplo, formas de ação e persuasão semelhantes às grandes corporações dos meios de comunicação para alcançar e manter novos e velhos seguidores. Obviamente, todas as consequências deletérias que acompanham essas corporações capitalistas, conforme antecipado, também fazem parte das adversidades que acompanham e rondam as classes pacificadas nesses ambientes preparando-as para o consumo em todas as suas formas.

O ambiente de lazer/social, aqui considerado como a dimensão espacial da sociedade onde os reflexos dos valores e das virtudes humanas são revelados de forma menos condicionada em suas interações, sem deixar de revelar, entretanto, a tendência moral ou ética em sua forma contraditória se interposta noutros ambientes. Nesse sentido esse ambiente (lazer/social) se apresenta como ambiente neutro ou do outro. Dessa forma, pôde se constatar que o ambiente de lazer/social aparece na pesquisa como o espaço onde a *percepção da ética* já está comprometida. Mas não no nível do ambiente da política; no entanto, como se desse a clara demonstração dos extratos da sua formação, ou melhor, está

contida e contém explícita e mais fortemente extratos de reciprocidade entre esses ambientes. Nesse sentido, podem ser observados na soma da porcentagem (44,5%) dos que consideram a *percepção da ética* entre bem percebida (37,8%) e muito percebida (6,7%) a mais baixa relação de todos os ambientes, excetuando o ambiente político.

A *percepção da ética*, ao longo da história, tem sido influenciada por diversos aspectos, mas são nos ambientes (familiar e escolar) onde a presença humana se denota, por tendência quase natural, como elemento constitutivo integral (no tempo de duração e de exposição no ambiente, inclusive o de trabalho deve aqui também ser lembrado) para que as relações existentes se caracterizem como *fim* no qual a humanidade se identifica dando sentido às mudanças e transformações da natureza em que o homem se percebe e dá valor *para si* e no *outro*.

Todavia, antes de avançar para os valores com os quais se tem com a subjetividade certo adensamento à reflexão ética, é importante não ser esquecido o papel exercido pela família, desde sua origem, ao se referir à preservação (em si) enquanto subsistência. Tem-se que atentar, primeiramente, no caso da família que:

Não há apenas neste caso a necessidade de exercitar os instintos até o pleno desenvolvimento, como na instrução animal para a coleta do alimento e os movimentos específicos, mas há também a necessidade de criar um certo número de hábitos culturais tão indispensáveis ao homem quanto os instintos para os animais. O homem tem de ensinar a seus filhos habilidades manuais e o conhecimento de artes e ofícios, a linguagem e as tradições da cultura moral, as maneiras e costumes que constituem a organização social.

Em tudo isto há a necessidade de uma especial cooperação entre as duas gerações, a mais velha que transmite a tradição e a mais moça que a recebe. Vemos aqui, ainda uma vez, a família formando a verdadeira oficina do desenvolvimento cultural, pois a continuidade da tradição, especialmente nos mais baixos níveis de desenvolvimento, é a condição mais vital da cultura humana e esta continuidade depende da organização da família. É importante insistir no fato de que, com relação à família humana, esta função, a manutenção da continuidade da tradição, é tão importante quanto a propagação da raça. Pois o homem não podia sobreviver se fosse privado da cultura, nem esta sobreviveria sem a raça humana para transportá-la (MALINOWSKI, 2000, p. 183-184).

Já, com Aristóteles (2009, p. 15), pode-se destacar que: “[...] a sociedade constituída para prover as necessidades é a família, formada daqueles que Carondas<sup>18</sup> chama *homos pyens* (tirando o pão da mesma arca), e que Epimenides, de Creta, denomina *homocapiens* (comendo na mesma manjedoura).” Citação que, ao ser anunciada, induz a demonstrar que as necessidades vitais às espécies vivas, a alimentação (nutrição) figura-se como fonte

---

<sup>18</sup> “Os sicilianos, entre os quais nascera Carondas, chamavam *sipyre* à arca em que se guarda pão, e os cretenses denominavam *papê* à manjedoura” (ARISTÓTELES, 2009, p. 15).

originária e principal à *sobrevivência* (do nascimento a morte), em especial a dos animais, sobretudo os racionais e se origina e se sustenta prioritariamente no ambiente familiar. Trata-se de condição, *primeira*, vista por Aristóteles como vital à plenitude da existência humana; uma das *capacidades* das espécies vivas, que no caso da humana, reflete diretamente em sua *percepção*, podendo, assim, comprometer as escolhas e deliberações em que o *sentido* (a razão) orienta às demais necessidades e aos valores humanos.

O valor da família na história da civilização, “a família, berço da cultura nascente”, no sentido em que Malinowski (2000, p. 157) busca direcionar, corrobora o pensamento aristotélico em curso, uma vez que “[...] a família deve ser considerada a célula da sociedade, o ponto de partida de toda organização humana.” No entanto, assim como Marx e Engels (1988, p. 92), é relevante perguntar: “Sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa?” Para, também da mesma forma, responder: “No capital, no ganho individual.” Deve-se atentar para o fato de que se trata, nesse caso, da concepção burguesa de família e se encontra totalmente imbrincada na atualidade, podendo-se afirmar com Marx e Engels (1988, p. 92) que: “A família, na sua plenitude, só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na supressão forçada da família para o proletário e na prostituição pública.”

Mauro Iasi (2011, p. 15), em sua reflexão acerca de “consciência” e “emancipação”, adverte que:

A primeira instituição que coloca o indivíduo diante de relações sociais é a família. [...] Quando falamos da família como determinação das relações primeiras a serem vivenciadas pelo indivíduo em formação, não podemos nos esquecer de que essa mesma família é por sua vez determinada pelo estágio histórico em que se encontra, sendo, portanto, uma subjetividade já educada.

Pode-se, com Iasi, também inteirar a relação estabelecida para além do ambiente familiar. Nela fundamenta aspectos relevantes para a formação da personalidade a partir da interação necessária que o homem tem com os demais ambientes, distinguindo-o das demais espécies como animal racional, ou seja:

[...] As relações lançadas a partir da família são complementadas, reforçadas e mesmo revertidas pela inserção nas demais relações sociais, pelas quais o indivíduo passa no decorrer de sua vida: na escola, no trabalho, na militância, etc.

Parece-nos que na escola, por exemplo, ao nos inserirmos em relações preestabelecidas, não conseguimos ter a crítica de que é apenas uma forma de escola, mas a vivemos como “a escola”. Passamos a acreditar ser essa a forma “natural” e acabamos por nos submeter. Na escola, as regras são determinadas por outros que têm o poder de determinar o que pode e o que não pode ser feito. [...] As

normas internas interiorizam-se: a disciplina convertes-nos em cidadãos disciplinados.

O mesmo ocorre no trabalho. Aqui, de modo ainda mais claro, as relações já se encontravam predeterminadas, outros determinam o que se pode e o que não se pode fazer, o capital determina o como, o quando e o que fazer.

[...] Assim, formada essa primeira manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. (IASI, 2011, p. 19-20).

Com isso, pode-se dizer tratar-se de um processo em que as possibilidades reais de reprodução social reflete nos valores (ético ou moral), ou pior, funciona como uma espécie de aferidor para a aceitação ou não das virtudes ou vícios que pode corromper ainda mais as relações sociais, afinal: “Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação” (IASI, 2011, p. 20).

É fundamental também considerar que a virtude, enquanto valor ético ou moral, nesses ambientes (familiar e escolar e também do trabalho) pode ser mais bem percebida que em outros, pois são espaços da relação humana onde a proximidade para a ação e o comportamento têm contornos de maior intimidade e a reciprocidade se distingue como *referência relacional* importante, além de extremamente necessária. Ou *ela* é recorrente, consequentemente, relação que se repete, ou melhor, hábitos e costumes aceitos como comuns entre iguais; com isso, pode-se dizer que é uma relação cujas contradições são quase nulas pela similitude das atitudes e condutas, com significados “considerados importantes” para a reprodução do *status quo*, da garantia do equilíbrio e da “paz social” vigente em conformidade com a ordem estabelecida. Ou, então, significa necessariamente mudança.

Não sem sentido, ter-se-á que considerar certa antítese social ao tratar dessa mudança, porque ela está comprometida com as exigências do modo de produção capitalista em todos os estratos sociais e sofre forte distorção já bastante anunciada por Marx e Engels (1988, p. 79), e, nessa análise, mais uma vez se se considerar que no capitalismo:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de terem um esqueleto que as sustente. Tudo o que era sólido e estável evapora-se, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são, finalmente, obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas.

Se a *referência relacional* citada *for necessariamente mudança*, nesse caso, inevitavelmente, uma aporia se revela. A percepção de condutas diferentes entre iguais só é bem recebida se seu valor não representar ameaça ao ambiente. Ameaças que podem

significar *mudanças* decisivas (de *hábitos, costumes, princípios*), por vezes, necessárias ou importantes, das quais, pelo significado do que *representam*, se efetivadas, contestam valores (éticos ou moral) de um grupo (desde o familiar), comunidade, ou coletividade social; portanto, impõem comportamentos distintos, novos. Fator decisivo, às vezes, para sua rejeição. Pode ser que as *mudanças* não sejam aceitas e o comportamento ou a atitude de quem as incorpora sejam questionáveis a ponto de reprovação ou discriminação, fazendo com que o valor ou o bem manifesto por uma pessoa, ou grupo de pessoas, isoladamente, seja algo censurável ou desprezível.

### 3. Considerações finais

Pode-se, de modo derradeiro, dizer que os ambientes da escola e do trabalho se aproximam dos da família. Porque é nesses ambientes, juntamente com a família que podemos perceber os objetos de estudo da ética sendo constituídos em conformidade com o que diz Sánchez Vázquez (1993, p. 12): “A ética estuda uma forma de comportamento humano que os homens julgam valiosos e, além disto, obrigatório e inescapável.” No caso do primeiro, deve-se diretamente ao papel extensivo do que escola representa e se ocupa na formação ou na educação ao longo história.

A família aporta seus *valores*, quase sempre de forma natural, porém latente, a seus membros quando encaminhados para a escola, ou enquanto seus frequentadores, a fim de que (esses valores) sejam fortalecidos e adquiram outros com os quais possam melhorar suas condições de vida e de sobrevivência socialmente. Nesse momento, é oportuno retornar à citação de Sánchez Vázquez e inteirá-la para dizer que, “[...] nada disto altera minimamente a verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspecto real, efetivo, do comportamento dos homens” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1993, p. 12). No entanto, por conta da tendência social vigente e recorrente nas relações sociais, isso não se dá dessa maneira.

Em alguns casos, isso se dá tacitamente, em outros, mais explicitamente quando as pessoas (alunos ou educandos) passam a defender como seus, valores contrários àqueles que, até então, defendiam enquanto princípios comuns *em si* e *para si* e entre seus próximos no círculo de sua convivência (família e trabalho, por exemplo). A aquisição do conhecimento, via de regra, é ato passivo. Seria como se tivesse, efetivamente, assumindo o que Iasi (2011)

disse acerca dos valores e considerando como válido ao se referir sobre o conhecimento. Ademais, o que é o conhecimento, é o principal meio para a validação, condução, reprodução e manutenção dos valores sociais, seja em qual ambiente for? Todavia, sabemos que é no lar, na escola e no trabalho os locais em que sua realização se materializa e é direcionada para os demais espaços sociais. De modo objetivo, o fato é que, “[...] são as relações de identidade com os outros seres humanos, seus modelos, que a pessoa em formação assume valores dos outros como sendo os seus” (IASI, 2011, p. 24).

Com o conhecimento, há possibilidade de se revelar outras virtudes e fortalecer as existentes. O espaço do conhecimento promove a interação dos valores e das virtudes que são comuns entre diferentes, porém, numa tendência quase continuada na sociedade, pode anular a distinção de qualquer valor ou virtude que possa distinguir do até ali defendido ideologicamente pelo sistema (capitalista). Essa interação faz que aqueles atributos e comportamentos, que também são revelados e firmados como os valores do sistema, sejam automaticamente reforçados por quem tem o poder de direcionar melhor como se vai incorporar ou lidar com eles. Enfim, pode-se ressaltar que, mesmo o desvalor, até então inaceitável, passa a ser (atributo comportamental) aceito como meio condutor ao bem comum, portanto, um valor a ser compreendido e assimilado como exercício vigoroso da virtude de quem o revela em sua ação.

## Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. (Trad.) BINI, Edson. Bauru: EDIPRO, 2002.

\_\_\_\_\_. **A política**. (Trad.) CHAVES, Nestor Silveira. 2. ed. Bauru: EDIPRO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. (Trad.) DENTZIEN, Plínio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. (Trad.) ROHDEN, Valério. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo e repressão na sociedade selvagem.** (Trad.) GUIMARÃES, Francisco M.. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia:** resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. (Trad.) LEITE, Paulo Ferreira. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética.** (Trad.) DELL'ANNA, João. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

## LIVROS DE LEITURA DA TIPOGRAFIA SÃO JOSÉ - DISCURSOS, SUJEITOS E SABERES

Claudino Gilz<sup>19</sup>

Maria de Fátima Guimarães<sup>20</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa em andamento tem como objetivo identificar discursos, sujeitos e saberes presentes nos conteúdos textuais, iconográficos e a própria materialidade de quatro Livros de Leitura impressos pela Tipografia São José, hoje Editora Vozes (Petrópolis-RJ), na primeira década do século XX. Estes destinavam-se aos primeiros anos de escolarização. Inicialmente, atendiam as demandas da Escola Gratuita São José, fundada pelos franciscanos em 1897. Tais livros foram adotados por outras escolas no Brasil. A presente pesquisa parte do pressuposto que estes Livros de Leitura trazem indícios de tensões, disputas e conflitos do contexto sociocultural da época, possíveis silenciamentos de questões candentes para os contemporâneos do período, à luz da laicização da educação, dos projetos educacionais republicanos, da demanda de formação de cidadãos saudáveis, civilizados e escolarizados. Em face desses objetivos, situou-se as fontes documentais no cotejo com os trabalhos sobre a história da imprensa e da leitura no Brasil, a legislação educacional e os periódicos de circulação nacional do período, em face, sobretudo às contribuições teóricas de Michel de Certeau e Michel Foucault.

**Palavras-chave:** História da Educação; Livros de Leitura; Imprensa.

**Resumen:** Esta investigación en curso tiene como objetivo identificar los discursos, los temas y el conocimiento presente en el contenido textual, iconográfica y la propia materialidad cuatro libros de lectura impresos por Tipografía San José, hoy Editora Vozes (Petrópolis -RJ), en la primera década del siglo XX. Estos estaban destinados a los primeros años de escolaridad. Inicialmente, se reunió con las exigencias de la Escola Gratuita São José, fundada por los franciscanos en 1897. Estos libros fueron adoptados por otras escuelas en Brasil. Esta investigación supone que estos libros de lectura traer evidencia de tensiones, disputas y conflictos en el contexto sociocultural de la época, es posible silenciamiento de temas candentes de la época contemporánea, la luz de la secularización de la educación, proyectos educativos republicanos, la demanda formación de ciudadanos sanos, civilizados y educados. Teniendo en cuenta estos objetivos, se alzaban las fuentes documentales, en comparación con el trabajo sobre la historia de la prensa y la lectura en Brasil, la legislación educativa y periódicos de circulación nacional de la época, debido principalmente a las aportaciones teóricas de Michel de Certeau y Michel Foucault.

**Palabras-clave:** Historia de la Educación; La lectura de libros; Prensa.

---

<sup>19</sup>Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo e Professor no Curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário, Curitiba (PR). E-mail: [frclaudino@bomjesus.br](mailto:frclaudino@bomjesus.br)

<sup>20</sup>Pós Doutorado no Centro de Memória da UNICAMP (CMU). Professora do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. [fatima.guimaraes@usf.edu.br](mailto:fatima.guimaraes@usf.edu.br)



## 1. Introdução

Livros de leitura Tipografia São José – discursos, sujeitos e saberes é mais do que o título do presente trabalho. É, por assim dizer, um dos enfoques de uma pesquisa de Doutorado em Educação em andamento. Pesquisa essa que tem como objetivo identificar discursos, sujeitos e saberes presentes nos conteúdos textuais, iconográficos e a própria materialidade de quatro Livros de Leitura impressos pela Tipografia São José, hoje Editora Vozes (Petrópolis-RJ), na primeira década do século XX. Destinavam-se tais livros aos primeiros anos de escolarização. Inicialmente, atendiam as demandas da Escola Gratuita São José, fundada pelos franciscanos em 1897. Tais livros foram adotados por outras escolas no Brasil.

A pesquisa sobre Livros de leitura Tipografia São José – discursos, sujeitos e saberes parte do pressuposto que estes Livros de Leitura trazem indícios de tensões, disputas e conflitos do contexto sociocultural da época. Parte também do pressuposto de que os referidos livros trazem indício de possíveis silenciamentos de questões candentes para os contemporâneos do período, à luz da laicização da educação, dos projetos educacionais republicanos, da demanda de formação de cidadãos saudáveis, civilizados e escolarizados.

Em face desses objetivos, as páginas a seguir objetivam identificar elementos à compreensão de tais fontes documentais em face, sobretudo às contribuições teóricas de Michel Foucault e Michel de Certeau.

## 2. Discursos, sujeitos e saberes segundo Foucault e De Certeau

Uma das habilidades de Michel Foucault como pesquisador e pensador consistia em rastrear as interrogações do presente com as estruturações de verdade que historicamente se apresentaram e/ou se interpuseram ao ser humano. O cuidado de si foi uma dessas interrogações. Justo porque, segundo Foucault (2011), o cuidado de si está para além de uma maneira de ser, agir ou pensar. O cuidado de si se constituiu ao longo de aproximadamente mil anos (século V a.C. – século V d.C.) em um dos possíveis fios de leitura das noções e configurações da subjetividade. Tempo histórico esse que abrange desde as primeiras enunciações filosóficas entre os gregos até as primeiras elaborações da experiência de ascetismo cristão.

O cuidado de si é o ponto de partida de uma série de abordagens que Foucault se propõe desenvolver a respeito da maneira de como no Ocidente vieram a se constelar as relações entre sujeito e verdade.

Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção [...]. Trata -se da noção de ‘cuidado de si mesmo’. Com este termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautou*, que os latinos traduziram [...] por algo assim como *cura sui*. *Epiméleia heautou* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. (FOUCAULT, 2011, p. 4).

A escolha do cuidado de si (*epiméleia heautou*) como ponto de partida consiste na irrelevância constatada por Foucault atribuída pela historiografia da filosofia à noção *epiméleia heautou* em relação à atenção dada à prescrição délfica do *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) como chave de apreensão, seja do conhecimento do sujeito, seja do conhecimento do sujeito por ele mesmo. O momento cartesiano ocorrido no século XVII teria sido o divisor de requalificação filosófica do *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e de desqualificação do *epiméleia heautou* (cuidado de si), “colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do ‘conhece-te a ti mesmo’ um acesso fundamental à verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 15). *Gnôthi seautón* tem sido, por esse motivo, uma fórmula fundadora das relações entre sujeito e verdade na história do pensamento ocidental.

Se na Modernidade a verdade está como que fora do sujeito (o mundo natural) por meio do método (Descartes), ou seja, um conhecimento dentro de um regime de verdade, na Antiguidade, a verdade está no sujeito. A verdade produz efeitos no sujeito. O sujeito se elabora a partir de dentro: “[...] a questão do preço que o sujeito tem a pagar para dizer o verdadeiro e a questão do efeito que tem sobre o sujeito o fato de que ele disse, de que pode dizer e disse, a verdade sobre si próprio.” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Foucault discute, então, a hermenêutica do sujeito a partir de uma tarefa que é inerente a todo ser humano: o saber de si (mortalidade), o cuidar de si, o ocupar-se consigo, o preocupar-se consigo, o ater-se a si próprio (a ponto de chegar a evitar os excessos). Esclarece Foucault que o surgimento na história da filosofia de *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) estava atrelado ao princípio *epiméleia heautou* (cuidado de si). Atrelado no sentido de acoplamento, subordinação, solo, fundamento a partir do qual se justifica a proposição da prescrição conhece-te a ti mesmo. A regra *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) compreendida, nesse sentido, como “uma espécie de aplicação concreta, precisa e

particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 6).

A relevância do cuidado de si, de voltar o olhar para o que no cotidiano concerne à disposição e à condução racional de si mesmo é exemplificada como:

[...] o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira [...]. O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. (FOUCAULT, 2011, p. 9).

Agitação, movimento e inquietude se apresentam – na especulação do cuidado de si – como um modo de ser existencial capaz de desinstalar o ser humano a se interrogar sobre as circunstâncias que fazem com que haja e possa haver verdadeiro e falso, ou seja, o acesso do sujeito à verdade. Um modo de ser existencial que demanda, tal como a espiritualidade, um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses (*askêsis*), as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, [...] para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 15). Acesso à verdade não tanto como recompensa por ousadas buscas empreendidas pelo sujeito, mas como o que a ele ilumina. Proporciona beatitude, tranquilidade de alma, completude e transfiguração.

O cuidado de si é, por assim dizer, um modo de se dispor à vida diária e às suas interpelações. O cuidado de si é uma espécie de autovigilância nas relações com os semelhantes e com o mundo. É, enfim, um conjunto de ações (*téchne*) a serem exercidas responsabilmente em prol da purificação, modificação, transformação e transfiguração de si. “São, por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc.” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

De Certeau (1976) propõe um modo de leitura das questões sobre discursos, sujeitos e saberes em termos de narrativas históricas. Desinstala o sujeito a perguntar-se a partir de onde escreve, fala, pensa?...

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, por mais longe que as estudamos, capazes de apagar a *particularidade* do lugar (lugar do escritor e do leitor; olhares, valores... que se entrecruzam com outros lugares; de onde venho, sabedoria, culturas, tensões) de onde eu falo e do domínio por onde conduzo uma investigação. (DE CERTEAU, 1976, p. 17).

Em outras palavras, desinstala o sujeito a pensar a educação que acontece nas escolas, nos sindicatos, nas diferentes redes de relação na sociedade. E, por isso, fala de lugares, lugares sociais. Discute práticas, buscando perscrutar o não-dito sobre cada uma deles. Está preocupado em dizer que história fala de vida e da finitude dela em meio a histórias, memórias, significados, experiências, espaços, comunidade local.

Segundo De Certeau (1976), a história pressupõe uma operação e, por sua vez, uma operacionalização. A operação histórica pressupõe método, rigor, tensões, movimento, escolhas, práticas e um discurso.

Considerar a história como uma operação, será tentar, de um modo necessariamente limitado, compreendê-la com a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, um ofício etc.) e *procedimentos* de análise (uma disciplina). É admitir que a história faz parte da 'realidade' da qual trata, e que essa realidade pode ser captada 'enquanto atividade humana', 'enquanto prática'. [...] gostaria de demonstrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social e de *práticas* científicas. Esta análise dos antecedentes dos quais o discurso não fala, permitirá precisar as leis silenciosas que circunscrevem o espaço da operação histórica. (DE CERTEAU, 1976, p. 18).

O conhecimento histórico, não é para De Certeau (1976), neutro ou isento. Encontra-se permeado por 'lugares' sociais, econômicos, culturais, sistemas de pensamento, categorias conceituais, acasos etc. A operação histórica pressupõe um sistema de pensamento que dá conta de uma teoria e categorias conceituais que vão viabilizar uma pesquisa, um olhar sobre determinado objeto. "[...] na história como em outras disciplinas, uma prática sem teoria leva necessariamente, num momento ou noutro, ao dogmatismo de 'valores eternos' ou à apologia de um 'intemporal'." (DE CERTEAU, 1976, p. 18).

Ao estudar a abordagem do cuidado de si durante o momento socrático-platônico, Foucault enfatiza que a referida abordagem

[...] não foi, desde a origem e ao longo de toda a cultura grega, uma recomendação para filósofos, uma interpelação que um filósofo dirigia aos jovens que passavam pela rua. Não foi uma atitude de intelectual, nem um conselho dado por velhos sábios a alguns jovens demasiado apressados. Não, a afirmação, o princípio 'é preciso ocupar-se consigo mesmo' era uma antiga sentença da cultura grega. [...] 'ocupar-se consigo mesmo' é um princípio sem dúvida bastante corriqueiro, de modo algum filosófico, ligado, entretanto [...] a um privilégio político, econômico e social. Portanto, quando Sócrates retoma a questão da *epiméleia heautou* e a formula, retoma-a a partir de uma tradição. (FOUCAULT, 2011, p. 30-31).

De que tradição Foucault estaria se referindo? À tradição grega do cuidado de si de não só ser bem sucedido, ao longo da vida, nas relações com os semelhantes e com o mundo. À tradição de atividades pedagógicas entre os jovens e seus mestres. À tradição, sim, de

também voltar-se para o cuidado (governo) do povo e do destino da cidade, o que demanda uma prudente reflexão sobre si mesmo, um aprendizado impreterível em conhecer-se a si mesmo (*gnôthi seautón*).

A condição para alguém poder assumir o governo da cidade é que tenha ou esteja suficientemente disposto a aprender a cuidar de si, a vigiar sobre seus pensamentos e atitudes. “[...] a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício do poder.” (FOUCAULT, 2011, p. 34). É do atendimento a tal condição que o possível governante terá o necessário discernimento da *tékhnē*, da arte sobre o objetivo, o fim da atividade política, que é o bem-estar e a concórdia dos cidadãos uns com os outros.

[...] Que a verdade não possa ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no transfigurando-o, é um tema pré-filosófico que deu lugar a numerosos procedimentos mais ou menos ritualizados. Havia [...] toda uma tecnologia de si que estava em relação com o saber, quer se tratasse de conhecimentos particulares, quer do acesso global à própria verdade. A necessidade de pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade é uma ideia manifestada na Grécia arcaica e, de resto, em uma série de civilizações, senão em todas. (FOUCAULT, 2011, p. 43).

O cuidar de si próprio não acontece por acaso. Decorre antes de tudo de uma inquietude que possibilita manter-se desperto e vigilante a isso. O dobrar-se sobre si, o desligar-se das sensações e distrações que induzem à ilusão são apenas duas de um conjunto de práticas que compõem os principais fins do cuidado de si. Não apenas práticas por práticas em si. Práticas, sim, em função do mais apurado saber de si (conhecer-se) e em função do acesso à verdade. “É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo, que tudo isto deve e pode ser feito.” (FOUCAULT, 2011, p. 63).

O sentido e a finalidade do ocupar-se consigo é contribuir para educação de “alguém diferente em relação à massa, à maioria, [...] que são, precisamente, as pessoas absorvidas na vida de todos os dias.” (FOUCAULT, 2011, p. 70). É o cuidado de si uma forma de auto vigilância e auto análise que há de se manifestar em ações proativas, caso o sujeito aspire pelo acesso à verdade, seja por via da iluminação (*Erôs*), seja pela ascese (*askêsis*). É a condição para o viver-junto, mais do que uma tendência ao egoísmo ou ao individualismo. É a condição para se cuidar dos outros (política). E a condição para o indivíduo conhecer-se, saber de si, conhecer o que é, ver-se a si mesmo, qual seria?

Ora, se quisermos saber como a alma, [...] pode conhecer-se, tomemos o exemplo do olho. Sob que condições e como um olho pode se ver? Pois bem, quando percebe sua

própria imagem que lhe é devolvida por um espelho. Mas o espelho não é a única superfície de reflexo para um olho que quer olhar-se a si mesmo. Afinal, [...] quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si mesmo. Portanto, uma identidade de natureza é a condição para que um indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é. (FOUCAULT, 2011, p. 64-65).

Ao fazer menção que o cuidado de si não diz respeito ao cuidado do corpo, dos bens materiais e nem tampouco do cuidado amoroso tal como o concebem os enamorados, a pergunta sobre o momento mais propício para o cuidado de si seria a etapa da adolescência, do ingresso na vida adulta ou na vida cívica?

[...] será preciso ocupar-se consigo em qualquer situação porque toda e qualquer pedagogia é incapaz de no-lo assegurar. Será preciso ocupar-se consigo durante toda a vida, sendo que a idade crucial, determinante, é a da maturidade. [...] o desenvolvimento da maturidade é que será a idade privilegiada para o necessário cuidado de si. [...] O adulto se ocupará consigo mesmo - para preparar o quê? Sua velhice. Para preparar a completude da vida naquela idade em que a própria vida estará completa e como que suspensa, que é a velhice. O cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida. (FOUCAULT, 2011, p. 70).

A questão é: como se chegou ao que se é e como se pode ser o que até então não se foi? Constata-se que o cuidado de si apresenta-se coextensivo a todas as etapas da vida cujo objetivo maior é tornar-se – tanto quanto possível – o que não se foi. E, para tanto, tal preparação à velhice implica em dispor-se mais a corrigir-se do que instruir. “Tomarmo-nos o que nunca fomos, este é [...] um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si.” (FOUCAULT, 2011, p. 86).

O que predispõe o ser humano a ser o que então não foi é o dinamismo de integração do cuidado de si com a arte de viver (*téchne tou biou*). À medida que o cuidado de si incorpora-se à própria vida, possibilita “a preparação para a velhice que, por sua vez, aparece como um momento privilegiado da existência ou, mais ainda, como o ponto ideal da completude do sujeito.” (FOUCAULT, 2011, p. 114).

O cuidado de si é um princípio incondicionado, ou seja, dirigido a todos os seres humanos, embora “somente alguns são capazes de si [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 114). O ‘si’ é a abertura à verbalização, à hermenêutica do sujeito e à genealogia da verdade que desse processo se manifesta.

O ‘si’ não se basta. Ele se constitui na interação com o outro ou outrem, seja pelo cultivo da mestria do exemplo, seja pelo da competência ou da socrática (a mestria do

embaraço, da descoberta e do diálogo). A não interação com o outro causa anomalia ao indivíduo. Leva-o a portar-se como *stultus* que em nada a alguém apraz. Por deixar a vida simplesmente acontecer, a existência do *stultus* transcorre sem memória, sem preocupações em preparar-se à consumação de si na velhice.

O *stultus* é aquele que não tem cuidado consigo mesmo. [...], ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita estas representações sem as examinar [...]. Por outro lado e em consequência, o *stultus* é aquele que está disperso no tempo: não somente aberto à pluralidade do mundo exterior, como também disperso no tempo. O *stultus* é alguém que de nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la a uma unidade pela memorização do que merece ser memorizado, e que não [dirige] sua atenção, seu querer, em direção a uma meta precisa e bem determinada. (FOUCAULT, 2011, p. 118-119).

Dispor-se a ocupar-se de si e a querer a si mesmo é o caminho para se ascender da condição de *stultus*, mesmo que para tanto seja necessária a intervenção do outro, do operador, do filósofo, o guia em questões que dizem respeito à natureza e à índole humana.

### 3. Algumas considerações finais

O estudo ainda em fase inicial sobre os discursos, sujeitos e saberes inerentes aos Livros de Leitura da Tipografia São José, publicados a partir da primeira década do século XX, identifica nas contribuições de Foucault (2011) e de De Certeau (1976) pelo menos dois elementos a serem considerados: o cuidado de si e o lugar a partir do qual tais livros vieram a ser elaborados e utilizados em sala de aula para alunos do âmbito do ensino primário.

O cuidado de si está, segundo Foucault (2011), no limiar do modo como pelo qual se elaborou historicamente uma ligação entre subjetividade e verdade. O cuidado de si é gonzo da problemática da relação entre subjetividade e verdade. Ao invés de reafirmar uma acepção de sujeito capaz ou portador da verdade, Foucault tece considerações sobre o sujeito no qual a verdade se manifesta à medida que ele se abre às transformações que acontecem pela imersão em práticas históricas e existenciais de si. Para Foucault, o sujeito de verdade se apresenta quando se lança às agruras das interpelações entre o cuidado de si e o cuidado dos outros (política), às transformações pelas quais passa quando se dispõe a superar qualquer tendência ao modo de ser do *stultus* e a beatitude da satisfação na velhice. E, por isso, identifica-se uma análise foucaultiana sobre o sujeito imerso na história de suas práticas de transformação. Um sujeito a cada instante convocado a deslocar-se da inércia para o cuidado

de si, o querer-se a si mesmo, o vigilante ocupar-se de si, mesmo em meio às interações com o outro, ao cuidado do outro (política) e do mundo.

O lugar a partir do qual os Livros de Leitura da Tipografia São José vieram a ser elaborados e utilizados em sala de aula para alunos do âmbito do ensino primário precisa, segundo De Certeau (1976), ser compreendido com base em narrativas históricas: o lugar dos autores destes livros, visões de mundo, tensões e valores que os moviam a tanto. Pois, nem nos Livros de Leitura da Tipografia São José, nem em quaisquer outros documentos inerentes a eles, pode-se dizer que o conhecimento histórico é neutro ou isento.

## Referências

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques (comp.). **História: novos problemas**. SANTIAGO, Theo (Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 17-48.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). FONSECA, Márcio A. da; MUCHAIL, Salma T.. 3. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1919.

QUARTO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

SEGUNDO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

TERCEIRO LIVRO DE LEITURA. Editado pelos professores da Escola Gratuita São José. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1917.

## PROFESSOR: DE FOR(MATA)DOR A CUIDADOR

Luciana Aparecida Silva de Azeredo<sup>21</sup>

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>22</sup>

**Resumo:** A grande carga de trabalho docente, dentro e fora de sala, e os desafios da sala de aula pós-moderna têm levado uma parte dos professores a enfrentarem problemas tanto físicos quanto psicológicos. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do cuidado de si no mundo atual, em especial no campo pedagógico. Serão relatados momentos e situações vividos pela pesquisadora e por dois professores no que tange ao cuidado de si e ao dos outros (discentes e outros docentes). Serão também relatadas experiências com o cuidado de si vivenciadas pelos docentes, como meditação, prática de Ioga, participação de grupo de estudo, entre outros, que a nosso ver, transformaram suas relações interpessoal e intrapessoal e as prepararam para enfrentar as adversidades da sala de aula e da vida com mais serenidade e desapego. Como base teórica de tal reflexão, encontram-se, em especial, o saber socrático e o cuidado de si foucaultiano. Como pergunta norteadora desta pesquisa e que acreditamos deveria guiar a ação docente, temos: É possível ser tãvã, como Sócrates foi, incitando o cuidado de si/ocupar-se de si em nossos alunos se nós mesmos não vivenciarmos esta agitação, esta permanente inquietude no curso de nossa existência? Os resultados da análise empreendida no corpus apontam para o fato de que assumir o não saber e realizar práticas de si são essenciais no campo educacional e que facilitam a interação professor-aluno, podendo, o docente dessa forma, cuidar dos discentes e ser tãvã para eles.

**Palavras-chave:** Cuidado de si; Saber socrático; Docência.

**Abstract:** Teachers' increasingly larger workloads inside and outside the school walls, along the challenges of the postmodern classroom have forced some educators to deal with both physical and psychological issues. The objective of this paper is to discuss the importance and relevance of self-care in the present world, particularly, in the educational field with all of its challenges. Moments and situations experienced by the teacher-researcher and two other teachers regarding her self-care, and the care for others (students and teachers) will be related. These teachers' experiences with self-care in the form of meditation, yoga practice, and participation in Ancient Greek philosophy study groups, among others will also be reported. Such experiences, in our point of view, transformed their interpersonal and intrapersonal relationships by preparing them to face adversities in education, and life with more serenity and detachment. The theoretical bases for this reflection are, in particular, the Socratic knowledge, and the Self-Care concept by Foucault. Accordingly, we have come to the following question which, in our view, should guide the teaching action: is it possible to

---

<sup>21</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade de Taubaté ; Mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade; Prof<sup>a</sup>. Fundação Universitária Vida Cristã; FATEC Pindamonhangaba e Taubaté. luazeredo@gmail.com.

<sup>22</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. marciamam@uol.com.br.

be a gadfly, like Socrates, motivating self-care / care for oneself in our students if we, ourselves, have not experienced this agitation, this constant restlessness in the course of our existence? The results of this analysis in the corpus point to the facts that accepting “not knowing” and practicing self-care are essential in the field of education, and can facilitate the teacher-student interaction. Thus, may teachers take care of their students, and become their gadfly.

**Keywords:** *Self-care; Socratic knowledge; Teaching*

## 1. Introdução

Aulas em duas ou mais instituições de ensino, centenas de alunos e de trabalhos/provas para corrigir, preparação de aulas e provas, entre outras responsabilidades, fazem parte da rotina dos professores brasileiros devido, em especial, à baixa remuneração, que os levam a aumentar a carga horária de trabalho no intuito de melhorar seu salário. Essa grande carga de trabalho docente, dentro e fora de sala, e os desafios da sala de aula pós-moderna têm levado uma parte dos professores a enfrentarem problemas tanto físicos quanto psicológicos, evidenciados em diversas pesquisas e publicações, como o artigo intitulado “Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento” de Antonio Miguel (2011), dentre outros.

No caso dos professores do Ensino Superior, soma-se a estas tarefas a demanda acadêmica do publique ou pereça, mantenha seu Lattes atualizado, participe de eventos, seja banca etc. Além da grande carga de trabalho, os professores universitários têm que lidar com uma série de desafios que despertaram nosso interesse, bem como motivam e justificam este trabalho.

Dentre os desafios, encontra-se a falta de conhecimento pedagógico e didático de alguns professores por advir de áreas distintas, como Engenharia, Odontologia, entre outras, não sabendo lidar com os “novos”<sup>23</sup> alunos ou com reações e resultados imprevistos, podem utilizar-se de meios extremos: autoridade excessiva ou compaixão assistencialista. Em ambos os extremos, não há, a nosso ver, investimento no “Novo Amor”, termo cunhado por Jorge Forbes (2012), amor de (re)invenção de si mesmo, de implicação e responsabilização do professor e também do aluno; de doação de um pouco de si por ambos os lados, sem o

---

<sup>23</sup> Para nós, o “novo” traz consigo um pouco mais do “mesmo”. Para Coracini (2006, p. 134) “a realidade está atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade, pela fragmentação e pela dispersão de tudo e de todos.”.

qual nos dias atuais dificilmente ocorre a transferência, o laço social e, consequentemente, a aprendizagem.

Outros desafios, sobretudo nas instituições privadas, dizem respeito aos alunos e envolvem a falta de conhecimento prévio; não cumprimento de prazos para entrega de trabalhos extraclasse; não pontualidade nas aulas; faltas em excesso; indisciplina; entre outros, que podem dificultar o trabalho do professor, podendo levá-lo a dois tipos de atitudes: “lavar as mãos” ou sentir-se perdido. Outros aspectos relevantes, sobretudo da rede privada são: 1) as visitas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a constante preocupação com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que provocam “efeito retroativo” tanto na elaboração dos planos de curso como nas aulas e provas aplicadas às turmas; 2) o discurso capitalista de muitas instituições de ensino que veem o aluno como cliente.

Em suma, tomando emprestadas as palavras de Veiga-Neto, (2006, p. 35) “é nesse cenário de rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e educacionais [...] que temos de pensar, enquanto docentes, o que estamos fazendo, seja com os outros, seja com cada um de nós mesmos”, praticando as tecnologias de si que, na perspectiva foucaultiana, envolvem abertura para ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender diferentemente.

A este respeito Hardt (2006, p. 1) salienta que é necessário “tornar o docente aprendiz de determinadas tecnologias de si, fundamentais para produzir o cuidado e a educação com o outro”. Vale mencionar que a mesma autora ressalta o fato de que a as instituições de ensino “muito mais do que ensinar conteúdos, valores e atitudes e/ou inculcar ideologias, põem em funcionamento formas específicas de subjetivação do sujeito”.

Diante de exposto, surge uma questão fundamental: como e quando o professor encontra tempo para aprimorar-se, não apenas teórica e tecnicamente, mas filosoficamente, em outras palavras, na arte de viver, no cuidado de si? O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância e relevância do cuidado de si no campo pedagógico.

Serão analisados os relatos de dois professores. Serão também relatadas experiências com o cuidado de si vivenciadas pela docente/pesquisadora como meditação, prática de Ioga<sup>24</sup>, participação de grupos de estudo sobre filosofia grega antiga, entre outros, que podem

---

<sup>24</sup> Usamos os termos *Yoga*, em sânscrito, e *Ioga*, sua tradução ao português, indistintamente.

transformar as relações interpessoal e intrapessoal e preparar para enfrentar as adversidades da sala de aula e da vida com mais serenidade.

Como base teórica de tal reflexão, encontram-se, em especial, o saber socrático, o cuidado de si foucaultiano e alguns conceitos psicanalíticos. Por saber socrático, entende-se como a consciência da não-sabedoria e o amor, o desejo pela busca da sabedoria. Para os gregos, o saber ou *sophia* não era apenas um saber teórico, mas um saber-fazer, saber-viver. Como cuidado de si e/ou ocupar-se de si, entende-se como uma aplicação concreta, precisa e particular, ou seja, práticas de si ou tecnologias do eu, como a técnica do retiro (*anakhóreis*), técnicas de purificação como o exame de consciência, entre outros. Dentre os entrelaçamentos entre Psicanálise e Educação possíveis, temos tanto o manejo clínico como o pedagógico realizado por meio da responsabilização do sujeito pelos seus próprios atos, implicando-o com (re)inventar-se e responsabilizar-se pela invenção de si.

Essa reflexão/vivência, nos leva ao questionamento que guiará nossas futuras pesquisas e que, a nosso ver, deveria guiar a ação docente: “É possível ser tavão, como Sócrates foi, incitando o cuidado de si/ocupar-se de si em nossos alunos se nós mesmos não vivenciarmos esta agitação, esta permanente inquietude no curso de nossa existência?” Foucault nos aponta, em especial nos livros *Hermenêutica do sujeito* e *A História da sexualidade 3: o cuidado de si*, que é preciso que definamos de tal modo o cuidado de si que dele possa derivar o saber necessário não só para governar os outros, mas para modificar-se, transformando-se em um ser singular, cuja vida é uma obra de arte.

## 2. Referencial teórico

Nos dias atuais, nós professores, muitas vezes educados na Modernidade Sólida<sup>25</sup>, que valorizava a experiência, a convivência e a participação em grupos; na qual o sujeito era quase fixo e ocupava um lugar no mundo social e cultural praticamente estável e previsível; na qual havia a ilusão da perfeição, da sociedade boa e justa e do equilíbrio entre oferta e procura; deparamo-nos com uma realidade e com alunos líquidos ou pós-modernos, segundo Costa; Monteiro; Mascia (2011), o que pode gerar ainda mais dissonância e conflito.

Ainda segundo as autoras, passamos por um momento sócio-histórico-ideológico que nos levou a questionar os princípios e valores sociais, a interrogar nossas identidades e nosso

---

<sup>25</sup> Os termos “líquido” e “sólido” são usados por Bauman para designar o pós-moderno e o moderno em seus livros, em especial, no livro “Modernidade líquida” de 2001.

lugar na sociedade, ou seja, transformou-nos em sujeitos questionadores da ordem, da disciplina e do controle. Na sociedade atual, somos atravessados pelos encantos do mundo líquido, repleto de insegurança, incerteza e ansiedade pela falta de perspectivas a longo prazo, no qual há mudanças nas relações sociais que levam a diferentes constituições identitárias e a atitudes de individualização e centralização em si mesmo, de egoísmo.

Ainda segundo as autoras, o desafio dos professores no momento atual está relacionado a encontrar novas formas de convivência e novos ritmos dos modelos administrativos e capitalistas, professores estes, que muitas vezes estão transitando entre duas épocas, sem ter ao menos tempo para valorizar ou resistir devido à velocidade imposta pela sociedade atual. As linhas de fuga deste embate parecem, para as autoras, estar na invenção de novos percursos, no pensamento criativo para além das totalizações, das políticas que controlam e mantêm a relação de poder; na consciência, na reflexão e no compromisso com a mudança; na confiança em nossa capacidade de (des)construir os processos mercadológicos e minimizar a lacuna entre as práticas sociais de dentro e de fora do contexto escolar, tanto dos alunos quanto dos professores e, desta forma, auxiliar os jovens a sair do “estado de anestesia e desencanto que produz o individualismo exacerbado” (COSTA; MONTEIRO; MASCIA, 2011, p. 128).

Na visão psicanalítica do processo educacional, a nosso ver em consonância com o que acabamos de mencionar, nós, professores, nos deparamos com alunos estruturados das duas formas distintas: sujeitos edipianos e não-edipianos que, segundo Uyeno (2009, p. 6):

demandam formas diferentes de condução da atividade pedagógica em sala de aula: aqueles respondem à condução das aulas como tradicionalmente se fez e se faz, uma vez que se estrutura pelo amor do Outro; estes, entretanto, não respondem a essa condução por, não sendo estruturado pelo amor do Outro, demandarem do professor um novo amor.

O papel do professor muda: ele passa de transmissor de informações para facilitador de aprendizagem, aquele que ajuda os alunos a aprenderem por si mesmo, a se conhecerem melhor, em outras palavras, a instituição de ensino “deve permitir que os sujeitos e os saberes sejam (re)visitados e (re)inventados” (CAVALLARI, 2013, p. 13).

Nosso papel não é o desejar algo pelo aluno, mas sim ajudá-los a chegar até o seu desejo, portanto, nesta perspectiva, a função tanto do professor como do aluno no processo de ensino e aprendizagem muda.

Não se trata, clinicamente, de ignorar ou de deixar de atender à demanda do aluno e suas necessidades educacionais, mas sim de despertar o desejo de saber, colocando

alunos e professores, eventualmente, no lugar de aprendizes, lembrando que algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar para mobilizar o desejo e para possibilitar a elaboração e a (trans)formação do saber. (CAVALLARI, 2013, p. 12.)

Tais formas de condução guardam certa relação com o conceito de transferência psicanalítica, que traz o “afeto” para a relação, e se este não estiver presente, não há aprendizagem. É por meio da transferência que o sujeito pensa que o outro tem um saber sobre ele (sujeito-suposto-saber), que este na realidade não tem, o que lhe permite uma aproximação a um saber que ainda não possui. Transpondo esse conceito para o campo educacional, isto mobilizaria o aluno, fazendo interessar-se e participar mais nas aulas e fora delas por acreditar que o professor tem um saber não apenas sobre a disciplina que leciona, mas também sobre ele, aluno, que este ainda não possui e deseja ter.

Cabe mencionar, com base em Gillio et. al. (2009), que o termo transferência para Freud designa o deslocamento do afeto de uma representação para outra; já para Lacan, ela está relacionada à presença do analista e, no caso desta pesquisa, do professor. Em outras palavras:

A estrutura que possibilita um processo de análise e que se sustenta na suposição de um saber no outro (analista) ou na noção de sujeito-suposto-saber também deve fundamentar o processo de ensino e aprendizagem que busca despertar algo no outro (no aluno). (CAVALLARI, 2013, p.5)

Para melhor entendimento da visão psicanalítica do processo educativo, faz-se necessário entender as duas formas de subjetivação pelas quais os sujeitos se estruturam, segundo a Psicanálise Lacaniana. Resumida e simplificada, pela 1ª clínica (sujeitos edipianos), temos o sujeito do inconsciente, da linguagem, da falta, do desejo; sujeito edipiano, movido pelo princípio do prazer, no sentido comum, que vai até certo ponto, interditando-se, não o ultrapassando, por ter sido estruturado pelo Nome-do-Pai; aquele para o qual a mãe não é toda, sendo por isso um ser faltante, buscando-se *ad infinitum*. Já pela 2ª clínica (não-edipianos), temos o sujeito pós-moderno ou líquido de Bauman (2001), sujeito sem interdições por não haver sido estruturado e/ou haver sido estruturado por uma ordem diferente. A este respeito, Forbes (2012, p. XXI) diz que hoje “é preciso considerar a singularidade que um sujeito inventa, por meio de seu sintoma, para dar conta daquilo que se apresenta para além do pai”.

Essa eterna busca e a responsabilização psicanalítica guarda, a nosso ver, semelhança com a busca pelo saber de Sócrates, filósofo da antiguidade grega, para quem a filosofia era um modo de vida, um discurso, uma prática. Segundo Jaeger (2001, p. 598), ele era um

grande pregador da virtude e do cuidado da alma, cujo objetivo era “lançar a inquietação nos homens e estimulá-los a fazer alguma coisa por conta própria”. Sócrates é sempre o interrogador, consciente de que nada sabe, aquele que acredita que o deus Apolo lhe incumbiu de fazer com os que os homens tomem consciência de seu próprio não-saber. Segundo Hadot (1999, p.53), para o filósofo o saber e a verdade devem ser engendrados pelo próprio indivíduo e sua ignorância dissimulada é devida à recusa da concepção tradicional do saber. Em outras palavras, “seu método filosófico consistirá não em transmitir um saber, o que exigiria responder às questões dos discípulos, mas, ao contrário, em interrogar os discípulos, pois ele mesmo não tem nada a dizer-lhes, nada a ensinar-lhes de conteúdo teórico de saber.” Para Hadot (Op. cit., p. 54), “a verdadeira questão que está em jogo não é isso de que se fala, mas aquele que fala”, ou seja, a questão não reside em questionar o saber que supostamente se tem, mas em questionar-nos a nós mesmos e também os valores que dirigem nossa própria existência. Sócrates levava seus interlocutores a examinar-se e a tomar consciência de si mesmos. “Como um tãvã, fustiga seus interlocutores com questões que os põem em questão, que os obrigam a prestar atenção a si mesmos, a tomar cuidado consigo mesmos” (Op. cit., p. 55). Em suma, o verdadeiro problema, segundo Hadot (Op. cit., p.56, grifo nosso), não é “saber isso ou aquilo, mas SER desta ou daquela maneira”, trata-se de um saber-viver, não apenas de uma cultura geral e científica, mas de uma formação para a vida, que transforma as relações entre os homens e os prepara para as inúmeras adversidades da vida. Lembrando que a transformação de si nunca é definitiva. Ela exige uma eterna reconquista. Vale também mencionar que o cuidado de si não se opõe ao cuidado do outro. É, na verdade, “indissolúvelmente cuidado da cidade, e cuidado dos outros” (Op. cit., p. 67).

A *epiméleia heautoû* (cuidado de si), relacionada com o preceito délfico *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) é, segundo Foucault (2010, p. 6), “uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral, é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. Ainda sobre o cuidado de si e/ou ocupar-se de si, o mesmo autor (2013, p. 50) menciona que o tema, consagrado por Sócrates, foi retomado posteriormente pela filosofia e é um imperativo que circula em doutrinas diferentes, tomando forma de uma atitude, uma prática social com procedimentos, práticas e receitas que foram refletidos, desenvolvidos, aperfeiçoados, enfim, segundo o autor (Op. cit.) “um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber”. Para o autor, a noção de cuidado de si ampliou-se e houve multiplicação e deslocamentos de sua

significação ao longo da História. Como exemplo da amplitude deste conceito, notamos sua presença no Bhagavad Gita, poema místico-filosófico, o episódio mais célebre do Mahabharata e o texto mais venerado dos hindus, em especial nos capítulos 16 ao 18, nos quais Khrisna fala à Arjuna sobre um dos temas centrais da filosofia hindu: a autorrealização por meio do autoconhecimento. Entre tantos outros conselhos, Khrisna diz ao guerreiro Arjuna no capítulo 18, no verso 37 (p. 151) “o que, no princípio, tem gosto de veneno, mas no fim é saboroso como néctar – esta é a felicidade que nasce do conhecimento de si mesmo e gera beatitude espiritual”.

Para elucidar o tema, Foucault esquematiza de forma simples o que acredita deve ser levado em conta na noção de *epiméleia heautoû* (2010, p. 11-12):

- 1) É uma atitude para consigo mesmo, para com os outros ao seu redor e para com o mundo no qual se está inserido;
- 2) É uma conversão do olhar, do exterior, dos outros e do mundo para o interior, para si mesmo. É atenção ao que se pensa e ao que se passa no seu pensamento, o que requer exercício e meditação;
- 3) Designa também ações exercidas de si para consigo, nas quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Antes de passarmos aos relatos dos dois docentes e a algumas experiências e vivências pela pesquisadora (autora deste artigo), vale mencionar que Foucault menciona que o papel do mestre é fundamental no cuidado de si, mas alerta que “o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que guia pode ter de si mesmo” (p. 55). Para o autor, não se trata de ensinar aptidões e capacidades, mas de encontrar no amor que se tem pelo discípulo, a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

### 3. Relatos

O primeiro relato, ou melhor, bate-papo<sup>26</sup> no Messenger do *Facebook*, é de uma praticante de *Yoga*, de 29 anos e que trabalha como docente a 10 anos, desses, 8 anos como professora de português e inglês no Ensino Fundamental e Médio. Desde janeiro de 2013 é coordenadora pedagógica em uma escola particular. No dia 22 de setembro de 2014, foi

---

<sup>26</sup> Os textos estão transcritos tal como foram escritos pelos sujeitos.

enviada a solicitação para que escrevesse algo sobre o *Yoga* e sua vida profissional. Após a prática de *Yoga* neste mesmo dia, ela mencionou à pesquisadora que desde que havia lido seu pedido, sua mente não parava de pensar, pensar no quanto o *Yoga* tem mudado sua forma de ser..., que, hoje, no meio do caos, ela para, respira e pensa “vamos ver o que posso fazer” antes de desesperar-se. Afirmou que me escreveria em breve, mas foi necessário cobrá-la no dia 12 de outubro de 2014 para obtermos a resposta abaixo em 18 de outubro de 2014.

Bom, pratico há cerca de quatro anos, mas menos do que eu gostaria e deveria... Mesmo assim, procurei ser mais assídua às aulas e praticar mais em casa esse ano. Também tenho me preocupado e me observado mais não só externa como internamente. Os efeitos são claros: no trabalho, exerço uma função que me desgasta bastante, pelas atribuições e pela minha própria exigência comigo mesma. Não gosto de errar e me cobro muito para oferecer um serviço de qualidade. Para mim, trabalhar com educação é sério por ter efeitos a longo prazo; por isso, nossa responsabilidade é maior. Não podemos oferecer qualquer coisa, nem fazer as tarefas pela metade. Ensinamos principalmente pelo exemplo. Daí minha preocupação em não errar... Sofro com isso, e a prática de yoga tem me feito refletir e encarar minhas reações diante dos acontecimentos com um pouco mais de flexibilidade. Tenho notado que, em muitas situações, mantenho a calma e foco mais na solução do que no proa. E eu não era assim... Sofria muuuito por antecipação! Ainda não estou livre (!) mas já houve progresso! Quanto ao físico, entendi que emagrecer com yoga exige disciplina nas práticas e à mesa! Me encontrei em uma atividade que traz benefícios físicos, mentais, espirituais... Tudo de bom! Não pretendo parar

Notamos no depoimento do sujeito acima, em especial nos trechos grifados a preocupação em conhecer-se e cuidar-se em meio aos inúmeros afazeres de coordenadora. Notamos também a pressão sentida pela responsabilidade colocada nos ombros de quem trabalha com Educação e o quanto as pequenas práticas de si feitas por este sujeito via prática de Ioga a têm ajudado a enfrentar tanto as cobranças internas quanto as externas, o que corrobora com o objetivo deste artigo: ressaltar a importância das práticas de si no campo educacional.

O próximo “diálogo” por email, com um psicólogo e professor de Ioga e de Meditação, que coordena encontros mensais de meditação dos quais costumamos participar, veio logo após o envio de um artigo nosso, intitulado “Professor: cuidador de si e/ou dos outros” para sua apreciação e de um email solicitando, que escrevesse algo sobre sua experiência com o *Yoga* e a Psicanálise/ a docência. A resposta abaixo chegou 3 dias depois.

Em 22 de outubro de 2014 16:13, X<[X@hotmail.com](mailto:X@hotmail.com)> escreveu:  
Oi Luciana, tudo bem?  
Espero que esteja conseguindo escrever e fazer o que precisa fazer.

Li o seu artigo e me vieram duas imagens que imagino ter algo haver com seu trabalho.

Uma delas vem exatamente do tempo em que dava aulas de Psicologia e Ética para turmas regulares. Eu preparava o material de aula (texto, exemplos, atividades e dinâmicas relacionadas) e tudo isso era essencial, pois me orientava nas aulas. Mas frequentemente acontecia algo muito mais interessante do que esse planejado. No meio da aula, a partir da participação dos alunos, surgiam novidades sobre o tema, e então, espontaneamente, me ocorria de propor uma outra atividade para a turma. Na verdade, nesses momentos não era algo que "eu" propunha para "a turma", era algo que eu também estava participando e descobrindo, junto com eles. Assim como eles, eu também não sabia o que estava surgindo ali. Esses momentos sempre foram muito prazerosos para mim, e percebia nitidamente a turma envolvida e participativa. Várias dessas criações eu aperfeiçoei e repeti depois com outras turmas, mas quase sempre sem o mesmo frescor e prazer da primeira vez. Não era algo que eu fazia antes ou depois da aula, mas durante a própria aula e juntos com os alunos, sentia isso como correr um risco, como dar um passo no escuro, e o "pior" era que eu não tinha controle sobre o quanto e nem sobre o conteúdo desses momentos. Nesses momentos não havia cansaço, estresse, indisciplina, tédio, ou outras dificuldades frequentes nas aulas comuns.

A outra imagem me vem dos atendimentos psicoterápicos. Já passei por algumas formações em linhas diferentes de psicoterapias, cada uma delas com suas abordagens próprias (teorias, conceitos, técnicas) que se justificam e fazem sentido dentro desse contexto. Com o passar do tempo, fui assimilando algumas particularidades dessas diferentes abordagens e criando algo mais pessoal, mas coerente com minha forma de entender a minha vida e o que faço. Disso tudo, uma qualidade foi se evidenciando como a mais importante e indispensável: a atenção. Não há atendimento sem a intenção de dar atenção, tanto ao outro como a si mesmo. Atenção aos detalhes, ao que não é dito, ao como é dito, ao que já foi dito, ao que se repete, ao que se espera, ao que se precisa.... Atenção ao que eu espero e ao que o outro pode e precisa, atenção a minha experiência e a experiência do outro. Nesse estado muita coisa pode brotar e vir a luz. Comparo isso ao professor que consegue apenas dar atenção às próprias necessidades e metas a cumprir, e assim, quase nenhuma atenção aos alunos. A atenção aos alunos pode criar, de fato, uma comunicação real e transformadora entre o professor e os alunos. Considero essa uma prática fértil, revolucionária e social do yoga e da meditação: dar atenção aos alunos no momento em que se está com eles. Acho que o que descrevi na primeira imagem foi uma aplicação espontânea desses momentos de atenção, onde a lógica e o controle não tinham tanta relevância, onde o que contava mais era a confiança, fundamentada talvez na atenção que havia com os alunos ali naquele momento.

Bem, é isso que me veio agora, espero que possa contribuir de alguma forma com o seu trabalho.

Abração

X

Nos trechos grifados podemos observar a postura socrática adotada pelo professor em questão, a de assumir seu não saber e também de motivar seus discípulos a aprenderem. Fica evidenciado o fato de que uma aula vai além do passar informações e conteúdos e que só há verdadeira aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto também dos professores, quando há envolvimento. Esta abertura para o não saber, para o inesperado, para o novo é essencial no campo educacional e pode abrir pequenas fendas e brechas de escape, lembrando que “o novo sempre acontece à revelia da força esmagadora das leis estatísticas e da probabilidade

que, para fins práticos cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre, pelo fato de que, ele é o inesperado, o singular”. (ARENDT, 2009, *apud* SILVEIRA, 2012, p.6)

Outro dado que chamou nossa atenção e que corrobora para o que procuramos salientar neste artigo é a importância do cuidado de si e como este está imbricado com o cuidado do outro. Fica também evidenciado, que a prática de Ioga e de Meditação – práticas de si – desempenha um papel fundamental no conhecimento e cuidado de si.

#### 4. Vivências e experiências

Nossa história com os conceitos foucaultianos iniciou no 2º ano da faculdade de Letras Português-Inglês, nas aulas de Morfologia, com uma saudosa docente que nos falou de Foucault pela primeira vez e que nos recomendou a leitura do livro “Foucault e a Educação” de Veiga-Neto. No Mestrado, participamos de vários seminários e disciplinas na perspectiva foucaultiana, realizamos também leituras a respeito e tivemos nossos primeiros contatos com a Psicanálise. Porém, não nos aprofundamos nos temas devido à correria da profissão, às exigências acadêmicas do Mestrado, a problemas particulares. Juntamente, com o Mestrado, iniciamos a prática de *Yoga* e, com ela, a participação em encontros de meditação e mantras, com leituras e vivências diferenciadas, algo que nos ajudou manter-nos em equilíbrio para enfrentar às 40 horas de trabalho semanais, o Mestrado e todas as turbulências e metamorfoses de nossa vida afetiva, profissional e financeira. Há um ano temos participado do “Grupo de Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE), da Universidade São Francisco, no qual temos aprofundado nosso contato com Foucault e tido a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a filosofia e a mitologia gregas, mais especificamente sobre Sócrates e Platão, através dos quais podemos discutir e refletir sobre o cuidado de si e o “conhece-te a ti mesmo”. A participação no grupo de estudos “Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação na Universidade de Taubaté”, no qual fazemos leituras e discussões sobre os entrelaçamentos possíveis entre a Linguística e a Psicanálise, também tem aportado grandes *insights*.

Como outros movimentos relacionados com o cuidado de si e o ocupar-se consigo, podemos citar um ano de terapia; a reaproximação com o Divino via orações, missas, visitas a santuários; leituras diversas de livros, incluindo autoajuda; aulas de artesanato; a escrita de si via emails a amigos e/ou *posts* em redes sociais; os encontros frequentes com os novos

amigos *yogis* (praticantes de ioga) etc. Com isso, adquirimos maior consciência do nosso não-saber, dos nossos desejos, do que nos é nocivo, da importância do cuidado de si e do ocupar-se consigo mesmo e, conseqüentemente, começamos a fazer escolhas e renúncias profissionais e pessoais mais conscientes. Passamos a tentar viver o momento presente, sem expectativas e ansiedades, a procurar contentar-nos, a contemplar a beleza da vida. Fato observado por familiares e amigos antigos, mas principalmente por nós sentido, vivenciado. Os alunos notam e dizem frases como *“Profª, que bom que você faz Ioga antes de vir dar aula. Os demais professores vivem estressados”*; *“Professora, você é nossa única professora que está sempre sorrindo, que não nos dá só patadas”*; *“Profª, como você pode ter tanta paciência e jeito para lidar com os alunos. Precisa passar as dicas para minha esposa, pois não tem paciência com nossos filhos”*; *“Professora, você se preocupa em encontrar uma forma de nós entendermos”*, entre outras.

Para além de ensinar Inglês, Português e Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Superior, no qual lecionamos há 3 anos, ficaram claras a presença e a importância do “currículo oculto” ou da “educação menor” de Silvio Gallo e também o fato de que se não há laço social, se não há comprometimento para com o aluno para além da matéria, dificilmente há aprendizagem real. Observamos que os alunos, as condições de trabalho, as leis etc. podem não ser as ideias, mas que há brechas, pequenas possibilidades de minúsculas mudanças, mas há. E apaixonamo-nos por elas, por este não-saber, como chegar ao aluno, pela incerteza dos resultados. Foi cuidando de nós e ocupando-nos conosco que observamos a relevância de buscar o que toca, o que move os alunos, em outras palavras, de auxiliar o outro a cuidar de si, a ocupar-se consigo, e passamos a vivenciar momentos muito frutíferos como o exemplificado abaixo.

Sendo professora novata em uma instituição pública, lecionando inglês em uma turma de 1º semestre de tecnologia a uma sala tida como “difícil”, no meio de uma explicação, um aluno grita do fundo da sala algo para um que estava na frente. Imediatamente paramos e olhamos para o aluno, que diz *“Foi mal, fessora. Se tivesse falado em inglês, tudo bem, né?”* A resposta foi *“Não estaria nada bem não, pois eu estava explicando, você me interrompeu sem pedir licença para falar algo desnecessário e desconectado com a aula”*. Outro aluno comenta, em defesa do colega *“Nosso problema é que a gente não tem berço, fessora”* e a resposta foi *“Pode ser que vocês não entendam o que vou lhes dizer hoje, mas o que importa é o que EU FAÇO COM O QUE FIZERAM DE*

*MIM*". A aula continuou. No final da aula, discretamente, chamamos os "alunos do fundo" e dissemos calmamente *"Se estou conversando com vocês, é porque me importo. Quero ensinar e vocês não me permitem com a conversa paralela, as interrupções. A língua inglesa não é fácil para a maioria de vocês, a sala é numerosa e há colegas que têm dificuldade e não conseguem concentrar-se e entender as aulas. Conto com a colaboração de vocês"*.

Esse, digamos, manejo pedagógico-psicanalítico realizado por meio da responsabilização e implicação dos alunos com seus atos e atitudes surtiu pequenos, mas valiosos efeitos. Na aula seguinte, em um dado momento, o mesmo aluno que havia interrompido na aula anterior, interrompe novamente, mas desta vez para perguntar uma dúvida sobre a matéria e de forma educada *"Licença, fessora. Posso interromper?"*. Outro pequeno movimento de mudança observado foi um comentário do aluno que havia defendido o amigo, quinze dias após o fato na cantina ao atendente, a nosso lado *"Esta é a única professora até agora que conseguiu me ensinar algo de inglês"*. Então, vira para professora e diz *"Estou entendendo! Tô ficando joinha!"*.

## 5. Algumas reflexões (não conclusões...)

A nosso ver, a nós professores, cabe "interrogarmos como chegamos a fazer o que fazemos e como chegamos a pensar o que pensamos, ações que não se dão de forma separada, procurando compreender as mudanças pelas quais passamos, suas limitações e permissões". Em outras palavras, pensar "em práticas que possuem sua produtividade, já sendo um começo ESTRANHAMOS o que fazemos rotineiramente em nossas salas de aula" (CAMINI, 2009, p. 661, grifo nosso). Trata-se, segundo Henz (2009, p. 141, grifo nosso), "do desafio de DEFORMAR, de abrir espaço na fôrma do pensamento e da cultura, de tornar porosa a blindagem a que todos - não só os jovens - estão submetidos".

A este respeito, Hard (2006, p. 3) alerta para o perigo de imaginarmos que não temos nada a dizer e/ou que tudo já foi dito e nos tornarmos reféns pela repetição. "A resistência vem da capacidade de estranhar, estranhar aquilo que antes parecia tão familiar, tão organizado; problematizar aquilo que antes parecia resolvido e bem encaminhado."

Ainda segundo a autora, esse desassossego é fundamental para que possamos:

Suspeitar de verdades estabelecidas, historicizar o que se mostra como natural e normal, sólido e herdado, para produzir teias entre o teórico e o prático considerando a capacidade de cada sujeito-professor e não apenas de concepções salvacionistas de cursos de formação. O professor-pesquisador é, em síntese, o

artista de sua própria existência, respaldado por um cenário coletivo onde diferentes sujeitos chocam-se (intelectualmente falando) e aliam-se em função das indagações que fazem ao seu cotidiano. (HARD, 2006, p. 4)

Enfim, nós professores precisamos realizar práticas de ensino que favoreçam aos alunos uma relação com o conhecimento baseada numa perspectiva crítica e desconstrutivista, cujo intuito está para além de simplesmente passar conteúdos aos alunos, mas de ajudá-los a aprenderem por si mesmos, mostrando-lhes que para que haja aprendizado deve haver comprometimento mútuo: tanto o professor quanto o aluno devem contribuir para tornar a colaboração/convivência a mais agradável possível.

Características como abertura, flexibilidade, reflexão e autorreflexão são essenciais no mundo acadêmico e também na vida pessoal e profissional, segundo Almeida (2012, p. 45), assim como ter em mente que:

Este diagnóstico do presente não se contenta em caracterizar o que somos hoje, mas também tem por função apontar como o que é poderia não mais ser o que é: é neste sentido que a descrição deve ser sempre feita segundo essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, isto é, de transformação possível. (GRABOIS, 2011, p. 119)

Antes de encerrar, vale mencionar que acreditamos na singularidade dos alunos, salas, instituições, professores e outros fatores envolvidos, portanto, não temos a intenção de apresentar “receitas prontas” para serem reproduzidas em outros contextos, mas sim problematizar a relação aluno-professor-aluno. Afinal, formação, nas palavras de Hardt (2006, p. 7) “não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade”. Em outras palavras, cabe ao docente sair da posição de formatador e assumir a postura de cuidador de si e dos outros, de “inventor-experimentador de si mesmo”, aquele que busca conhecer-se e cuidar-se, “despreendendo-se’ de si, compreendendo-se em permanente transformação e em construção [...] buscando alternativas mais honestas às dificuldades pedagógicas em nossos contextos de trabalho” (HARDT, p. 8). E, dessa forma, poderá tentar ser, como Sócrates foi, tãvao para seus alunos.

## Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

CAMINI, Patrícia. O governo da aprendizagem de leitura e da escrita na escola: Disciplina e controle. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 653-663, jul./ago. 2009.

CAVALLARI, J. S. **Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber**. 2013 (não publicado).

CORACINI, M. J. R. F Identidades múltiplas e sociedades do espetáculo: Impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) **Práticas identitárias** – língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

COSTA, C. N. F; MONTEIRO, A.; MASCIA, M. A. A. et. al. O jovem da modernidade líquida na escola da modernidade sólida: uma discussão sobre a individualização do sujeito. **Horizontes**, v. 29, n. 1, p. 121-131, jan./jun. 2011.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. São Paulo: Manole, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3ª ed., (Trad.) FONSECA, Márcio; MUCHAIL, Salma T.. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade 3**: O cuidado de si. 12ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 2013.

GILLIO, C. et al. **Os diferentes manejos da transferência**. Disponível em: <[www.ipla.com.br](http://www.ipla.com.br)> Acesso em maio de 2010.

GRABOIS, P. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade. **Ensaaios Filosóficos**, Volume III, abril 2011.

HADOT, Pierre. **O que é Filosofia Antiga?** (Trad.) MACEDO, Dion D.. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HARDT, L. S. **Formação de professores**: as travessias do cuidado de si, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>> Acesso em: 20 de dezembro 2014.

HENZ, A. O. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 135-159, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 4ª ed., (Trad.) PARREIRA, Artur M.. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KHRISNA. **Bhagavad Gita**: a sublime canção. (Trad.) ROHDEN, Huberto. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

LACAN, J. **O seminário - livro 11**: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: (Orgs.) GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J.. **Viver e contar**: experiências e práticas de professores e Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2011. p. 271–309.

SILVEIRA, C. A. A novidade do personalismo de Emmanuel Mounier. **Theoria** - revista eletrônica de Filosofia, vol. 04, n. 10, 2012.

UYENO, E. Y. Edipianos e não edipianos: a (d)enunciação pela/na escrita em espaços não formais. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada – SePLA**; Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009.

VEIGA-NETO. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: (Orgs.) RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

## EU, O OUTRO E TANTOS OUTROS: CONSTRUINDO MODOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE

Josciene de Jesus Lima<sup>27</sup>Marcia Aparecida Amador Mascia<sup>28</sup>

**Resumo:** Artigo construído a partir das reflexões do *corpus* da pesquisa de doutorado em educação, na linha de pesquisa “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas”, levantado através de entrevistas realizadas com três professores da Educação Básica, na Bahia/Brasil. Discutimos neste artigo os diferentes modos de identificação do professor com a profissão docente a partir da imagem que os sujeitos da pesquisa/professores fazem do(s) outro(s) e de si. Tomamos por objetivos: levantar, nas formações discursivas das professoras, as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação e apontar como os modos de identificação das professoras se materializam linguisticamente. Reconhecemos a identidade na perspectiva cultural (HALL, 2006), construída pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003a). A análise pauta-se na Análise do Discurso, considerando o discurso na natureza tridimensional - linguagem, história e ideologia (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1997) e que a escola se constitui em espaço de poder a partir das relações de luta e de força que envolve o professor e o outro (FOUCAULT, 1979; 1995). Os modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente tem se dado, principalmente, pelo aspecto negativo. A identificação também foi percebida via resistência, resistindo aos impactos negativos e permanecendo na profissão docente.

**Palavras-chave:** Modos de identificação; Relação de poder-saber; Profissão docente.

**Abstract:** Article based on reflections on the corpus of the research done for the writer's Doctorate in Education, in the research line of “Language, Discourse, and Educational Practices”, and interviews with three elementary school teachers from Bahia, Brazil. In this paper, we discussed the different ways teachers identify themselves with the teaching profession using two distinct points of reference: how other research subjects/teachers view them, and how they see themselves. We focused on two points. First, we investigated the teachers' discursive formations, the types of resistance and how it affected the modes of identification. Then, we highlighted how the teachers' modes of identification manifested themselves linguistically. We acknowledge the identity factor from a cultural standpoint (Hall, 2006), constructed by the subconscious and originated from a first-person's perspective through someone else's eyes (CORACINI, 2003a). This study's foundations were the Analysis of Discourse, taking into consideration the tridimensional nature of discourse - Language, History, and Ideology (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1997), and the fact that the school setting is the backdrop whence power stemming from the relationships of struggle and strength between the teacher and the other is actualized (FOUCAULT, 1979;

---

<sup>27</sup> Doutora em Educação, Universidade São Francisco. Rede estadual e municipal do Estado da Bahia. joli.lima@gmail.com

<sup>28</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. marciaaam@uol.com.br.

1995). In conclusion, teachers' modes of identification have been primarily negative. Identification was also noticed via resistance, withstanding negative impacts, and remaining in the teaching profession.

**Keywords:** Modes of identification; power-knowledge relationship; teaching profession.

## 1. Introdução

Discutir modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente requer repousar o olhar sobre objetivação e subjetivação do professor. Nesse sentido, convém analisar essa construção com base no contexto histórico social e social, em que o(a) professor(a) projeta-se a partir da imagem social do 'eu', do 'eu com o Outro' e do 'eu com tantos outros'.

Nessa perspectiva, abrir uma discussão sobre essa temática, implica transitar no meio em que se questiona uma possível "crise de identidade" do(a) professor(a), expressão comum em livros, em reportagens jornalísticas e até em conversas informais entre profissionais de educação e pela sociedade, de modo geral. É considerar as inúmeras associações que se faz do professor e da profissão docente, como um apelo para resgatar o prestígio e o *status*, perdidos ao longo dos anos. Esse dizer torna-se contraditório no momento em que as iniciativas têm ficado aquém do essencial para reverter o quadro negativo e da presença de chavões que indicam concepções negativas sobre a profissão docente. É comum associar o(a) professor(a) a uma metáfora de luta, via expressões do tipo guerreiro, sofredor e lutador. Por outro lado, faz-se associação da profissão e do(a) professor(a) à pobreza extrema. Destarte, entendemos que ser professor passa por diferentes zonas de conflitos e implica, principalmente, ser possuidor de poder, qualquer que seja o tipo de poder que se instaura na relação do professor consigo próprio e com o outro (colega de profissão, alunos, sociedade e profissão). Não se pode negar que a profissão docente ou o profissional docente enfrenta dilemas e desafios no contexto do novo cenário nacional/mundial, sendo produzidos novos sentidos e novos significados para o(a) professor(a), para/na sociedade.

Assim, Inquieta-nos transitar no mundo das subjetividades reconhecendo-as como produtoras de identificações. Nesse sentido, o discurso se apresenta como *corpus* da materialidade linguística, na perspectiva foucaultiana do sujeito construído historicamente e isso implica pensarmos o sujeito como inacabado, em construção. Assim, um discurso

sempre se remete a outro discurso, o que já foi dito é dito de outra forma. Nessa perspectiva, Grigoletto (2002, p. 37) argumenta que “o traço que define a função sujeito é a ilusão constitutiva de ser a origem do que diz pelo mascaramento ideológico de que seu discurso sempre remete a um Outro”.

A partir dos variados sentidos produzidos por diferentes membros da comunidade escolar e da comunidade externa a esta, o professor vai traçando diferentes modos de se identificar com a profissão docente. Consideramos que o sentido não é exato (ORLANDI, 2012) e, portanto, o discurso também escapa aos limites da interpretação e, como nos indica Hall (1997, p. 16): “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”. Dessa forma, o ser humano atribui diferentes significados ao mundo e às ações.

Como objetivo da investigação procuramos compreender os modos de identificação dos(as) professores(as) junto à profissão docente. O *corpus* discursivo consta de entrevista semi-estruturada com duas professoras da educação básica – 1º ao 9º ano - na Bahia/Brasil. Como desdobramento desse objetivo, procuramos identificar nas formações discursivas das professoras, as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação; apontar como os modos de identificação das professoras se materializam linguisticamente.

Optamos por tratar por modos de identificação em supressão do uso do termo identidade. Adotamos os modos de identificação na perspectiva cultural (HALL, 2006), construída pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003a).

A análise pauta-se na Análise do Discurso, considerando o discurso na natureza tridimensional - linguagem, história e ideologia (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1997) e que a escola se constitui em espaço de poder a partir das relações de luta e de força que envolve o professor, o Outro e os outros (FOUCAULT, 1979/1995). Os(as) professores(as) se identificam com a profissão docente por diferentes modos. modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente tem se dado, principalmente, pelo aspecto negativo.

A identificação também foi percebida via resistência, resistindo aos impactos negativos e permanecendo na profissão docente. Destacamos que a cultura escolar gera materialidades a partir de resistências, consensos e embates decorrentes das mais diversas relações sociais, políticas e econômicas. Da mesma forma, tais materialidades também integram à produção da cultura. Assim, ao mesmo tempo em que a escola produz cultura, ela é influenciada pela cultura, sendo tais influências incorporadas à produção cultural como processo que não se esgota. Assim, resistir se constitui em uma forma de resistência e é

tomando esta como modo de identificação, bem como outros modos em que podemos observar, configurados na relação poder-saber, que teceremos nossas discussões, a partir dos enunciados dos sujeitos especificados neste artigo, apresentados mais adiante.

## 2. Material e método

No sentido de atender os objetivos propostos e com base na Análise do Discurso, AD, optamos pelo instrumento entrevista semi-estruturada para levantamento do *corpus* da investigação. Tal escolha pauta-se em motivos, tais como a possibilidade de se elaborar questões, agrupando segundo a proposta da pesquisa e que mantêm, direta ou indiretamente, alguma ligação ou influência com esta. Por outro lado, destacamos a não neutralidade da pesquisa a partir da influência que o entrevistador exerce sobre o entrevistado (MANZINI, 2003), tanto nos processos de raciocínio quanto nos processos de memória.

A escolha do local da pesquisa não foi aleatória, firmou-se na possibilidade de se obter fácil acesso ao campo e pela possibilidade de contemplar o local de trabalho da pesquisadora. O *corpus* é composto por excertos das entrevistas de três professoras que atuam na educação básica, do 5º ao 9º ano. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho e em residências das professoras, conforme a disponibilidade de tempo destas.

As perguntas foram agrupadas por blocos, envolvendo dados pessoais; o acesso à profissão docente – carreira e permanência; ensino/aprendizagem; articulação com as políticas educacionais; modos de identificação. Outrossim, ressaltamos que em todos os subitens as professoras, através dos seus dizeres, forneceram pistas que nos levaram a identificar diferentes modos de identificação do professor com a profissão docente. Dentre os sujeitos, duas atuavam na função de professora e uma atuava na condição de gestora.

As entrevistas constaram de um roteiro com 75 perguntas que serviram para manter o foco da pesquisa, embora fosse livre para as professoras a possibilidade de inserção de outros pontos que julgassem importantes. Em média, cada entrevista durou entre 50 a 60 minutos, embora, com uma professora a entrevista durou quase duas horas, por iniciativa deste sujeito de pesquisa. A identificação dos sujeitos foi feita usando-se nomes fictícios: Stela, Rute e Alice. Stela, a gestora e Rute e Anne, todas com mais de dez na profissão docente, são os sujeitos de pesquisa. A seguir, apresentaremos os excertos (E), resultado e discussão sobre o *corpus*.

### 3. Resultado e discussão

Com relação ao ingresso ou acesso à profissão docente, veremos o que enunciaram.

**E1, Anne:**

Com a conclusão do Magistério em 1996, fui convidada a lecionar numa turma do fundamental I e percebi que estava fazendo algo de que gostava e daí pra cá não faço outra coisa, amo a minha profissão.

Estava realizando um sonho de criança e todos ficaram felizes.

**E2, Stela:**

Comecei em sala de aula, trabalhando com alunos de 5ª a 8ª série. Comecei a trabalhar com Ciências e depois comecei a ensinar Inglês, permanecendo até assumir a coordenação.

**E3, Rute:**

Acho que ela começou meio assim... Meio que sem escolha, foi por oportunidade... Eu tive oportunidade de fazer Magistério e precisava trabalhar [...] e depois fui fazer Letras para dar continuidade ao curso. Comecei a trabalhar nas séries iniciais, 1º ano e depois, Fundamental I, ensinei Ciências, Geografia, Artes e depois comecei a trabalhar na disciplina de formação.

Observando os enunciados acima percebemos a presença da pluralidade e como o ser plural é também singular. As professoras deixam resvalar diferentes sentimentos que os ligam à profissão docente, tais como desejo, indiferença e frustração, respectivamente, transitando entre o mesmo e o diferente.

Anne, em E1, demonstra estar se realizando na profissão docente apesar da desvalorização da profissão, nos aspectos social e econômico. Essa postura nos leva a pensar que a afetividade é o ponto alto que produz realização e identificação da professora com a profissão docente. Interessante é que a professora inclui e estende a felicidade ao ‘outro’, ao mencionar “todos ficaram felizes”.

Em E2, Stela não demonstra neutralidade, a princípio, não esboçando sentimento a favor ou contra o seu ingresso à profissão docente.

O dizer de Rute, em E3, coloca a profissão docente na esfera da sobrevivência e demonstra desconforto e o fazer múltiplo dentro da profissão docente, ao mencionar um leque de disciplinas em que trabalhou.

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Quem é o professor, na atualidade? A professora Rute revelou que estes profissionais passam por momentos de angústias e de necessidade de autoafirmação. Passam por desvalorização social, indicando tratar-se de profissionais de uma carreira árdua, conforme pode ser observados nos excertos seguintes:

**E4, Rute:**

Quem é o professor hoje eu digo que é uma figura desgastada, cansada, doente, estressada. Os desafios dele é vencer tudo isso e entrar na sala e conseguir promover algum aprendizado no aluno que já vem de casa, coitado, sem esperança. [...] Eu acho que a carreira docente do professor, hoje, da rede pública ela é muito árdua, socialmente sem credibilidade [...].

Rute caracteriza o professor como “uma figura desgastada, cansada, doente, estressada”, fazendo uso da materialidade “eu”, conforme pode ser observado em E4, a seguir. Ao fazer uso do “eu”, a professora assume o poder de dizer uma verdade sobre uma classe vitimada no exercício da profissão, fazendo referência à profissão docente, de forma enfática e assumindo o seu dizer. Essa caracterização decorre de uma gama de fatores físicos e sociais, associados a questões políticas, de acordo com o discurso dos professores investigados. Tais predicativos atribuídos aos(as) professores(as) podem indicar formas de resistência a uma profissão considerada desvalorizada por todos (sociedade), no dizer da professora, mas que continua atuando na profissão, qualquer que seja o motivo.

Esse discurso se constitui em uma maneira de demonstrar insatisfação com a profissão docente, revelando a realidade da classe “sofredora”, como é referenciada por algumas pessoas. A sequência do discurso sinaliza para os sentidos e o grau de significação dos problemas elencados. Sinaliza para uma imagem negativa de um grupo suscetível a males físicos e psicológicos, sem grandes perspectivas ou possibilidade de reverter o quadro apresentado pela entrevistada. Nesse sentido, Pêcheux (1997, p. 30) assevera que a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é “o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

O discurso, como ideia de percurso e como construção histórica, foi observado em diversos momentos, nos dizeres das professoras. O uso de metáforas é frequente na relação professor(a)/profissão por exemplo. Rute se refere ao professor como “uma figura desgastada”, nos fazendo recorrer à Coracini (2002) para classificar a palavra – figura - como um termo metafórico ao considerarmos que: “a metáfora não se resume à palavra, assume seu valor no enunciado, no texto e/ou na situação pragmática do discurso ao qual pertence” (CORACINI, 2002). O termo está associado à imagem da professora sobre o(a)

professor(a) e a profissão. E isso deve-se a vários fatores, a partir das desvalorização da profissão docente.

A sobrecarga de trabalho do(a) professo(a) desdobra diferentes sentidos com relação à profissão docente, por parte do Estado, por alunos e seus pais, e pela sociedade, o que é natural se considerarmos o sentido atrelado a nível pessoal - contextual/histórico. Assim, um sentido pode se deslocar e originar sentidos outros (ORLANDI, 1999).

Ao serem questionadas sobre a profissão docente, as professoras responderam:

**E5, Rute:**

[...] há essa insatisfação [...]. Esse desmérito, essa descrença no professor porque rico nenhum, jamais deseja pra um filho dele ser um professor. Ele morreria de vergonha, diante de uma sociedade, no grupo dele, dizer que o filho dele é um professor. Ia dizer que passava fome sentia necessidade ou que não tinha conseguido vaga em outro curso de ponta e tinha se formado em professor.

**E6, Anne:**

Embora sendo uma carreira árdua, é gratificante, pois cabe ao professor o papel de agente formador de sujeitos criativos, reflexivos, críticos, competitivos e abertos ao mundo, contribuindo assim em todas as dimensões educativas e formativas.

No dizer desse sujeito percebe-se um grande mal-estar ligado à profissão docente, mais especificamente, em ser professor, principalmente da rede pública. Reflete a imagem da profissão docente como algo vergonhoso, com profissionais mal remunerados a ponto de associar a profissão à fome e à incompetência. A fala demonstra, também, um sentimento de inferioridade e revela que o professor é vítima de preconceito, ao mencionar “rico”, “fome” e “professor”.

É interessante que se analise esse dizer, considerando o contexto histórico, social e político em que se insere o sujeito. Percebe-se um distanciamento/afastamento do sujeito com os considerados ricos, ao usar a expressão “dele”. Demonstra, a nosso ver, o atravessamento do outro no seu dizer, há a presença do ‘outro’ e de ‘tantos outros’ interferindo nos modos de identificação com a profissão docente.

A docência não é objeto de desejo e sim algo que a aprisiona e envergonha. Tem-se, nesse caso, a ilusão de que o que move o sujeito seria o desejo, a busca da completude, ou melhor, o sujeito rejeitando a incompletude. Percebe-se, na fenda do discurso, a noção da falta representada pela materialidade “não”. Isso se dá ao nível do inconsciente. Mas o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, da ideologia, ambos

revestidos pela linguagem e nela se materializam. É, nesse momento, que o sujeito se angustia, é o ‘outro’ movendo dizer de Rute, em E5.

Em E6, Anne parece buscar compensação na realização do outro. O seu dizer resvalou na docência como algo missionário. A materialidade “embora” nos leva a fazer a relação de compensação, apontando duas situações adversas entre si.

Quando questionamos sobre o modo como as professoras achavam que os alunos encaravam a profissão docente, as respostas se voltaram para a questão do(a) professor(a), sinalizando que as professoras se constituem dentro da profissão e estabelecem profundo laço profissão/professora. Eis os excertos, contendo os enunciados de Rute e de Anne.

**E7, Anne:**

Não demonstram aquele respeito que merece e acabam por desrespeitar.

**E8, Rute:**

Eu acho que é com banalidade, é... Hoje... Não tem uma hierarquia, não tem respeito dentro da sala de aula. Ele vê como mais um dentro da sala de aula, sem diferença.

Os dizeres das professoras, revelam “um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132) e absorvida pelo aluno, a ponto de não reconhecer o(a) professor(a) como uma autoridade na sala de aula ou alguém hierarquicamente superior. O uso da materialidade “hoje” coloca o passado no contexto atual e a nossa memória nos transporta a um passado em que o (a) professor(a), era visto(a) como exemplo, era respeitado, considerado uma autoridade, enquanto hoje professor(a) e aluno(a) hierarquicamente se encontram nivelados, na maioria das situações. O(a) professor(a) convive com a dicotomia da falta e do excesso: a falta de hierarquia, falta de respeito e excesso de indisciplina, e, por outro lado, há o excesso de liberdade do aluno e indiferença e, em alguns casos, até repúdio ou hostilidade. Nesta questão, o professor faz uma interpretação a partir do comportamento do aluno e na sua filiação histórica. Neste sentido, Pêcheux (1990, p. 54) afirma que:

É porque há o outro nas sociedades e na história que pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memoriais e as relações sociais em rede de significantes.

Durante os diferentes momentos, o ‘outro’ esteve constituindo os dizeres das professoras, a partir das filiações de cada sujeito. Culturalmente, ao longo dos tempos, foram construindo e instituindo verdades sobre o(a) professor(a) com relação ao seu papel, ao processo ou percurso e ao produto ou resultados da educação. O discurso do papel

missionário do(a) professor(a), por exemplo, propagado ao longo da história da profissão docente serviu como instrumento de manobra e de regulação, além de disciplinamento do(a) professor(a). Trata-se de um discurso consensual - embora não haja consenso total, há exceções - através de marcas discursivas deixadas pelos próprios professores.

Discutir modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente implica analisar o dizer desse sujeito para que possamos apreender a imagem através do revelado e do ocultado, o que pode estar nas dobras da língua. É interessante considerar que antes de criarmos a imagem do outro, na condição de sujeito-pesquisador(a), ocorre uma antecipação por parte do sujeito-pesquisado em fazer também a imagem do outro-pesquisador. A imagem que identifica o sujeito é formada no e pelo olhar do(s) outro(s). Dessa forma, o(a) professor(a) é o que faz e fala sobre este(a) a partir do papel designado que esteja de acordo com a ideologia. Nesse sentido, Cavallari (2005, p. 10) menciona que “a imagem de si é sempre constituída por intermédio do outro/Outro, seu exterior: é no outro que o sujeito que é falado reencontra o seu *eu-ideal*, isto é, sua matriz identificatória”.

Os discursos resultantes das relações de poder-saber, processos e lutas constroem o conhecimento, sem se constituir em verdade absoluta. Como sujeito da linguagem e constituído pelo discurso, a identificação – que passa por deslocamentos - é percebida através do discurso construído historicamente na relação sociedade e ideologia. É importante destacar que as condições de produção determinam o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz (ORLANDI, 1999). Isso nos leva a procurar significação no não-dito ou no dito de outra forma, além do que está por dizer.

As diferentes formas de dizer/não dizer e o silenciamento podem revelar resistências, observadas em ações e comportamentos uma vez que esta se constitui em uma expressão de poder (reclamar, controlar, por exemplo). Trata-se de visões alternativas, cada uma apresentando diferentes possibilidades, embora o poder dominante esteja sempre sujeito à resistência. Segundo Foucault (1979), poder e resistência são faces de uma mesma moeda, o que legitima a resistência como natural do discurso.

Considera-se que o poder circula por diferentes espaços, penetrando em todo lugar, através das relações. Entretanto, o poder não é vitalício em uma relação, uma vez que se movimenta nas relações de lutas e de força. Foucault (1995, p. XIV) afirma que:

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (FOUCAULT, 1995, p. XIV).

Assim, a escola se constitui em espaço de poder. Um poder que circula nas relações entre gestores e gestores, gestores e professores, gestores e alunos, professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Poder que também se expressa na relação gestores, professores e alunos com a sociedade e, conseqüentemente, com as políticas educacionais. É o ‘eu’ envolvendo-se com o ‘outro’ e com ‘todos os outros’, constituindo-se e constituindo.

#### 4. Considerações finais

Com relação à profissão docente, além do discurso que envolve as políticas públicas existem as subjetivações sobre tal discurso, revelando dizeres contraditórios e importando, antes de tudo, saber sobre as transformações que decorrem dos efeitos de sentido, considerando que os sentidos não são os mesmos para todos, embora, aparentemente, sinalizem para tal. Da mesma forma, as políticas sociais em que estão inseridas as políticas educacionais geram interdiscursos produtores de cultura escolar, construídas na relação de poder e de saber, atravessada por conflitos e resistências.

A constituição da imagem da profissão docente torna-se algo desafiador. A imagem pública, assim como a imagem pessoal ou a auto-imagem, são formadas pelo atravessamento do outro e pela ideologia à qual se filia. O outro sobre o qual fazemos referência é o outro/eu, o outro(a)/professor, o outro/sociedade e o outro/política/Estado. A reputação do professor depende da imagem constituída socialmente. A imagem serve para defender e ilustrar a profissão docente.

A forma como cada sujeito conseguiu significar e produzir sentido em si, a partir do outro e para o outro se constituiu em modos de identificação com a profissão docente, que se constitui no pessoal, de forma transitória e negociável. Os discursos analisados nos reportam ou indicam modos de identificação pelo aspecto da negação e da falta, ou, dizendo de outra forma, a identificação se dá via aspectos não desejados na relação professora e profissão, nos levando a pensar que o que é rejeitado é o que grita, é o que se mostra e é mostrado. As

professoras Rute e Stela, essencialmente, se revelaram pela negação e pela falta, demonstrando a ausência de realização pessoal e profissional. Por outro lado, como modo de identificação, a professora Anne se mostra pelo viés da afetividade, concentrando nesse aspecto a sua realização pessoal e profissional.

Neste cenário, o ‘eu’ (subjetivo) é (re)construído pelos vários ‘outros’ da exterioridade, podendo citar, por exemplo, as avaliações institucionais, as políticas de formação de professores e outras políticas de valorização da profissão docente, a imagem que se tem do ‘outro’ sobre o ‘eu’, a relação professor/aluno, além de outros constituintes de interdiscursos produtores da cultura escolar e de diferentes modos de identificação do professor com a profissão docente.

Assim, pensamos que a resistência se constitui em uma maneira inversa de dizer sim à profissão docente, no momento que faz uso do poder para protestar e para resistir, dentro da profissão. Importante ressaltar que os modos de identificação são transitórios e por isso, não são estáveis ou fixos, de modo que podem ser alterados de acordo os contextos social, político e histórico.

A constituição da imagem da profissão docente torna-se algo desafiador. A imagem pública, bem como a imagem pessoal é formada pelo atravessamento do outro e pela ideologia à qual se filia. O outro sobre o qual fazemos referência é o outro/eu, o outro(a)/professor(a), o outro/sociedade e o outro/política/Estado. A reputação do(a) professor(a) depende da imagem constituída. Assim, a imagem serve para defender e ilustrar a profissão.

## Referências

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno.** Tese de doutorado em LA – UNICAMP/IEL. 2005

CORACINI, Maria José. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista organon**, vol. 17, n. 35, p. 142-156. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024>>. Acesso em 15 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** (Org.) (Trad.) MACHADO, Roberto. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder.** In: (Org.) DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GRIGOLETTO, Marisa. **A Resistência das palavras.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. 1991. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise do discurso crítico. In: **DELTA**, n. 21 [especial], 2005.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: (Org.) MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduep, 2003. p.11-25.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** (Trad.) \_\_\_\_\_. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. (1969). In: (Org.) GADET & HACK. **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio.** 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Conhecimento de linguagem: filosofias espontâneas. In: (Org.) INDURSKY, Freda; FERREIRA, M.C.. **Múltiplos territórios da Análise de Discurso.** Porto Alegre, 1999, v. 1, p. 53-59.

## GOVERNAMENTALIDADE: MAQUINARIA PRODUTIVA DE IDENTIFICAÇÕES (DES)IDEAIS PARA O NEOLIBERALISMO

Emerson dos Reis Dias<sup>29</sup>

**Resumo:** Neste artigo, tomamos como *corpus* parte do material extraído do Sistema AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD (Educação a Distância) de uma Universidade localizada no Triângulo Mineiro/MG. Todo o material faz parte de nossa pesquisa de doutoramento em Educação na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos da Universidade São Francisco - USF. Problematicamos excertos, buscando deflagrar práticas discursivas que possibilitam a (des)construção de uma “identificação/subjetivação”, por meio das estratégias/ferramentas da governamentalidade tomadas ao extremo, sendo que estas se colocam à serviço do mundo contemporâneo e globalizado, o qual também opera na constituição do *Homo oeconomicus acessibilis* – que é o sujeito (des)ideal para os novos tempos. Nossa ancoragem teórica é a Análise de Discurso de Linha Francesa na convergência com os seguintes teóricos: Foucault, Bauman, Veiga-Neto entre outros. Em nossas possíveis deflagrações analíticas e problematizadoras, percebemos que o sujeito se constitui na inter-relação com o outro e consigo, sendo atravessado na carne e na alma por interdiscursos que disseminam a (des)construção de “regimes de verdades”, os quais o personificam como uma amálgama de “identificação/subjetivação” ilusória e necessária para a sua existência dentro do mundo Neoliberal.

**Palavras-chave:** EaD; Governamentalidade; Licenciatura em Matemática; Contemporaneidade; Identificação/Subjetivação.

**Abstract:** In this article, the corpus of the material extracted from the AVA System - Virtual Learning Environment Course of Degree in Mathematics in the form DE (Distance Education) of university located in the Triângulo Mineiro / MG. All material is part of our doctoral research in Education Research Line Discursive Practices, Cultural Processes and Educative at the University São Francisco - USF. Problematicize excerpts , seeking trigger discursive practices that enable the ( dis) construction of an " identification / subjectivities" through strategies / tools governmentality taken to the extreme, and these are placed at the service of contemporary and globalized world , which also operates in the constitution of *Homo oeconomicus assecibilis* - which is the subject ( non) ideal for the new times . Our theoretical anchor is the French Discourse Analysis in convergence with the following theoretical: Foucault, Bauman, Veiga-Neto and others. In our possible analytical and problem-solving, we realize that the subject is constituted in the interrelationship with each other and with oneself. Being crossed in the flesh and soul by interdiscourses that spread the (dis) construction of “truth regimes”, which embody as an amalgam of “identification / subjectivities” “illusory and necessary for its existence within the Neoliberal world.

<sup>29</sup> Doutorando da Universidade São Francisco, programa em Educação, Itatiba/SP. Docente na UNIUBE – Universidade de Uberaba/MG. [er.d@bol.com.br](mailto:er.d@bol.com.br).

**Keywords:** Distance Education; Governmentality; Degree in Mathematics; Contemporary; Identification / Subjectivities.

## 1. Introdução

Neste artigo, tomo como *corpus* parte do material extraído do Sistema AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD (Educação a Distância) de uma Universidade localizada no Triângulo Mineiro/MG. Todo o material faz parte de nossa pesquisa de doutoramento em Educação na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos da Universidade São Francisco - USF.

Problematizo excertos do material de dois sujeitos que fazem parte do universo de quatro sujeitos que farão parte do *corpus* de nossa tese. Isto se justifica, pois estou levantando o material e, ainda farei entrevista semiestruturada onde partirei de perguntas/questões temáticas e orientadoras com cada sujeito. Esse tipo de metodologia possibilita ao pesquisador uma melhor leitura, interpretação e reentrância dentro das temáticas centrais da pesquisa. Nesse artigo, parto do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – postado no AVA por dois dos sujeitos que fazem parte da nossa pesquisa de doutoramento. Passo a nominar os dois sujeitos simplesmente como S.1 – Sujeito 1- e S.2 – Sujeito 2 – sem a preocupação de distinguir sexo ou idade, mas busco deflagrar práticas discursivas que possibilitam a (des)construção de uma “identificação/subjetivação”, por meio das estratégias/ferramentas da governamentalidade tomadas ao extremo, sendo que estas se colocam à serviço do mundo contemporâneo e globalizado, o qual também opera na constituição do *Homo oeconomicus acessibilis* – que é o sujeito (des)ideal para os novos tempos. Nossa ancoragem teórica é a Análise de Discurso de Linha Francesa na convergência com os seguintes teóricos: Foucault, Bauman, Veiga-Neto entre outros.

A partir do amplo “espaço discursivo”, (MAINGUENEAU, 1987), dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos dois sujeitos, ousou pinçar para o meu artigo, alguns recortes cujas sequências discursivas de referência – S.R.D., (COURTINE, 1981, 1982) -, serão analisadas, a partir de um procedimento de ir e vir constante, ininterrupto, entre teoria, consulta do *corpus*, interpretação e a elaboração da análise propriamente dita.

A Análise de Discurso concebe a possibilidade dentro de seu cabedal teórico-metodológico o trabalho com recorte como “unidade discursiva; fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 139). Em consonância com a autora citada, trabalho com os “fatos” e não “dados” de linguagem, uma vez que os fatos têm memória e historicidade.

O artigo será delineado pelos seguintes itens: 1 - As possíveis veredas da Licenciatura em Matemática e a incursão da EaD na contemporaneidade; 2 - Tecituras basilares; 3 - (Des)virtuando as identidades; 4 - Possíveis (des)apontamentos discursivos; 5 - (Des)considerações Finais e Referências.

Em nossas possíveis deflagrações analíticas e problematizadoras, percebemos que o sujeito se constitui na inter-relação com o outro e consigo, sendo atravessado na carne e na alma por interdiscursos que disseminam a (des)construção de “regimes de verdades”, os quais o personificam como uma amálgama de “identificação/subjetivação” ilusória e necessária para a sua existência dentro do mundo neoliberal.

O paralelo entre o meu artigo e a Ordem do discurso de Michel Foucault (2012), é uma aflição ou preocupação interna de que os sujeitos tenham a nítida impressão de não ter como fugir do controle a que estamos submetidos. Embora, após o advento das várias obras de Foucault e até a presente data, já é conhecida a existência de uma nova configuração de “regime de verdade” que deriva do ideal de “poder foucaultiano”, que sempre está envolto de “resistência”. Sem, contudo, essa resistência ser compreendida por guerra ou força. Assim, pouco a pouco, tudo isso, emerge nas teias discursivas.

Termino o artigo deixando rastros que levam a uma incitação de que a subjetivação/identificação que é fruto das várias ferramentas da governamentalidade dentro das várias realidades da EaD, modelam um sujeito, que eu passo a chamar de *Homo oeconomicus acessibilis virtualis*.

## **2. As possíveis veredas da Licenciatura em Matemática e a incursão da EaD na contemporaneidade**

Este artigo inicia-se com um rápido mergulho na trajetória da Licenciatura em Matemática no Brasil até o surgimento da EaD (Educação a Distância) como uma

“realidade”, digamos, inegável, porém, discutível e com vários pontos a serem problematizados.

Estudada durante longo período da história da humanidade, dentro de outras ciências como a filosofia, astronomia, entre outras, houve uma demora na introdução, logo, no desenvolvimento da Matemática. Por volta de 1550 os jesuítas edificaram em São Vicente - hoje São Paulo – a segunda escola primária do Brasil, cujos estudos não contemplavam o ensino de Matemática.

Em 1572 foi criado pelos iniciados (esse nome foi dado aos jesuítas porque foram eles os que iniciaram todo processo de ensino daquela época) um curso mais avançado. Foi o primeiro curso de Artes no Colégio de Salvador. Esse curso tinha três anos de duração, onde se estudava alguns assuntos como: matemáticas, lógicas, físicas, metafísica e ética. Esse curso levava seus alunos ao grau de bacharelado ou licenciado, o quer dizer que foi o início das licenciaturas e bacharelados no Brasil. (SILVA, 1992, p. 23).

Entretanto, no Brasil, só em 1757 nasce no Colégio de Salvador/BA a primeira Faculdade de Matemática. Por um longo tempo, tanto essa ciência quanto os matemáticos formados no Brasil tiveram a influência direta de Coimbra/Portugal. Somente, ao final de 1800 e início de 1900, isso começou a mudar. Em 1934 com a fundação da USP – Universidade de São Paulo – e a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é que o ensino da Matemática retorna com força e nos moldes brasileiros, todavia, ainda com muita influência de outros países, principalmente, da Itália.

A partir desse importante marco, outras tantas faculdades e, claro, outros cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática foram abertos, Brasil a fora e, já na década de 50, inicia-se a pós-graduação na área de Matemática na USP. Assim, tem sido o desenvolvimento desta área até o advento da EaD – Educação a Distância (SILVA, 1992).

A EaD surge oficialmente no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo normatizada pelo Decreto n. 2.494 (10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto n.2.561 (de 27 de abril de 1998) e pela Portaria Ministerial n. 301 (de 7 de abril de 1998).

Para especificar o ensino e a Educação a Distância, essa nova LDB reservou o artigo 80, que não será apresentado na íntegra nesse momento por não ser o foco desta análise e discussão.

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, faz diversas deliberações sobre a EaD e ainda cria a Secretaria de Educação a Distância, que passa a ser o órgão federal de

maior instância e reguladora dessa modalidade. É organizado em aspectos que estão subdivididos em seis capítulos na seguinte sequência: disposições gerais; do credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas; da oferta de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional na educação básica; da oferta de cursos superiores; das ofertas de cursos e programas de pós-graduação e por fim das disposições gerais.

A EaD no campo educacional tem sido altamente discutida em vários aspectos, como: uso da tecnologia na educação; processo de ensino e aprendizagem; novos papéis a serem assumidos pelos discentes e docentes; Ensino Superior; Ensino Técnico; Formação Continuada; didática; metodologia entre outros. Nesse artigo apoio-me nos capítulos I, II, IV e VI do Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, no Decreto n. 5.773 de 09 de maio de 2006 e no Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007 que altera alguns dispositivos legais dos decretos anteriores.

Todo esse percurso é necessário para pensarmos o ensino e a aprendizagem da Matemática no século XXI, isto é, na contemporaneidade. Momento cheio de muitos deslizamentos velozes que nos fazem questionar o papel da formação universitária no Brasil. Talvez a maior indagação colocada dentro dos interdiscursos da contemporaneidade seja: Será que as Universidades, faculdades estão preparadas para formar identidades profissionais competentes para o mercado de trabalho neoliberal?

Dentro desse pacote de profissionais está o Professor de Matemática, que hora tem sido formado em sua maioria pela EaD, modalidade de ensino que pode ser vista por alguns como um “feitiço tecnológico” e por outros como a “tábua de salvação”. O discurso pedagógico veiculado pela EAD do Ensino Superior, também nas Licenciaturas em Matemática, possui função de controle, de limitação e de validação das regras de poder emanadas das/pelas políticas públicas nacionais e globalizadas que a regem/governam.

### 3. Tecituras basilares

Parto do princípio de que o “discurso” é um percurso a ser percorrido, como o caminho feito pelas águas de um rio ou riacho que irá desembocar no mar e, se ressalta ainda, que essa água sofrerá antes, durante ou depois do seu encontro com o mar o processo de sublimação, formação de nuvens e condensação que são as chuvas. Entretanto, apesar de

continuar sendo água, nunca mais será a mesma água que era antes de se encontrar com o mar. Por meio dessa metáfora, é possível pensar o sujeito e sua formação. Ele é um indivíduo atravessado por várias práticas discursivas advindas do meio, logo pela ideologia que o cerca e que emana das instituições onde esse sujeito está imerso.

Essa ideia dialoga com a de Gallo (2009), sobre a questão da “Ideologia” ser um incitamento cultural que se enlaça na subjetividade pré-consciente de cada sujeito, agindo na reprodução da estrutura da máquina social de produção. O indivíduo vai sendo trabalhado pelos “aparelhos ideológicos” – como a igreja, a escola, a família entre outras instituições – de modo contínuo e de forma a perpassá-lo. Com isso, emerge o sujeito fruto de uma malha discursiva advinda dos “aparelhos ideológicos”.

A subjetivação/identificação do sujeito no século XXI traz consigo novas nuances antes, não possíveis, como o advento da “internet”, que possibilita a “globalização”, rompendo literalmente com as barreiras territoriais das nações. A informação viaja numa velocidade incrível e o sujeito Professor de Matemática já não pode mais ser só um transmissor do conhecimento matemático, é preciso ter acesso à “internet”, saber navegar e estar “virtualmente” preparado para estar em outras modalidades de ensino – presencial ou a distância – também deve permitir-se o atravessamento dessa nova realidade em sua sala de aula. Estamos lidando com novas “relações de poder” que geram novas problematizações entre as práticas sociais e institucionais e seus efeitos “não intencionais”, que podem gerar um movimento de contra conduta do sujeito perante o enfrentamento da contemporaneidade (DIAZ, 2012).

A escola, assim como o Ensino Superior no Brasil, vem passando, na contemporaneidade, por várias mudanças e, com isso, não respondem mais como maquinarias da instauração da Modernidade, uma vez que as situações colocadas hoje deixam em constante crise a sociedade e suas instituições, portanto, a escola e o Ensino Superior também estão em crise. Usamos, nesse artigo, o conceito de “governo”, de Foucault (2008), que se assemelha à ideia de governo e que, na Modernidade ficou mais direcionada às coisas do Estado, sendo que deveria abarcar também como no final do Renascimento as ideias de gestão política e do Estado, bem como, dirigir as condutas dos indivíduos ou dos grupos/sociedade. O indivíduo torna-se sujeito por meio das práticas discursivas emanadas da ideologia advindas das instituições/aparelhos ideológicos (VEIGA-NETO, 2002).

Desde o final do Renascimento, governar não era entendido apenas como gestão política e do Estado, referia-se também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (FOUCAULT, 1995, p.244). Contudo, na era Moderna, a expressão se limitou a “coisas do Estado”. Referenciados em Foucault, a definição de governo surgiu porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (id. p.247). Na Modernidade exprime uma relação entre a segurança, a população e o governo, pois “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (FOUCAULT, 1992, p.290).

Destaco ainda, que o poder em Foucault não é aquele que vem de cima para baixo, hierárquico ou soberano, mas “como a multiplicidade de correlações de força imanente ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]”. (ib. p.88).

Segundo o pensamento foucaultiano, não se trata de entender o poder e a ação política como algo distribuído no Estado. Veiga-Netto (2002, p.17) resume que “o que está grafado como ‘prática de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”. Assim, as políticas públicas são frutos de um desejo coletivo no tecido social, construído na malha discursiva que vai subjetivar/objetivar cada sujeito, mas entendendo que esse é atravessado por vários discursos advindos dos acontecimentos que o perpassam.

A ideia de Governamentalidade pode ser entendida como táticas ou ferramentas do governo, logo, de Governo, que passam pelo Estado e têm imanência nos sujeitos que vão imbricar na intersecção das técnicas de ações de uns sobre as ações de outros (VEIGA-NETO, 2005). Assim, a EaD vem se tornando numa importante maquinaria na produção de subjetividades que ora prefiro designar “identidades/identificações” e que serão melhores trabalhadas/conceituadas no próximo item.

A Governamentalidade vai mostrar a mudança na racionalidade na arte de governar, que antes era centrada no soberano, se estende à governamentalização do Estado Moderno e passa a uma Biopolítica centrada na população e nos acontecimentos em torno dela.

Para Foucault, a palavra “Governamentalidade” podia dizer/(re)significar três coisas, que são:

[...] conjunto formado pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, que permitem especificamente exercer poder sobre a população, utilizando o saber político e instrumento técnico os dispositivos de seguridade [...] e a tendência de

linha de força que no Ocidente partiu para o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e junto toda uma série de saberes [...] e o processo ou, antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, tornado Estado administrativo nos séculos XV e XVI, encontrou-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2004, p. 111-112).

Para Seixas (2012), a ideia de governamentalidade extrapolou as ideias marxistas e weberianas de Estado, que o colocam como uma entidade responsável pela garantia da reprodução ou como um legitimador dos caminhos da violência e de outros possíveis condutores da vida de uma sociedade e de seus indivíduos. Assim, até mesmo o Liberalismo e as chamadas lutas de classes são, de certa forma, desprezados. Para Foucault (2008), passamos a ter uma nova “racionalidade” e, se há uma relação de poder entre os sujeitos, pode haver também uma relação de “governamentalidade”.

Agora façamos uma pausa para pensar um pouco sobre a palavra acessibilidade, que é formada pela palavra acesso mais o sufixo *idade*. Na área da informática, o acesso está relacionado à capacidade de ter e manter uma comunicação por meio de um dispositivo, para receber ou enviar dados, ou ainda, a capacidade para ter e manter-se conectado à internet. Assim, a acessibilidade, nesse caso está diretamente relacionada à condição de ter acesso. Isto é, a condição de se conectar à internet e com ela enviar e receber dados. Resumindo, a acessibilidade está relacionada a uma maneira de ser, a uma disposição do que é acessível e do que tem acesso, por meio da internet.

Todos os aspectos criados e fundidos dentro da Governamentalidade neoliberal e contemporânea levam a um investimento na constituição de sujeitos que possam ser conduzidos por si próprios, ou seja, autônomos e capazes de fazer a gestão de sua vida de forma independente do provimento do Estado. Esse sujeito eminentemente econômico é o *Homo oeconomicus*, que, na concepção clássica, era o sujeito da troca e que, nas formas de vidas neoliberais, passa a ser “empresário de si mesmo”.

Pensando assim, é que passo a utilizar no lugar da expressão *Homo oeconomicus*, a expressão *Homo oeconomicus acessibilis*, pois agrega a ideia de acessibilidade, que é a capacidade de acessar e manter-se acessível. Essa expressão passa a designar um novo sujeito que é o empresário de si e, que também é, (des)ideal para a sociedade globalizada e contemporânea (LOUREIRO, 2013).

#### 4. (Des)virtuando as identidades

A identidade sempre será marcada pela diferença, portanto, podemos entendê-la no âmbito relacional. A identidade do Professor de Matemática depende, para existir e coexistir, de algo fora dela: que é outra identidade, ou melhor, de outras identidades que são diferentes entre si, mas que confluem para moldar/amalgamar o sujeito Professor de Matemática. Para Eckert-Hoff (2008, p.63), “o termo identidade carrega múltiplas significações, esclareceremos que, aqui, o utilizamos no sentido de identificação, pois entendemos que as identidades podem funcionar, ao longo de toda uma história, como pontos de identificação e apego”.

Embasado nessa autora, a partir de então, passo a entender as “identidades” como “identificações”, pois a identidade é um princípio de diferenciação entre os sujeitos e, como ela se forma, durante o tempo de duração do sujeito em suas camadas do inconsciente. Assim, instaura-se no sujeito a “ilusão” de uma identidade/identificação, mas que sempre permanece incompleta, processando-se num contínuo de formação. Por isso, é que ao invés de falarmos de uma “identidade” acabada e pronta, trabalharemos com a ideia de “identificação”, pois só nos é cabível ferrolhar um flash de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos (CORACINI, 2000).

Como a “identidade/identificação” é algo móvel, isto é, em constante mudança e construção é preciso alargar um pouco mais esse sentido e, para tal, o interdiscurso ecoa como uma voz positiva ou negativa no interior do sujeito amalgamando-o, assim:

Se continuarmos a falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma <<falta>>: falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. (CORACINI, 2000, p.3).

Como a “identidade/identificação” está ininterruptamente em formação, podemos relacioná-la com a posição sujeito de Foucault (1999) e com a posição ator de Touraine (2010). Isto é, conforme o regime de verdade, relação de “poder” ou a posição que o sujeito ocupa, ele terá uma identificação, diferente, mediante o seu papel na encenação da vida.

Busco aporte teórico no trabalho desenvolvido por Foucault (2010) que engendra o descentramento da identidade e do sujeito com base no advento do “poder disciplinar”, que não pode ser confundido com o poder que oprime ou com o poder estatal.

Quando atuamos no papel de professor, temos um discurso autorizado por um “regime de verdade” - ter um diploma pela EaD - que nos atribui enquanto sujeito, uma “autoridade/poder/saber” sobre determinada disciplina/conteúdo, que nesse artigo foco-me no “Professor de Matemática”. Assim, o sujeito tem uma “identificação” que o permite falar sobre certos conteúdos dessa ciência. E claro, ao aluno deve restar-lhe escutar, aprender o que o professor transmitir, numa lógica pedagógica de transmissão de conhecimento, o mais apregoado ainda, mesmo dentro da EaD que seria um espaço de “mudança” e de novas veredas didático-metodológicas. O professor como detentor de um conhecimento matemático e o aluno como um lugar de depósito do mesmo.

## 5. Possíveis (des)apontamentos discursivos

Não só os sujeitos apresentados em nossa digressão analítica, mas todos nós precisamos manter uma “ilusão” necessária de uma “Identidade”, pois só assim será possível conservar a sanidade necessária para o enfrentamento do cotidiano. Vejamos alguns vestígios dessa nossa digressão nos excertos a seguir:

*Excerto 1 – Sujeito 1* – “Escrevo meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a realidade e a economia de minha cidade que é basicamente envolta pela zona rural e as muitas propriedades existentes (fazendas, sítios e chácaras)”.

*Excerto 2 – Sujeito 1* – “sempre vivi na fazenda, e interessante e vantajoso utilizar os conhecimentos matemáticos para resolver problemas relacionados ao meio rural, já que esses fazem parte do meu cotidiano”.

Podemos observar que palavras/expressões como: “realidade”; “minha cidade”; “zona rural”; “sempre vivi na fazenda”; “fazem parte do meu cotidiano”, evocam dentro do discurso desse sujeito uma forma ilusória de pertencimento, atribuindo-lhe uma falsa ideia necessária para a sua existência e o seu pertencimento. Entretanto, só colaboram com ideias trabalhadas até aqui enfatizadoras de que nós, sujeitos temos só e somente só, pontos de “identificação” e não uma identidade fixa e imóvel como colocava os cientistas cognoscentes e comportamentais.

O mesmo sujeito em outro momento de sua escrita do seu TCC já se coloca como tendo uma “identidade/identificação” em movimento, ou melhor, em construção e com pontos de identificações, veja:

*Excerto 3 – Sujeito 1* – “Essa graduação foi um dos melhores acontecimentos em minha vida. Fez-me uma pessoa melhor, uma cidadã e integrante de uma família com opinião formada e centrada nos assuntos cotidianos, podendo eu, uma pessoa singela, pessoa que antes me acuava em qualquer discussão a respeito de um assunto científico, hoje finalmente detendo de parte do conhecimento sendo capaz de distinguir o real significado da expressão dita por Monteiro Lobato “Um país se faz com homens e livros”!”.

Nesse excerto além de demonstrar a ideia de mudança quando diz - “fez-me uma pessoa melhor” - temos ainda a expressão – “uma cidadã” – quer dizer que antes ela nem se considerava uma cidadã, A própria LDB de 1996 no seu Art. 2, coloca que:

A educação, deve ser da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 2015, p.1)

Outro ponto importante de levantarmos em seu discurso é – “conhecimento científico” – aqui temos um “regime de verdade” apregoadado por um macrodiscurso ou prática discursiva, onde o saber “verdadeiro” ou conhecimento escolar/acadêmico só pode ser “verdadeiro”, se for “científico”, isto é, um conhecimento científico é aquele que está respaldado por uma metodologia, por pesquisadores. O sujeito 1 de nossa pesquisa utiliza para respaldar/autorizar o seu discurso uma fala de “Monteiro Lobato” que foi um importante escritor e reconhecido escritor brasileiro. Trata-se de um interdiscurso, ou seja, vozes que ecoam nos sujeitos construindo uma memória de “Educação”.

*Excerto 4 – Sujeito 1* – “A oportunidade de cursar um ensino superior... em todos os momentos em que estivera preocupada com a minha formação profissional”.

*Excerto 5 – Sujeito 2* – “ser uma oportunidade de enriquecer a minha formação e dar mais segurança para melhor atuar no mercado de trabalho”.

Quando os dois sujeitos trazem em seu discurso ou prática discursiva as palavras/expressões - “oportunidade”; “cursar”; “formação”; “profissional”; “mercado de trabalho” – todas essas expressões são importantes ferramentas da Governamentalidade no mundo neoliberal e, que são evocadas, a todo o momento por cada sujeito de forma a se tornar o “sujeito do desejo”. Somos hoje subjetivados/objetivados para termos a ilusão de que somos consumidores e empreendedores. Entretanto, somos “consumidos” e abduzidos pela prática discursiva que está dentro de um “regime de verdade” que nos atravessa.

O sujeito é e sempre será uma amálgama, fruto das relações de poder, ora por meio de mecanismos disciplinares ou ora como objeto de si mesmo em seus múltiplos processos de subjetivação que irão ser propagados pelas práticas discursivas e, que normatizam o sujeito e a sociedade contemporânea (CANDIOTTO, 2011).

*Excerto 5 – Sujeito 2* – “pensei que desde já conhecer as estratégias oficiais de ensino, investigar a construção e a desconstrução do conhecimento”.

*Excerto 6 – Sujeito 2* – “estudar a interdisciplinaridade e por comparação as outras terminologias como multidisciplinaridade e transdisciplinaridade bem como conhecer como aplicar temas transversais em sala de aula”.

Nos excertos supracitados, o Sujeito 2 vem nos vislumbrar por meio de seu discurso os atravessamentos que sofreu em sua formação em relação aos “jargões” da profissão, assim como, o interdiscurso de um “regime de verdade” propagado pela LDB que representa o Estado e suas políticas públicas. A Escola é um espaço onde esses vários jargões circulam, conquanto, muito pouco deles saem da teoria e partem para uma prática mais efetiva que alguns autores, como Vasquez (1977), Macedo (2002) e Gadotti (1998) chamam de práxis pedagógica.

Gadotti (1998), ao conceituar práxis pedagógica, enfatiza a ideia de movimento, de transformação do outro através do ato pedagógico.

A “práxis em grego significa ação. Assim, a pedagogia da práxis poderia ser confundida com pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova” (GADOTTI, 1998, p. 30).

Na Matemática Crítica ou Educação Matemática Crítica, propagada por Ole Skovsmose e, também trabalhada, por Marcelo C. Borba e outros pesquisadores no Brasil, o conteúdo de Matemática e o currículo devem permitir ao aluno e, claro, ao professor um diálogo aberto, direto e permanente que propicie uma democracia crítica, isto é, situações de ensino e aprendizagem que vão ao encontro da realidade social em que esses sujeitos estejam imersos. Dentro da Educação Matemática Crítica é possível ao professor juntamente com seus alunos, criarem estratégias metodológicas que possibilitem trabalhar, por exemplo, os Temas Transversais que estão contidos nos PCN’s - (Parâmetros Curriculares Nacionais) - (SKOVSMOSE, 2013). Assim, o professor, a escola, os alunos, a família e a sociedade fazem parte de uma “relação de poder”, que possibilita um “regime de verdade”, em que os Temas Transversais são um discurso/interdiscurso autorizado, logo com uma “verdade”, a

ser trabalhada e referendada/autorizada pelas políticas públicas dentro da teia da Governamentalidade brasileira onde é dada aos sujeitos serem subjetivados em nossa contemporaneidade.

## 6. (Des)considerações Finais

O sujeito - professores egressos de um curso de licenciatura em Matemática pela EaD - fruto desse tipo de subjetivação é nomeado até então por Loureiro (2013) como, *Homo oeconomicus acessibilis* que é o empreendedor de si, nascido na manjedoura do neoliberalismo, sendo assim, (des)ideal para as necessidades apresentadas pela sociedade tecnológica que vem crescendo e se tornando uma espécie de hegemonia no mundo globalizado.

Dentro da trajetória de construção de minha pesquisa que dará fruto a tese de doutorado em Educação, as primeiras impressões analíticas discursivas aparecem com um tom vertendo para um “Pensar de Outro Modo” (TOURAINÉ, 2010), conforme foi retratado nesse artigo. No enveredar e no adensamento da pesquisa tenho a pretensão de cunhar uma nova expressão para o sujeito contemporâneo que é: *Homo oeconomicus acessibilis virtualis*, o homem/sujeito que está não só a serviço da economia, mas que tem e mantém acesso à internet e, ainda tem a pretensão de estar virtualmente em todos os lugares que o mundo globalizado exige. Quebrando a barreira física, onde um corpo não pode ocupar dois lugares ao mesmo tempo. Com o advento da internet o sujeito vem se tornando virtual, a fim de atender as suas demandas variadas ao mesmo tempo. Surge assim, quem sabe o verdadeiro sujeito multitarefas que o mundo neoliberal e contemporâneo vem subjetivando/objetivando e tornando-o um “empreendedor de si virtual” em sua edificação.

## Referências

BRASIL. Portal do MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

CANDIOTTO, Cesar. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade da biopolítica. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011; p. 81-96.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Subjetividade e identidade do professor de Português (LM)**, 2000. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/Unicamp, n. 36, jul. / dez.

COURTINE, Jean Jacques. Quelque problème théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, n. 62, p. 9-127, juin. 1981.

\_\_\_\_\_. Définition d'orientations théoriques et construction de procédure en analyse du discours. **Philosophiques**, n. 9, p. 239-264, oct. 1982.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. (Trad.) CANDIOTTO, Cesar. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. (Trad.) MACHADO, Roberto C. M.; MORAIS, Eduardo J.. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. (Trad.) SAMPAIO, L. F. de. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 281-305.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Sílvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. 2013. 210 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013.

MACEDO, Roberto. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

SEIXAS, Rogério Luiz da Rocha. **A questão do governo: qual a relação entre éthos crítico e éthos parrehisiástico no último Foucault?** 2012. Folhas. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 7. ed.. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para o ensino de História**. São Paulo, 2008.

SILVA, Clóvis Pereira da. **Matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento**. Curitiba: Editora UFPR, 1992.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Tradução: Jussara de Loiola. 6 ed.. São Paulo: Papirus, 2013.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2005, p. 49-56.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar de outro modo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

VASQUEZ, Adolfo. **A filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011; p 37-52.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES E DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E FEDERAL (1986-2008)

Marçal Henrique Rossetto Cavallari<sup>30</sup>

**Resumo:** Essa pesquisa procura identificar as transformações e permanências presentes no ensino de História na rede pública estadual paulista, a partir da leitura e análise das legislações estaduais elaboradas para esse componente curricular. As características assumidas pelo ensino de História foram pormenorizadas pela decomposição de conceitos estruturais como: tempo, sujeito, historicidade, memória, trabalho e relações de poder. Simultaneamente à leitura criteriosa das propostas curriculares estaduais para o ensino de História, procurou verificar as influências, convergências e peculiaridades entre os programas publicados pelo governo de São Paulo e os documentos e diretrizes federais.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História; Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

**Abstract:** This research intends to identify the transformations and permanence in the History teaching of public schools in São Paulo, by reading and analyzing the State legislation, which addresses the curricular component. History teaching characteristics have been detailed by changes in structural concepts of structural concepts such as: time, subject, historicity, memory, work and power relations. Along with the careful reading of the State curricular proposals for History teaching, we searched for the influences, contingencies and peculiarities among the programs published by São Paulo's government and the federal documents and guidelines.

**Keywords:** History teaching; History Curricular Proposal for the State of São Paulo; National Curriculum Parameters for History teaching and Curricular Orientations for middle school

---

<sup>30</sup> Mestrando em Educação, Universidade São Francisco. [mh.cavallari@uol.com.br](mailto:mh.cavallari@uol.com.br)

## 1. Introdução

A intenção dessa pesquisa foi analisar o programa de ensino de História do Estado de São Paulo, modificado na década de 1980, após o retorno dessa matéria às salas de aula. Essa pesquisa visa à leitura de fonte escrita oficial, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em conjunto com a bibliografia especializada sobre o referido período. Procurou-se identificar e evidenciar os eixos estruturais do programa curricular adotado pelo governo de São Paulo, a partir dos anos 1980.

Neste trabalho, também foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, as orientações e as diretrizes para o Ensino Médio e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada em 2008. Investigar os textos produzidos pelos órgãos e secretarias de educação, circunscritos na esfera federal e estadual paulista, possibilitou trilhar os caminhos adotados pelos técnicos do governo, explicitando suas concepções sobre cidadania, poder, sujeito, duração e transformação. Essas concepções, inseridas e articuladas ao contexto econômico, cultural, social e político permitem evidenciar as expectativas e os objetivos contemplados pelas propostas oficiais em relação ao ensino de História.

Entre as publicações elaboradas pela União, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental, de 1998, e as Orientações curriculares para o Ensino Médio, de 2006. Em relação às legislações estaduais paulistas, referentes ao ensino de História, mencionam-se as Propostas Curriculares para o Ensino de História para o 1º. Grau e para o Ensino Fundamental, respectivamente, de 1992 e 1998 e a Proposta Curricular de História para o Ensino Fundamental e Médio, implantada em 2008.

## 2. Tempo de esperança e de mudança

A década de 1980, simultaneamente, conjugou sentimentos de incertezas e de esperanças. Aos poucos a abertura gradual e sistemática, promovida pelos últimos governos militares, trouxe à tona expectativas e projetos contidos e abafados pelo temor e pelo ostensivo aparelho repressor do Estado autoritário. Nessa incipiente concessão de liberdade, a euforia e o entusiasmo preencheram corações e mentes de intelectuais e de políticos que,

impulsionados pela opinião pública, expuseram intenção de promover significativas mudanças.

A instrução básica representou um dos carros chefe dessas reivindicações. O desenvolvimento nacional fora intimamente associado à expansão do ensino público, gratuito e de qualidade. De acordo com essa perspectiva, garantir acesso e permanência na escola implicava reduzir a desigualdade econômica. Todavia, além da oferta de Educação Básica era preciso torná-la atraente para o grande público, de modo que ele se sentisse acolhido. Estender o Ensino Fundamental e Médio à expressiva parcela da população de crianças e adolescentes que não frequentava a escola implica em ampliar as oportunidades de aprendizagem.

### **3. A construção da nova proposta curricular: percursos e percalços**

Em 1982, Franco Montoro, eleito governador no estado de São Paulo, em conjunto com sua equipe técnico-administrativa, assumiu o compromisso de ampliar o alcance da escola básica aos paulistas. A reformulação das propostas curriculares era destacada como ação essencial para concretizar esse projeto. Os trabalhos de revisão e elaboração dos novos programas ficaram sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão financiado e subordinado à Secretaria de Estado da Educação.

Iniciados em 1986, os trabalhos que resultaram na definição da proposta curricular de História foram perpassados por intensas polêmicas. Em razão disso, o texto final chegaria às escolas públicas estaduais apenas em 1992. As explicações para essa morosidade remetem à rotatividade de coordenadores de projetos e de técnicos em razão da mudança de governo e do secretariado.

É relevante mencionar que a imprensa acompanhou tenazmente as discussões que precederam a apreciação e aprovação do novo programa curricular de História. Entre os jornais, cuja cobertura influenciou, enfaticamente, a opinião pública, destacam-se a Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo. Conforme os pareceres desses jornais, o programa apresentava intuito de militância política de esquerda, uma vez que, ancorado no materialismo histórico, reduzia os acontecimentos passados às lutas de classe. Igualmente, o ensino de História não deveria estar limitado ao nacionalismo ou à biografia de personagens selecionadas, cujas ações constituem exemplo a serem apreciados e seguidos.

Entre o final de 1991 e início de 1992, as discussões sobre a construção do novo currículo de História foram encerradas. O texto, encomendado pela Secretaria de Estado a docentes da USP, UNESP e UNICAMP, apresentava significativas diferenças ao anteriormente elaborado pela CENP. A redação, produzida nos gabinetes dessas universidades, fora oficializada e passou a vigorar em todas as escolas públicas do estado de São Paulo.

#### **4. Nova proposta de História: estruturas teóricas, enfoques e peculiaridades**

Preocupados em escrever uma proposta afinada às tendências da historiografia contemporânea, os autores estruturaram o currículo sobre matrizes teóricas da Nova História Francesa e da História Social Inglesa. Estabelecer diálogo entre essas duas tendências implicaria em desconstruir a unilateralidade da produção da História, evitando-se extremismos ora pendentes a análises econômicas, ora complacentes com o discurso oficial. Essa decisão foi adotada, uma vez que, tanto os modelos embasados na denúncia da exploração econômica, quanto na narrativa vinculada à preservação da memória do Estado, concebem linearidade e progressividade aos acontecimentos Históricos. Conforme essa descrição, as singularidades passadas jamais se repetirão, pois sua consumação projeta-se em determinado final. Em oposição a essa versão determinista, faz-se viável alertar que:

A questão que se coloca envolve, pois, a relação discurso/poder, uma vez que essa forma de fazer história se propõe a desmontar um determinado discurso que legitima um dado movimento de memorização que, por sua vez, constitui uma dada imagem histórica. Há uma preocupação com o repensar do trabalho do conhecimento, uma vez que se assume a indeterminação no ponto de partida, abrindo brechas para o resgate de outras possibilidades constitutivas do processo histórico. Propõem então dar inteligibilidade à heterogeneidade constitutiva do social, livre dos paradigmas dos modelos instituídos. (FONSECA, 1995, p. 95)

A historiografia social inglesa, que enfatiza a ação humana para a construção da História influenciou a elaboração do programa curricular do estado de São Paulo. Essa linha teórica ampliou o significado de classe social, uma vez que elevou todos os indivíduos à condição de sujeitos integrantes do corpo social. As ações humanas ultrapassam os locais de produção e as relações interpessoais assumem dimensões anteriormente desprezadas. Esses estudos, conjugados com a Nova História francesa, viabilizam observar outros grupos e a suscitar inéditas problemáticas, que transcendem a relação entre patrão e empregado ou entre governo e governados. Essa nova abordagem:

(...) parte do pressuposto de que a construção da História é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes. Sugere, portanto, a revisão da História entendida como processo evolutivo e sequência de etapas que cumprem uma trajetória determinada, definida *a priori* e independente da vontade dos sujeitos. Essa concepção evolucionista, etapista, determinista caracterizava certas correntes historiográficas... Muitos historiadores, hoje, criticam essas interpretações porque conduzem a atitudes de passividade e fatalismo perante a História. (SÃO PAULO, 1992, p. 11)

Entretanto, a nova proposta, apesar de rejeitar o modelo evolucionista e fatalista da História, não abandonou a cronologia dos acontecimentos. As mudanças transcorreram na inserção de outros componentes do corpo social, cuja presença era desprezada pelos escritos oficiais. Igualmente, o saber histórico escolar passou a considerar e analisar toda espécie de vestígios que possam enriquecer as explanações do professor e despertar o interesse dos estudantes. Docentes e alunos, de acordo com o texto oficial de 1992, transformam-se em sujeitos pesquisadores e construtores da História, enquanto tem ações, pensamentos e valores, parcialmente, influenciados pelos acontecimentos passados.

A historicidade, interpretada como construção da História, transita entre o presente-passado-presente, a fim de que permanências e mudanças sejam identificadas. Essa forma de observar e estudar a História, ao longo do tempo, portanto, inicia-se com a apreciação do concreto e das partes, cuja compreensão será útil para desvendar o abstrato e o distante. Nesse caminho, igualmente, é permitido compreender o particular através do geral, assim como apropriar-se dos significados de termos abstratos, descortinado as estruturas que os mantêm conectados em épocas distintas. A proposta curricular para o ensino de História do Estado de São Paulo (1992, p. 23) observa que: “esse movimento do tempo, (entendido como contradição e não como evolução progressiva), permite a reconstituição crítica da História”.

A metodologia empregada, para o ensino de História é apoiada sob os eixos temáticos, dentro dos quais os conteúdos estão alojados. Dessa forma, trilhas pouco visitadas foram procuradas, redefinindo as relações com o passado e o presente. A partir dessa mudança de ensinar História, seria possível articular as experiências pessoais do aluno à pesquisa. Por meio desse procedimento de análise, a memória passada estaria associada às experiências socialmente vividas e transmitidas nos mais diversificados recursos de comunicação.

Através da reflexão sobre as experiências vividas, o aluno, com a ajuda do professor, chega a se perceber como sujeito de processos mais amplos, o que lhe permite assumir outra postura diante da História. A experiência é o ponto de

partida da reflexão, mas, para a ampliação do horizonte intelectual, é necessário que o aluno volte-se criticamente sobre suas próprias experiências. (Op. cit., p. 13.)

Consequentemente, o texto oficial apregoa que a História é elaborada a partir de ações e pensamentos humanos. Essa constatação visa fornecer aos estudantes, dignidade e responsabilidade condizentes à função de coautores dos acontecimentos de sua comunidade, além de situá-los como protagonistas de sua História de vida.

## **5. Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: percepção de sujeito e tempo histórico**

Em 1996, o poder público federal aprova as Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional, denominadas de Lei 9394/96. De acordo com a nova legislação, a nomenclatura, que subdividia a educação brasileira em 1º e 2º graus, sofrera alteração. A Educação Básica, nome atribuído ao processo escolar, fora subdividida em: Ensino Fundamental, que abrangia da 1ª a 8ª séries, e Ensino Médio, composto de 1ª 2ª e 3ª séries. Após fornecer as diretrizes para o Ensino Fundamental, em 2006, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, última etapa da educação básica.

Orientados sob as diretrizes na Nova História e da História Social, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio abandonam a concepção individualista e produtora de episódios passados, cujas ações estão, exclusivamente, registradas em vestígios materiais vinculados ao Estado. A História política torna-se insuficiente para explicar a sociedade, visto que os decretos e atitudes governamentais reduzem o cotidiano a episódios consagrados na frieza dos gabinetes da administração pública. Os homens e as mulheres comuns foram acolhidos pelos pesquisadores especializados e, posteriormente, alojados às páginas dos manuais e livros didáticos. Nessa perspectiva, a narração das ações singulares do herói perde destaque, uma vez que esse modelo explicativo escamoteia as relações, conciliatórias e antagonicas, estabelecidas entre os indivíduos. Os teóricos que elaboraram as diretrizes curriculares nacionais, portanto, consideraram que o processo histórico é desenrolado em movimentos frequentes, pois é construído pela ação de vários sujeitos, cujas ações estão espacial e temporalmente localizadas.

Assim, a História, concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar relações sociais de grupos locais,

regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica diante do presente e buscar as relações possíveis com o passado. (BRASIL, 2006, p. 74)

Em relação ao tempo histórico, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, acompanhando a tendência das propostas estaduais elaboradas na década anterior, deixam de relacionar cronologia à classificação evolutiva das sociedades. Segundo esse sistema de marcação temporal, a periodização histórica tradicional funcionaria como mensuradora do estágio do desenvolvimento de um povo. Nesse sentido, o tempo cronológico, além de ser parâmetro quantificador do desenvolvimento, serve para identificar etapas imprescindíveis para alcançar o progresso. Intencionalmente, esse processo engendra modelos de civilização e de barbárie, sob os quais os grupos humanos são julgados e estereotipados. Apesar de desconectar passagem do tempo à evolução, as diretrizes curriculares federais continuam a discorrer sobre fatos significativos à História dos grupos sociais, que são organizados cronologicamente.

Os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais, além de adotarem a cronologia, incorporam as permanências e as rupturas para mensurarem o tempo histórico. Isso significa que a marcação tradicional do tempo continua a acatar os períodos expostos pelo calendário. Contudo, o tempo, é qualificado como produto culturalmente construído pelos grupos humanos, sendo responsável por organizar o trabalho e as representações simbólicas diversas da existência dessas sociedades.

Por isso a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas, e de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. É de se ressaltar a importância das periodizações, dos calendários e das contagens dos tempos como foram sendo historicamente construídos para que o aluno elabore, de forma problematizada, seus próprios pontos de referência como marcos para as explicações de sua própria história de vida, assim como da história dos homens em geral. O tempo pode ser considerado o estruturador do pensamento e da ação humanos. (Op. cit., p. 74)

Assim, dispositivos de organização temporal, como década, mês, ano, século e milênio são indispensáveis para situar os fatos passados. Entretanto, outros instrumentos, cuja abrangência ultrapassa os limites das medidas cronológicas convencionais, são introduzidos. Dessa maneira, observam-se as várias temporalidades expressas pelo ritmo das mudanças, das permanências e das semelhanças entre os momentos vivenciados. Nesse processo, os alunos são conduzidos a reconstruírem o passado, conferindo-lhe novos

significados. Essa participação pode favorecer o estabelecimento de vínculos com épocas anteriores, por meio de sentimento de pertencimento e de identidade pessoal, regional e nacional. Da mesma forma os alunos, considerados sujeitos da História, são estimulados a transformar aquilo que é injusto ou incompatível e a manter instituições e costumes pertinentes às aspirações do grupo social do qual são integrantes.

Os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, por se tratarem de documentos fornecedores de diretrizes para o ensino de História, foram estruturados em eixos temáticos. Essa organização permitiu liberdade de escolha, por parte do professor, para adotar metodologias e selecionar conteúdos, adequando-os às necessidades de sua turma. Essa autonomia favorece intervenções de aprendizagem significativas, uma vez que a prática educativa estabelece franco diálogo com a realidade social da comunidade escolar. Contudo, além da comunicação entre o hoje e o ontem, é imprescindível o uso do método científico elementar e de ferramentas diversificadas, no intuito de evitar construção de conclusões precipitadas, inconsistentes, tendenciosas e descontextualizadas temporal e espacialmente.

Nesse sentido, a prática pedagógica está vinculada às relações estabelecidas entre o presente e o passado, cuja transitoriedade possibilita construir e refletir sobre o conhecimento histórico. A História é considerada ferramenta para esclarecer as inquietações contemporâneas a partir do olhar panorâmico sobre épocas anteriores, assim como pode oferecer soluções, adotadas no passado, para alguns dos problemas que afligem a contemporaneidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estão organizados sob o eixo temático, História das relações sociais da cultura e do trabalho, que é desdobrado em: relações sociais e a natureza e relações de trabalho. Nas últimas séries finais do Ensino Fundamental, o eixo proposto é: História das representações e das relações de poder. Esse eixo é subdividido em: Nações, povos, lutas e guerras e revoluções e cidadania e cultura no mundo contemporâneo. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, igualmente, são estruturadas sob os grandes eixos, dentro dos quais são introduzidos os conteúdos. Dessa forma, os temas geradores são: poder, trabalho, cultura, memória e cidadania.

Especificamente, para o Ensino Médio o currículo fora direcionado sob os termos mais abstratos. Essa abrangência é justificável pela maior maturidade cognitiva dos alunos e pela flexibilidade quanto à seleção de conteúdos. Essa elasticidade na escolha dos assuntos permite que esses eixos sejam transportados e utilizados para perceber os processos de

duração e transformação inerentes aos contextos sociais investigados ao longo do tempo. A História, nessa perspectiva, é resultado das práticas sociais.

## **6. A recente Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

Em 19 de dezembro de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou a resolução 92. Esse documento estabeleceu as diretrizes para a organização curricular das escolas estaduais que possuem Ensino Fundamental e Médio. A necessidade de melhorar a qualidade do ensino ofertado foi a justificativa que o governo paulista utilizou para publicar a Resolução SE-92. A Secretaria de Estado da Educação, a fim de concretizar esse projeto, anunciou que, em 2008, seriam implantadas novas Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 1998 e 2006, respectivamente, serviu de referência à elaboração da proposta curricular paulista.

O objetivo principal desses textos legais foi o de adequar a Educação Básica às necessidades reais dos estudantes. Essa proximidade entre a vida e a escola, além de atrair os alunos às salas de aula, seria instrumento para garantir condições mínimas aos egressos da escola pública de serem introduzidos, satisfatoriamente, no mercado de trabalho ou em avançar na área técnica e acadêmica. A ênfase das propostas curriculares reside na seleção e introdução de competências e habilidades, cujo desenvolvimento estaria associado aos conteúdos específicos a cada componente do saber escolar.

De acordo com a proposta paulista de 2008, a edificação e a aplicação das habilidades e das competências, a serem contempladas por professores e alunos, encontraram-se previamente identificadas nas situações de aprendizagens descritas nos cadernos distribuídos ao professor. Os chamados Cadernos do Professor, além de descreverem as competências e habilidades implícitas à situação de aprendizagem, apresentam os conteúdos a serem trabalhados, as atividades e os procedimentos referentes ao levantamento de informações prévias do estudante, bem como as estratégias adotadas para ministrar o assunto.

A História, como componente curricular, fora agregada a outras áreas do conhecimento, como a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, cujo conjunto fora denominado Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa tendência, adotada pelo governo paulista se apresenta convergente às Diretrizes e Orientações Curriculares publicadas pelo Ministério da

Educação. Esses textos reconhecem e defendem a preservação da autonomia e das especificidades dos componentes curriculares. No entanto, essas legislações consideram indispensáveis as conexões entre as áreas do conhecimento.

A nova Proposta Curricular de História, publicada em 2008, está estruturada em conceitos, ao redor dos quais os conteúdos estão disponibilizados. A área do conhecimento, para o Ensino Fundamental é orientada pelos seguintes referenciais: Tempo e Sociedade, História e Memória, História e Trabalho e Cultura e Sociedade. A História, para o Ensino Médio é direcionada pelos seguintes conceitos: História e Diversidade, História e Trabalho e Cultura e Sociedade.

A partir da comparação entre os três documentos, é possível identificar simultaneidade de conceitos que perpassam o saber histórico escolar. Inicialmente, a percepção de tempo é mensurada pelas mudanças, permanências, continuidades e discontinuidades, situadas espacial e cronologicamente. As transformações, as permanências e as representações do tempo são produto da ação humana. O conceito de trabalho, anteriormente, comprometido em discorrer sobre modelos de produção, é ampliado. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o termo passa a dimensionar aspectos da vida privada, como o trabalho doméstico, e dos espaços públicos, descritos nas variadas manifestações da arte e do pensamento humanos. Além disso, a partir das condições materiais e da coordenação de práticas destinadas à subsistência, pode-se relacionar o trabalho à “prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas.” (BRASIL, 2006, p. 76).

A História das representações e das relações de poder é mencionada, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como eixo temático. Essa escolha igualmente é confirmada pelo texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Todavia, a proposta paulista deixa de explicitar a palavra poder, como eixo articulador de conteúdos. Talvez, esse termo estivesse diluído aos conceitos de trabalho, cultura, memória, sociedade, tempo e diversidade, claramente identificados na documentação estadual.

Os três documentos são unânimes ao mencionarem a memória e a cultura como eixos e conceitos temáticos. Da mesma forma, os textos oficiais compartilham a concepção de que a cultura não é exclusivamente o aglomerado de manifestações artísticas e da memória

patrimonial. As formas de organizar o espaço público e privado, as tarefas do dia-a-dia e as tradições vislumbram as múltiplas faces da cultura.

A formação da identidade está vinculada à memória, considerada conceito estruturante das diretrizes curriculares de 2006 e da recente proposta de História do Estado de São Paulo. Simultaneamente à necessidade de preservar as construções, obras de arte e monumentos, é preciso conservar o patrimônio imaterial, expresso nas danças, na culinária e nas variadas cerimônias populares. O respeito à memória implica na aceitação e valorização da pluralidade cultural. A definição de cidadania, adotada como eixo temático pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e como conceito, pela proposta paulista, percorre as acepções de sujeito histórico, de memória e cultura, consagradas por esses documentos.

De acordo com a Proposta Curricular, publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008, por meio da compreensão do passado, é possível compreender o presente. A História, portanto, funcionaria como lente de aumento que aproxima épocas distantes, permitindo que o estudante enxergue os elementos que continuam e os que se transformaram. Ao observar e identificar as rupturas e as permanências, o aluno constrói identidades subjetivas e coletivas. Dessa forma, o estudante percebe que as instituições políticas e sociais, nas quais está inserido, são produtos das ações humanas, que movimentam ou paralisam a roda da História. Durante as situações de aprendizagem, serão articuladas competências e habilidades, cuja função é de auxiliarem o estudante a sentir-se como sujeito integrante e modificador da História.

## 7. Considerações Finais

Na década de 1980, o governo paulista, ao tomar iniciativa de reformular o currículo de suas escolas, procurou conciliar a necessidade de adequar seu sistema de ensino às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais voraz e competitivo. A educação pública de qualidade, portanto, era essencial recurso para proporcionar maior equidade social. O governo do estado, visando enfatizar o compromisso assumido com a instrução básica, procurou reformular os programas curriculares por meio de diálogo com os professores da rede oficial. A elaboração das propostas, embora fosse de responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), conjugou esforço dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação e de docentes das escolas públicas paulistas. Entre 1986 a

1988, ocorreram os trabalhos e os novos programas foram publicados e distribuídos aos estabelecimentos de ensino da rede oficial estadual. Contudo, o programa curricular de História seria, definitivamente, publicado em 1992.

Posteriormente, o governo federal, iniciou modificações significativas para a educação brasileira. O intuito dessas reformas era de expandir a instrução básica e de ofertar ensino de qualidade. Além de alavancar o desenvolvimento nacional e de corrigir desigualdades sociais históricas, tornar a escola acessível implicaria consolidar a democracia. Nesse contexto, em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a fim garantir suporte legal às reformas do ensino e de estabelecer os objetivos para a educação nacional. Em 1998, a partir desse documento, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Educar para a autonomia e estimular a construção independente de conhecimento constituíram as ações primordiais do documento estadual e federal.

Afinado com as publicações do Ministério da Educação, o governo paulista publicou a Resolução número 12, em dezembro de 2007. Dessa forma, as propostas curriculares, disponibilizadas aos professores da rede estadual, entraram em vigor em 2008, assumindo caráter de currículo obrigatório a ser adotado por todos os estabelecimentos oficiais mantidos pelo governo paulista. O documento expressou o compromisso do governo do estado em assegurar educação pública de qualidade nos estabelecimentos oficiais de ensino e anunciou a implantação das novas propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio.

Especificamente, para o currículo de História, as habilidades envolvem mais do que os exercícios de memorização e descrição de episódios localizados temporal e espacialmente. Em oposição a essa prática metodológica limitada, a atual proposta curricular paulista, assim como os Parâmetros e as Orientações Curriculares nacionais, considera que a investigação, a comparação e a relação são atitudes necessárias que deveriam ser adotadas durante o processo de ensino e aprendizagem do saber histórico escolar. Em decorrência disso, os documentos oficiais insistiram na ampliação do conceito de fonte histórica, que passou a ser empregado a todo vestígio material e oral produzido pela humanidade. Entre esses registros, elementos culturais, como a dança e os hábitos alimentares e cerimoniais foram incorporados como objetos dignos de estudo e de preservação.

O conceito de História sofreu significativa alteração. A proposta estadual paulista de 1992, acompanhando os anseios por democracia e participação política que influenciaram a elaboração das edições anteriores dos outros componentes curriculares, abandonou o personalismo e individualismo, característico dessa disciplina escolar. O homem e a mulher comuns entraram para os livros didáticos, demonstrando que a História é construída por múltiplas mãos e pelas experiências e concepções de mundo heterogêneas. Assim, movimentos de resistência e de aceitação se tornaram engrenagens que permitem compreender o passado e desnudar as estruturas que fundamentam a sociedade contemporânea. Os Parâmetros e as Orientações Nacionais para o ensino de História, confeccionados e publicados, respectivamente, em 1998 e em 2006, adotaram a mesma concepção de sujeito histórico. Em 2008, a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo reafirma a importância da ação humana para os resultados dos episódios passados. Da mesma forma, o documento oficial paulista enfatiza a relevância de estudar e compreender os significados desses fatos, cujas informações podem orientar transformações e intervenções sociais conscientes e bem planejadas.

As propostas, os parâmetros e as orientações curriculares de 1992, 1998, 2006 e 2008, apresentam o tempo histórico como resultado dos movimentos de mudança, permanência, ruptura, continuidade e descontinuidade, derivados das ações e intenções humanas. Nesse sentido, o processo histórico deixa de ser considerado como evolução de fatos que se sucedem cronologicamente, cujo desfecho é previsível e inevitável. Apesar da adoção dessa nova perspectiva, as mensurações de tempo tradicionais continuaram sendo utilizadas para situar os acontecimentos passados.

Observa-se, entre as propostas paulistas e os textos legais do governo federal a concepção de que a História é movimentada pelas condições materiais dos grupos humanos. A vertente materialista e as manifestações culturais e políticas são complementares a compreensão dos acontecimentos passados. Nesse contexto, as condições materiais permitem desvendar as relações de poder, de trabalho e a organização política, cujas características são resultado das rupturas, permanências e transformações verificadas espacial e temporalmente. A conjugação desses elementos garante a produção do conhecimento histórico repleto de ações humanas, compreendidas a partir de suas especificidades e da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos em sua produção. Dessa maneira, ao reconhecer o homem como protagonista dos eventos vividos, é possível atribuir praticidade ao saber histórico escolar.

Conforme essa percepção de processo histórico, delineada pelas legislações sobre o currículo, esse conhecimento permitirá construir identidades individuais e coletivas e servirá para orientar prováveis movimentos de transformação e/ou manutenção das estruturas políticas, econômicas, interpessoais e culturais das sociedades contemporâneas e das futuras gerações.

## Referências

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010, p 28-41.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-49.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: História**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1995

\_\_\_\_\_. A nova LDB, os PCNs e o ensino de História. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003, p. 29-38.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História. **Revista Brasileira de História**. Unicamp: Campinas. Vol. 18, n.. 36, 1998, p. 39-60.

PINSKY, Jaime; PINSKY Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2005, p. 17-36.

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de História**. São Paulo: CENP, 1992.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 92 de 19 de dezembro de 2007. **Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais**.

Disponível em < [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.HTM)>. Acesso em dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para o ensino de História**. São Paulo, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 7. ed.. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2005, p. 49-56.

## DISCURSOS CURRICULARES E DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O CAPITAL CULTURAL DOS ALUNOS

Isabel Cristina dos Santos Rodrigues<sup>31</sup>  
Marcelo Vicentin<sup>32</sup>

**Resumo:** O universo escolar brasileiro, no Contemporâneo, se constrói através de provas avaliativas que observam o currículo oficial. Este currículo é um objeto de poder e através dele, sujeitos se constituem. Assim, este artigo tem como objetivo observar o currículo da rede pública do Estado de São Paulo através dos parâmetros oficiais estabelecidos pelo exame do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), e o discurso de professores de língua portuguesa de ensino fundamental II (EF2) que têm seus alunos avaliados pela prova. Cabe observar que estas duas linhas, currículo e professores, alinhavam a construção da subjetividade dos alunos e interferem sobre uma visão de mundo e organização do campo social, visto que a escola não é neutra; pois atravessada pela dinâmica do poder, logo assimétrica em suas relações. Através da contraposição entre esses dois discursos, procuramos observar, apoiados no conceito de capital cultural proposto por Bourdieu, qual capital cultural é apresentado aos alunos e o que deste capital é absorvido pelos mesmos.

**Palavras-chave:** Capital Cultural; Avaliação; Subjetividade.

**Abstract:** The Brazilian school universe in Contemporary, is built through evaluative evidence that watch the official curriculum. This curriculum is a power object and through it, subjects are constituted. Thus, this article aims to observe the curriculum of the State of São Paulo public network through official parameters set by the examination of School Performance Evaluation System of São Paulo (SARESP), and the speech of Portuguese-speaking teachers of elementary school II (EF2) who have their students evaluated the evidence. It should be noted that these two lines, curriculum and teachers lined the construction of subjectivity of students and interfere on a worldview and organization of the social field, as the school is not neutral; because it is crossed by the dynamics of power, so asymmetrical in their relationships. By contrast between these two speeches, tried to observe, based on the concept of cultural capital proposed by Bourdieu, cultural capital which is presented to the students and that this capital is absorbed by them.

**Keywords:** Cultural Capital; Evaluation; Subjectivity.

---

<sup>31</sup> Mestre em Educação, Universidade Metodista de São Paulo; Universidade Zumbi dos Palmares. [isaisabelrodrigues@gmail.com](mailto:isaisabelrodrigues@gmail.com).

<sup>32</sup> Doutorando e Mestre em Educação, Universidade São Francisco. [marcelovicentin@yahoo.com.br](mailto:marcelovicentin@yahoo.com.br).

## 1. Introdução

Este trabalho tem por finalidade problematizar as relações que se estabelecem entre discursos constituídos ora por palavras, ora por números, ora por ambos. Discursos do universo escolar oriundos de documentos e diretrizes oficiais sobre currículos e as provas avaliativas destes currículos; de professores do 9º anos do ensino fundamental que lecionam na rede pública estadual de São Paulo.

Se tomarmos como objeto apenas as palavras e os números que compõem as diretrizes e as metas de aproveitamento curricular dos estudantes, entramos em um universo estatístico produtor de documentos que organizam o mundo escolar. E, como este mundo é o objeto deste artigo, procuramos observar algumas dessas peças discursivas: o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em particular o desenvolvimento em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Mas a linguagem, assim como os discursos, se manifesta e encontra diferentes sentidos entre seus diferentes interlocutores. Por isso, este artigo procura pelos sentidos e reverberações que as palavras e os números dos documentos oficiais encontram quando colidem com o cotidiano escolar. Para tanto, agora as palavras são daqueles que mediam os processos entre as diretrizes curriculares e os alunos: os professores.

Esta situação nos permite pensar em algumas questões: O que faz com que os alunos tenham resultados tão díspares? Como os professores veem seu trabalho influenciado pelo currículo, e suas práticas docentes serem julgadas a partir da meta atingida, quando essa é não satisfatória? O conteúdo da prova SARESP contempla o Currículo Oficial proposto pelo Estado de São Paulo?

Entendemos que o currículo proposto pela rede pública de ensino paulista é atravessado pelos resultados advindos do SARESP, e atravessa o conjunto de normas e regras da organização escolar, bem como as ações do corpo escolar e dos alunos. Porquanto, observamos contradições entre as diretrizes e o cotidiano escolar, visto que a avaliação do SARESP, única para todas as escolas, não considera as diferenças que compõem a rede de ensino do Estado de São Paulo, ao passo que as diretrizes, ao mesmo tempo, procuram valorizar e respeitar o conhecimento de mundo dos alunos.

## 2. O sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo - SARESP

No Brasil, o sistema de avaliação de educação básica é recente. Até o início dos anos 1990, com exceção ao sistema de avaliação do Ensino Superior gerenciado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e da Pós-Graduação sob a responsabilidade da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática.

Não era possível saber se as políticas públicas atingiam os resultados esperados, ou não, pois não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. Somente a partir do meio da década de 1990 começou a ser construído um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional que atingiu a todos os níveis da educação e produziu informações que passaram a orientar as políticas educacionais em todos os níveis de ensino.

Criado em 1996, com o apoio do Banco Mundial, para monitorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas do Estado de São Paulo, o SARESP se configurou, desde seu início, como uma avaliação anual, censitária, diagnóstica e compulsória para as escolas da rede administrada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Cabe observar, que a participação de redes municipais de ensino e das escolas particulares se dá por adesão.

Os objetivos do SARESP se assemelham aos das avaliações nacionais que é composto por diferentes avaliações para os níveis educacionais do Brasil. O ensino básico tem na Prova Brasil, no sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) e no exame nacional do ensino médio (ENEM) seus sistemas avaliativos que englobam dos anos iniciais do ensino fundamental aos finais do ensino médio.

A SEE/SP ao criar o SARESP teve como objetivos, a ampliação do rol de conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes paulistas, como também fornecer aos professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos, para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Além da preocupação com alunos e professores, a SEE/SP tem nos diagnósticos produzidos pelo SARESP uma ferramenta para identificar pontos críticos no sistema de ensino, e por meio deles produzir diretrizes para diversas ações, que comportam o apoio das Diretorias de Ensino às equipes

escolares através de orientações didático-pedagógicas, bem como a projeção de aplicação de recursos financeiros.

A partir do ano de 2007, houve uma reformulação da metodologia do SARESP, com a implantação da mesma métrica utilizada pelo SAEB e pela Prova Brasil. A partir deste momento, se produziu novas diretrizes para a educação que (re)organizaram o sistema escolar estadual, estabelecendo prioridades para a melhora do sistema público de ensino, como ações sobre os professores que passaram por cursos de capacitação e receberam materiais de orientação curricular que abrangia os conteúdos, as competências e as habilidades avaliadas; sobre as escolas estipularam metas a serem observadas quanto à proficiência dos alunos, definidas em quatro níveis:

- abaixo do básico - os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram;
- básico - os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram;
- adequado - os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram;
- avançado - os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Na sequência desta reformulação, introduziu-se o programa de recuperação e reforço escolar; a construção de um plano de dez metas e ações para melhorar a educação; a definição de uma matriz de avaliações estabelecendo expectativas de aprendizagem para os alunos.

Também se constituiu em uma base curricular comum a ser seguida por todas as escolas da rede pública estadual, e na promulgação da lei de Bonificação por Resultados da Prova SARESP, um estímulo na aplicação da nova base curricular pelas escolas e professores, visto que se passou a estimar metas que deveriam ser conquistadas pelas escolas, em que professores e corpo gestor só receberiam a bonificação financeira se alcançassem as metas estabelecidas. As escolas que não atingissem a meta não receberiam

bonificação financeira, como também teria suas ações acompanhadas mais de perto pela respectiva Diretoria de Ensino a qual estejam vinculadas.

Em 2008, uma nova proposta curricular foi implantada em a rede pública estadual visando ações que consolidassem a organização curricular, tendo em vista a aprendizagem dos alunos quanto às habilidades instrumentais de leitura/produção de textos, fundamental a aplicação de todas as disciplinas, visto que a SEE/SP reconheceu as dificuldades dos alunos no domínio do código alfabético, interferindo no processo de leitura e escrita. Uma dos objetivos no ano de 2008 (FINI, 2008, p.17) foi erradicar os problemas de alfabetização dos alunos, deixando a rede pública estadual sem nenhum caso de analfabetismo.

Em 2010, uma nova versão da proposta curricular, agora definitiva, foi publicada pelo então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, substituto de Maria Helena Guimarães de Castro. O Secretário enfatizou que os documentos curriculares são “referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)” (SOUZA, 2010, p. 3).

## **2.1 SARESP e a nova proposta curricular em sintonia com o neoliberalismo.**

A nova proposta curricular ao centralizar a rede pública estadual paulista, tornou as escolas uma rede integrada, com o desejo de promover conhecimentos e competências comuns a todos os alunos, auferidos através dos sistemas avaliadores.

Dentre os pressupostos para esta nova proposta, o momento contemporâneo e seus desafios ainda não contemplados pela escola; uma proposta com soluções que as tornassem capazes de preparar os alunos para os desafios do novo século, em que a identidade escolar e curricular enfrente o desafio proposto, visto que a independência e a pluralidade que a LDB permitira às escolas se encontrava defasada e obsoleta em relação a esses novos tempos.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (FINI, 2010, p. 7).

A recuperação da escola pública paulista, deveria ocorrer, como enfatizava a proposta curricular, no combate à exclusão material e cultural, e, para tanto, no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso intensivo do conhecimento, das tecnologias da comunicação, de uma vida social e cidadã coexistindo perante a multiplicidade de identidades do Contemporâneo; e para que estas diferenças fossem ser atenuadas, fez-se necessário que o processo de democratização e inclusão escolar apresentasse um diferencial: qualidade.

Fundamentada nas recomendações dos PCN, nas normas das DCN e, primordialmente, nos dispositivos presentes na LDB, somente uma educação que priorizasse a qualidade poderia promover aos alunos das escolas públicas estaduais “uma bela oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo” (FINI, 2010, p. 9), em que certa qualidade fosse capaz de proporcionar às pessoas a inclusão ou exclusão de grupos sociais, como também torná-las críticas e capazes da prática do exercício da cidadania, definida como a ação de “construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, [... base] de responsabilidade, [essencial] para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas.” (Op. cit., p. 10).

Moreira (2010) enfatiza que as escolhas curriculares do MEC se traduziram em um currículo conservador, com preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares e disciplinas tradicionais favorecendo o tradicional currículo acadêmico em detrimento à diversidade cultural. Estas escolhas tendem a priorizar os discursos e o capital cultural (BOURDIEU, 2010a) de grupos dominantes em detrimento aos de grupos menos organizados política e economicamente, gerando muito mais exclusão, do que a sonhada inclusão presente nas diretrizes oficiais.

Para Moreira (2010), a implantação dos PCN, como base curricular comum, além de estar conectada a uma homogeneização cultural, também se conecta a visão que o projeto do neoliberalismo tem para a educação, visto que, como observado por Bourdieu (2008, 2010, 2010b, 2011), o currículo não é neutro, é atravessado por relações de poder. Através de discursos com bases civilizatórias e práticas educativas se forma “um ser humano supostamente racional e autônomo e [molda] o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2011, p. 112).

Essa presença do discurso neoliberal produz reflexões sobre metas, padrões, instruções e avaliações nacionalmente padronizadas e avaliadas através de sistemas

avaliativos, derivando para um conjunto de práticas classificatórias das escolas e para políticas que beneficiam economicamente as escolas que cumprem o compromisso de metas estabelecidas, em detrimento àquelas que apresentarem os piores resultados.

Por conseguinte, incide diretamente sobre o professor, que tem a embaraçosa tarefa de preocupar-se com a formação dos seus alunos e administrar os resultados das provas avaliativas oficiais, construídas a partir de parâmetros homogeneizantes, e que estabelecem políticas de bonificação financeira aos professores, que são julgados a partir dos resultados que seus alunos obtêm nestas avaliações.

Deste modo, por mais que a proposta curricular do Estado de São Paulo critique inicialmente à autonomia que a LDB proporcionou às escolas quanto aos trabalhos e projetos pedagógicos, tem seus parâmetros organizados a partir de diretrizes e normatizações federais que projetam as reformas possíveis aos currículos estaduais. Uma hierarquia legal, estruturada pelas mesmas formações cidadãs de práticas sociais e de trabalho propostas na LDB. Isto nos permite observar que o contexto e as discussões que originaram a LDB ocorreram dentro do campo discursivo do neoliberalismo, com ênfase na diminuição da participação do Estado, em prol de uma maior participação de grupos econômicos em atividades antes geridas quase que unicamente pelo Estado, como a educação.

### **3. À procura por professores.**

Antes de se realizarem as entrevistas semiestruturadas, com questões previamente formuladas, para evitar que as professoras fugissem ao tema abordado, foram selecionadas as escolas, que deveriam pertencer a mesma Diretoria de Ensino (DE).

Como a área abrangida pela DE selecionada, Norte 2, é ampla, procuramos por escolas que se encontrassem no mesmo bairro ou em bairros muito próximos entre si. Consideramos este fator para que os dados sociodemográficos apresentassem parâmetros equidistantes.

Além da localização, preocupamo-nos com escolas que obtiveram resultados distintos no SARESP de 2013, ou seja, (um) a escola ter alcançado ou superado as metas estipuladas para esta edição do SARESP; (dois) a escola não ter alcançado as metas estipuladas para esta edição do SARESP.

Outro passo na metodologia de seleção das escolas, foi que as mesmas oferecessem o Ensino Fundamental 2 (EF2), visto que os dados relativos ao SARESP e as entrevistas seriam com professores que lecionassem para o 9º ano, antiga 8ª série.

Definida as escolas, este estudo priorizou a seleção de professores para a realização das entrevistas. Para tanto, primeiramente, se definiu que os professores deveriam ter lecionado na escola no ano de 2013.

Além de lecionarem no ano de 2013, visto que este é o período em que abordamos os resultados do SARESP, a seleção de professores priorizou que estes lecionassem para os 9º anos do EF2.

Aos professores que se incluíam nesses critérios, incorporamos mais um: ser professor de Língua Portuguesa, pois os números do SARESP 2013 observados seriam os relacionados a esta disciplina.

Perfil dos docentes entrevistados

|                                            | Escola A                       |                                | Escola B  |                            |
|--------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------|----------------------------|
| Professor                                  | P1                             | P2                             | P1        | P2                         |
| Especialização                             | Língua Portuguesa e Literatura | Língua Portuguesa e Literatura | Gramática | Alfabetização e Letramento |
| Sexo                                       | Feminino                       | Feminino                       | Feminino  | Feminino                   |
| Idade                                      | 46                             | 47                             | 45        | 29                         |
| Tempo que leciona na rede pública estadual | 7                              | 20                             | 18        | 3                          |
| Tempo que leciona na unidade escolar       | 3                              | 14                             | 18        | 2                          |

#### 4. O diálogo entre a palavra dos professores e os números do SARESP

Os números oficiais apresentados pelas escolas selecionadas formaram o primeiro grupo de perguntas realizadas às professoras com o intuito de que elas avaliassem os resultados obtidos pelas escolas.

Distribuição do percentual dos alunos pelos níveis de proficiência.

| Classificação | Nível            | Escola A<br>Atingiu a meta | Escola B<br>Não atingiu a<br>meta |
|---------------|------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Insuficiente  | Abaixo do Básico | 25,9                       | 37,6                              |
| Suficiente    | Básico           | 63,5                       | 53,8                              |
|               | Adequado         | 10,6                       | 7,7                               |
| Avançado      | Avançado         | 0,0                        | 0,9                               |

Deste modo, as professoras foram inquiridas quanto aos fatores que tenham contribuído para a escola atingir o índice do SARESP 2013? E, se o resultado obtido nessa instituição estava adequado ao empenho na preparação dos alunos para a avaliação?

Para as professoras da escola A, há fatores diferentes. P1 o associa ao fato de usar o caderno do aluno e por ele conter o currículo e o conteúdo da avaliação; para P2 foi o trabalho em conjunto dos professores e equipe gestora, que sempre dispôs os recursos presentes na escola para uso dos professores. Já as professoras da escola B apontam o desinteresse dos alunos como principal motivo para a falta de êxito no SARESP 2013. Para justificar esta desmotivação, culpam a comunidade em torno da escola por pouco participarem da vida escolar, e pela escola ser uma representação diferente da vida do cotidiano. Também veem na própria escola um elemento desmotivador, pois carece de uma infraestrutura melhor, que aproxime a escola do atual momento tecnológico. Para ambas, há a impressão que um tempo e espaço estáticos, em que nada se move, ou se o faz, faz lentamente.

Quanto ao resultado ser justo ou não, as professoras da escola A, apontam para o desinteresse dos alunos como um complicador para alcançar resultados melhores, enquanto que as professoras da escola B apontam para a desproporção entre as proposições curriculares e os conhecimentos prévios dos alunos. O Currículo Oficial tem como um dos seus princípios, o respeito ao conhecimento prévio do aluno. Mas de acordo com elas, este é um fator as avaliações do SARESP, nem a escola, levam em consideração.

Deste modo, ao compararmos as expectativas das professoras há possibilidades para um melhor rendimento, mas elas observam que há dificuldades para estabelecer um diálogo mais promissor com os alunos, visto que as ferramentas escolares, sociais, morais e tecnológicas se encontram muito distante deles neste momento, fatores que se transformam em falta de interesse pelo aluno. Também é importante frisar o descaso pelo qual a profissão passa, quando apenas os números finais são indicativos de um trabalho bem realizado ou não.

Após as colocações sobre as relações entre o resultado do SARESP e a participação da escola neste, preocupamo-nos em inquirir as professoras sobre o conhecimento sobre o SARESP - O que é o SARESP? -; fatores que possam influir no resultado - O que, em sua opinião, constrói a disparidade entre resultados satisfatórios e não satisfatórios no SARESP? -; e se os resultados influenciam no planejamento de ações pedagógicas - Você/o corpo docente recebeu ou recebe orientações para desenvolverem ações para os alunos a partir do resultado do SARESP?

As professoras, em sua maioria, compreendem o SARESP apenas como uma prova anual que mede os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Apenas uma o toma como uma ferramenta de política pública.

Quanto aos resultados, questões sócio-culturais-econômicas interferem no desenvolvimento cognitivo esperado pelas diretrizes curriculares oficiais. Há uma barreira entre o capital cultural<sup>33</sup> e o habitus<sup>34</sup> dos alunos e o projeto de conteúdos e habilidades esperadas para os anos/séries em que se encontram matriculados. Esta gritante diferença é preponderante para o desinteresse que as professoras atribuem aos alunos.

Além das diferenças culturais, para a professora P2 da escola A, não somente o aluno deve ser responsabilizado pelo seu aprendizado, cabe também à escola desenvolver uma gestão competente que produza retaguardas para o professor realizar um trabalho adequado na formação dos seus alunos.

---

<sup>33</sup> Para Bourdieu (2011, 2011a, 2011c) o acesso aos níveis mais altos de educação é resultado de uma seleção que se inicia nos primeiros anos escolares e está ligado diretamente à diferença entre as classes sociais e o acesso aos bens culturais. A meritocracia escolar deixa de depender exclusivamente dos dons individuais; a origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) passa ser mais relevante.

<sup>34</sup> Para Bourdieu (SETTON, 2002), é um conjunto de disposições - éticas e estéticas - em que diferentes expressões do espaço social são representadas através das preferências culturais: divisões estas que derivam da estrutura das diferentes formas de capital.

Nenhum currículo é esvaziado de relações de poder. Ao produzir-se um currículo, seus realizadores sistematizam conhecimentos que representam parte do já produzido historicamente pelo ser humano. Normalmente, os documentos curriculares projetam para a imagem de uma estrutura social perfeita, sem espaços para famílias desestruturadas, pais separados, consumo e tráfico de drogas, desemprego e baixos salários, semianalfabetismo, situações muito próximas ou vividas pelos alunos de nossas professoras.

Se os PCN e o Currículo Oficial reconhecem que os alunos são diferentes em si, a reflexão de P2 da escola B nos traz a baila questões sobre onde realmente se encontra a disparidade: nos alunos com suas vivências e visões de mundo ou em um currículo que enxerga a todos como iguais, visto que avalia todos da mesma maneira mesmo conhecendo as disparidades existentes entre as escolas.

Quanto às orientações, a política pedagógica, envolve as diferentes estruturas da educação paulista – SEE, DE e equipe gestora -, através de ações formadoras com os professores, que posteriormente as desenvolvem com os seus alunos: de avaliações diagnósticas a atividades similares a prova SARESP. Porém a proposição de políticas e ações pedagógicas não significa que as mesmas se concretizem a contento, pois há muitos problemas na gestão das escolas.

Para as professoras da escola B, que não alcançaram as metas estabelecidas, existe uma dificuldade muito grande na gestão escolar em organizar o conjunto dos professores para trabalharem por algo em comum (P1), como a dificuldade em constituir uma equipe que apresente qualidades técnicas para o cargo que atua (P2). As professoras da escola A apontam para um problema logístico, visto que o fato de alcançar as metas produz um relaxamento nas ações (P1), enquanto outros desenvolvem um trabalho paralelo, com atividades que priorizam o conteúdo da prova SARESP.

Um terceiro grupo de perguntas observou como as professoras observam o currículo oficial do Estado de São Paulo, em relação ao SARESP – O currículo da disciplina contempla os conteúdos SARESP? – e à disciplina que leciona - O currículo contempla a disciplina que ministra?

Entre as ações pedagógicas previstas pelo SARESP está a presença de um currículo único que contemple as habilidades e competências desejáveis para os alunos. Nossas professoras reconhecem que este princípio norteador se faz presente nas ações e material pedagógico distribuído aos alunos. Porém, observam (exceto P2, escola A) que há um

descompasso nesta proposição curricular, visto que muitos alunos apresentam dificuldades para incorporarem os conhecimentos propostos ao seu repertório cultural. Para P1 da escola A, esta defasagem é fruto de um efeito acumulativo produzido pela própria escola ao priorizar somente o último ano do EF2, o 9º ano, para observar as competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar. As professoras da escola B produziram declarações similares a da professora P1 da escola A, porém não observam um déficit acumulativo, mas diferenças muito claras dos conhecimentos escolares dos alunos para o mesmo ano/série.

O currículo desenvolvido na rede pública estadual contempla o SARESP, porém se apresenta como uma ferramenta dissonante para o desenvolvimento daquilo que as professoras observam com adequado para a disciplina de Língua Portuguesa. Algumas o esvaziam por percebê-lo distante de suas preferências pedagógicas (P2, escola A; P1, escola B): a gramática normativa e livros didáticos com explicações e lista de exercícios. Outras o veem como abrangente, por contemplar todos os parâmetros cobrados pelo SARESP. Porém, para P2, da escola B, há a necessidade de ajustes relacionados ao mundo cultural dos alunos, o que justificaria uma maior flexibilidade para promover adequações que o aproximasse mais da realidade social dos alunos.

## 5. Considerações finais.

Um currículo é atravessado por uma ampla gama de conhecimentos oriundos do desenvolvimento humano das mais diferentes áreas do conhecimento; é uma representação destas áreas através das relações do humano com as ciências, com as artes, com o pensamento; é um produto cultural, político, social e econômico. Entretanto, não comporta todo o conhecimento produzido pelo homem, apenas opções; escolhe-se algo em relação a outro, valoriza-se um conhecimento em detrimento de outro.

Esta perspectiva assimétrica entre diferentes conhecimentos é dada por uma relação de poder, que um determinado saber ou conhecimento tem sobre outro. Por conseguinte, a escola, o currículo e o conhecimento não são espaços neutros, mas atravessados por uma dinâmica de poder que atravessa os corpos presentes, interferindo sobre a produção dos

sentidos construídos pelos alunos, no modo como estes concebem o seu papel e o seu lugar na sociedade.

Deste modo, no desenvolvimento deste artigo, abordamos a avaliação promovida pelo Governo do Estado de São Paulo através do SARESP: avaliações que se constituem por um conjunto de práticas que mobilizam as ações educativas e organizam o espaço escolar, através de diretrizes, manuais e afins, gerindo o funcionamento da escola, de professores e alunos. Para tanto levantamos números oficiais e as palavras das professoras procurando observar os momentos em que confluíram ou se contradisseram; as ideologias e relações que os atravessam, produzindo outras leituras, outros olhares sobre a escola, o currículo e os alunos.

Ao observamos apenas as palavras oficiais, encontramos um projeto que se preocupa em preparar a escola para as demandas do século XXI. Porém, ao observamos os números oficiais, encontramos uma escola que apresenta grandes dificuldades de resolver as demandas do século XX. Observando apenas os números, poderíamos supor que a proposta curricular é a própria representação do fracasso, pois os resultados apresentam a grande dificuldade dos alunos em dominarem os conteúdos, competências e habilidades previstas. Entretanto, em meio aos números há discursos para afirmá-los ou confrontá-los, e esta questão norteou este trabalho, observando o que os números não conseguem dizer, através do discurso das professoras.

Deste modo, observamos que as diretrizes curriculares oficiais são tensionadas pelos discursos das professoras. Para elas o currículo contempla o SARESP, porém se apresenta em descompasso com as diferentes formações culturais dos alunos. Ou seja, existe a tensão do campo cultural que se traduz nos resultados SARESP, fruto das resistências presente na ampla diversidade identitária e social dos alunos perante aos discursos e à ideologia dominante. Portanto, grande parte dos alunos não interage ou pouco interage com o currículo, e, por conseguinte, a escola não os representa. Para Bourdieu (2010, p. 53) “a igualdade formal que é pautada a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. Essas tensões entre os alunos e o currículo também contamina as relações entre as professoras e um currículo unificado, pois além de afirmarem

a indiferença deste pela formação cultural dos alunos, elas não se sentem completamente à vontade com o conteúdo que trabalham.

A LDB prevê que a educação é responsabilidade do Estado e da família; porém, ao distanciar-se da educação, o Estado aumenta o coeficiente de responsabilidade da família para uma formação escolar desejável para o aluno. As professoras enfatizam que a participação, ou não, do grupo familiar é fator fundamental para o bom rendimento escolar do aluno. Mas, quando observamos o grupo familiar, voltamos ao campo cultural dos alunos. Por conseguinte, o currículo, o SARESP e suas classificações, atravessados pelo discurso dominante, não observam as diferenças culturais e identitárias dos e entre os alunos; porém, almejam por famílias com capacidade de promover a produtividade escolar e social de seu(s) filho(s) e que se identifiquem com seu discurso ideológico.

Consequentemente, a família é apontada como culpada pelo desinteresse, desmotivação e o mau desenvolvimento do(s) filho(s) na escola. Entretanto, o caldeirão social, econômico, cultural destas famílias é idêntico, ou minimamente próximo ao discurso dominante presente à proposta curricular? As escolas que tomamos para este estudo, onde nossas professoras lecionam, são circundadas por comunidades carentes, desfavorecidas social e economicamente, com pouco ou nenhum acesso, ou total desconhecimento dos bens culturais canônicos. Sendo assim, poucas são as famílias que fomentam este estoque de recursos culturais, como deseja os bancos escolares.

E, desta colisão entre os números e as palavras, observamos que um currículo distante de um universo cultural tão amplo tende sempre ao fracasso, pois o discurso nele contido não dialoga com o conhecimento cultural dos alunos.

## Referências

BITAR, Hélia A. de F.. ET al. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade.** Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p009-020\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)>. Acessado em jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de educação.** (Trad.) NOGUEIRA, Maria A.. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a, p. 73-79.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** (Trad.) TOMAZ, Fernando. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. IN: \_\_\_\_\_. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. (Trad.) CORRÊA, Mariza. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011a, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. A economia dos bens simbólicos. IN: \_\_\_\_\_. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. (Trad.) CORRÊA, Mariza. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011c, p. 157-194.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em set. 2014.

CASTRO, Maria Helena G. de. Carta do secretário. IN: FINI, Maria Inês (Coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** língua portuguesa. São Paulo: SEE, 2008, p. 5.

\_\_\_\_\_. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, v.23, n.1, jan./jun. 2009, p. 5-18. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf)>. Acessado em jun. 2014.

FINI, Maria Inês (Coord.). **São Paulo faz escola:** edição especial da proposta curricular-língua portuguesa. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** língua portuguesa. São Paulo: SEE, 2008a.

MOREIRA, Antonio. F. B.; SILVA, Tomaz. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio F. B.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In: (Org.) PARAÍSO, Marlucy A.. **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 119-132.

SETTON, Maria da Graça J.. Indústria cultural: Bourdieu e a teoria clássica. **Comunicação & Educação**. n. 22. set.-ago., 2001, p. 26-36.

\_\_\_\_\_. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. mai.-ago., 2002, p. 60-70.

SOUZA, Paulo R. Carta do Secretário. IN: FINI, Maria Inês (Coord.). **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagem, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010, p. 3.

## ENREDOS E PRÁTICAS CURRICULARES EM TORNO DA DISCIPLINA ESCOLAR MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UM INSTITUTO FEDERAL

Antônio do Nascimento Gomes<sup>35</sup>  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Petrucci-Rosa<sup>36</sup>

**Resumo:** O Ensino Médio brasileiro sempre careceu de identidade em relação ao seu papel formador da juventude, oscilando entre a preparação para o mundo do trabalho e o ingresso na Educação Superior. A partir de 2000, com os PCNEM, vários documentos curriculares foram publicados, estabelecendo diálogos com as demandas do mundo do trabalho e preconizando eixos didáticos-metodológicos, como a contextualização e a interdisciplinaridade. Na pesquisa de doutorado que origina este trabalho investigamos a trajetória da disciplina escolar Matemática, imersa nesse cenário de práticas que dialogam com os documentos curriculares, considerando um Instituto Federal localizado no interior de Minas Gerais. A literatura vem mostrando que os discursos inerentes aos documentos curriculares são apropriados de forma a constituir híbridos recontextualizados (MATOS; PAIVA, 2007). Trata-se de um cenário que não se compatibiliza com formas lineares de compreensão, por isso o ciclo de políticas proposto por Ball (BOWE et al, 1992) parece bastante promissor no sentido de oferecer aportes teórico metodológicos para a investigação. O campo empírico da pesquisa está sendo constituído a partir de narrativas dos professores e elaboradores de propostas. Numa análise preliminar, encontramos vestígios que indicam híbridos discursivos a respeito da Matemática enquanto disciplina escolar e, ao mesmo tempo, área de conhecimento no currículo do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; Instituto Federal; Políticas Curriculares; Híbridismo.

**Abstract:** The Brazilian high school always lacked identity in relation to its youth formative role, ranging from the preparation for the world of work and the entry into higher education. Since 2000, with the PCNEM, several curriculum documents were published, establishing dialogues with the demands of the working world and advocating methodological didactic axes as contextualization and interdisciplinarity. In doctoral research originating this work we investigate the history of the school subject Mathematics, immersed in this scenario practices that dialogue with the curriculum documents, considering a Federal Institute located in Minas Gerais. The Literature has been shown that the discourses inherent in curriculum documents are appropriate in order to be re-contextualized hybrids (MATOS; PAIVA, 2007). This is a scenario that is not compatible with linear forms of understanding, so the policy cycle proposed by Ball (BOWE et al, 1992) seems very promising in order to provide methodological theoretical contributions to research. The empirical field of research is being constructed from narratives of teachers and developers of proposals. In a preliminary

<sup>35</sup> Doutorando Faculdade de Educação da Universidade de Campinas; Prof. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. antonio.gomes@ifsuldeminas.edu.br.

<sup>36</sup> Prof<sup>a</sup>. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. minespetrucci@gmail.com

analysis, we found traces indicating hybrid discourse about mathematics as a school subject and at the same time, knowledge area in the high school curriculum.

**Keywords:** Teaching of Mathematics; Federal Institute; Curricular policies; Hybridity.

## 1. A disciplina-área Matemática no Ensino Médio brasileiro

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) no final da década de 90, outros documentos foram (re)formulados, procurando dar sentido ao Ensino Médio Brasileiro, vítima que é de uma falta ou descuidada definição.

Vale ressaltar que, no âmbito dos órgãos federais de educação, a proposta desde os PCNEM e DCN, é de um ensino interdisciplinar, voltado a temas como Trabalho, Cidadania e Ética, num planejamento curricular baseado em competências e habilidades (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Mais recentemente, em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e, em 2013, as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (NDCNEM). Este último documento propõe, de forma mais sistemática, a organização do Ensino Médio em Áreas do Conhecimento, considerando Matemática como disciplina isolada e área ao mesmo tempo.

No contexto de trabalho do pesquisador, professor de Matemática e Ensino de Matemática num Instituto Federal (IF), estes e outros documentos oficiais da própria instituição (como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, 2007) parecem se mostrar de formas variadas e/ou tênues no dia a dia do grupo de trabalho. Entendemos que são apropriados de forma a constituir híbridos (MATOS; PAIVA, 2007) e através de táticas (CARRERI, 2007).

Em consonância com as últimas diretrizes curriculares, as regulamentações do IF ressaltam a importância de ações educativas “para a promoção efetiva da aprendizagem pelos seus alunos de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrado no conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 28). Explicita também a necessidade de mudanças no modelo de escola que vivemos, visando diminuição de desigualdades sociais e maior desenvolvimento das capacidades humanas.

A leitura destes documentos permite captar semelhanças, rupturas e releituras do que é colocado nos documentos curriculares nacionais. Cada instituição, em seus tempos e organização, passa pelo processo de elaboração de seus documentos curriculares que se impregnam, de forma não linear, do que é proposto nas políticas públicas mais amplas. Em particular destacamos a importância dos últimos anos para a própria criação dos IFs e elaboração primeira destes documentos.

Borborema (2013) trata do processo de criação dos Institutos Federais sob a ótica dos discursos, recontextualizações e ressignificações pelos quais a Educação Profissional vem passando. Para ela, é importante uma pesquisa com os IFs a partir “de um olhar dialógico das instâncias macro-micro, procurando perceber as relações entre os contextos (...) nos quais as políticas para a Educação Profissional vem sendo construídas” (Op. cit., p. 30). Contextos estes que são os propostos por Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992 *apud* BORBOREMA, 2013) que adensam análises posteriores neste texto.

Trabalhos como os de SILVA (2009) e FIGLIUOLO (2010) trazem estudos de caso sobre a constituição de determinados cursos em algum Instituto Federal específico. Ao analisar a implantação de um currículo integrado em um Curso Técnico em Agropecuária, Silva destaca que regulamentações não foram suficientes nem para integrar o currículo, nem para superar dualidades entre Ensino Médio e Profissional (SILVA, 2009, p. 109). Suas conclusões sugerem ainda que não houve muitas mudanças em relação aos currículos oferecidos anteriormente. Destaca também esta integração curricular se desenvolveu a partir de diversas concepções trazidas tanto pelo decreto 2208/97 como pela LDB.

Propõe-se, portanto, um percurso por estes diferentes documentos curriculares, sua criação e equipes elaboradoras, buscando evidências de qual caminho a Matemática percorre e como se definiu, ultimamente, ao mesmo tempo como disciplina escolar e área do conhecimento nas NDCEM.

Temos como objetivos principais nesta investigação traçar o percurso das elaborações e/ou reformulações curriculares no Ensino Médio brasileiro nos últimos anos no tocante a disciplina Matemática e investigar as apropriações feitas por um grupo de professores de Matemática, suas táticas enquanto consumidores das propostas e os hibridismos presentes em suas práticas docentes, no contexto de um Instituto Federal.

## **2. Currículos e discursos híbridos – por uma sobrevivência no/do Ensino Médio**

Autores como Matos e Paiva (2007), e Lopes e Macedo (2005) discutem o conceito de hibridismo recontextualizado. Para todos estes, analisar o currículo, em termos da hibridação que o constitui, oferece novas possibilidades para se refletir sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram.

Entendemos currículo como sendo não apenas um documento ou uma grade de horários/espacos, como ele muitas vezes se materializa nos ambientes escolares. Currículo também se trata das questões, situações, argumentações e improvisações reinventadas pelos professores de cada área ou disciplina e também por alunos, em uma complexa rede de relações.

Assumiremos também o currículo planejado pelos elaboradores de propostas curriculares que transitam entre a academia e os órgãos responsáveis por pensar e escrever as propostas que serão encaminhadas ao ambiente escolar.

O conceito de hibridismo por nós apropriado neste trabalho pretende mostrar novas perspectivas de análise para a interpretação de uma política curricular em seus diferentes espaços de elaboração, discussão e finalmente, a prática das escolas. Para Matos e Paiva (2007, p. 190):

A educação assim como suas reformas, em diferentes épocas e contextos, efetivam-se sempre sob o direcionamento de um determinado discurso curricular que, além de retomar elementos que o precedem direta ou indiretamente, muitas vezes combina distintas tradições e experiências nacionais e locais. Nesse movimento a hibridação implica um processo de tradução que põe essas novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente; logo, nos discursos híbridos há também sentidos e articulações prévias constitutivas de sua textura.

Nesta perspectiva, não falamos em implantação de determinada proposta curricular e tampouco posicionamos os professores e demais membros da comunidade escolar como meros aplicadores de propostas ou consumidores (De CERTEAU, 2003) de determinado produto. Nem o documento ou texto curricular segue um percurso de elaboração linear ou desprendido de uma rede de significados e poder.

Para Carreri (2007), apropriando-se e discutindo a teoria de De Certeau, os professores nas escolas da Educação Básica são consumidores das políticas curriculares através de táticas, em práticas marcadas pela astúcia e pela resistência; são chamados a consumir propostas curriculares as quais eles próprios não conceberam, mas que em nossa perspectiva de análise, são ativos.

A própria elaboração de políticas curriculares, neste contexto, não pode ser assumida como linear ou verticalizada. Ela se constitui no que Ball denomina de Ciclo de Políticas (1998 *apud* MATOS; PAIVA, 2007, p. 192): “um processo de constituição de políticas que hibridiza lógicas globais, distantes e locais e propõe uma análise ‘relacional’ para a abordagem da interação entre o nacional e o global na política educacional.”.

Os textos são interpretados e reinterpretados continuamente, num processo onde muitas leituras são possíveis. Basta exemplificar com conceitos chave das últimas propostas curriculares como interdisciplinaridade, contextualização ou competências. Em outras palavras, os sentidos pretendidos pelas diretrizes, elaboradores ou governo nem sempre alcançam o efeito desejado, indo ao encontro do conceito de tática, anteriormente defendido.

Para Matos e Paiva (2007, p. 188), o uso contemporâneo do termo hibridismo vem assinalar a ruptura com a ideia de pureza ou com determinações unívocas. O termo cunhado por Canclini (2003) pretendia inicialmente a compreensão da multifacetada América Latina e seu povo, mas vem sendo tratado por alguns estudiosos, em particular, para a interpretação de Políticas Curriculares na Educação. No Brasil, destaca-se o trabalho de Lopes e Macedo (2011).

Os discursos híbridos estão, nesta perspectiva, presentes nos variados setores da sociedade e em particular, da cultura e educação. Matos e Paiva, por exemplo, destacam que:

A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188)

Trazendo contribuições de outros autores, elas afirmam ser o hibridismo o mesmo, o outro e uma terceira coisa, o novo. Desta forma, não se trata somente de uma justaposição de ideias – ou objetos, discursos, textos. Nem tampouco essa justaposição cria vencedores e perdedores de forma simplista ou que caminhe de acordo com qualquer lógica anterior. É essa “simultaneidade impossível” que organiza as novas relações. Nas palavras de Lopes (2011, p. 38-9), “o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade”.

O conceito de hibridismo torna-se, então, coerente com a interpretação de Ball (1992) a respeito do processo de constituição de políticas, a partir dos seus Contextos. Faz-se oportuno e também necessário numa investigação que considere essa multiplicidade de atores envolvidos no ambiente escolar. Analisando trabalhos de Lopes e Macedo (2002), as autoras inferem que:

Ao buscar interpretar a escola no contexto pós-modernizado, as referências à sociologia e à filosofia são hibridizadas com as tradicionais referências ao campo do currículo (...). Esse processo ocorre tanto pela quebra como pela mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de

produções discursivas constituindo e expandindo gêneros impuros, configurando um campo contestado, hibridizado, impuro. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 189-90)

Assim, o campo do currículo encontra-se frente a uma redefinição, onde informações de outros campos do saber e confrontações que permitam valorizar as discussões são úteis numa nova compreensão de currículo. Este processo de hibridação permeia os contextos de políticas de Ball, onde condições e contextos de produção, leitura e prática de textos são importantes e influenciam qualquer produção, leitura ou prática. Estes contextos sociais, lembram as autoras, podem ser limitantes nesta interpretação ou ressignificação dos textos. Neste movimento, quando pensamos em propostas curriculares:

Novos sentidos são produzidos e novas possibilidades podem emergir. O resultado, ou seja, a mescla das novas propostas com as pré-existentes, configura-se no interior desse espaço de recontextualização [a escola, por exemplo]. Daí a importância do mencionado processo como indicativo de novas oportunidades para o currículo, considerados os diferentes resultados a que ele pode conduzir. Apesar dos riscos de deslizamentos conceituais a que está sujeito, o mesmo movimento pode também gerar formas de contestação e resistência. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 192)

Queremos neste trabalho justamente destacar estas formas de contestação e resistência como marca de um empoderamento por parte das instituições escolares, cenário natural de prática das políticas. É o que Carreri (2007) vem trabalhar a partir do conceito de tática (De CERTEAU, 2003), propondo em sua pesquisa que as narrativas de professores podem conter táticas utilizadas na convivência com documentos curriculares e outras regulamentações.

A princípio:

Espera-se muitas vezes que os professores trabalhem numa perspectiva de implementação acrítica, o que os coloca, via de regra, na posição de meros aplicadores de conceitos e prescrições didáticas gestadas nos gabinetes de especialistas em Educação. De fato, parece-nos que nesse cenário, os professores poderiam ser encarados como consumidores, no sentido de serem chamados a consumir propostas curriculares as quais eles próprios não conceberam. (CARRERI, 2007, p. 40)

Contudo, o que de fato ocorre, são estas múltiplas leituras, interpretações e práticas, neste processo de hibridação. As políticas passam por processos de recontextualização e nem sempre os sentidos inicialmente pretendidos são alcançados. Além disso, para Matos e Paiva, o processo de hibridação empodera agentes escolares e se empodera como analisador do currículo, já que permite questionar relações de poder:

Na medida em que se centra na mescla, percebida em três dimensões: o mesmo, o outro e o terceiro elemento – o novo, o híbrido, em especial na potencialidade,

conferida pelos seus elementos constitutivos, trata-se de uma concepção que, não entendida como supressão das opressões e desigualdades, pode fazer emergir novas ideias e diferentes perspectivas de análise para o campo do currículo, porque permite inclusive o questionamento das relações de poder, bem como a articulação cultura e política. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 198)

Ao se utilizar de táticas, os professores estão não somente sinalizando uma reinterpretação das políticas, mas a realizando de fato. Para Carreri (2007, p. 59), “os professores criam táticas, maneiras de lidar/viver no cotidiano escolar. (...) Fazem movimentos, utilizando e manipulando as prescrições impostas.”.

Para Lopes (2011, p. 45) é importante destacar as formas híbridas presentes na investigação de documentos curriculares, entrevistas com diferentes atores sociais, documentos das escolas, textos acadêmicos ou legais:

Todos esses textos são representações que buscam fixar determinadas leituras, mas simultaneamente são contingencialmente abertos a reinterpretações. (...) Neles se expressam de forma híbrida sentidos das práticas, do contexto de influência e das diferentes demandas tornadas equivalentes para produzir o que passa a ser veiculado como se fosse uma diretriz curricular comum a todos. (...) São produções híbridas, cujas tentativas de fixação de sentidos também são contingentes a passam pela negociação obrigatória com dimensões além de seu contexto específico.

Desta forma, consideramos importante ressaltar dois aspectos no movimento de uma reinterpretação curricular por parte dos agentes na escola – professores e gestão –, a partir do exposto.

Encontramos o hibridismo presente tanto nos textos e documentos curriculares a nível nacional e local como nas próprias práticas e vivências dos professores e gestores. Ele se expressa nos documentos, enquanto produção e resultado de disputas em diversas arenas, mas também no cotidiano dos profissionais, enquanto mescla (mas não somente mescla) de atitudes e reinvenções.

Nesta prática híbrida, consideramos o consumo das propostas através de táticas e resistências, onde os professores e gestão ao mesmo tempo que tomam os documentos e diretrizes por caminho a seguir, o fazem através destas mesmas reinterpretações e reinvenções.

### 3. Metodologia

Na concepção de Petrucci-Rosa et al (2011, p. 202), Benjamin trata a narrativa de vida com a possibilidade de resignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano,

na relação entre o eu e o outro, “nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos”.

Desta forma, consideramos a relevância em ouvir narrativas que possam revelar em suas múltiplas interpretações formas de aconselhar, de dar sugestões. Vale ressaltar que estas múltiplas interpretações, apesar de intrínsecas a particularidade de cada leitor, também se caracteriza pelas marcas deixadas pelo narrador, o que Benjamin classifica como fundamental em um texto narrativo.

Estas interpretações também não tem a finalidade de encerrar todas as questões que a narrativa ou sua leitura incita. Conforme explicam Petrucci-Rosa e Ramos,

Para Benjamin, o trabalho com as narrativas tem por característica a possibilidade de trabalhar com aberturas e brechas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurar responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras. Produzir narrativas não é só relatar, mas trazer as experiências no plural. (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2014, p. 369).

A evocação da experiência que é proporcionada pela narrativa, sob a interpretação do leitor, também se contingencia conforme trata Forster (2012). Este autor considera que o texto originário está sempre sendo interpretado, mas sempre com resquícios do original e também num processo que não termina: sempre há algo que escapa, sempre há algo que se subtrai.

Benjamin se vale destes anacronismos e vínculos estabelecidos entre passado e presente ao afirmar, de acordo com Forster, que toda relação ou vínculo com o passado, o acontecido, implica em uma interpretação. O acontecimento passado se submete a um novo olhar, mas não é só isso. Implica também, para este autor:

Uma atualização, quer dizer, aquele acontecimento, aquela tradição, se inscreve em uma época, o presente, que ao transformar a tradição que convoca, ainda que não saiba, ainda que não queira, se vê transformado pelo mesmo que acaba de convocar. Toda interpretação movimenta as fundações do texto lido mas também o faz movimentando o leitor (FORSTER, 2012, p. 58-9).

Esta obra é constituída, como outras do mesmo autor, na forma de um conjunto de pequenos textos intitulados que, na perspectiva considerada nos trabalhos de Petrucci-Rosa et al (2011), além de Okubo (2012), Petrucci-Rosa e Ramos (2014) entre outros, podem tornar as narrativas mais que comunicáveis, podem torná-las experienciáveis (PETRUCCI-ROSA et al, 2011, p. 203). Para estas últimas autoras, ao considerar um estudo de currículo, “a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida

em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento”. Ainda de acordo com outro trabalho, Petrucci-Rosa et al explana:

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo (PETRUCCI-ROSA et al, 2011, p. 203).

Considerando a realidade como múltipla e diferenciada, estes elementos essenciais, as mônadas, mesmo diferindo-se entre si e sujeitos a mudanças naturais, tem a capacidade de proporcionar uma visualização do total. Ao olhar para uma mônada não nos direcionamos para o seu caráter fragmentário, mas para um conjunto de relações em potencial que pode configurar uma totalidade.

É como conceitua Okubo (2012, p. 57), ao se utilizar de mônadas em sua pesquisa de doutoramento: as mônadas, “tem um sentido completo em si e ao mesmo tempo conseguem, junto com outras, formar uma visão abrangente do que se aborda”. Também Carreri (2007) e Ramos (2008) trabalham nesta perspectiva.

Metodologicamente trabalhamos com a proposta de Petrucci-Rosa et al (2011) a partir de Mônadas (BENJAMIN, 1994). Entendemos que o conceito de Mônada e a análise focada na experiência do narrador potencializa o olhar e a análise de discussões curriculares como esta se partimos do pressuposto do Ciclo de Políticas de Ball.

#### **4. Algumas mônadas.**

Com as narrativas de professores e elaboradores de propostas que temos em mãos, destacamos as três seguintes mônadas, as quais traçamos uma análise a seguir.

##### **4.1 Mônada 17: certo ou errado**

A mudança efetiva que os PCN trouxeram foi a discussão: será que a gente está fazendo certo, errado, será que o nosso certo vai surtir efeito, será que o nosso errado é todo errado mesmo? São perguntas que todos fazem quando trabalham com Educação. O tempo todo nos perguntamos se estamos no caminho certo. Tem coisas que a gente sabe que dá certo, mas tem coisas que a gente ainda não sabe. Essa integração, por exemplo, está vindo de onde, de onde está surgindo? Não temos muitas respostas. Aonde está sendo aplicado, se

está dando certo, não temos respostas. Muitas vezes os pedagogos tentam passar essas informações, mas não tem respostas. (professor Arlequim)

#### **4.2 Mônada 67: sem muitas explicações**

Então não houve um planejamento, uma explicação, uma demonstração do que seria esse Ensino Integrado. De 2011 a 2013, participamos de debates dentro de reuniões pedagógicas que foram criadas. Com o auxílio de pedagogas que foram contratadas pudemos entender um pouco mais sobre Ensino Integrado, e eu digo que hoje nós estamos um pouco mais maduros quanto a isso. Mas não estamos totalmente prontos para o Ensino Integrado, pois ele dependeria de implementações da própria SETEC, do governo federal, implementando o ensino técnico profissionalizante integrado como ele deve ser, ou seja, havendo a interdisciplinaridade, onde uma disciplina pudesse colaborar com a outra. Ainda hoje em sala de aula encontramos um professor de Matemática, mesmo eu, que ministra sua aula de Matemática totalmente desvinculada do Ensino Técnico. (professor e gestor Folião)

#### **4.3 Mônada 75: uma equipe diferente**

O processo das OCNEM de Matemática começa em 2004. Temos no Brasil duas sociedades envolvidas com o Ensino de Matemática que são a SBM e a SBEM. Eu recebi do presidente da SBEM o convite para representar esta sociedade junto a um processo de elaboração das orientações para o Ensino Médio. Na época se formou uma equipe para a Matemática que eram dois representantes da SBEM e dois da SBM. O que era legal na constituição desta equipe é que três de nós quatro fomos professores do EM por muito tempo além de pesquisadores. A equipe tinha muita experiência com Ensino Médio e também na formação inicial e continuada de professores. Isso já fazia uma diferença na constituição dessa equipe. (Elaboradora Porta-Bandeira)

### **5. Caminhos de análise**

De acordo com Okubo (2012, p. 140) com certa liberdade na leitura “nos deixamos perceber, nas mônadas, a exposição dos sujeitos naquilo que lhes é sensível, naquilo que chega a eles e como isto influencia a sua prática, a sua visão de mundo”.

Conforme trata Ball, documentos curriculares são constituídos em diferentes arenas e podem ser ressignificados nas práticas dos professores. É possível vislumbrar estas várias leituras e práticas no conjunto de dados que possuímos.

Observamos a presença de questões fundamentais que norteiam todas as disciplinas escolares e que também estão presentes nas narrativas dos entrevistados, como Interdisciplinaridade, Contextualização, Aplicação da Matemática.

No contexto do IFSULDEMINAS, o Ensino Integrado é outra discussão que se faz presente. Conforme aponta Lopes e outros autores, em meio a conflitos e impasses, bem como negociações e até mesmo falta de informações alegadas por professores e gestores, o grupo de entrevistados encontra formas de atuação no cotidiano em acordo com suas convicções e bastante marcadas por sua formação profissional.

As regulamentações encontram assim, um território onde são reescritas e reinterpretadas pelos agentes da prática e pelos próprios elaboradores, quando de sua discussão posterior. São híbridos que se fazem presentes no cotidiano escolar e marcam a atuação dos profissionais.

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORBOREMA, C. L. D. de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica**: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2013. 195 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6779](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6779)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

BRASIL. IFSULDEMINAS Câmpus Inconfidentes. Setec. **Plano de desenvolvimento Institucional**. 2009. Disponível em: <<http://www.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/documentos>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. ed. 4. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARRERI, A. V. **Cotidiano escolar e políticas curriculares:** táticas entre professores e consumidores. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000409103>>. Acesso em: jun 14.

De CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. ed. 9. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26-04-13.

FIGLIUOLO, A. C. L. **Ensino médio integrado:** um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto n 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: < [http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6756](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6756) >. Acesso em: 01 jun. 2014.

FORSTER, R. **Benjamin:** uma introducción. ed. 2. Buenos Aires: Quadrata, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. (orgs). **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MATOS, M. C; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**, v.7, n.2, p.185-201, jul./dez. 2007.

OKUBO, T. C. A. Q. **Currículo em contextos:** permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008). 2012. 166 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000878015>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

RAMOS, T. **Culturas escolares: o lugar da Química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 112 p. Campinas: 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437991>>. Acesso em: jun, 14.

RAMOS, T.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos. **Ciência e educação**. Bauru, v. 20, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132014000200359&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200359&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25-07-2014.

PETRUCCI-ROSA, M. I. et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>>.

SILVA, E. M. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4896](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4896)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

## DISCURSO E SABERES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: TRÊS FACES DESSES SUJEITOS FRENTE À LÍNGUA ESTRANGEIRA

Clarice Nunes Ferreira Costa<sup>37</sup>

**Resumo:** Este trabalho discute a formação de professores de Língua Inglesa (LI), que são, ao mesmo tempo, alunos do curso de Letras, chamados por nós de alunos-professores. Postulamos que a complexidade desta tarefa vai para além domínio do código linguístico e tem a ver com questões como políticas linguísticas e constituição de subjetividades e identidades. Hipotetizamos que o não saber ensinar pode inibir o aluno-professor incidindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Logo, questionamos: como o aluno-professor constrói sua subjetividade frente ao não saber mínimo da língua que ensina? Almejamos contribuir para a formação do professor de LE, de modo a problematizar e questionar suas posições subjetivas. O *corpus* da pesquisa foi levantado a partir de entrevistas gravadas e transcritas de três alunas, professoras em escolas públicas. Os excertos analisados discorrem acerca da relação delas com a LI, seja na posição de aluna, seja na posição de professora, sob a luz da teoria discursiva de Pêcheux, de *insights* de psicanálise lacaniana e de estudos sócio-culturais apresentados por Hall e Bauman.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Língua Estrangeira; Discurso

**Abstract:** This paper discusses the education of English Language teachers, who are at the same time, Language students named by us as student-teachers. We postulate that the complexity of this task goes beyond mastering the language code and has to do with issues such as language policies and constitution of subjectivities and identities. We hypothesize that not knowing how to teach can inhibit the student-teacher converging negatively in the teaching-learning process. Therefore, we ask: how does the student-teacher build his subjectivity in contradiction of not knowing the minimum language they teach? We aim to contribute to English Language teacher's education in order to discuss and question their subjective positions. The *corpus* of the research was obtained from the recorded and transcribed interviews of three students, teachers in public schools. The analyzed discourse excerpts about their relation with English language, whether as a student or as a teacher, in the light of the discursive theory of Pêcheux, Lacanian psychoanalysis insights and socio-cultural studies presented by Hall and Bauman.

**Keywords:** Teacher Training; Foreign Language; Discourse

<sup>37</sup> Mestre em Educação, Universidade São Francisco. claricenferreira@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Enquanto professora de Língua Estrangeira (LE doravante), especificamente Língua Inglesa (LI doravante), em instituição de ensino superior, foi possível observar que os alunos de Letras com habilitação em inglês e em português tinham características que sugeriam alunos pouco interessados pela disciplina de língua inglesa e que esses alunos que optavam por esse curso eram oriundos de classe social desfavorável com o intuito de se destacar no mercado de trabalho. Notamos, também, que suas tentativas de aprendizagem em língua inglesa foram frustradas, já que o contato com a LE que os mesmos tiveram durante o período da educação básica foi meramente gramatical com pouco uso da língua e completamente desvinculado da realidade do aluno, sem material didático apropriado, ou qualquer tipo de vivência prática, tornando o aluno passivo e um mero executor de exercícios mecânicos durante anos.

Paiva (2006) assegura que o maior problema dos cursos de licenciatura em língua inglesa é que o programa está atrelado, na maioria das vezes, às licenciaturas em língua portuguesa que ocupam a maior parte da grade curricular do aluno, demonstrando uma falta de preocupação dos programas em desenvolver a competência comunicativa do professor para outros idiomas e para sua futura profissão. Paiva (2006) exemplifica que os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira bem como os conteúdos selecionados são insuficientes para a formação do professor de inglês.

Portanto, apresentamos como evidente o interesse desses alunos por atuarem como professores de língua portuguesa, uma vez que a licenciatura ofertada pela faculdade na qual se realizou a pesquisa lhes concede, também, o título de professor de língua inglesa, eles são submetidos a estudarem língua estrangeira e terem a opção da segunda licenciatura, o que nos levou à investigação da presente proposta.

Dessa maneira, estes alunos exercerão suas atividades docentes desprovidos de saberes que formam o professor de LE. Considerando-se que a complexidade da tarefa de formação de professor vai além do domínio do código linguístico, postulamos, que estão, também, relacionadas a políticas linguísticas e constituição de subjetividades e identidades. Nesse sentido, pressupondo que o professor deveria saber a disciplina ensinada e que esse (não) saber que o constitui como sujeito causa angústias que afetam sua subjetividade.

O objetivo geral deste artigo é contribuir para as discussões sobre a formação do professor de LE discutindo, problematizando e questionando suas ações de um sujeito que ocupa uma posição paradoxal entre ser professor e ser ao mesmo tempo aluno. Como objetivo específico, o artigo aspira mostrar as três faces desses sujeitos frente a LE.

Para tanto, pretendemos analisar o discurso produzido por esses sujeitos, através do arcabouço metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF doravante) em consonância com a psicanálise lacaniana e alguns pontos da teoria foucaultiana.

Como “pano de fundo”, valer-nos-emos das discussões dos estudos sócio-culturais apresentadas por Hall e Bauman. Assim, também, como referenciar-nos-emos a outros autores a fim de compreender a formação de professores na contemporaneidade. Destacamos o trabalho de Rajagopalan, Coracini e Moita Lopes nas questões vinculadas ao ensino de LE.

Esperamos, portanto, fomentar novos olhares para a formação do professor que ensina a LI como LE no contexto brasileiro.

## 2. “Pano de fundo”

Se vivemos a Modernidade que vem se configurando diferentemente da marca tradicional, então, segundo alguns teóricos, vivemos a “pós-modernidade”. Nesse sentido, concordamos com Mascia (2003, p.58) que assegura que esse momento “trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna.” A autora, ainda, cita a complexidade de usar um termo de definição da atualidade destacando que há diversas maneiras para dizê-lo:

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade, desejo e *linguistic turn* são alguns dos termos frequentemente usados para definir pós-modernidade. (MASCIA, 2003, p.58)

Sendo assim, estaremos assumindo a denominação proposta por Bauman (2000) sobre “pós-modernidade”. O autor explora os termos “líquido e sólido” para explicar as mudanças ocorridas na sociedade. Bauman esclarece que tudo o que era sólido, previsível e unificado tornou-se líquido, leve e flexível, ou em suas palavras:

(...) os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto,

diminuem a significação do tempo (...) os fluidos não atêm a qualquer forma e estão constantemente prontos (...) a mudá-la; assim o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenche apenas “por um momento”. Em certo sentido os sólidos suprimem o tempo. (BAUMAN, 2000 p. 8)

A Modernidade Sólida é impulsionada pelos ideais de progresso que o Iluminismo incitou. É a partir desse momento que a humanidade passa a querer entender, organizar, compreender o mundo e a ordenação da sociedade. Segundo Bauman, “o estabelecimento da ordem era, acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias”. (BAUMAN, 1997, p. 53). A razão toma conta da nossa sociedade de maneira a estabelecer instituições, construir subjetividades, engajar-se político-socialmente.

No contexto da modernidade sólida, a ordem está inserida, assim como o mundo é retratado utópico: transparente e não obscuro. Trata-se de um mundo em perfeita harmonia, carregando, desta maneira, a durabilidade, o equilíbrio, a rotina, a estabilidade. Supõe-se, então, que este mundo ordeiro indica um roteiro de vida que futuramente seja seguido por seus filhos (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Neste cenário, surge a escola institucionalizada que carrega todos esses preceitos. Para o Bauman (2000), a “pós-modernidade” derrete os sólidos, elimina obrigações e constrói uma nova ordem: a Modernidade Líquida.

As transformações sucessivas na condição humana, tais como tempo/espaço, trabalho, emancipação e individualidade trazem a ideia de impermanência, flexibilidade, fragmentação, liquidez.

Nesse sentido, as práticas sociais sofreram e sofrem rapidamente mudanças de ordem política, econômica, ética, educacional, entre outras. Além disso, as novas tecnologias, muitas delas desenvolvidas para e no período da segunda guerra mundial, permitiu avanços e rapidez em muitos processos de comunicação o que tornou o mundo menor, ou seja, mais próximo. As fronteiras terrestres, os controles de entrada e saída dos países, foram destruídas pela Internet. As indústrias fixam seus controles econômicos em espaços virtuais quase que sem referência quanto a sua nacionalidade. A esse fenômeno deu-se o nome de globalização.

Dessa maneira, atribuímos a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. A produção, na modernidade sólida, é de extrema importância, mas nos tempos líquidos o pertencimento ao mundo é o que se destaca, neste sentido, ser consumidor. Quando se trata de consumo na sociedade líquida, não é, necessariamente, de produtos, mas de hábitos, valores e aparências.

O processo de globalização, portanto, tende a incitar os sujeitos a assumirem riscos, bem como os leva a pensar que dependem cada vez menos de leis, normas e de procedimentos formais. Não há mais perspectivas em longo prazo. A confiança, uma vez forte, se dilui. Os sujeitos se atentam “às preocupações com a ‘segurança’, o mais das vezes reduzidas à preocupação única com a segurança do corpo e dos bens pessoais, são ‘sobrecarregadas’ de ansiedades geradas por outras dimensões cruciais da existência atual — a insegurança e a incerteza” (BAUMAN, 1999, p. 11).

Concordamos com Coracini ao afirmar que “vivemos um momento em que o velho se imbrica no novo e este naquele”. (CORACINI, 2006, p. 153), pois somos estes sujeitos da modernidade líquida, mas que muitas vezes se vale da modernidade sólida.

Bauman assinala que o advento da globalização e suas consequências afetam as identidades culturais/nacionais que sofrem um processo de deslocamento e fragmentação.

Por sua vez, Hall traz à tona a discussão sobre identidade na contemporaneidade. O autor afirma que o “processo produz o sujeito pós-moderno, contextualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” e ainda, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 1997, p. 13) Além disso, nos chama atenção para a mudança deste mundo pós-moderno, pois “(...) na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum. Devemos ter isso em mente quando discutirmos o impacto da mudança contemporânea conhecida como ‘globalização’” (HALL, 1997, p.18).

### **3. Tecendo os fios: Formação de professores, a língua estrangeira e questões de políticas linguísticas**

Pelos estudos de Pennycook (1994) e Moita Lopes (1996; 2005) entendemos a língua como parte do processo no qual nossa subjetividade é constituída, portanto o ensino de língua atravessa as questões metodológicas e é visto como uma luta pelas desigualdades sociais.

Na área de formação de professores, especificamente de LE, Moita Lopes afirma que “a problemática do ensino de LEs nas escolas públicas necessita de uma solução para

que revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade.” (MOITA LOPES, 1996, p.76)

Ainda, de acordo com Moita Lopes, “(...) o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs.” Isso gera, conseqüentemente, “dificuldades cada vez maiores no ensino/aprendizagem de LEs dentro dos departamentos e na formação de futuros professores”. (MOITA LOPES, 1996, p. 64)

Para Moita Lopes (1996), em suas primeiras pesquisas, há uma visão dogmática na formação do professor de línguas, por considerá-la baseada em certos modismos sobre como ensinar língua inglesa. Para o autor, é preciso que o professor em formação esteja familiarizado com as pesquisas na área de LA e que se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Ele sugere alguns procedimentos, como estudos de caso, auto-monitoração ou observação para servir de base para a reflexão crítica e o ensino crítico. Moita Lopes lembra que a formação do profissional professor de línguas não deveria ser uma formação meramente técnica, ou seja, que torne o profissional somente competente no uso de modelos aplicador de regras gramaticais, com proficiência linguística próxima a um nativo, mas que deveria ser um profissional reflexivo, que se preocupa com a produção de conhecimento em sala de aula, em constante sintonia entre teoria e prática.

Evidenciamos que o ensino de LE por um viés sociolinguístico, procurando entender a relação entre língua e sociedade, debruçamo-nos, a esboçar políticas linguísticas, pois consideramos que o caso de ensino de LI configura-se como política linguística.

As políticas linguísticas têm por objetivo principal avaliar seus pressupostos, sua base ideológica e mostrar que política se encontra por trás das políticas linguísticas.

Rajagopalan discute a questão e declara: “interferir no rumo de uma língua natural é brincar com a própria natureza. Logo, a melhor coisa a fazer é deixá-la em paz.” (2008, p.136)

Seguindo, ainda, o mesmo pressuposto, Rajagopalan ironiza “Quem diria! Até que enfim a Linguística vem reconhecer que o gramático tradicional tem toda razão quando pleiteia *intervenção*<sup>38</sup> proposital nos rumos de uma língua que hoje se conhece sob o rótulo

<sup>38</sup> Grifo do autor.

de ‘política linguística.’” (Op. cit) ou seja, mesmo desejando ser neutra, a linguística interferiu e interfere nos rumos das línguas naturais.

A política linguística da língua inglesa em vigor na sociedade brasileira tem um efeito de reafirmação, no imaginário social, de garantia de ascensão social.

Ainda, o autor afirma “política e planejamento linguísticos são áreas em que os envolvidos dificilmente podem ignorar o que as pessoas comuns ‘nas ruas’ sentem e pensam. E isso porque o conceito de linguagem em jogo é necessariamente político” (RAJAGOPALAN, 2004 p. 35).

Esperamos problematizar o ensino de língua inglesa, no mundo e no Brasil, para além de uma imposição política.

#### **4. A “malha” do discurso – ADF**

A concepção de língua da Análise do Discurso pressupõe que esta não é transparente, mas opaca. A língua é uma condição de possibilidade do discurso, assim como não é um instrumento que o sujeito manipula, mas sim um objeto sócio-histórico que produz sentidos determinados pelas condições sociais e históricas.

Consideramos as condições postas como o contexto imediato nas circunstâncias de enunciação, isto é, no momento que os efeitos de sentido são produzidos, evidenciando elementos que derivam da nossa forma de sociedade e da memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2010, p. 31).

Constituem as condições de produção, assim como postulado por Orlandi (2010), a relação do já-dito, seu sentido num eixo vertical, onde os dizeres já ditos e esquecidos representam o dizível, assim como sua formulação num eixo horizontal, onde está o dito naquele momento dado, naquelas condições dadas.

Relevante para a discursividade, as condições de produção evidenciam pela exterioridade aquilo que é apreendido na interioridade pelo potencial de coerência da memória.

#### **5. Entrecruzando os fios: análise discursiva**

Apresentamos a seguir representações possíveis de análise: a posição da língua inglesa enquanto língua de domínio; a posição do sujeito de pesquisa enquanto aluna de LI, que chamamos de aluna-professora; a posição do sujeito enquanto professora de LI, que chamamos de professora-aluna. Embora os dados se entrecruzem, optamos por explorar três faces desses sujeitos frente à LI.

### 5.1 Eu e a LI enquanto língua de domínio

Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso dos alunos-professores são determinados pelo contexto histórico, social e ideológico, relacionados a formações discursivas, não estando, estes efeitos, sob o controle dos sujeitos que os enunciam.

O ensino/aprendizagem de LI carrega em nossa sociedade um valor ideológico que associa o conhecimento de uma LE à garantia de ascensão social e econômica do sujeito. O discurso da globalização cria a ilusão de que a LI somente pode ser aprendida em um instituto de idiomas ou por meio de intercâmbio, essa ideologia é reforçada pelo discurso publicitário de escolas de idiomas que apostam no inglês “como uma mercadoria capaz de mudar o curso de vida do aprendiz”. (CORACINI, 2007, p.232)

Sendo assim, as representações dos alunos-professores sobre o ensino/aprendizagem de LI estão ligadas ao processo de globalização e à questão de identidade<sup>39</sup> do professor de LE que se encontram inseridos na pós-modernidade.

Levando tal afirmação em consideração, perguntamos aos nossos sujeitos de pesquisa o que é ensinar e aprender LE. Sem hesitação, Ariel responde: RD<sup>40</sup>1 - Hoje? Tudo. Hoje, tudo.

A rapidez e o tom com que Ariel responde a pergunta nos remete ao discurso “quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” ou “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65) Veja que ela repete o mesmo enunciado duas vezes, 1º perguntando para “hoje” e respondendo para si mesma “tudo” e no outro, ela coloca os dois termos em uma mesma sentença assertiva. O advérbio – hoje - em uma sentença interrogativa enfatiza a ideia de que na contemporaneidade saber uma língua estrangeira é

---

<sup>39</sup> “O anseio por identidade vem do desejo de segurança”. (BAUMAN, 2005, p. 35)

<sup>40</sup> RD refere-se a Recorte discursivo.

fazer parte do mundo. Do mesmo modo o pronome “tudo”, na resposta, significa uma totalidade. Essa representação é tomada pelas vozes de *marketing* das novas tecnologias e, principalmente, pelo discurso da Globalização. Por sua vez, o dito “tudo” traz um não-dito de que antes não era esse “tudo”. Além disso, tudo e nada se constituem, mutuamente, uma vez que jamais saberemos tudo ou atingimos o saber totalizante.

Ariel expressa como se sente em relação ao aprendizado de LI:

*RD 2 - Péssima. Horrível. Péssima... Péssima. Eu me sinto péssima, mas eu sei que eu me encontrei no que eu quero fazer. Até então, né? É. Eu, eu vou estudar, eu vou tirar condições pra fazer isto: pra viajar, pra estudar mais. Fazer um curso depois. A faculdade não vai me preparar como a gente supõe que a faculdade devia. Ela não vai me preparar. Eu vou sair e fazer um curso. Vou viajar pra eu me sentir bem. Eu não me sinto bem.*

Nessa sequência discursiva, Ariel diz e depois vê que se disse, pois ao afirmar “Eu me sinto péssima, mas eu sei que me encontrei”, Ariel usa a conjunção opositiva “mas” para reorganizar seu discurso. Afinal, em nossa sociedade não é adequado à pessoa dizer que se sente péssima, horrível. Vejamos, ela inicia alternando “péssima” com “horrível”, repetindo, logo após, duas vezes “péssima”, então inicia uma oração na qual se coloca como sujeito do verbo “sentir”, repetindo mais uma vez o termo “péssima”. Porém, parece se dar conta de que se atribuiu predicativos negativos, de baixa auto-estima e passa a construir uma outra construção discursiva a si, materializada pela conjunção adversativa “mas”. A partir daí, Ariel passa a elencar uma série de ações que pretende tomar para mudar a sua vida, materializadas pela repetição “eu vou” (estudar, tirar condições, sair e fazer, viajar). Contudo, termina o seu enunciado voltando à condição inicial negativa de “não se sentir bem”. Porém, observa-se que, agora, modaliza, suaviza o discurso com “eu não me sinto bem”, cujo efeito de sentido é bem mais suave do que havia iniciado com “péssima” e “horrível”.

Outro efeito de sentido que emerge, em seu dizer, é a culpa. As insistentes repetições da imagem de “péssima”, atribuídas a si, como vimos acima, parecem-nos remeter àquilo que Lacan chama de “culpa”. O autor articula a culpa ao sacrifício, ele esclarece “o sacrifício de modo algum se destina à oferenda ou ao dom, que se propagam numa dimensão diferente, mas sim à captura do Outro na rede do desejo” (LACAN, 2004, p.302).

Observamos que ao anunciar “vou viajar pra eu me sentir bem”, Ariel tem a ilusão de totalidade, do desejo da completude. Novamente, vemos nesse enunciado a representação idealizada do professor perfeito, no sentido de que aprender a língua com falantes nativos a

tornará competente para ensiná-la, pois por meio desta representação, acredita-se que o nativo tem o domínio da língua que fala e somente em contato com ele é possível aprender. Nesse sentido, Rajagopalan assegura que:

(...) o nativo que emergiu do modelo chomskiniano foi um ser cartesianamente onipotente. Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira ‘apoteose do nativo’. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Percebemos, também, um conflito de identidade, pois com a sentença “eu me encontrei no que eu quero fazer. Até então, né?”, Ariel revela um caráter contraditório, pois admite querer ocupar o lugar de professor, mas como sujeito heterogêneo<sup>41</sup> e fragmentado que é, pode ocupar outra posição num outro momento. Segundo Bauman, essa identidade flutuante é característica de nosso mundo líquido-moderno, pois:

buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2005, p. 32)

Em outra sequência, Ariel demonstra insatisfação com sua formação acadêmica, insatisfação esta, que pode levar à angústia. Esta representação, manifesta em “a faculdade não vai me preparar como a gente supõe que a faculdade devia”, mostra que a aluna-professora idealiza que o ensino superior em LE transforme-a em professora, dominadora da totalidade que envolve ensinar e aprender. Outra forte representação entre os graduandos em licenciatura. Ao usar o verbo supor no presente do indicativo - supõe – considera a afirmação “vai me preparar” verdadeira.

A última sequência desse enunciado remete à representação de que só se aprende inglês em um instituto de idiomas. Em seu imaginário, a aluna-professora concebe que o curso de idiomas proporcionará o que o curso de Letras não fez: prepará-la.

Para Jasmine, o curso superior lhe confere a posição de professor. Por causa disso e por isso, a aluna-professora mantém contato com a LI.

RD 3 - *O meu contato com a língua inglesa hoje é por causa da faculdade. Ele se tornou mais próximo pra mim por causa da faculdade. Pela questão de eu estar dando aula como eventual. Minha tarefa lá... o bendito professor que faltou, eu tenho que substituir ele, agora, o que eu faço? Tenho que saber lidar com isso. Pela questão de eu estar em sala de aula. A minha proximidade com a língua inglesa é a faculdade. Ela tornou isso mais próximo. É uma coisa que eu tenho*

---

<sup>41</sup> Segundo a ADF, o sujeito é constitutivamente heterogêneo. (Pêcheux, 1997)

*que ir buscar também. Só a faculdade não me dá uma base para eu falar, ensinar como fala.*

O seguinte dizer “pela questão de eu estar dando aula” provoca um efeito de sentido de necessidade, pois aprender a LI é indispensável para ensiná-la e, por consequência, manter-se no emprego. Jasmine reverbera essa ideia no dito “tenho que saber lidar com isso”.

A representação que segue emerge do enunciado “Só a faculdade não me dá uma base para eu falar, ensinar como fala”, pois ao evocar o advérbio de modo “só” ela articula que a faculdade é o lugar no qual se adquire o conhecimento científico, já aprender a falar é em outro lugar. Essa representação conecta-se ao desejo de Jasmine que está acompanhado de uma identificação com esse outro lugar, materializado em “eu tenho que ir buscar também”, uma forte representação marcada pelo discurso publicitário que constrói no imaginário do sujeito necessidades, que são “(...) uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos (...)” (CORACINI, 2007, p. 229).

Ao expressar “o Bendito professor”, Jasmine evoca um dizer popular. Na fala popular, “Bendito” pode significar uma coisa boa ou uma coisa ruim. Neste caso, parece que são as duas coisas, bendito porque “sobrou” aula e “bendito” no sentido de “maldito”, porque ela vai ter que encarar algo para o qual não está preparada. Interessante, pois a faculdade, também, é “bendita” nos dois sentidos: “bendita”, no sentido positivo, pois a aproximou da LI e “bendita” no mal sentido porque ela não oferece a possibilidade de se aprender a falar e ensinar a LI e ela vai ter que buscar fora, como ela anuncia na última sentença do RD3.

Neste sentido, procuramos entender, através de seus dizeres, a posição paradoxal que ocupam. Por um lado, aluna, por outro, professora.

## 5.2 Eu e a LI enquanto aluna-professora

No imaginário das professoras-alunas, o ensino superior em Letras proporciona a aprendizagem de LI enquanto estrutura sintática, vocabulário e fonética, para aprender a falar um idioma é necessário estar/ir a outro lugar.

Em face à globalização, às novas tecnologias, a facilidade à informação, sujeitos pós-modernos elegem, também, como outro lugar, a *Internet*. Diante da pergunta: o que você faz com essa dificuldade? Em relação ao aprendizado de LI, Jasmine responde: RD4 - *Eu vou buscar na Internet!*

A *Internet* é tomada por Jasmine como fonte segura de pesquisa, como se representasse algo ou alguém com quem ela pudesse contar, a qualquer momento, ou mesmo um lugar, onde está todo o conhecimento. Bauman afirma que este lugar, este espaço “tornou-se ‘processado/centrado/organizado/normatizado’ e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano.” (BAUMAN, 1999, p. 24)

Em um excerto formulado por Ariel, notamos que nutrida pelo imaginário de completude, de totalidade e de desejo, expõe certa frustração no decorrer do seu aprendizado de LI.

*RD5 - Eu sinto, na sala de aula na faculdade, que aonde eu tô, se a professora puxasse, eu ia, eu conseguiria acompanhar. Por mais que tivesse dificuldade, eu conseguiria acompanhar. (...) me sinto péssima por não conseguir nivelar o que eu quero. Tipo... angustiada, acabada, arrasada...*

Vemos, neste excerto, um sujeito que acredita tudo poder, um sujeito do consumo que ao consumir é consumido (Bauman, 1999), isto é, um sujeito que moldado pelo discurso de nossos tempos vive na angústia. Neste contexto, Ariel coloca a professora como responsável pelo seu não desenvolvimento no aprendizado, pois ao usar a repetição “eu conseguiria acompanhar”, a aluna-professora indica uma hipótese pelo uso do tempo verbal futuro do pretérito e vislumbra a possibilidade de alcançar mais conhecimento que não depende dela, uma representação de que o professor é o conhecedor e transmissor do saber.

Na última sequência deste recorte discursivo, vemos Ariel desabafar. As palavras “angustiada”, “acabada” e “arrasada” são adjetivos deverbais, derivados do verbo na forma do particípio que denunciam o desejo, que se instaura na falta provocada pelo não saber, neste caso, o não saber LI.

### 5.3 Eu e a LI enquanto professora-aluna

Os excertos abaixo dialogam com os excertos anteriores, de maneira que as professoras-alunas expõem como elas driblam o não saber da língua que ensinam e veem travar as lutas do dia-a-dia.

Ariel explica porque escolheu tal carreira e, por consequência, suas vantagens.

*RD6 - Se não fosse por necessidade, por, por... nem tanto por necessidade, porque pela necessidade você pode procurar outro emprego. Eu acho isso. Mas, por ser cômodo, fácil. Você faz seu horário, é bom para quem tá estudando um dia e não trabalha outro. Liberando alguns dias. Você já elimina um pouco de estágio. Vai sempre contando algumas coisas. É bom por isso.*

O excerto produzido por Ariel nos traz um dizer que Bourdieu (1999, p. 49) retrataria como uma “traição à ação transfigurada das condições objetivas<sup>42</sup>”, mesmo quando as escolhas parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação.

Neste sentido, no trecho esboçado, Ariel admite que sua escolha pela carreira docente se deu pela necessidade, embora aceite a facilidade e o comodismo, pois ao professor-aluno é garantido o emprego fixo, na escola pública, durante o ano letivo, tempo livre para estudar, a vantagem de não cumprir parte do estágio, pois o aluno que já exerce a função de professor, a instituição concede 30% a menos na carga horária do estágio do semestre. As vantagens apontadas por Ariel criam a ilusão da garantia de sustentabilidade e ascensão social, uma vez que declara “é bom para quem está estudando”; “vai contando algumas coisas”. Nesta última sequência discursiva, “é bom por isso”, percebemos certa angústia como que um suspiro, um lamento. Esta opção de vida profissional nos parece imposta por suas condições sociais. De certa maneira, isto não implica em saber ou não a disciplina que ensina, mas continuar sobrevivendo.

No que concerne ao domínio de língua estrangeira, podemos assinalar “saber uma língua é ser falado por ela, isto é, permitir ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar, na medida do possível, significando ao se significar” (CORACINI, 2007, p. 158), ou seja, consentir uma constituição de identidade híbrida, em constante movimento, e que traga benefícios para a sociedade. Diante de tal afirmação, o trecho a seguir expõe o sujeito da contemporaneidade, atravessado pelas novas tecnologias, que embora na escola da modernidade sólida transita na modernidade líquida.

As professoras-alunas assumem que driblam o não saber a língua que ensinam. Ao questionarmos como lidam com determinado conteúdo que não dominam, as professoras-alunas explicam. Suas formulações são semelhantes acerca de tal questionamento.

Primeiro, apresentamos Jasmine:

*RD7 - Com atividades, por exemplo, com números, com música, recorte de revista, na questão de mostrar para eles que o inglês tá totalmente envolvido com o cotidiano deles, na internet, nas revistas, na música, então mostrar pros alunos que o inglês, ele está no nosso cotidiano total deles. Isso pra mim se tornou mais fácil por não ser falante da língua inglesa.*

---

<sup>42</sup> Condições objetivas podem ser definidas como um conjunto de condições históricas, sociais e materiais objetivas de existência que caracterizam uma condição de classe ou de grupo.

Notamos que Jasmine esclarece que para explicar determinado conteúdo, o qual ela o domine ou não, faz uso de “atividades”. Essa proposta se relaciona às manobras didáticas que ela emprega de maneira a criar um movimento, certo dinamismo em suas aulas. Essas ações são pensadas para obter um resultado que não necessariamente está relacionado ao conteúdo da aula, mas a fim de “mostrar para eles que o inglês tá totalmente envolvido com o cotidiano deles”. Um discurso um tanto quanto político, pois uma vez considerada a língua inglesa como língua do cotidiano, Jasmine invoca o sentido que Moita Lopes aponta “(...) reflet[ir] a história das línguas de poder econômico e político e suas relações com as práticas sociais”. (MOITA LOPES, 2005, p.4).

Além disso, Jasmine aponta a *internet*, a música e a revista como parte das fontes de informação para aprender inglês, uma vez envoltos ao discurso da globalização, os sujeitos assumem tal discurso como sendo seu. Segundo Moita Lopes,

as mudanças que experimentamos são avassaladoras devido aos avanços tecnológicos e afetam nossas vidas por meio das redes de comunicação (Internet e TVs), em tempo real, que mostram eventos em lugares muito distantes, vividos por pessoas que não conhecemos e que provavelmente nunca vamos conhecer. Trata-se de um mundo em que as noções de espaço, tempo e fronteira foram modificadas. Isso faz com que as vidas das pessoas, em vários níveis, sejam mais instantaneamente influenciadas por outros modos de compreender o mundo social, de vivê-lo e de organizá-lo. (MOITA LOPES, 2005, p. 6)

Seguindo a premissa do autor, Jasmine, ainda, afirma “mostrar pros alunos que o inglês, ele está no nosso cotidiano total deles”. A professora-aluna se inclui neste discurso usando o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “nosso”. Ao se referir ao cotidiano, Jasmine usa “total” como adjetivo para enfatizar a importância de que tudo em nossa volta está *englishizado*<sup>43</sup>, assim como assinala Moita Lopes, “esse é o mundo **mcdonaldizado**, **hollywoodizado**, **cocacolizado**, **pizzahutizado**, **microsoftizado**, **walmartizado**, **cnnizado** etc” (op. cit., p.7). Jasmine conclui a sentença lançando mão do pronome na terceira pessoa do plural “deles”, percebemos aí que os pronomes se confundem e se misturam movido pelo desejo de inteireza.

Na sequência discursiva em RD, vemos certo alívio de Jasmine ao recorrer a esses artifícios, considerados ferramentas pedagógicas (atividades, música, revistas, *internet*) no sentido de afastá-la da responsabilidade de dominar a matéria que ensina.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado pela autora deste trabalho.

Por fim, Jasmine destaca que “por não ser falante de língua inglesa”, ela precisa utilizar-se do que lhe é familiar situando-se na representação de que o professor é o controlador do processo de ensino e aprendizagem, sujeito consciente que “(...) quanto mais consciente das estratégias utilizadas, maior controle terá (...) sobre o processo e mais rapidamente e melhor ele aprenderá”. (CORACINI, 2007, p. 149) Nota-se, novamente, da professora-aluna, a preocupação em ser falante da língua para poder ensiná-la.

Em seguida, observamos que Anastácia formula algumas colocações acerca de como contorna a situação de não saber o conteúdo que ensina.

*RD8 - (...) os alunos não têm nem o básico e o pouquinho que eu levei lá já era muito. Vamos trabalhar diferente. Olha como inglês é fácil, sabe? No seu dia a dia. Você usa isso o tempo todo. Isso já deixou eles maravilhados. (...) Quando eles colocam uma dificuldade deles que às vezes é a mesma que a minha, vamos buscar juntos, não tenho hoje vou buscar e levo mesmo, na próxima aula. (...) as atividades também facilita tanto pra gente que tá inseguro, prá passar um conhecimento e pra eles também que estão ali com dificuldade.*

Ao falar “os alunos não têm nem o básico”, Anastácia considera que seus alunos não têm conhecimento em LI em termos gramatical, lexical e sintático, portanto, mesmo com seu conhecimento limitado em LE, ela considera o suficiente para desenvolver seu trabalho docente, uma vez que a professora-aluna acredita que ao se utilizar de “atividades”, assim como Jasmine, ela promove o aprendizado de seu aluno e o seu próprio. Isso fica expresso em “também facilita tanto pra gente que tá inseguro, prá passar um conhecimento e pra eles também que estão ali com dificuldade”. Ao destacar o adjetivo “inseguro”, Anastácia mostra-se sem confiança em ensinar conteúdos que não sabe e por esse motivo valoriza tais atividades.

Em “Vamos trabalhar diferente”, Anastácia evoca o mesmo sentido que vimos anteriormente, distanciando do objetivo de ensinar a matéria da aula, mas valorizando o discurso da globalização e das novas tecnologias.

Vimos ressoar nesse recorte o discurso de que se deve fazer algo de novo em sala de aula, diferente daquele já posto, em outras palavras, diferente do ensino tradicional. Interpelado pela ideologia, esse diferente, ganha valor de verdade, pois está instaurado no imaginário dos alunos dos cursos de licenciatura que o professor deve sempre inovar. De acordo com Eckert-Hoff, “o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente, podemos entender que o que perpassa esse dizer é o desejo de completude, de inteireza (...)”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 91)

A professora-aluna, ainda, faz uso de um discurso manipulador expresso no vocativo “Olha como inglês é fácil”, primeiro, utilizando do verbo olhar no imperativo chamando a atenção de seus alunos no sentido de considerar o que está por vir. Depois, com o uso do adjetivo fácil, que exerce um efeito de sentido sedutor: aquilo que se consegue sem grande esforço; aquilo que se reflete pouco. Desta maneira, a sedução trabalha no nível inconsciente, de modo a atraí-los e deixá-los “maravilhados”, ou seja, pasmos, admirados. Esse discurso da sedução com o argumento de que inglês está presente no seu dia-a-dia, os alunos têm a ilusão de inclusão social, de pertencimento ao mundo, já que eles estão expostos à língua “o tempo todo”. Rajagopalan assegura

que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno. Nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos, algumas bem-vindas, outras nem tanto. (...) Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59)

Observamos, de acordo com o exposto, a relação dos sujeitos de pesquisa com a LI.

## 6. Dando nós – uma tentativa de conclusão

Nós somos sujeitos constituídos por um processo histórico-social-ideológico que transitamos entre modernidade e pós-modernidade, portanto podemos afirmar que o deslocamento do sólido para o líquido, gera uma tensão filosófica que atravessa a educação.

Levando em consideração que o sujeito não preexiste, mas que ele é uma construção refletimos sobre a globalização e as identificações que emergem através dela.

Nos recortes analisados dos discursos dos professores-alunos é notável a procura de identidades, vimos que eles anseiam por algo mais, além do modo de ser e fazer do professor, diferente daquele de suas experiências. Podemos dizer que não só a contradição é recorrente como também que eles esboçam palavras como angústia, insegurança, medo e outros sinônimos, assim como um conflito muito grande nesses alunos que já exercem a profissão de professores de LI, pois eles não se veem nem proficientes, nem providos de métodos para lecionar tal conteúdo curricular.

Esperamos contribuir para (re)pensar a formação de professor de línguas, a partir dessas tensões que vimos emergir nos discursos de professores de LE em formação, assim

como fomentar novos olhares e novas problematizações para a formação do professor que ensina a LI como LE no contexto brasileiro.

## Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo e BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. (Trad.) PENCHEL, Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. (Trad.) MEDEIROS, Calos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. (Trad.) MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1999, p. 41-64.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORACINI, Maria J. R. F. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: (Orgs.) BERTOLDO, E.; \_\_\_\_\_. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003 p. 97–115.

\_\_\_\_\_. Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. (Orgs.) In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; \_\_\_\_\_. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Pós-Modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de línguas. In: **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Nossa língua: materna ou madrasta? – linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do outro: arquivo, memória, identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 p.135-162.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2008 SEE, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. (Trad.) SILVA, T.T. da. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. (Trad.) RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTINS, Antonio Carlos Soares. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de língua inglesa. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Investigações discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Inglês no mundo contemporâneo:** Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010

PAIVA, Vera L.M.O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa.** Contexturas, vol. 9, p.63-78, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. (Trad.) ORLANDI, Eni. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an International Language.** London: Longman, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 p. 11-38.

\_\_\_\_\_. As políticas lingüísticas. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 May 2012.

## RESISTINDO À VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM REDE ESCOLAR

Kátia Batista de Medeiros<sup>44</sup>

Márcia Aparecida Amador Mascia<sup>45</sup>

**Resumo:** O século XXI se apresenta como a era dos avanços da tecnologia, das mudanças de poder e regimes políticos. Contudo, a infância e adolescência parecem ainda estar distantes dessa realidade quanto à legitimação de seus direitos, à proteção, à defesa, a não excisão, tortura, exploração, espancamento, abuso. Com o objetivo de analisar as *estratégias de resistência* que realizam para dar conta das situações extremas de privação e violência e discutir a importância da escola enquanto espaço de representação, esse trabalho pretende empreender uma análise discursiva, a partir da Análise de Discurso de linha francesa da fala de uma adolescente. Partindo da Roda dos Expostos, passando pelo Código de Menores (1927) que estabelecia a distinção entre “abandonados” e “vadios”, “perigosos e suspeitos”, a FUNABEM (1964) que estabeleceu um sistema de combate à marginalidade, contribuindo para acentuar a exclusão social, chega-se finalmente ao ECA (1990), um marco na história. Todavia, os índices são alarmantes no que tange à ausência de proteção. A Justiça e Escolas tentam de forma ineficaz combater tal fenômeno. Conclui-se que esses sujeitos têm sua lucidez, infância, humanidade dilaceradas pela violência. Contudo, demonstram uma força interior surpreendente, por conseguirem sorrir, sonhar e brincar, criando estratégias de resistência.

**Palavras-chave:** Infância; violência; análise de discurso.

**Abstract:** The 21ST century is the era of advances in technology, the changes in power and political regimes. However, childhood and adolescence seem to still be away of this reality as to the legitimacy of their rights to protection, defense, not excision, torture, exploitation, beatings, abuse. With the purpose of analyzing the *strategies of resistance* that perform to handle extreme situations of deprivation and violence and discuss the importance of school as an area of representation, this work intends to undertake a discursive analysis, from the analysis of discourse of French line tells of a teenager. Starting by the Wheel of the Exposés, passing by the Code of Minors (1927) which established the distinction between "left" and "strays", "dangerous and suspicious", to an FUNABEM (1964) which established a system of combating marginalization, contributing to accentuate the social exclusion, finally arrives to the ECA (1990), a milestone in history. However, the indexes are alarming with regard to the absence of protection. Justice and schools are trying ineffectively to combat this phenomenon. It is concluded that these people have their lucidity, childhood, violence-torn humanity. However, demonstrate a surprising inner strength, for they can smile, dream and play, creating strategies of resistance.

**Keywords:** Childhood; violence; analysis of discourse.

<sup>44</sup> Professora da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP (São José dos Campos - SP) e da Rede Municipal de São José dos Campos – SP. Doutoranda em Educação da Universidade São Francisco. [medeiroskb@ig.com.br](mailto:medeiroskb@ig.com.br)

<sup>45</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. [marciaaam@uol.com.br](mailto:marciaaam@uol.com.br).

## 1. Introdução

*“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Art. 4º, ECA, 2012)*

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento.

O século XXI se apresenta em seu início, como o século de avanços, da pós-modernidade, da tecnologia, do “fast food”<sup>46</sup>, da proximidade virtual, do descartável, das mudanças de poder e regimes políticos, da presença de mulheres e afrodescendentes em posições de liderança.

Contudo, a infância e adolescência parecem estar longe desses avanços, no que diz respeito à legitimação de seus direitos, à sua proteção, à sua defesa, a não excisão, tortura, exploração, espancamento, abuso, etc.

Partindo da “Casa dos Expostos” e sua “Roda”<sup>47</sup>, passando pelo Código de Menores (1927) que estabelecia a distinção entre “abandonados” e “vadios”, o Serviço Nacional de Assistência aos Menores - SAM (1941) com objetivos claros de extirpar a ameaça dos meninos “perigosos e suspeitos”, chega-se à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM (1964) que estabeleceu um sistema de combate à marginalidade.

Faleiros e Faleiros (2008) apontam que no período da ditadura, a fundação conseguiu acentuar a exclusão social, a marginalização do menor pela pobreza de sua família, por não contribuir com o acesso à escola que frequentava, pela necessidade do trabalho, pela situação de rua que, muitas vezes, expunha os menores a toda sorte de violência.

---

<sup>46</sup> Aqui o termo se aplica à dita “rapidez” – palavra de ordem para as decisões, informações, ações e claro, refeições.

“Fast-food significa comida rápida em inglês, e é um tipo de comida, geralmente lanches, para as pessoas que muitas vezes não dispõem de muito tempo para fazer suas refeições acabam optando por alimentos que fiquem prontos rapidamente, e na maioria das vezes são cheios de calorias.” Fonte: <http://www.significados.com.br/fast-food/>

<sup>47</sup> Segundo Faleiros e Faleiros (2008, p.20): “Para atender à internação de crianças ilegítimas foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado “Casa de Expostos”. O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. A primeira roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX.”

Finalmente, na década de 90 o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990) é considerado um marco na história da infância e adolescência, uma vez que abandona o termo “menor” e que busca junto às instituições de proteção o reconhecimento de “sujeito de direitos” a toda e qualquer criança e adolescente brasileiro.

Todavia, os índices são alarmantes no que tange à ausência dessa proteção. UNICEF, OMS, MEC realizam campanhas. Varas da Infância, Conselhos tutelares, Escolas tentam muitas vezes de forma ineficaz combater tal fenômeno. A questão posta é a de que a família está como uma das “instituições” que mais ferem esse “sujeito”<sup>48</sup>.

As redes de proteção se multiplicam, na tentativa de, através do trabalho multidisciplinar e seus diversos olhares, buscarem a emancipação, o desenvolvimento da resiliência e finalmente o rompimento do círculo de violência.

Um dos ambientes mais frequentados pela criança e pelo adolescente é certamente a escola. A realidade brasileira, em especial nas regiões sul e sudeste, demonstra que é cada vez maior o número de ingressantes em instituições de ensino infantil – creches e escolas de educação infantil. O ensino fundamental ampliou seu tempo de permanência de 8 para 9 anos.

O objetivo desse trabalho é analisar as possíveis *estratégias de sobrevivência*<sup>49</sup> que crianças e adolescentes realizam para dar conta das situações extremas de privação e violência doméstica. Além disso, discutir a importância do *lôcus* escolar enquanto espaço de representação infantil e juvenil, além de provocar debates e difusão de informações sobre o fenômeno da violência.

Cada situação vivenciada, ainda que fora do espaço escolar, pode ecoar nesse local. Crianças e adolescentes denunciam seus abusos de várias maneiras nesse “espaço de proteção” que a escola significa. A ideia de haver pessoas capacitadas e preparadas para auxiliar esses sujeitos no processo de denúncia, fortalece a própria escola, a criança/adolescente e a sociedade como um todo na busca do enfrentamento da violência.

Assim, pais e educadores podem aguçar seus “olhares” e ampliar seu modo de pensar e agir.

---

<sup>48</sup> Grifo meu

<sup>49</sup> Idem.

Com esse empoderamento, essas vítimas podem conseguir sobreviver a partir de estratégias que realizam em seu cotidiano, com as pessoas com quem convive e nos espaços que frequentam.

Pensar nessas estratégias certamente nos remete à chance de analisar a partir de suas histórias, o espaço que as cercam. Conforme Mascia (2011, p. 3) destaca “dar voz àqueles que se encontram excluídos, de modo a trazer à tona suas histórias de vida e podermos entender melhor a realidade que na cerca”.

## 2. Revisão da literatura

### 2.1 Contexto e referencial teórico embasador.

O Programa Aquarela baseia seu trabalho na atenção integral às crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência doméstica e sexual na cidade de São José dos Campos – SP.

O trabalho realizado por vários técnicos no Programa resultou na obra “Restauração dos circuitos da Esperança – Manejos Clínico-Institucionais em situações-limite”, organizada por Tereza Elizete Gonçalves (2010).

A análise incidirá em trechos de um depoimento retirado dessa obra, de uma adolescente (aqui chamada de *Cecília*<sup>50</sup>) atendida pelo Programa. Nele é possível verificar que estratégias de resistência ela é capaz de realizar mediante o fenômeno da violência.

Os princípios teóricos e metodológicos para o trabalho são:

- A Análise de Discurso – AD – escola francesa a partir da qual o sujeito é atravessado pelo inconsciente e a ideologia. Como o próprio nome indica, é uma área que não irá lidar apenas com a língua, gramática, ainda que tais itens a interesse. “Ela trata do discurso.” (ORLANDI, 2012). A palavra *discurso*<sup>51</sup>, tem como significado curso, percurso, correr por, movimento.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os

---

<sup>50</sup>Nome fictício. *Cecília*, 13 anos, uma jovem em circunstâncias de vulnerabilidade à exploração sexual. O encaminhamento à instituição ocorreu após denúncia feita pela *escola*, tendo constatada a Equipe Gestora que a menina estava com graves ferimentos espalhados pelo corpo. Foi inserida em Rede de Proteção e atendida no Programa Aquarela, na cidade de São José dos Campos – SP.

<sup>51</sup> Grifo meu.

sujeitos que a fala e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, p. 16, 2012)

A análise de discurso também reflete a partir da materialização da linguagem pelo viés da ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. A partir desse conceito, a AD trabalha o tripé língua-discurso-ideologia. Pêcheux destacava, em 1975 “(...) que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2012, p. 17)

Outro ponto que merece destaque é o quanto o sujeito pode ser afetado – sem ter controle sobre essa ação - pelo real da história. Isso pode ser apontado como uma ação realizada pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras que chegam e afetam o sujeito trazem sentido que não se sabe como são constituídos nele e para ele. Por isso, a importância da AD na análise do discurso que Cecília constrói e relata.

A fala, ainda que fragmentada pela dificuldade que crianças e jovens sentem ao falar da violência, pode ser pensada como a possível chance de emancipação, pois como Orlandi (2012, p.20) ressalta, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.”

- A teoria de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista infantil foi nomeado na Segunda Grande Guerra Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental numa área de recepção na Inglaterra. Teve a experiência de conviver com meninos “evacuados”. Sua percepção em relação à privação demonstra a sensibilidade e traquejo que o autor teve mediante uma situação tão bárbara como a guerra e que também pode ser analisada a partir da a violência doméstica que assola crianças e adolescentes brasileiros. Clare Winnicott, (2005) descreve como aconteceu o trabalho realizado pelo marido:

A experiência de evacuação teve um efeito profundo Winnicott, pois teve de enfrentar de um modo concentrado, a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar, e teve de vivenciar o efeito da separação e perda – e da destruição e morte. As reações pessoais sob a forma de comportamento bizarro e delinquente tiveram de ser controladas, circunscritas e gradualmente compreendidas por Winnicott, trabalhando com uma equipe local. As crianças com quem ele trabalhou tinha chegado ao fim da linha; não tinham mais para onde ir, e como mantê-las tornou-se a principal preocupação de todos os que tentavam ajuda-las.” (2005, p. XII)

- Os conceitos advindos dos psicanalistas Arminda Aberastury e Maurício Knobel na adolescência normal. Essa fase do desenvolvimento humano é repleta de angústia, luto, fricção, dor. E assim se sente Cecília, pelo fato de estar passando pela adolescência e ainda ter no corpo as marcas da violência doméstica. A atitude de revolta – que pode ser encarada como uma forma de resistência – é algo que segundo os autores, representa uma adolescência normal<sup>52</sup> onde a criança se vê diante de um corpo que cresce e marca o final da infância e o início de uma fase que lhe causa estranhamento, dúvidas, surpresas.

## 2.2 A escolha do “corpus” de análise.

A obra de Gonçalves (2010) traz contribuições de profissionais da área da Saúde (Psicólogos e Médicos) a partir do atendimento de crianças e jovens em uma rede de proteção e a fala da adolescente *Cecília*<sup>53</sup> é o destaque para análise do presente trabalho.

## 2.3 Metodologia.

Nesse trabalho, serão relatadas apenas algumas falas de Cecília. Por conta disso, será pontuada sua história de vida, para auxiliar na compreensão do fenômeno da violência (doméstica e exploração sexual) que a menina vivenciou.

## 2.4 A “fala” de Cecília.

Cecília, 13 anos, uma jovem em circunstâncias de vulnerabilidade à exploração sexual está presente quando Gonçalves (2010, p. 68) se depara com a *menina*, relatando que seu corte de cabelo e as vestimentas a tornavam muito assemelhada a um *menino*. Sua madrasta, que a acompanhava, relatava suas dificuldades na convivência cotidiana, pois a menina apresentava constante desobediência e fugas do lar. Sua enteada era muito problemática, odiava tomar banho, ir à escola e não a auxiliava nos afazeres domésticos. Não havia por parte da madrasta nenhuma restrição à exposição da menina mesmo num lugar público como

---

<sup>52</sup> Termo utilizado pelos autores.

<sup>53</sup> Nome fictício.

a sala de espera do Programa Aquarela. Durante seu atendimento, abaixava a cabeça e traçava os dedos “das mãos de unhas corroídas”. Seu medo se mostrava tão grande que, nos momentos de agressão familiar, fugia de seus agressores e se escondia no chiqueirinho do quintal de sua casa, esperando assim que os humores se acalmassem.

Seus pais se separaram e a mãe entregou Cecília (na época com 8 anos) e a irmã (com 6 anos) à família paterna, com a alegação de não poder sustentá-las. Contudo, numa visita feita pela mãe, a mesma as raptou, levando-as para a capital. A ideia de que seria cuidada pela mãe desapareceu, uma vez que, com as constantes saídas maternas por vários dias e sem paradeiro conhecido, as meninas eram deixadas com o namorado da mãe. Cecília teve que pedir esmolas e vender objetos por ele comercializados. Ele abusou sexualmente da menina nas ausências da mãe. Por dois anos as meninas viveram negligenciadas até que o pai, ao descobrir sua localização, foi buscá-las.

Deparou-se com um novo formato familiar: seu pai tinha agora outra esposa com uma filha de 15 anos e um meio irmão, filho desse novo relacionamento. Mesmo feliz por encontrar seu pai, essa nova realidade não lhe trouxe a felicidade plena.

No novo “*lar*”<sup>54</sup>, sentiu-se de novo na triangulação pai – mãe – filha. A madrasta – assim como o pai – maltrata física e psicologicamente a menina, caracterizando a violência doméstica. Porém, no discurso da madrasta, quem não presta é a mãe por ter deixado suas filhas a mercê do namorado e permitir o abuso.

Resolveu contar sobre o abuso (como uma estratégia de sobrevivência) e, em vez de complacência, recebeu a retaliação familiar. Seu pai e madrasta acreditavam que ela fez a “sem-vergonhice” porque assim o queria. As surras, agressões, xingamentos se mostraram no corpo e na mente da menina. “Ela apresentava marcas pelo corpo e couro cabeludo, decorrentes das surras e pauladas de que fora vítima no lar.” (GONÇALVES, 2010, p. 70)

O encaminhamento à instituição ocorreu após denúncia feita pela *escola*, tendo constatada a Equipe Gestora que a menina estava com graves ferimentos espalhados pelo corpo. A importância da participação dos profissionais da escola aparece nesse cenário da violência como algo significativo. Segundo o MEC (2007, p. 9):

Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade escolar esteja preparada para lidar com os casos de violência e – em parceria com os demais atores das Redes de Proteção Integral – participar dos processos de notificação e acompanhamento. Também é imprescindível capacitar gestores, professores e demais profissionais de

---

<sup>54</sup> Grifo meu.

educação a fim de fortalecê-los para lidar com situações e assuntos – na maioria das vezes, dolorosos, constrangedores e, em certos casos, ameaçadores – que, por muito tempo, foram silenciados e negligenciados pela sociedade.

Sobre sua desistência da escola, (GONÇALVES, 2010, p. 69), Cecília denuncia que:

É que aconteceu aquilo comigo... aquela coisa ruim que acontece com as mulheres solteiras. E então eu fui no médico e ele falou que eu não era mais virgem. Quero esquecer o que aconteceu, mas não consigo tirar isso da minha cabeça. Acho que a minha vida está estragada de vez, agora que eu estou perdida. Eu me perdi. (...) Então saio de casa e fico na rua para não ficar mais triste. Eu desço na Rua do Pecado, mas não faço nada demais. Fico lá ouvindo música e só, mas ninguém entende! (...) nenhum menino mais iria querer ficar comigo sério, casar...

Cecília não nomeia o ato sexual, mas se refere a “**aquilo**”. Para Orlandi (2012, p. 43, 44) “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso.” Uma vez que as palavras não estão predeterminadas pela propriedade da língua, “aquilo” se mostra pela relação constituída nas formações discursivas. Assim surge a metáfora - aqui definida como a tomada de uma palavra por outra – desencadeando na *transferência* que uma palavra significa em relação a outra e se revestem de sentido.

A tentativa de esquecer é algo difícil a Cecília. “**Quero esquecer o que aconteceu, mas não consigo tirar isso da minha cabeça.**” Soluções rápidas e sem sentido não lhe convencem como Winnicott alerta. Adolescentes têm como necessidades:

A necessidade de evitar a solução falsa: a necessidade de se sentirem verdadeiros ou de tolerarem não sentir nada; a necessidade de desafiar – num contexto em que a dependência deles é satisfeita e podem confiar em que continuará sendo satisfeita; a necessidade de espicaçar a sociedade, para que o antagonismo da sociedade se manifeste e possa ser enfrentado com antagonismo”. (2005, p. 172)

A essas necessidades podem ser atribuídas às questões corporais e de aparência que a menina quer demonstrar, quando, por exemplo, veste-se como menino. O feminino dá lugar ao masculino, também como tentativa de tripudiar seu ambiente. A busca de se sentir verdadeira e não sentir tanta dor é constante.

Quando Cecília destaca que: “**Acho que minha vida está estragada de vez, agora que eu estou perdida.**”, fica claro seu sentimento de culpa pela atividade sexual, como se de fato fosse ela a causadora desse “estrago” por ter pouca ou nenhuma orientação em relação à sua sexualidade. Sua ênfase na frase “**Eu me perdi.**”, lhe atribui a responsabilidade pelo abuso. Sanderson (2005) afirma que a criança “(...) passa a se responsabilizar pelo abuso sexual e se culpa por isso. O sentimento de culpa e constrangimento evita que a criança revele o ‘segredo’ por medo de ser culpada pelos pais.” (p. 158)

Winnicott (2005, p. 164) proclama que o adolescente é basicamente isolado. A partir dessa posição, se lança em algo que pode resultar em relações e conseqüentemente, na socialização. Quando Cecília ressalta que “**Então saio de casa e fico na rua para não ficar mais triste**”, repete aí uma fase essencial da infância, (estratégia de sobrevivência) uma vez que o bebê também se mostra um isolado. O bebê torna-se apto a reconhecer os objetos que estão fora de seu “controle mágico” e que são parte integrante de sua subjetividade mais tarde. Isso é uma “grande façanha”.

O autor ao analisar o processo de amadurecimento típico da adolescência, destaca que o adolescente tem que enfrentar mudanças significativas por conta da puberdade que vivencia. Essa vivência – onde a ansiedade se intensifica – está ligada em grande medida, com o padrão organizado desde os primeiros anos da infância, onde também os fatores físicos e emocionais entraram em choque.

Nessa fase anterior, aqueles que foram bem cuidados e eram saudáveis desenvolveram o chamado Complexo de Édipo, ou seja, a capacidade para enfrentar as relações triangulares – aceitar a força total da capacidade de amar e as complicações que daí resultam. (...) Os padrões que foram formados em relação às experiências infantis incluem necessariamente uma boa parte que é inconsciente, e também muito que a criança ignora porque ainda não foi experimentado por ela. (WINNICOTT, 2005, p. 164)

O adolescente, na mesma medida, é capaz de repetir essa batalha, conforme Gonçalves (2010, p. 70): “Só fico brava porque a minha madrasta fica nervosa comigo às vezes. Nada a ver... minha mãe nem gosta de mim! Resolvi esquecer ela também.” (Cecília)

O interessante nesse trecho é analisar o quanto Cecília lida com a palavra “esquecimento”. Não consegue esquecer “aquilo” que vivenciou em relação ao abuso sexual. Sua mãe – a figura que tanto desejou ter – esse sim, ela esqueceu, mesmo que a evoque em seu discurso. E o lapso se apresenta: “**esquecer também**” significa que mais coisas foram ou podem ter sido esquecidas pela menina, (Como uma tentativa de estratégia de sobrevivência). “Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. (...) à deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras.” (ORLANDI, 2012, p. 53)

Knobel (1981, p. 31) analisa a conduta que chamamos antissocial a partir da teoria de Erikson que chamou de “identidade negativa”, a ação do que o adolescente realiza desenvolvendo identificações com figuras negativas, mas *reais*<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Grifo do autor.

Gonçalves (2010) destaca trechos onde a fala da menina e da madrasta se entrelaçam no discurso:

Aprendi a chorar por dentro, para não se mostrar fraca para os outros. (Cecília)  
Nunca vou querer ter uma vida como a da minha mãe. Ela foi boba de casar e ter filhos. Agora só sabe chorar, a vida dela tá perdida. (Cecília)  
A mãe dela não prestava. Veja o que fez com as meninas. A Cecília já está perdida como mulher... (fala da madrasta) (p. 82)

Outro ato falho se apresenta: a mãe (aquela mulher que Cecília também esqueceu) tem uma vida que a menina não deseja, porém vivencia. “**Agora só sabe chorar, a vida dela tá perdida**”, traz a análise de que não se deve chorar por demonstrar fraqueza. Cecília *aprendeu* a chorar por dentro, como um mecanismo de defesa à família que não lhe ama e a sociedade que não lhe aceita. Assim como a mãe, sua vida está perdida. A sina da menina seria a mesma da mãe. “**Cecília já está perdida como mulher...**” é a afirmação feita pela madrasta em relação à comparação entre a menina e a mãe. Sua mãe não prestava. Cecília também não presta. Ambas são perdidas.

Knobel (1981, p. 31) ressalta que “é preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada.”. Vestir-se como o oposto de seu gênero, apresentar atitudes agressivas, portar-se de forma indesejável pela família são atitudes que de certa forma dão visibilidade a alguém que foi tratada como nada.

Isto constitui uma das bases do problema das turmas de delinquentes, dos grupos de homossexuais, dos adeptos às drogas, etc. a realidade costuma ser mesquinha ao proporcionar figuras com as quais pode-se fazer identificações positivas e então, na necessidade de ter *uma* identidade, recorre-se a esse tipo de identificação, anômala, mas concreta. (KNOBEL, 1981, p. 33)

Assim, Cecília manifesta-se:

Ficar na rua, é legal porque não tem ninguém brigando comigo. Em casa é chato porque todos me acusavam de tudo que acontece de errado. Não posso pegar um centavo que ela já vai contar para a madrasta e eles me batem. Aí eu só choro, o que que eu posso fazer?

Cecília se contradiz quando aponta que “**ai eu choro, o que que eu posso fazer?**” O lapso de sua fala se remete ao choro como única forma de expressão. Mesmo afirmando que aprendeu a chorar por dentro (como estratégia de sobrevivência) quando se vê sozinha, angustiada, injustiçada e violentada de forma física e psicológica, o que lhe resta é o choro. Para Knobel “neste período evolutivo a importância das figuras parentais reais é enorme.” (1981, p. 47)

Contudo, a perda e o luto – vivenciados pela menina quando se vê sem pais *suficientemente* bons num ambiente doentio, traz à tona uma conduta antissocial que Winnicott (2005, p. 151-152) destaca “(...) e aí aparece o furto como um sinal de esperança, talvez muito temporária, é certo, mas positiva enquanto dura, e antes que se dê uma regressão para a desesperança”. Chorar, ainda que doloroso, representa uma tentativa mesmo que tímida de resgate de afetividade. E o autor salienta que “Nessa fase ocorre a formação gradual, no indivíduo de um senso de envolvimento. A perda da mãe durante essa fase leva a uma reversão do processo.”

A fala da madrastra, culpando Cecília das brigas com o parceiro, a tentativa de não deixar que ela se “perca” demonstram o quanto a conduta de menina desagrada.

Já tentei colocar a menina no psicólogo, mas ela não parou. É difícil doutora, tenho medo dela se perder. Agora está dando de pegar coisas das colegas e trazer para casa. Vamos ver se a senhora consegue alguma coisa com ela. Já estou a ponto de me separar do meu marido, por tanta briga lá em casa, só por causa dela. (GONÇALVES, 2010, p. 68)

Orlandi (2012, p.41) aponta que a relação de forças fica evidenciada quando o sujeito ocupa um lugar de fala – que lhe é constitutivo. Aqui a frase **“Já estou a ponto de me separar do meu marido, por tanta briga lá em casa, só por causa dela.”**, denuncia a esposa que se angustia por brigar pela atenção do parceiro com uma filha que não é sua. Novamente a triangulação – Complexo de Édipo – se apresenta. A condição para o bem estar do casal é a *saída* da menina de cena. Por apresentar uma conduta antissocial, ela acaba por chamar a atenção do pai, e deixando a madrastra – que deve ter uma posição mais destacada de poder – fora do contexto. Assim, o que ela deseja é a que sua fala seja significativa por ser a fala da “esposa/mãe”. E isso faz com que ela “ajuste seu dizer a seus objetivos (...) trabalhando esse jogo de imagens.”

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (ORLANDI, 2012, p. 42)

A surpresa da madrastra em ver que a menina ainda brinca demonstra o quanto a infância lhe foi anulada, uma vez que a mesma menina perdida como a mãe quer brincar, o que para sua madrastra lhe parece um absurdo. “Em casa deixamos tudo que é de valor trancado. Ela é briguenta, teimosa, só quer saber de brincar. Imagina uma moça desse tamanho querer brincar.” (GONÇALVES, 2010, p. 81)

O brincar que remete à infância precisa ser negado. Contudo, tornar-se adolescente em condições extremas também é algo difícil. Knobel (1981, p. 51, 51) ressalta que “nem todo o processo da adolescência depende do próprio adolescente, como uma unidade isolada num mundo que não existira.” A menina ainda vive bons momentos infantis (outra estratégia de sobrevivência) quando se permite brincar. Sua constelação familiar não reconhece que sua infância (ainda de certa forma que roubada) ainda tenha preservado fagulhas.

Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos. (...) Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. (ORLANDI, 2012, p. 30)

Brincar assim, a partir da teoria winnicottiana, remete ao conceito de saúde. Para ele, o uso do corpo e suas funções é uma das ações mais prazerosas da vida, em especial se aplicada a crianças e adolescentes. “É uma pena que pessoas saudáveis tenham que viver em corpos deformados, doentes ou velhos, ou permanecer famintas ou sofrer grande dor.” (Winnicott, 1999, p. 12-3). Cecília provavelmente busca no brincar, o conforto ao corpo que sofre, que sente dor.

### 3. Considerações finais

Crianças e adolescentes diariamente têm sua lucidez, infância, humanidade roubadas pela violência, que pode ser considerada:

(...) uma palavra-valor, que implica referências éticas, culturais e políticas. Entretanto, pode-se dizer que a maioria das sociedades considera como violência tudo aquilo que não pode ser suportado; e também como violentas as situações em que um indivíduo é tratado como objeto, sendo negados seus direitos e suas dignidades de ser humano e de membro de uma sociedade. (MEC, 2007, p. 21)

Sua liberdade e emancipação ficam enfraquecidas e tolhidas. Winnicott (1999, p. 239) atribui ao fator ambiental a possibilidade da ausência pela crueldade da liberdade tornar a criatividade inútil ou destruída no sujeito por produzir nele a desesperança. Citando-o, trago a ideia da aniquilação da pessoa:

(...) envolvida tanto na restrição física como na aniquilação da existência física pessoal de um indivíduo através da dominação, como por exemplo, numa ditadura. Assinalei que tal dominação pode ser encontrada em casa, e não apenas no cenário político. (WINNICOTT, 1999, p. 239)

Como superar o fenômeno da violência física, psicológica e sexual e seu grande poder de aniquilamento?

As estratégias de sobrevivência que realizam demonstram uma força interior que é digna de inveja. Conseguem sorrir, sonhar e brincar.

Winnicott pontua que esses meninos e meninas são na verdade grandes lutadores:

Podemos vê-los em busca de uma forma de identificação que não os decepcione em sua luta, a luta pela identidade, a luta por se sentirem verdadeiros, a luta para não se encaixarem num papel determinado pelos adultos, mas que lhes permita passarem por tudo o que tiverem que passar. Sentem-se verdadeiros só na medida em que recusam as falsas soluções; e sentem-se não-verdadeiros leva-os a fazerem certas coisas que só são verdadeiras do ponto de vista da sociedade.” (2005, p. 171-2)

O desafio das redes de proteção, das organizações a favor dos direitos humanos infantis e juvenis, está justamente na tentativa de promover ações que façam com que esses *SUJEITOS*<sup>56</sup> sintam-se verdadeiros, concretos e com visibilidade.

A escola em destaque deve ser o espaço tanto para o desenvolvimento de um fórum aberto para essa problemática quanto um local de acolhimento, proteção e apoio solidário aos diretamente marcados em seus corpos, mentes e inocência pela violência realizada muitas vezes por aqueles que em princípio deveriam ser os que mais se interessariam por sua vida.

Que todos os meninos e meninas consigam, ainda que por um instante sentirem-se verdadeiros, como Cecília tenta o tempo todo, como uma grande estratégia de sobrevivência.

*“Muros de pedra não fazem uma prisão; nem barras de ferro, uma jaula.”*

*(Winnicott, 1999, p. 238)*

## Referências bibliográficas

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. **Proteger para educar**: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. CADERNOS SECAD 5. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Maio de 2007

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. São Paulo, 2012.

---

<sup>56</sup> Grifo meu.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira, **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª ed., 2008.

GONÇALVES, Tereza Elizete. **Restauração dos circuitos da esperança: manejos clínico-institucionais em situações-limite**. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2010.

MASCIA, Márcia. Rio a cidade maravilhosa e o lixo de Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira. In: (org.) CORACINI, M. J. **Identities silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças**. São Paulo: M. Books, 2005.

WINNICOTT, Donald. **Privação e delinquência**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## UM BREVE OLHAR SOBRE PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE SUJEITOS EM INÍCIO DE FORMAÇÃO MILITAR

Andréia Pinheiro de Freitas<sup>57</sup>  
Elisandra de Oliveira Casagrande<sup>58</sup>

**Resumo:** Muito se discute, na contemporaneidade, dentro e fora do universo acadêmico, questões relacionadas ao meio militar. Quando se observa, por exemplo, as intervenções das Forças Armadas dos Estados Unidos em países do Oriente Médio, ou quando se fala, aqui no Brasil, sobre os desdobramentos do período de governo militar, reacendem-se as discussões sobre as questões éticas envolvidas. O contexto militar, povoado de tradições e símbolos, é representado por sujeitos que possuem uma formação acadêmica aliada ao treinamento físico-militar. Esse processo é de responsabilidade de escolas militares de formação, espalhadas pelos mais diversos cantos do Brasil. Assim, este artigo tem como objetivo fazer uma breve análise de excertos de textos de alunos militares em início de formação, utilizando como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, Orlandi), a fim de observar os processos de objetivação e subjetivação, à luz dos estudos de Michel Foucault, pelos quais esses sujeitos vão sendo constituídos. Algumas possibilidades de análises levantadas, como a inserção dos sujeitos em um universo linguístico novo e alguns posicionamentos críticos em relação ao ambiente de controle em que vivem, deixam claros os processos de objetivação e subjetivação, respectivamente, pelos quais passam esses mesmos sujeitos.

**Palavras-chave:** Relações de poder; Objetivação; Subjetivação.

**Abstract:** In the contemporary world, much has been discussed, in and out of academia field, about issues related to the military. When you note, for example, the interventions of the United States Armed Forces in Middle East countries, or when addressing, here in Brazil, on the consequences of the military government period, relight discussions on the ethical issues involved. The military context, thorp of traditions and symbols, is represented by individuals who have an academic background combined with the physical and military training. This process is the responsibility of military training schools, scattered throughout various parts of Brazil. Thus, this article aims to give a brief analysis of text excerpts which were produced by the military students in early training. The theoretical framework is the French Discourse Analysis (Pêcheux, Orlandi) in order to observe the processes of objectification and subjectivity in the light of Michel Foucault's studies, in which these subjects are being stablished. Some possibilities raised analyzes, such as the insertion of subjects in a new language universe and some critical positions in relation to the control environment in which they live, it makes clear the processes of objectification and subjectivity, respectively, through which they pass these same subjects.

**Keywords:** Power relations; Objectivity; Subjectivity.

<sup>57</sup> Mestranda em Educação, Universidade São Francisco. andreiapfreitas@yahoo.com.br

<sup>58</sup> Mestranda em Educação, Universidade São Francisco. elisandra\_casagrande@hotmail.com

## 1. Ao toque de Alvorada<sup>59</sup>, uma breve introdução...

Há entre historiadores, antropólogos, etnógrafos e cientistas, de diversas áreas, muitas dúvidas acerca dos primórdios da que seria a primeira guerra travada pelo homem. Não se pode desprezar fatos que possam ter acontecido na pré-história, pois a necessidade de sobreviver e defender as famílias que se formavam levaram o homem primitivo, através dos tempos, a utilizarem-se de instrumentos de defesa. A coragem e a habilidade, tão importantes para o guerreiro contemporâneo, já se faziam necessárias para a caça e para a defesa do território e da prole, porém não há como comprovar, por meio das diversas ciências, que os pré-históricos usavam essas habilidades para lutarem contra outros homens.

Embora existam indícios milenares de possíveis materiais de guerra, como adagas e espadas pequenas com lâminas de ouro e cobre, além de imagens em monumentos de possíveis guerreiros que aparecem lutando de forma organizada, com armas e uniformes relativamente padronizados, não é possível, historicamente, precisar o início da história da guerra. Considera-se, portanto, como início de uma história da guerra o mesmo período em que se encontram os vestígios mais antigos dos escritos humanos, que datam de 3100 a.C., na Suméria, região onde hoje é o Iraque.

Muito aconteceu desses tempos para os dias atuais, no entanto, a necessidade de defesa dos territórios e o consequente desenvolvimento das ciências militares figuram, de muitas formas e em diferentes contextos, no mundo todo.

À medida que a história vai sendo constituída, muitos discursos também vão sendo formados para relativamente significar os fatos que se sucedem no decorrer dos tempos. Esses discursos são ricos em fios ideológicos que se entrelaçam e fornecem possíveis pistas de constituição dos sujeitos de determinada época e lugar. Afinal, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 2013b, p.10).

O objetivo deste artigo, dessa forma, é levantar possibilidades de análises, tendo como referencial teórico a Análise do Discurso de linha francesa, de pequenos excertos de

---

<sup>59</sup> Os subtítulos utilizados neste artigo são originários de práticas existentes em qualquer quartel. Tomei a liberdade de emprestá-los, pois, há dez anos convivendo com esses jargões, também passei e passo pelo processos de objetivação e subjetivação propostos por Foucault...

textos de sujeitos-alunos em início de formação militar, a fim de observar, ainda que superficialmente, o processo de objetivação e subjetivação, com base em Foucault.

## 2. Aprestamento, preparando o dispositivo...

Michel Foucault desenvolve seus estudos visando um detalhamento de três técnicas: do discurso, do poder e da subjetivação. Essas três técnicas, aparentemente, parecem independentes, no entanto, no decorrer de sua obra, vão se incorporando e se completando. Segundo Veiga-Neto (2011), eminente estudioso brasileiro de Foucault, é possível dividir a obra do filósofo em três domínios, seguindo um roteiro cronológico e metodológico.

O primeiro domínio (*ser-saber*), chamado **arqueológico**, é marcado por uma detalhada análise, ao longo da história, que Foucault realiza dos discursos no decorrer do tempo, buscando um saber que não foi sistematizado. O segundo domínio (*ser-poder*), o **genealógico**, é um estudo aprofundado das relações de forças das quais emergem um discurso que passa pelo interdito, a fim de que possa ser legítimo ou tolerado. Já no terceiro domínio (*ser-consigo*), denominado **ético**, o filósofo procura investigar como se constitui um saber centrado nas práticas exercidas pelos indivíduos, a fim de observar melhor como a dominação e a subjetivação desses mesmos indivíduos são constituídas.

Como os três domínios estão interligados, o sujeito, para Foucault, vai sendo constituído, ele não existe *a priori*. A constituição do sujeito depende das relações de poder às quais está submetido no momento presente. Essas condições vão formando o sujeito por dois tipos de constituição que se dão ao mesmo tempo e de diversas formas: a objetivação e a subjetivação.

Na visão de Foucault, os "processos de subjetivação" (REVEL, 2011) são compostos dos modos de objetivação e subjetivação, ou seja, há sujeitos que desenvolvem suas subjetivações somente pelas objetivações, uma vez que as práticas de objetivação constituem sujeitos que servem como objetos, com corpos dóceis e úteis, por meio de mecanismos disciplinares. Os modos de objetivação são assim descritos por Foucault:

O primeiro é o modo de investigação que tenta atingir o estatuto da ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. (FOUCAULT, *apud* DREYFUS & RABINOW, 1995, p.231).

Em primeiro momento, das análises feitas por Foucault nas investigações do chamado segundo domínio (*ser-poder*), tem-se a impressão de que os sujeitos não possuem qualquer interferência na construção de si mesmos, porém surgem alguns questionamentos: o que os tornam diferentes? Como desenvolvem as relações consigo mesmos para terem uma espécie de formação identitária própria? Essas questões são fundamentais para Foucault empreender no terceiro e último domínio (*ser-consigo*) uma investigação histórica na qual retorna aos gregos, a fim de observar as práticas do cuidado de si:

A expressão "cuidado de si", que é uma retomada da *epimeleia heautou*, que se encontra, em particular, no *Primeiro Alcibiades* de Platão, indica, na verdade, o conjunto das experiências e das técnicas que elaboram o sujeito e o ajudam a transformar-se em si mesmo. No período helenístico e romano, no qual se concentra rapidamente o interesse de Foucault, o cuidado de si inclui a máxima délfica do *gnôthi seautón*, mas ele não se reduz a isso: a *epimeleia heautou* corresponde mais a um ideal ético (fazer de sua vida um objeto de *tekhnê*, uma obra de arte) do que a um projeto de conhecimento em sentido estrito. (REVEL, 2011, p. 138).

Dentre as práticas realizadas para o cuidado de si, pesquisadas por Foucault, há a escrita de si que é um conjunto de práticas que marcam os processos de subjetivação dos sujeitos. Nas palavras de Foucault,

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita - o fato de se escrever para si e para outrem - só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável." (FOUCAULT, 2014, p. 143)

Assim, a escrita de si é uma prática que, analisada sob a ótica da Análise do Discurso, é fonte de percepção dos processos de objetivação e subjetivação pelos quais os sujeitos são constituídos. Esse é o pretense objetivo deste artigo, ao levantar possibilidades de análises de excertos de textos (escrita de si) de alunos em início de formação militar.

### 3. Montando o teatro de operações

Os discursos que permeiam a história, desde que o ser humano começa a se comunicar por meio de signos, são extremamente marcados pelas relações sociais, políticas, culturais e ideológicas que são vivenciadas pelos sujeitos da história. A língua, portanto, um

dos meios que reflete todo o conjunto simbólico desses discursos, constitui-se em um poderoso meio de significação e ressignificação dos mais variados gêneros e uma das formas mais importantes para a análise desses mesmos discursos.

As pesquisas em Linguística Aplicada que, desde o fim da década de 80, trouxeram como inovação uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin e Vygostky, abriram ainda mais o campo para as possibilidades de análises. A partir da década de 90, surgiram ainda mais contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra, como Dolz, Bronckart, Schneuwly, Pasquier e outros, e de pesquisadores brasileiros como Marcuschi, Rojo, Machado.

Paralelamente, os estudos relacionados à Análise do Discurso (AD), desenvolvidos por Pêcheux, Maingueneau, entre outros, e difundidos aqui no Brasil por Eni Orlandi, principalmente, que visam "a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por seus sujeitos" (ORLANDI, 2013, p. 26), trazem novas possibilidades de reflexão sobre múltiplas significações dos discursos que estão imanentes aos diversos tipos de textos.

Para a Análise do Discurso, assim como para Foucault, o sujeito não é dado *a priori*, como já foi dito, ele vai se construindo, em determinado contexto sócio-histórico, na interação com o outro por meio do texto: "(...) o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade *no* (e *do*) texto. Consequentemente, a significação se dá no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores" (ORLANDI, 1988, p.76).

Portanto, "a concepção de um sujeito marcado pela ideia de unidade, do centro, fonte ou origem do sentido constitui para a AD uma 'ilusão necessária', construtora do sujeito" (BRANDÃO, 2012, p. 83). Ou seja, o sujeito tem a pretensa certeza de que, ao produzir um enunciado, ele, de alguma forma, criou um sentido "original", demarcado por uma identidade pronta e definida. Para Foucault, nada mais é do que um dos processos de objetivação citados acima.

#### 4. Análise de situação

Os excertos abaixo reproduzidos foram retirados de textos de alunos da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), em que os alunos estudam em regime de

semi-internato no 1º ano do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro. Esse curso é ministrado em Campinas, durante um ano, e depois passa, nos quatro anos seguintes, a ser ministrado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada em Resende, RJ.

Foram convidados alunos, em caráter voluntário, para assistirem a dois vídeos<sup>60</sup> que retratam a rotina escolar de outros alunos em realidades diferentes. Os vídeos fazem parte do projeto **Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media**, "iniciativa de um grupo de pesquisadores de diversos países, que tem como foco a captação digital, edição e circulação de dados audiovisuais feitos por jovens. Os pesquisadores, divididos em grupos, investigaram as práticas digitais, tais como: filmagem, produção de filmes e jogos. Cada grupo explorou como os jovens, em seus respectivos países, usaram essas tecnologias como principal meio de se expressarem e como meio de comunicação com os outros. Todas essas práticas digitais e tecnológicas tiveram um papel significativo, facilitando a expressão e a comunicação da juventude. As maiores conquistas desse projeto até o momento foram: a elaboração da interdisciplinaridade, o método de nivelamento transversal e o cruzamento das análises. O método inovativo, o resultado de vários estudos de caso e suas implicações para a educação e formação política têm sido apresentados com sucesso e discutidos em vários workshops e também em conferências pelo mundo todo. (*Texto traduzido da página inicial do projeto **Global Perspectives on Learning and Development with Digit@l Video-Editing Media***<sup>61</sup>).

Após a apresentação dos vídeos, eles escreveram um texto em 1ª pessoa em que retrataram a rotina a que estão submetidos na escola militar, bem como a visão que têm da instituição.

Os enunciadores dos excertos que serão expostos, são sujeitos muito semelhantes, aliás, desde que ingressam na escola, são treinados a desenvolverem uniformes posturas, a começar pela vestimenta (farda). Busca-se, nas atividades militares, por meio de intensivo adestramento, torná-los o máximo possível homogêneos. Assim, “esses 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...” (FOUCAULT, 2011,

---

<sup>60</sup> Os vídeos estão disponíveis nos endereços: <http://www.youtube.com/watch?v=sl7QMkddZH0>, e <http://www.youtube.com/watch?v=jhj5zk8vW-8>

<sup>61</sup> <http://digitmed.wordpress.com>

p.133), de fato, já são um nítido modo de objetivação ao qual estes sujeitos estão se submetendo de livre e espontânea vontade e pelo qual vão se constituindo em "novos" sujeitos. No entanto esse assujeitamento consentido visa buscar a aquisição de um saber, oferecido pela instituição, que lhes confere e confirmará poder.

Devido às regularidades discursivas, será observado o que marca a objetivação e a subjetivação dos sujeitos que produziram os enunciados dos trechos a seguir:

#### 4.1. Objetivação

(BS) "(...) voltei a sentir alegria neste ambiente de aquartelamento - passei a me sentir combatente pelas coisas que aprendi (atirar, me orientar etc) (...)"

(E) "Quando toca o clarim e a alvorada inicia já se sabe que algo novo começa. Os sonhos de noites frias da bela Campinas transformam aqueles que a pouco dormiam em guerreiros, camuflados e perpicazes do verde-oliva (...)"

(IS) "(...) Isso se confirma quando todos os dias tento mostrar para a minha namorada a importância do militarismo e porque tanto amor a pátria. Enfim, Brasil acima de tudo."

(JM) "(...) nós estamos sempre no 'sanhaço' e com sono.(...)"

(P) "(...) O tfn também é muito bom, mas quando chega na sexta-feira já dá vontade de baixar (...)"

São muitas as possibilidades de análises que os trechos acima nos fornecem, porém algo que nos chamou a atenção foi que a maioria das palavras ou expressões sublinhadas, presentes nos enunciados de BS, E, IS, JM e P, são inerentes ao universo em que os sujeitos estão inseridos.

BS demonstra todo sua *alegria* por estar aquartelado, ou seja, vivendo em regime de internato com todas as regras que um quartel impõe, pois, assim, sente com mais intensidade o que é ser *combatente*, ao entrar em contato com os saberes que lhe trarão as habilidades necessárias para ser um bom oficial, tais como *atirar* e *orientar-se* (exercícios de orientação têm por objetivo treinar o aluno a percorrer distâncias, guiado por mapas e bússolas, em terrenos de formas diversas, obrigando-o a passar por pontos específicos marcados no mapa de orientação)

Em E, um tom poético é pecebido quando se refere ao toque de *alvorada* que é dado ao som de um *clarim*, prática diária exercida no quartel para marcar a hora que todos devem acordar. Além disso, a adjetivação utilizada (*frias, bela, camuflados e perspicazes*) completam o tom, dando uma leve visão romântica da vida que leva no quartel.

O enunciado de IS denota uma certa preocupação (*todos os dias*) em convencer a namorada, que não tem a mesma rotina e as mesmas atribuições, da importância de ser militar e dos motivos pelos quais é necessário, da parte dele, amar a pátria. Ele encerra o texto com a expressão *Brasil acima de tudo*. Essa expressão é uma espécie de bordão normalmente proferido ao final dos discursos, tanto orais quanto escritos, em diversas ocasiões no exercício da profissão.

JM utiliza a palavra *sanhaço* de forma a explicitar que a vida é muita atribulada, que estão sempre no *sanhaço*, ou seja, estão sempre em situações desesperadoras que exigem desfechos esperados. Como essas situações exigem do aluno grandes esforços físicos e intelectuais, estão sempre com *sono*, como declara no excerto.

Já P exalta o *tfm*, treinamento físico-militar, no entanto, ao utilizar a conjunção adversativa *mas*, explicita uma certa exaustão em praticá-lo, tanto que tem vontade de *baixar*, ou seja, ficar doente, talvez para se livrar um pouco do treinamento tão intenso.

É perceptível que os jargões militares são apropriações indispensáveis a esses sujeitos, uma vez que futuramente produzirão discursos recheados de tais jargões, como observamos nos trechos acima.

Partimos do princípio bakhtiniano de que a língua não é apenas um conjunto de signos que organizamos consciente e racionalmente para efetivarmos a comunicação, mas, sim, uma construção sócio-histórica baseada em modelos discursivos pré-existententes. Assim, "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, [1953]1997, p. 302).

Contribuindo para essa forma de pensamento, se o discurso efetiva-se no processo sócio-histórico, ele também é um elemento de controle e de dominação, pois "em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". (FOUCAULT, 2013, p.8)

Assim, a apropriação e posterior uso em seus próprios discursos dessas expressões pelos sujeito é um processo de objetivação, pois, inseridos nessa relação de poder a que estão submetidos, vão se constituindo desse "saber" que lhes é apresentado e que terão que futuramente reproduzir, a fim de exercerem esse mesmo "saber-poder" sobre os outros.

#### 4.2. Subjetivação

(F) "*Eu vejo a EsPCEx como uma escola-quartel com estrutura e possibilidades superiores em relação a maioria, porém, vejo recursos e hábitos sendo mal explorados ou não corrigidos. Tratar todos com igualdade só é justo quando todos são realmente iguais, porém, aqui, independentemente do nível de interesse ou responsabilidade, há muito mais punições do que recompensas de forma quase que unânime (...)*"

(K) "*(...) O que é mais desmotivante, talvez, é o fato de muitas vezes perder a liberdade individual e ter que submeter-se mesmo sabendo que se tem razão (...)*"

(IR) "*Vejo a EsPCEx como uma escola séria e responsável, focada em formar oficiais do Exército. Um dos poucos lugares onde ainda se encontra disciplina e respeito. Mas, claro, não é perfeita. É composta por homens. E algumas vezes acontece algumas injustiças (opinião pessoal) e outras coisas que considero desnecessárias, sem conseguir enxergar um motivo ou lado positivo. (...)*"

Diferentemente dos excertos de BS, E, IS, JM e P, os enunciados de F, K e IR não trazem qualquer jargão militar, talvez por evocarem um posicionamento mais crítico em relação à instituição de que fazem parte.

Em F, é notória a exaltação da escola em razão da estrutura (alojamentos, instruções físicas e intelectuais) e das possibilidades oferecidas (profissão, estabilidade, moradia, assistência médica), contudo questiona o tratamento recebido, pois as tentativas de homogeneização parecem não ser, na visão de F, justas, uma vez que, como diz, geram punições. Para ele, seria interessante exaltar positivamente também as diferenças.

K sente-se desmotivado com a perda da *liberdade individual*, pois, na instituição, vive em alojamento coletivo e faz quase todas as atividades em grupo. Também se sente desmotivado com a necessidade de *submeter-se* a uma ordem, mesmo quando está convicto de que possui razões para não cumpri-la.

O enunciado de IR é também estruturado como os de F e de K, já que ressalta as condições estruturais do estabelecimento, porém traz uma postura crítica ao referir-se ao tratamento que é recebido por eles.

É possível salientar, mediante às observações dos trechos, que F, K e IR, embora não utilizem jargões em seus discurso, também passaram pelos modos de objetivação, expressos pela exaltação que fazem da instituição, pois, como dito anteriormente, os modos de objetivação fazem parte do que Foucault chamou de "processos de subjetivação", ou seja, para se chegar à observação dos processos de subjetivação, pois não existe "constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação" (FOUCAULT, 1984, p. 28), os sujeitos passam, quer queiram quer não, pelos modos de objetivação.

No entanto, nos enunciados de F, K e IR surgem determinadas resistências em relação ao sistema que lhes é imposto, uma vez que a percepção das diferenças é o ponto de discordância pessoal deles com os procedimentos das condutas na escola. De fato, segundo os direcionamentos foucaultianos, não há relação de poder sem relação de resistência.

o que toma a dominação de um grupo, de uma casta ou de uma classe, e as resistências ou as revoltas às quais ela se opõe um fenômeno central na história das sociedades é o fato de manifestarem, numa forma global e maciça, na escala do corpo social inteiro, a integração das relações de poder com as relações estratégicas e seus efeitos de encadeamento recíproco." (FOUCAULT, *apud* DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 56)

Essas resistências que são observadas, em qualquer sociedade e em qualquer momento histórico, constituem também processos de subjetivação, que evidenciam uma forma de expressão da subjetividade dos sujeitos. Dessa forma, ao observarmos os excertos de F, K e IR, percebemos uma nítida crítica, mesmo que branda, da sociedade disciplinar em que estão inseridos e pela qual foram objetivados.

Embora o conceito de subjetividade em Foucault esteja mais ligado a um modo de vida, em um certo tempo histórico, em que as práticas que envolvem o corpo (prazer) assumem uma importância fundamental (o cuidado de si), os autores dos enunciados aqui retratados demonstram, mesmo depois de passarem por formas rígidas de controle, posicionamentos críticos (formas de resistência) que emergem de um contínuo processo de subjetivação.

## 7. Análise pós-ação, considerações finais

Longe de estabelecer o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, esse artigo buscou observar, mesmo que de forma não tão aprofundada, aspectos dos processos de objetivação e subjetivação, à luz dos estudos de Foucault.

Ao tentar observar ligações entre os enunciados dos sujeitos e possíveis relações com a instituição de que fazem parte, foram surgindo caminhos para entendermos um pouco melhor como vão sendo constituídos determinados sujeitos em uma dada realidade e em um momento específico da história, uma vez que os sujeitos revelam em seus discursos essas relações, como afirma Foucault:

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 irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (1986, p.56)

Poderíamos observar nos excertos aqui transcritos muitos outros aspectos discursivos que trariam muitas outras possibilidades de análises, inúmeras discussões sob o ponto de vista social, político, histórico e ideológico imanentes à sociedade brasileira contemporânea. Contudo, esse texto é só o começo de um longo trabalho que ainda está no início e que, esperamos, possa trazer apontamentos e questionamentos mais profundos e profícuos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad.) LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara F.. São Paulo: Hucitec, 1929 - 1992.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953 - 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

DREYFUS, Hubert. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (Trad.) CARRERO, Vera Porto. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 39. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. (Trad.) ALBUQUERQUE, M. T. C.. Rio de Janeiro: Graal, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. (Trad.) MONTEIRO, E.; BARBOSA; I. A. D.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KEEGAN, John. **Uma história da guerra**. (Trad.) SOARES, Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes 2013.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje.. In: (Org.) ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. (Trad.) AMARAL, Maria das Graças L.M. do. Campinas: Unicamp, 1994.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.