

**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES**

**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO**

**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**

**A polissemia da educação: um estudo sobre as visões da educação como forma de  
dominação e de emancipação na teoria social.**

**DAIANA WERNECK DE MAGALHÃES BASTOS**

**Rio de Janeiro  
2019**

**DAIANA WERNECK DE MAGALHÃES BASTOS**

**A polissemia da educação: um estudo sobre as visões da educação como forma de dominação e de emancipação na teoria social.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. Alexandre de Paiva Rio Camargo (Orientador)

Prof. Dr. Rogério Ferreira de Souza (IUPERJ)

Prof. Dra. Estela Scheinvar (UERJ)

Rio de Janeiro  
2019

**Ficha Catalográfica**

BASTOS, Daiana Werneck de Magalhães. A polissemia da educação: um estudo sobre as visões da educação como forma de dominação e de emancipação na teoria social. 2019. Orientador: Prof. Dr. Alexandre de Paiva Rio Camargo.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes

**Bibliografia**

– Sociologia Política. Orientador Alexandre de Paiva Rio Camargo. Universidade Candido Mendes. A polissemia da educação: um estudo sobre as visões da educação como forma de dominação e de emancipação na teoria social.

CDU

BASTOS, Daiana Werneck de Magalhães. **A polissemia da educação: um estudo sobre as visões da educação como forma de dominação e de emancipação na teoria social.** Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

**DATA DA APROVAÇÃO:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

**NOME**

**ASSINATURA**

Prof. Dr. Alexandre de Paiva Rio Camargo (Orientador)

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Rogério Ferreira de Souza (IUPERJ)

\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Estela Scheinvar (UERJ)

\_\_\_\_\_

**DEDICATÓRIA**

*Ao meu amor, Daniel pela paciência com as minhas determinações e ao meu filho, Daniel Junior por entender e apreciar minhas inquietações.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro preciso expressar a minha alegria em me ver envolvida num processo que ao mesmo tempo em que me provoca, realiza a transformação do meu ser, que me motiva e permite a paixão pelo conhecimento, tornando-me disponível a insights durante toda uma trajetória de amadurecimento que é a pós-graduação stricto sensu.

Ao meu orientador, Prof.º Dr. Alexandre Camargo por aceitar compartilhar comigo seu brilhantismo e por seu espírito de professor-educador, a qual não se preocupa em apenas passar um conhecimento, mas a fazer com que os conhecimentos passados tenham sentido na vida do aluno. Como professora, tenho entendimento das demandas que emergem dessa profissão. São inúmeros os afazeres da qual temos que dar conta. Ser professor exige a responsabilidade do planejamento das aulas, da atualização e aprofundamento com leituras, a escrita dos artigos para publicações entre inúmeras outras atividades que este trabalho intelectual exige. Por isso reconheço e agradeço a atenção, a responsabilidade com a minha orientação e a preocupação em não somente fazer com que eu tenha um trabalho em mãos, mas em estimular a minha metamorfose neste processo. Obrigada por identificar as necessidades que as minhas inquietações explicitavam e fazer delas caminhos para chegarmos até aqui. Estou certa de que caso fossem feitas estatísticas para medir o bom professor, que você apareceria num grau bastante elevado.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Estela Scheinvar por estar presente desde o início da minha formação acadêmica, participando ativamente do meu processo formativo, desde a primeira graduação. Pelo seu olhar minucioso sobre as subjetividades e a formação dos que tem a sorte de passar por suas orientações. Para mim, você foi como uma paciente professora alfabetizadora do meio acadêmico.

Aos demais professores que passaram por meu caminho, desde as primeiras letras, aqueles que robusteceram minha reflexão crítica na academia. Aos professores participantes desta banca, que aceitaram disponibilizar seus tempos preciosos à análise não só de um material, mas do reconhecimento de um processo de transformação que leva um aluno a ser um mestre.

Ao meu esposo Daniel pela compreensão as ausências, dado ao fato de que apesar de ser um processo enriquecedor, a escrita de uma dissertação é um processo solitário e deixa a parte aqueles de quem mais queremos estar perto. Pelo apoio nos

momentos de desesperança que naturalmente surgem neste caminho e por acreditar e ser a espora do prosseguimento dos meus desejos.

Ao meu filho Daniel Junior, que aprendeu mais das teorias sociológicas, filosóficas e pedagógicas do que dos contos de heróis e fadas que toda criança ouve antes de dormir. Você sempre foi o meu melhor ouvinte! Meu maior orgulho é saber que apreendeu deste processo a importância de estudar, o que te levou a um alto grau de determinação e confiança e que hoje faz de você um aluno do Colégio Naval, um dos concursos mais difíceis da América Latina para a sua faixa etária.

Agradeço a Deus, que não é este deus a qual apresentam nos discursos que emanam a depender das relações sociais, mas a um Deus que na sua forma existe e que de alguma maneira esteve presente no meu caminho em todos os momentos.

## RESUMO

No presente trabalho, buscamos pensar sobre o processo de educação na sociedade contemporânea. A intenção ao refletir sobre este tema foi saber como a sociedade evolui em meio às relações sociais, como a evolução social implica na construção do sujeito e de que forma este sujeito devolve à sociedade as expressões da sua construção. Esses são processos que passam pelo âmbito da educação, que pode ser escolarizada ou resultante de diferentes formas de socialização. Adotando uma visão polissêmica, isto é, uma abordagem que dê conta das diferentes dimensões da educação, procuramos analisar as possibilidades teóricas do assunto investigado, explorando as análises microssociais as quais compreendem as relações cotidianas das pessoas e a análises macrossociais que compreendem as relações entre os sujeitos sociais e a estrutura social num nexos de construção. Interessa-nos articular tais implicações com o processo da educação, partindo de uma visão de que a educação passa por relações de poder que ora servem a emancipação e a ora servem à dominação, a depender das questões privilegiadas por cada corrente teórica, buscamos explicitar as contribuições que cada um traz para entendermos este processo. Para isso, dividimos este trabalho em três unidades. Num primeiro momento pensamos na educação como dominação, onde trazemos como contribuição pensamentos de Michel Foucault, Pierre Bourdieu e enriquecemos nosso entendimento com o olhar germinado de Norbert Elias a qual aborda idas e vindas deste processo na construção do sujeito. No segundo momento trazemos os conceitos fundamentais da sociologia da educação através de Émile Durkheim e Karl Marx, a fim de explicitarmos a complexidade da educação, quando vista sob diferentes perspectivas teóricas de investigação. No terceiro momento, entraremos na problemática do tema disposto com os pensamentos de teóricos que seguiram a visão marxista sobre a educação. Trazemos Antonio Gramsci, György Lukács e Walter Benjamin para lançarmos nossa reflexão da educação como emancipação.

**PALAVRAS- CHAVE:** educação; dominação; emancipação; polissemia.



## ABSTRACT

In the present work, he sought the thought about the process of education in contemporary society. The intention is to reflect on the theme as an evolutionary society in relation to social changes, such as social evolution in the construction of the subject and the way the subject engages in society as an expression of its construction. These are processes that take place within the scope of education, which can be schooled or resulting from different forms of socialization. Taking a polysemic view, that is, an approach that accounts for the different dimensions of education, sought to analyze how the possibilities of the object investigated, exploring how microsocials which understand them as the daily relations of the people and the macrosocial analyzes that comprise the relations between the subjects. social structure in a construction nexus. It is interesting to articulate the process of education, starting from a view that communication passes through functions of being able to emancipation and the hour of domination, a meaning of priorities for each theoretical current, we seek to make explicit as contributions that each one brings to understand this process. For this, we divided this work into three units. The first moment is education as domination, as the thoughts of Michel Foucault and Pierre Bourdieu enrich the understanding with the germinative look of Norbert Elias to approach and receive the process in the construction of the subject. In the Durkheim and Karl Marx, an end to explain the complexity of education, when viewed under different theoretical perspectives of research. In the third moment, we will enter into the problematic of the subject disposed with the thoughts of theorists who follow a Marxist vision on the education. We bring Antonio Gramsci, György Lukács and Walter Benjamin to put our reflection on education as emancipation.

**KEYWORDS:** education; domination; emancipation; polysemy

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO COMO DOMINAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Apresentação.....	16
1.2 Michel Foucault: a educação e a subjetivação.....	16
1.3 Pierre Bourdieu: a educação como dominação simbólica.....	34
1.4 Norbert Elias: a educação como civilização das condutas.....	46
1.5 Considerações Finais.....	60
<b>2.CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>63</b>
2.1 Apresentação.....	63
2.2 Émile Durkheim: educação moral e integração social.....	64
2.3 Karl Marx: educação e revolução.....	73
<b>3. A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>82</b>
3.1 Antonio Gramsci: a educação como conscientização.....	82
3.2 György Lukács: educação e ontologia.....	92
3.3 Walter Benjamin: educação, reprodução e infância.....	99
3.4 Considerações Finais.....	104
<b>4. CONCLUSÕES.....</b>	<b>105</b>
<b>5.REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

*Qual é o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima a de “dentro” ou a perspectiva panorâmica, do alto e de “fora da cena”? O mundo pensado como um teatro: o teatro reproduzindo as matrizes de convivência, ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como improviso permanente, surpreendente e incomensurável, ou como um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos atores, diretores, fotógrafos e cenaristas? O cenário enquadrado a cena, ou o enredo exigindo a multiplicidade de cenários? (Zaia Brandão, 2001)*

Quando escolhemos refletir sobre determinado assunto, partimos sempre de um recorte dado por um algum teórico de notória relevância para o tema ou de uma corrente teórica que nos tragam julgamentos específicos sobre o qual a ideia geralmente nos identificamos e desejamos explorar. Não seria leviano afirmar a riqueza das pesquisas que seguem determinada orientação. Caminhos que seguem essa perspectiva possuem uma teleologia bastante esclarecida, com explicitação das suas implicações empíricas.

No entanto, é sobre as concepções que tratam um objeto de pesquisa como elemento unitário, tratando o elemento observado com sentido específico e concreto que procuramos nos afastar neste trabalho. Temos como intenção nesse estudo, dar visibilidade a multiplicidade. O propósito é uma reflexão que abra espaço para o indeterminado, e que possibilite a problematização das certezas. Valorizando como riqueza as diversas formas de pensar e descartando a visão sobre o elemento de um produto acabado. O elemento aqui determinado trata-se da educação e suas possibilidades de deslocamentos em meio às complexas expressões das determinações as quais exigem as correspondências contemporâneas.

Consideramos que um dos julgamentos mais intrigantes na contemporaneidade no que concerne a educação é a sua eficácia em modificar formas subjetivas de pensamentos e um de seus efeitos mais significativos é a sua capacidade de modificar as relações sociais. Portanto, as relações sociais e o processo educacional estão intimamente ligados e por sua relevância são objetos de estudos e reflexões de distintos e importantes pensadores do século XX.

Por isso o deslocamento do sentido arraigado e sólido é pensado como um eixo de análise potente para essa discussão. Entendemos pela própria essência do objeto que está sendo trabalhado (a educação), que este não é um movimento a ser contido, mas que se deve provocar a composição de diferentes inquietações e que tornam sensíveis

enfrentamentos que se colocam a partir de uma afetação, trilhando um campo de multiplicidades e de possibilidades da forma como construímos a nós mesmos. O seu efeito advém de um processo de escrita, exige leitura, pesquisa, atenção e principalmente determinação.

Sabemos que uma pesquisa se torna especial quando estamos diretamente envolvidos nelas. Quando faz parte de um processo a que não somente apresentamos a materialização de um período de investigação, mas quando este processo nos contorna com amadurecimento, através de um exercício constante que ocorre diariamente durante o tempo da pesquisa.

Por falar em construção de nós mesmos, ao ser indagada sobre quais palavras descreveriam minha trajetória no processo de escrita desse trabalho, eu poderia optar por mencionar diferentes sinônimos para o vocábulo transformação, mas a que melhor pode se colocar é a definição de devir. A palavra devir seria bem selecionada porque também é o termo que expressa e que movimenta este trabalho. Podemos usar esta afirmativa ao passo que à medida que tensiona os deslocamentos provocados por ela, assume um percurso movente que envolve relação, resistência e mudança.

Essa relação foi sendo internalizada de forma natural nos momentos em que me encontrei comigo em momentos de construção das minhas possibilidades. A princípio a ansiedade frente ao desafio representava meu ser no processo que buscava por uma titulação. Ao longo do tempo, na medida em que era confrontada pelas orientações e pelas leituras que desafiavam minha maneira de pensar, arraigada numa determinação teórica de sentido unitário, ocorreram minhas metamorfoses. Aceitando o desafio de me confrontar com as pesquisas ao mesmo tempo em que me confrontava com as minhas certezas, naturalmente minhas percepções ganhavam forma, consistência teórica e solidez. Até chegar o momento em que os conflitos reflexivos ganham a possibilidade de superar as ideias construídas pelo meu tempo histórico, sem deixá-la, mas abrindo espaço para aceitação das multiplicidades formadas ao longo do percurso, conduzindo minhas reflexões ao amadurecimento.

Por esse imprevisível modo de construção de nós mesmos, fomos tomados por sentimentos de medo, ansiedade e risco. No entanto, foram essas mesmas afetações que nos conduziram ao movimento de desvio da comodidade para a busca do objeto fim desejado. Construção que marcou um olhar concomitante de destituição de antigos olhares e construção de novas possibilidades.

E é somente no final quando nos encontramos com a materialização do caminho que percorremos, quando podemos olhar para objeto a qual construímos, é que podemos perceber que a reificação desse esforço não significa ter um objeto para ser apresentado, mas significa o reconhecimento da representação do nosso devir. É nesse momento que a beleza da pesquisa se mostra. É nesse instante que esse processo se apresenta como instrumento de contribuição de conversão do nosso ser.

Da diversidade de contribuições das perspectivas do processo educacional e suas implicações, dividimos este trabalho em três partes:

Num primeiro momento, nos atentamos para o efeito de relações de dominação, a qual refletimos o processo de educação a partir da ideia de que os reflexos da vida social no sujeito não estão determinadas apenas por relações espontâneas, mas é construída por ações educativas que se manifestam como instrumento de dominação, através de discursos ideológicos e coercitivos a fim de alcançar no sujeito uma formação econômica e social que irá refletir na afirmação e reprodução de interesses fundamentais para a organização, formação e perpetuação de um modelo social. Comprendemos neste primeiro momento que tais ações são construções determinadas pela história, pela cultura, pelas relações de poder e pelos costumes.

Num outro momento, analisamos o processo de educação como perspectiva da emancipação do ser, a qual a educação se dá como instrumento de conversão da consciência, até então construída pelos meios de dominação, para uma consciência de si, possibilitando a libertação do sujeito dos pressupostos ideológicos e coercitivos que determinam sua posição nas relações sociais.

Portanto, este trabalho é assentado nas ideias que compreendem a Educação como Dominação e a Educação como Emancipação. No entanto, procuramos não sistematizar ideologicamente uma direção conceitual que constantemente encontramos desmembrada em de cunho liberal ou marxista, explicitando reforços positivos ou negativos de uma ou outra forma de pensamento, mas aproveitamos as ideias com o fim em seus desdobramentos históricos, trazendo a multiplicidade como favorável para refletir sobre as mudanças do pensamento social, a partir do objeto pesquisado, que é a educação.

Por isso evocamos obras que nos trazem os pensamentos de teóricos que nos fornecem traços distintos e constroem uma argumentação relevante. Refletir sobre esses autores e a educação contemporânea nos remete a um grande desafio por se tratarem de contribuições que alteraram a forma como este processo era pensado. Um dos pontos a

qual pretendemos é identificar como esses estudiosos interpretavam os erros e acertos do processo educacional na modernidade.

Na primeira unidade que compreende análises da educação como dominação, fazemos reflexões a partir das ideias trazidas por Michel Foucault e Pierre Bourdieu e trazemos Norbert Elias com a prospecção de idas e vindas do processo civilizador para contrastar com tais perspectivas sem se afastar delas, já que este autor traz uma abordagem da educação como autocontrole, portanto, uma civilização dos costumes como possibilidade de diminuição dos contrastes sociais e empatia ao sofrimento.

Na segunda unidade, trazemos Émile Durkheim e Karl Marx para darmos sustentação aos conceitos fundamentais da sociologia da educação, trabalhados na reflexão que esmera a educação nesta pesquisa.

Na terceira unidade, guiamos nossas reflexões através dos pensamentos de György Lukács e Walter Benjamin, para pensarmos a Educação como Emancipação.

Partiremos do pressuposto de que a educação serve a dominação, entendendo dominação como o controle do processo formativo através da modelação das subjetividades do sujeito, ao encontramos nesta perspectiva, uma ótica diferenciada desse processo. As ideias trazidas neste ponto de vista não partem do pressuposto de que o Estado seja o centro das determinações e posições sociais. Nesta perspectiva, esses são fatos que ocorrem em meio às relações mais próximas do sujeito. Portanto, nesta interpretação, não se trata de uma relação de responsabilidade exclusiva do Estado. São pensamentos, que convergem na ideia de que a educação é uma relação de poder e os conteúdos, as metodologias, os costumes determinam as posições sociais inferiores e superiores no meio social.

Partiremos do pressuposto de que a educação serve a emancipação, entendendo emancipação como a conscientização de si para transformação da sua posição em meio às relações sociais, com o pressuposto de que no processo emancipatório a classe trabalhadora sai do estado de alienação construído pelo uso político e ideológico da educação pela classe dominante, com o fim de tornar natural a precarização que advém da exploração do sistema capitalista.

Esta concepção de educação que obedece a tradição marxista, passa pela práxis como fundamento da teoria e do pensamento, de modo que a educação configura um campo de valores na luta pela hegemonia. Portanto, no processo que compreende a educação capitalista como dominação, o proletariado recebe conhecimentos limitados e

precarizados, de interesse das classes dominantes que reafirmam a eficácia na geração da mais valia e o sistema capitalista de produção.

Esta concepção trata de uma crítica marxista à concepção liberal e utilitarista de educação, a qual entende que a necessidade de uma colocação no mercado de trabalho leva o sujeito à busca de conhecimentos de especialização da sua mão de obra, abstendo-se do conhecimento crítico que pode leva-lo a libertação do sistema de exploração. Trata-se do uso intelectual como limitação de consciência por conteúdos de interesse da classe burguesa. O discurso marxista defende que a revolução com a tomada do poder pelo proletariado desfaria as desigualdades sociais, tomando do Estado o poder sobre as suas vidas, atribuindo-lhes a emancipação. Para essa percepção de relação, o Estado é o cerne das desigualdades.

Quanto a Durkheim, a questão é inversa: a educação é uma fonte de controle social, mas também não como entendida por Foucault ou Bourdieu, e sim de socialização e formação da personalidade moral através da construção do vínculo social e da consciência coletiva que baseia todas as normas morais e constrange todas as escolhas individuais, mesmo aqueles que parecem de escolha do sujeito.

A discussão dessas reflexões é importante para os que desejam pensar a educação, suas implicações e suas problematizações. A intenção não é afirmar a veracidade na ideia de cada um, mas refletir criticamente sobre suas teorias sobre o processo educacional e a construção das identidades coletivas. Esses autores nos ajudam a entender este mecanismo oferece sua total submissão naturalizada como é o caso da primeira unidade ou de forma contrária, esse mecanismo direciona o sujeito para a conquista da sua autonomia/ emancipação no meio social, a partir da conscientização como refletimos na segunda unidade.

Os pensadores que trazemos neste trabalho possuem diferenças conceituais e metodológicas importantes que são constituidoras de modos distintos de pensar o processo de educação e nos oferece um olhar reflexivo ao mesmo tempo em que desconfiado sobre o tema à medida que nos defrontamos com suas convergências e divergências.

Assim, na unidade em que trabalhamos educação como dominação, buscamos em Elias, como a educação amplia as redes de interdependência pessoal diminuindo os contrastes entre os grupos sociais. No entendimento de Foucault, procuramos ajuda para pensar as condições em que a educação se constitui em fonte de subjetivação, com Bourdieu, como a educação escolar baseada nos valores de isonomia e meritocracia

reproduz e mistifica a assimetria de capital social dos indivíduos. E quando trabalhamos educação como emancipação, buscamos em Marx como é visto este processo em meio a uma divisão do trabalho social avançada e como a educação facilita ou dificulta a consciência de classe. Com Gramsci, como a educação permite construir os valores da luta contra-hegemônica. Com Lukács quais são as implicações ontológicas do ser social neste processo, com Walter Benjamin a forma como a criança expressa as relações sociais de dominação ou autonomia e com Durkheim, como a educação produz a consciência de coesão social,

Desses diferentes olhares surgem interpelações que incorrem em discussões numa dimensão que não se limitam a constituição de estudos sobre as possibilidades históricas, econômicas ou sociais, mas a junção desses múltiplos olhares nos reporta a transposição de tais elementos, para alcançarmos sua singularidade, sem deixarmos de considerar também suas implicações.



## **Capítulo 1: Educação como dominação**

### **1.1 Apresentação**

O interesse que alimenta a atenção dispensada a reflexões que versam sobre a educação como um instrumento de dominação, a qual esta unidade se detém, deriva do entendimento de uma educação formativa. Tomamos como premissa para nos atermos às análises aqui explícitas a ideia de que as ações educativas afetam de forma significativa a construção do sujeito.

Através da ação educativa, aqui entendida como qualquer ação que tem por objetivo direcionar o indivíduo para reações esperadas socialmente, o indivíduo recebe, assimila e reproduz o movimento social.

Desde o momento em que nasce o sujeito é levado a conhecer a forma de funcionamento da sociedade. A depender do momento histórico em que se vive, ele irá aprender as regras para o convívio social, a sua posição no seu meio social e como se dão as relações de poder e governo.

Portanto, entendemos, neste trabalho, dominação como uma interferência e modificação na subjetividade dos indivíduos. Processo que se manifesta através de experiências, costumes, valores e técnicas educativas a partir de conhecimentos e metodologias decorrentes da organização econômica, política e social.

Nessa perspectiva, intriga-nos os estudos de teóricos como Foucault ao tratar das formas de governo e a discussão de Bourdieu que questiona a constituição do sujeito social. Ainda para enriquecer as possibilidades de análises da construção dos indivíduos, trazemos Elias com suas idas e vindas que por vezes pode parecer deslocado de centralidade e determinismo, a fim de apresentar uma visão histórica dos costumes que ensejam na prospecção encontrada a depender das relações e tempo vivido, onde a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social na qual os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável.

### **1.2 Michel Foucault: a educação e a subjetivação**

Das muitas possibilidades que uma reflexão que carrega um sentido polissêmico pode nos trazer a obra de Michel Foucault traz importantes contribuições para pensar a educação porque nos conota a uma exploração da análise sobre a construção do sujeito

moderno. O que nos chama a atenção em sua teoria é o fato de não se prender a um conceito ou explicação. Trata-se de um pensamento que pode desconstruir-se e construir-se permanentemente, o que nos remete ao estranhamento e a verificação constante. Como interpreta Veiga Netto, 2016<sup>1</sup>:

A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Costumo chamá-la de hipercrítica. (Veiga – Netto, 2016, p.24)

Para uma melhor explicitação do seu pensamento, podemos dizer que nas pesquisas e estudos foucaultianos nos deparamos com três fases. No entanto, devemos ressaltar que não se tratam de fases distintas, mas de fases que vão se completando para se adequarem ao momento histórico em que se aplicam.

A primeira fase – arqueológica - corresponde às 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. Nesta fase, Foucault acentua a construção do sujeito moderno como um produto dos saberes. O sujeito é determinado no interior dos saberes já produzidos e não se constitui como produtor delas. Neste ponto, Foucault interpreta o saber como uma compreensão de uma época determinada que não é falsa nem verdadeira, mas que numa junção conjuntural explica a forma como os sujeitos foram produzidos para aquele momento.

Considerando que diferentes épocas produziram saberes distintos e transformação dos saberes, sem colocar o saber de uma época na constituição dos sujeitos como superação da verdade dos saberes de constituição dos sujeitos de outros momentos históricos. Temos, portanto, rupturas ou descontinuidades dos saberes de um momento histórico para o outro. Trata-se de uma investigação crítica que através de um percurso neutro, evidencia os valores de uma época determinada, tomando como premissa a materialidade do discurso, seja aquilo que foi colocado verdade e o seu processo constitutivo para que tenha sido pensado como verdade.

Veiga Netto (2016) entende que na fase arqueológica, Foucault problematiza, portanto, como cada época constrói seus saberes para constituir a sustentação dos seus discursos como suas verdades e que na segunda fase – genealógica – a qual começa com

A ordem dos discursos (1971) e vai até o primeiro volume de História da sexualidade – a vontade de saber (1976), passando por Vigiar e Punir, o teórico descreve o funcionamento histórico dos discursos de poder e suas representações nas instituições que os sustentam, até chegar à fase ética que compreende o segundo e o terceiro volume de História da Sexualidade (1976).

Diante do diagnóstico indicado na fase arqueológica, o autor sente a necessidade de direcionar seus estudos para uma análise da relação do saber com práticas institucionais de poder. Essa necessidade surge da identificação da ausência de elementos constitutivos do sujeito, praticados nas chamadas “instituições de sequestro”. Instituições como a prisão, a escola e os hospitais que não estão presente somente na construção da episteme (discurso), mas estão no âmbito das relações de poder e por isso são importantes para a compreensão da completude do saber- poder de um determinado momento histórico. *“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”*. (Foucault, 1975, p.133)

A partir desta importante identificação, Foucault desloca a noção de episteme para a noção de dispositivos em seus estudos, pois passa a considerar elementos como os valores morais e os costumes da época como fundamentais, não cabendo mais um conceito que tratava somente do discurso, mas que se relacionava a ele.

Pequenas astúcias datadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (Foucault, 1975, p.134)

A problemática trazida pela genealogia alcança a investigação pela descontinuidade da história. Foucault não trata os acontecimentos como meras continuidades do passado. A genealogia busca formas específicas de saber que resultarão em novas formas de saber e relações de saber-poder entrelaçadas em uma rede de descontinuidades e novas formas de apresentação da verdade que servirão como base para o controle dos sujeitos.

A terceira fase – chamada fase ética de Foucault - pertencem os volumes II e III de História da sexualidade – O Uso dos Prazeres e o Cuidado de Si. Nesta fase, o autor trata da relação que cada um possui consigo o cuidado e a reflexão que devemos fazer de nós com os outros e de nós com nós mesmo, na possibilidade de ver a vida através de

possibilidades do eu e não dos assujeitamentos identificados nas fases arqueológica e genealógica.

É por este caminho que o filósofo irá transcorrer sua análise das variações do poder. Ele examina os meios e os instrumentos que contribuem para a construção do sujeito. Conforme Camargo 2016:

Face a um deslizamento tão expressivo, Foucault se viu obrigado, mais de uma vez, a revisar o campo de interesse que atravessa sua obra, de modo a ajustar a coerência interna de suas contribuições. São notáveis as passagens em que o autor revisita seu legado à luz das questões mais centrais que lhe ocupavam no presente, salientando o sujeito, e não o poder, como o tema geral que unificaria suas pesquisas, o que explicaria sua valorização mais tardia da dimensão ética. (Camargo, 2016, p.43)

Devemos ressaltar que suas reflexões consideram que o surgimento de uma conformação de poder não irá inferir no desaparecimento completo de outra forma de poder mais presente anteriormente, mas podemos dizer que uma dá formato à outra, aprimorando as análises que o autor faz dos desdobramentos de determinações histórico-sociais.

As coisas não devem de forma nenhuma, serem compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança. (Foucault, 2008:142-143)

Apesar de não ter a intenção de esgotar os questionamentos ou de fazer uma teoria geral sobre o poder, sua pesquisa investigativa busca elementos do poder explícitas ou implícitas de formas diferenciadas a depender do lapso temporal a qual se indaga. E ele conclui que durante o desdobramento histórico, as formas de poder se constroem em poder soberano, poder pastoral e o poder praticado através de técnicas do biopoder a qual ele denomina de Biopolítica. Tais formas de poder se referem a mutações das relações de poder.

Para Foucault, a disciplina sobre o indivíduo tinha como intenção controlar o indivíduo, na Biopolítica, a intenção é o governo das massas, que irão contribuir no desencadear do que ele nomeou como Governamentalidade. Sem desprezar a evolução

das análises sobre a constituição do poder sobre o sujeito que o teórico interpreta, mas envolvendo em nossas reflexões as três etapas do seu pensamento, ressaltamos que nossa atenção nesta pesquisa se debruçará mais precisamente na ideia de Governamentalidade da qual trata o filósofo. Temos a intenção de detectar seu pensamento na direção de que a constituição dos sujeitos na contemporaneidade se dá pelas formas de governo, o que nos oferece subsídios para pensarmos como se dão as mutações da ordem social e seu reflexo nas subjetivações, seja a forma como somos governados ou como governamos a nós mesmos.

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. “Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a: 143-144).

Cabe, portanto, para entendermos de forma mais esclarecedora, percorrermos o caminho do pensamento de Foucault colocando em foco nossa atenção para os traços que ele trata dos processos de construção do controle sobre o sujeito. Nisso cabe entendermos as formas de poder que se constituíram na história como verdades.

Foucault identifica que no Poder Soberano o monarca detentor de poderes, reinava absoluto, tendo em suas mãos a escolha entre a vida e a morte dos súditos. Houve ainda a época do suplício como ato punitivo, esta também partia do Poder Soberano como ato educativo.

A partir da metade do século XVIII, as formas de punição que carregavam o suplício como principal manifestação foi caindo em desuso. O povo não mais aceitava o uso excessivo dos castigos e a execução pública. Foi a partir desta característica da

história que o sentido de humanidade começa a ganhar notoriedade e surge o Poder Disciplinar que irá impor sobre os indivíduos as regras e normas que de forma mais gradual e naturalizada irá modelar o corpo numa ação mais eficaz de controle

A partir do século XVII o autor encontra dispositivos disciplinares que vão moldar o corpo do indivíduo para que seja útil obediente e produtivo. Tornam-se explícitos os mecanismos de controle e vigilância presente em seus escritos na fase genealógica. A lógica da punição não terá ênfase no corpo supliciado como exemplo e espetáculo para os demais. Práticas de técnicas que atinjam a moral se mostrarão de forma mais evidente. A justiça pela violência não está mais exposta. Surge uma técnica como dispositivo de poder e de punição que prioriza a correção para a reeducação. A ideia é atingir além do corpo. O corpo torna-se o intermediário entre a pena e a alma. O condenado por muitas vezes é tido como desviante ou doente.

Entram em cena, os técnicos, detentores de conhecimentos de áreas específicas, que irão dizer como tratar e curar o doente, substituindo as penas que trazem dor ao corpo. Podemos tomar como exemplos dessa passagem, a mutação do olhar da psiquiatria enquanto saber sobre o louco, da medicina clínica enquanto saber sobre o doente ou as ciências humanas enquanto saber sobre o homem. A punição torna-se voltada ao capital e ao tempo. *“A redução dessas ‘mil mortes’ à estrita execução capital define uma moral bem nova própria do ato de punir”.* (Foucault, 1979)

Os condenados seriam aqueles que não aceitam as regras que por imposição são dispostas com o objetivo de padronizar os pensamentos tanto quanto os corpos de todos os participantes da sociedade “de bem”, tornando único o comportamento social e inaceitável qualquer tipo de conduta incoerente com o esperado pelo sistema vigente.

A construção da “sociedade disciplinar” se dá através das imposições, da vigilância, da hierarquia, dos espaços determinados e controlados, do controle do tempo. Essas são condições que possuem por objetivação a sujeição constante do indivíduo. *“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* *“Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica de poder”.* (Foucault, 1975).

Mudanças sociais ocorridas no séc. XVIII e XIX acarretaram em alterações nas relações de poder, que foram sendo gradativamente sucedidas pelo que Foucault denomina de sociedades disciplinares, as quais atingiram o seu ápice no século XX. A passagem de uma forma de dominação a outra ocorreu quando a economia do poder

percebeu ser mais eficaz “vigiar” do que “punir”. Brites 2007, sintetiza de forma bastante coerente à sociedade disciplinar em Foucault:

A formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos, no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídico-políticos, científicos (p. 191). As disciplinas atravessam, então, o limiar tecnológico (...). O hospital, primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. Foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho (...). (Foucault apud Brites, 1977, p. 196).

Para Foucault a relação de poder está no convívio entre os sujeitos e é exercido cotidianamente. São instrumentos utilizados no dia a dia, como a posição social, as metodologias educacionais, as formas de agir, entre outras situações corriqueiras praticadas por qualquer pessoa na sociedade, que direcionam quem no momento a utiliza para a posição de dominação.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault faz uma reflexão sobre como os dispositivos de poder são praticados para a dominação do sujeito com vigilância e coação para tornar o corpo docilizado, obediente às regras vigentes na modernidade.

Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílios, a deportação – que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos. (Foucault, 2011 p.16)

Nesta obra, ele traz a importância das Instituições disciplinadoras que serão as principais responsáveis pela prática de modulação dos corpos a fim de torná-lo enquadrado aos modelos sociais que preconizam a utilidade e a obediência. Nessas Instituições, eram utilizados o tempo e o espaço como instrumentos auxiliares à disciplina sobre os “desviados”. O objetivo era de que através da tomada de sua consciência através de discursos de verdade que julgava determinados comportamentos como certos ou errados, o desviante obtivesse convicção do seu desenquadramento social e do seu merecimento em punição.

Quando apresentados os efeitos de alguma política não sabemos como se constituíram as práticas, os jogos de interesses, os procedimentos adotados. O que chega ao grande público, àqueles que não têm intimidade com as relações apresentadas, são cenas polarizadas que vão da idealização à devastação, sem entendermos as lógicas que as fundamentam e os mecanismos por meio dos quais são executadas. (Scheinvar, 2014)

O esperado era que através destes dispositivos disciplinares o desviante aceitasse sua condição anormal e que a partir desta convicção ele mesmo fizesse os esforços necessários à modulação do seu corpo, tonando dócil para a aceitação das condutas praticadas como corretas.

Para o ato de disciplinar, algumas técnicas têm importância relevante. Dentre elas, a organização e planejamento do espaço. As tendências mais tradicionais da educação ainda acreditam e sustentam que os espaços fechados são os mais eficientes para a disciplinarização. O espaço é o local útil para conhecer, dominar e treinar o corpo. São as regras das localizações funcionais que determinam os lugares mais úteis para a satisfação da vigilância.

A vigilância exige treino, exige lei e a nomeamos de disciplina. É útil na distribuição das hierarquias do saber ou das capacidades. O ordenamento espacial com disciplinarização da mente leva a naturalização da condição de enclausuramento, condição comum, a qual deve ser obedecida, segundo as regras da lógica aqui discutida.

Desta forma, Foucault demonstra como o poder se efetiva nas instituições por meios de mecanismos que exercem disciplina através do saber e da vigilância para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adequem às normas estabelecidas. Afinal, o corpo só terá utilidade se for produtivo e submisso. *“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* (Foucault, 2011, p.118). Nessas instituições, a pessoa recebe toda orientação para moldar sua vida, orientações estas articuladas ao saber científico orientando-se à obediência das leis que foram elaboradas por grupos que têm interesses particulares, embora sejam apresentadas como universais. Nas instituições sociais, o saber passa a ser utilizado como mecanismo de controle, de fixação de uma lógica de vida e afirmação do poder coercitivo.

Há um discurso segundo o qual as leis teriam humanizado o mundo, por já não existir legalmente violência física explícita, porém, surgem novos métodos que irão sujeitar e docilizar o indivíduo e o saber é uma delas. Com a articulação das ciências



com a esfera jurídica concebem-se novas formas de julgar e punir e, de certo, isto deu ao Estado maiores condições de exercer maior controle social, afirmando relações de desigualdade principalmente praticadas por profissionais que entendem ser esta a lógica de intervenção. Intervenções passam a ocorrer principalmente em espaços de afirmação do poder dominante, como as prisões, as escolas e os hospitais em nome da prevenção e da defesa da sociedade. De forma implícita, em grande parte de forma ideológica, controlam problemas específicos de ordem social que se dizem característicos de um determinado grupo, que não se enquadraram nas determinações sociais.

Entram nesse processo adaptações políticas e culturais que sobrevivem em resposta a uma nova forma de organização social. Tais adaptações para garantir sua aceitação, precisa de um discurso ético político e social que é apresentado à sociedade como desenvolvedor da cidadania. Um discurso de bem estar social que esconde sua verdadeira estrutura a qual segue a Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano <sup>1</sup> (Schultz, 1971) se refere à crença de que quanto mais investimentos na educação, mais o indivíduo se tornará capacitado para competir no mercado de trabalho. Quanto maior for o seu nível de escolaridade, mais este terá condições de conseguir um emprego, ascender socialmente, ter um lugar de aceitação na sociedade e se tornar um cidadão de bem, aquele que não será punido, já que disponibiliza sua força de trabalho “qualificada” para exploração do capital, obedecendo às regras do Sistema Capitalista. (Frigotto, 1984)

Desta forma, ao invés de a educação ser um meio para a produção de conhecimento com espaço para a reflexão, a criatividade e em decorrência disso, um espaço onde se iniciaria a transformação social, temos uma educação que se aproxima da economia, que transmite conhecimentos prontos, como forma de imposição, de treinamento e disciplinarização. Nisso há apenas uma única certeza, a de punição daqueles que não se enquadram aos modelos sociais propostos que a Teoria do Capital Humano vem a ratificar.

---

<sup>1</sup> (Schultz, 1971) Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, considerado o principal fundador da Teoria do Capital Humano, nos Estados Unidos em meados dos anos 1950. (Frigotto, 1984)

A partir desta premissa serão desenvolvidas ações interventivas do Estado. Essas ações inicialmente irão se desenvolver em seu polo individualizante (a disciplina), e mais tarde em controles reguladores dando corpo ao que ele chamou de Biopolítica.

Nikolas Rose faz reflexões muito interessantes sobre essas ações. Ele ressalta como as ações interventivas aliadas ao desenvolvimento histórico tem relevância sobre a subjetividade dos indivíduos e do seu governmentamento.

Segundo ele, essas ações interventivas são os motores das concepções econômicas e políticas. Em seu livro, *Powers of Freedom*, o sociólogo faz uma análise das intervenções estatais sobre a liberdade dos indivíduos. Suas indagações giram em torno de investigar quem tem poder e qual o seu interesse, a quem representa em que medida se representa como pode ser seguro, contestado ou derrubado. Ele ressalta que fugindo de análises convencionais, as pesquisas de Foucault sugerem maneiras alternativas de pensar sobre a política contemporânea de governo e seus reflexos, primeiro nos indivíduos, depois sobre a população.

To govern is to act upon action. This entails trying to understand what mobilizes the domains or entities to be governed: to govern one must act upon these forces, instrumentalize them in order to shape actions, processes and outcomes in desired directions. Hence, when it comes to governing human beings, to govern is to presuppose the freedom of the governed. (Rose, 2004, p.4)

Há a partir desta perspectiva um deslocamento das formas de controle. Menos atenção na vigilância sobre o corpo e mais atenção no controle da vida da população. *“Ao Estado cabe gerir a vida da população no que diz respeito, entre outras coisas, à saúde e à segurança dessa população, ou seja, processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.”* (Foucault, 2000, p. 289).

No mundo capitalista a formação do sujeito gira em torno da criação, da produção e do consumo. Surge a partir disso a necessidade de estimular o desejo e a competitividade, características que o controle somente pela punição não daria conta. Isso não pressupõe que não haja mais controle, há uma transformação na maneira de controlar. Essa nova técnica identificada pelo filósofo e chamada de biopoder irá se juntar a técnica de disciplinar e formar a Biopolítica.

A Biopolítica é uma fase na qual teríamos um Estado mais racional, no sentido de fortalecimento estatal aliado a técnicas de controle a qual Foucault nomeou de

biopoder. O biopoder traz uma nova perspectiva entre o Estado e o indivíduo ao ter como principal fundamento a afetação sobre a vida e não principalmente sobre a escolha sobre a morte dos que contrariavam o soberano.

A Biopolítica (governo da vida humana) se refere a essas novas tecnologias utilizadas para a vigilância, o controle e a punição e inferem diretamente na subjetividade dos indivíduos, fazendo parte de sua vida cotidiana. Podemos citar como exemplo, as designações patológicas, a medicação, as tecnologias de comportamento e uma série de dispositivos que formam uma configuração de poder em meios às relações sociais, que penetram a vida do indivíduo de forma naturalizada e gerenciam suas vidas.

Essa nova forma de exercer o poder surge pela necessidade do alcance a respostas de questões sociais que o método do disciplinamento não solucionava. Mais do que tornar o corpo útil, a Biopolítica possui o sentido de administração da população. A Biopolítica inaugura a preocupação sobre como a vida está sendo gerida.

Não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela (a multiplicidade de homens) forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença. (Foucault, 1999:289)

De forma diferente do poder disciplinar a qual partia da gestão do indivíduo, o poder regulamentador se orienta no sentido da massificação: o alvo do exercício do poder do estado passa a ser os efeitos e processos gerados por e pela coletividade, dando início a ideia de governo.

A noção de governo que surge nesse período possibilitou a Foucault deslocar sua atenção de uma analítica do poder para uma história da racionalidade governamental, seus procedimentos de ação política e suas tecnologias e novas técnicas de governo que utilizava como instrumento à estatística. Com este pensamento que Foucault responde de forma mais determinada como a racionalidade se torna dominante. A esta racionalidade de dominação das massas que ele chamou de governamentalidade. Esta racionalidade que tem na estatística sua base econômica tem como objetivo fortalecer o Estado e a manutenção da soberania.

Foucault identifica que na fase em que predominam as técnicas de biopoder, saberes como a estatística e a demografia tornam-se de grande relevância como instrumento das políticas de controle da população que caracterizam o poder disciplinar. A ciência da estatística ensinará como o governo deve administrar suas forças através da

aplicação de uma racionalidade econômica que tem como objetivo o crescimento das riquezas e a proteção da soberania do Estado. *“Bem-aventurados os que conhecem a técnica, pois só a eles será revelada a verdade, desde sempre inscrita em números”* – Sevcenko, 1997, p. 105 *apud* Camargo, 2016.

Conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é precisamente o que na época se chama de estatística. (FOUCAULT, 2008, p.365).

A partir dessa nova preocupação econômica, seria organizado um trabalho de formação e controle da consciência dos indivíduos que agem sobre o indivíduo- corpo e se juntam a regulamentação que incide em planejamento. Isso por meio da implantação de uma série de técnicas, disciplinas e exames que transformarão diretamente o comportamento dos indivíduos. Neste ponto, o poder sobre a vida se completa.

Por fim, no que diz respeito à verdade Foucault mostra que o governo de um Estado não pode ficar na dependência do conhecimento das leis, da prudência, da sabedoria e das virtudes. O governante deve doravante “conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado e precisamente o que na época se chama de estatística. (Foucault, 2008, p.365).

É pelo desdobramento dessas análises que ele chega à concepção de Governamentalidade. A compreensão do conceito de governamentalidade de Foucault torna-se fundamental para o entendimento da construção do sujeito e as suas práticas de saber-poder na sociedade contemporânea.

Podemos entender a governamentalidade como a articulação da autonomia e liberdade individual que constrói formas de auto-governo, mas que, no entanto, são interventivas na forma de poder da coletividade, “*Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas.*” (Foucault, 1977-1978, p.476). A Governamentalidade de Foucault está calcada em um governo no sentido amplo, onde não só são analisadas as estruturas políticas, mas as formas de poder que perpassam as relações sociais. Podemos encontrar nos cursos do College de France: Segurança, Território, População (1977-1978) e Nascimento da Biopolítica (1978-1979) uma análise esclarecedora sobre as práticas governamentais.

As características da governamentalidade propõe o governo de uns sobre os outros. Trata-se da racionalidade do exercício de poder, voltada para o controle dos indivíduos, enquanto parte de uma população. Essa demanda que surge dessa nova tecnologia irá incidir na governamentalização, pois é a partir da necessidade de controle da população que surgirão as demandas na nova forma de controlar, gerando implicações individuais e coletivas, desenvolvendo uma teoria em que o Estado tenha sido conduzido a uma gradativa governamentalização.

Trata-se de governamentalização, como bem colocado por Santos 2010:

“Um deslocamento analítico porque se passa da perspectiva do Estado como instituição fundante para o Estado como instituição fundada a partir das práticas e relações humanas concretas”. A partir da governamentalidade, os detalhes mais íntimos dos sujeitos são controlados, no intuito de gerir a população.

Essa definição nos leva a entender a governamentalidade como uma técnica de controle dos indivíduos, controle da população e controle social. O governo presente na totalidade da vida individual e social de um indivíduo está imerso em uma rede de dispositivos que irá controlar também a população de uma forma geral.

Antes Foucault tratava (principalmente na fase genealógica) de uma sociedade de controle, ancorado no poder disciplinar e no biopoder. A partir da identificação da governamentalização do Estado sua preocupação é na preparação e controle dos processos econômicos que são permanentemente regulados, controlados e governado. “...meados XVIII... somos obrigados a constatar a transformação importante

*que vai, ao meu ver, caracterizar de modo geral o que poderíamos chamar de razão governamental moderna”.* (Foucault, 2008, p.14).

Nesta nova configuração já não é mais de tão alta relevância a modelação dos corpos dóceis, mas a adaptação de um sujeito flexível, apto às mudanças variantes do capitalismo do neoliberalismo como apontou Veiga Neto 2008.

“A passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo marca a passagem da ênfase nos corpos dóceis para a ênfase nos cérebros flexíveis e articulados, que, por sua vez, comandam corpos que também têm de ser flexíveis”. Esta é a condição inicial onde se pauta e se constitui a governamentalidade.

Não estamos nos referindo a uma substituição do pensamento de Foucault como uma antítese de seu próprio pensamento, mas entendemos que o teórico acompanha as transformações das configurações sociais. A forma como se deu a passagem do liberalismo para o neoliberalismo e as mudanças que essas novas configurações trouxeram para as práticas pensadas de controle acompanham sua investigação.

Pois bem, mais uma vez, esse instrumento intelectual, o tipo de cálculo, a forma de racionalidade que permite que a razão governamental se autolimite não é o direito. O que vai ser, a partir do meado do século XVIII? Pois bem evidentemente a economia política. (Foucault, 2008, p.18)

A ênfase no controle que no liberalismo se dá através do capital humano não tem mais o corpo como sua principal modulação de poder à medida que eram moldados, mas passa-se ao empresariamento da vida, das possibilidades criativas da mente para o aumento do poder e a vigilância sobre o corpo. Empresariamento da vida corresponde à necessidade que o próprio indivíduo tem de se tornar ele mesmo um tipo de capital. Um capital que se aperfeiçoa, como nas suas habilidades para aumentar a capacidade de se colocar no mercado de trabalho. Um investimento sobre suas próprias aptidões, um empresariamento de si mesmo, que começa pelo processo de educação.

Essa configuração está articulada pelo modo como a educação é praticada no neoliberalismo. Isso implica em pensar a escola como a instituição responsável pela transformação do sujeito, numa preparação para a utilidade, a produção pensada das novas subjetividades. *“Liberdade econômica, liberalismo no sentido que acabo de dizer*

*e técnicas disciplinares: aqui também as duas coisas estão perfeitamente ligadas”.* (Foucault, 2008, p.91).

O consenso hegemônico a que se refere à educação é a de que a sua função se refere ao processo responsável por desenvolver nos indivíduos os valores, ideologias e condutas que concernem à socialização. As ações que são desempenhadas são tecnologias planejadas obedientes às perspectivas sociais de um determinado tempo histórico. As instruções que são passadas em meios aos valores e normas recebem o nome de processo educacional e este movimento não se constitui neutro. Essa afirmação decorre do fato de as práticas aplicadas a este processo receberem ordenamento do Estado que determina através de planos de educação (leis juridicamente instituídas) os princípios, objetivos e valores traçados para a formação dos indivíduos.

O processo educacional recebe do Estado às diretrizes da educação e o seu principal espaço de transmissão são as instituições formais de ensino. As instituições formais não são as únicas formas de disseminação das regras de socialização, a educação está por toda a parte, nas redes e estruturas sociais.

As práticas educacionais acontecem nas micro- relações e não apenas no ensino formal e centralizado. Os valores e normas são trabalhadas de forma a serem aceitas como convenientes para a boa convivência coletiva e por isso são compartilhadas pelas pessoas em sua vida cotidiana, além das formas midiáticas de introjeção de suas ideologias.

A educação possui o discurso da transformação, da emancipação do ser, da autonomia das vontades e ações. No entanto, se a educação segue condições pré-determinadas, existe a discussão se ela serve para o que se propõe ou para fazer exatamente o contrário do que enuncia, se põe à dominação.

De tudo o que se pode pensar sobre educação, a reflexão mais contundente é a de que a educação está no domínio da troca de saberes, de ideias e de relações de poder. A educação acontece em diversas formas e é praticada nas situações mais distintas. Ela está tanto nas instituições formais, criadas para essa determinação como as escolas como também estão nos momentos não formais, de convívio social íntimo do sujeito.

A educação não formal habita as dimensões mais intrínsecas ao ser humano. São trocas de saberes que legitimam a convivência social e incluem treinamento, estimulação, observação e correção. A educação formal utiliza métodos de ensino-aprendizagem determinadas pelas teorias da educação. A este processo de educação formal em espaços determinados é o que denominamos de Pedagogia.

A pedagogia ou educação formal acontece mais precisamente nas instituições de ensino, as escolas e tem em vista a preparação do sujeito para viver em sociedade. Por isso, tais instituições devem propor meios para que os indivíduos desenvolvam capacidades e habilidades que façam com que ele entenda o funcionamento da sociedade de forma individual e coletiva, seus direitos, deveres e cuidados para consigo e os demais. A Pedagogia tem como interesse levar ao sujeito conteúdos que ressaltam os valores sociais e prepará-los para atuar futuramente de forma eficaz, controlada e aceita para o mercado de trabalho, através do desenvolvimento de políticas educacionais planejadas.

A política é o princípio que irá direcionar a ação do Estado e está consubstanciada na legislação. Assim, as instituições formais de ensino ao desempenharem o papel de formar cidadãos conscientes, criativos e críticos, recebem a política determinada pelo Estado para a constituição da sociedade democrática e preparação do homem para o exercício da cidadania, relacionando a educação formal com as estruturas da convivência social.

No sistema capitalista, o processo de socialização abarca uma educação programática com transmissão de conteúdos que assumam o pensamento da ordem econômica de produção e produtividade, eficiência e eficácia para o mercado de trabalho da sociedade industrial moderna. É desta forma que o controle das liberdades se faz no campo das ideias.

A problematização da liberdade governamentalizada está centrada na crença de uma autonomia socialmente regulada pelos modos de subjetivação contemporânea. Constitui como uma promessa emancipatória em uma autonomia regulada e massificada. A liberdade construída na contemporaneidade é parte do jogo de poder-saber. Este é o curso que alimenta a governamentalidade e que tem não somente, mas como evidente a instituição escolar como uma de suas principais produtoras.

As escolas são espaços privilegiados de aplicação do poder disciplinar. Podemos identificar essa disposição já a partir da estrutura que compõe a Instituição. A escola faz uso do espaço que classifica, vigia e disciplina. São exemplos da estrutura disciplinadora, a forma como as mesas e cadeiras são arrumadas, as salas separadas em classes por idade ou grau de conhecimento e a própria grade curricular. Essa estrutura serve para identificar os faltosos, os que têm melhor aproveitamento e os indisciplinados, ou seja, para fazer uso do controle da liberdade. Desta forma se pode medir o aproveitamento e intensificá-lo, com o objetivo de preparar os educandos em



uma multiplicidade ordenada. Nesta conjuntura, a escola está exercendo um papel de produtora de novas subjetividades que se adequam as configurações de controle neoliberais.

A disciplina trabalhada atinge o corpo, mas focaliza a mente para atingir a consciência. Uma prova disso, nos dias de hoje, é a valorização do desempenho pelo conhecimento que exige também a disciplina do corpo voltado à atenção, a aprendizagem e a competição. A potencialidade do sujeito capaz de gerir a si mesmo, capaz de se adaptar as modificações, as inovações e disposto a aprender para competir são as qualificações buscadas na contemporaneidade. A escola com suas práticas educacionais calcada numa liberdade projetada é a responsável por produzir essa subjetividade requerida nas novas configurações sociais. São estratégias que colocam em discussão a liberdade, o controle e a condução para a liberdade vigiada e a meritocracia.

Para sintetizarmos esta reflexão podemos apontar que encontramos em Foucault desdobramentos que multiplicam os efeitos da educação contemporânea, mais precisamente podemos nos ater as contribuições do seu pensamento na construção do indivíduo como ser social. Encontraremos, portanto, relação com a produção da subjetividade e a relação dessa configuração (educação, indivíduo e subjetividade) com o controle e o poder. Tais relações de poder estão atravessadas por articulação de práticas discursivas na construção dos sujeitos como objetos de saber. Uma sutílização da forma de punir, de exercer a violência em contraponto com o domínio violento do corpo, os suplícios públicos do século XIX. *“Trata-se de uma arte que dissocia o poder do corpo, capacitando-o economicamente, mas incapacitando-o politicamente – uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo. Uma autonomia política que é também uma mecânica de poder”*. (Foucault, 1987: 127)

O treinamento direcionado a uma atividade quase sempre única dá lugar a criação, a inovação e a valorização do conhecimento e das mentes flexíveis, articuladas e readaptáveis. Não para substituição ou superá-lo, mas para se articular a elas. Reorganizando as formas de controle e poder transfere-se o máximo de atividade governamental para a superfície da sociedade através da privatização dos riscos.

Como apontado por Aquino, 2013:

Um homem cada vez mais (auto) governável porque cada vez mais poroso ao eterno recomeço de um trabalho normativo sisífico sobre si próprio – o que,

sem hesitar, ele reputará como prerrogativa de usufruto de sua liberdade, ora confundida com a reivindicação da soberania de sua vontade individual. (Aquino, 2013 p. 206)

Para pensarmos emancipação ou dominação dos sujeitos tendo por análise os pensamentos de Foucault, devemos ter como direção a liberdade, mesmo no sentido contemporâneo de liberdade assujeitada, previsto de que é um acontecimento construído dentro de um período histórico determinado.

Se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não estatal. Portanto, (...) o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (Foucault, 2008, p.145).

Para realizar a gestão dos interesses individuais o liberalismo não pode, ao mesmo tempo, deixar de ser o *“gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos aos perigos”* (Foucault, 2008, p.90).

O que podemos sustentar de mais relevante da governamentalidade liberal foi à indispensabilidade de assegurar esses mecanismos produtores da segurança/liberdade suficiente para que esta engrenagem funcione. Liberdade e segurança são, portanto, dispositivos que põe em funcionamento a engrenagem da dominação. São, portanto, mecanismos de coerção praticados com tom de eufemismo.

Foucault observa que a constituição dos sujeitos se dá pelas formas de governo. É esse o lugar que ocupa o aproveitamento de suas análises sobre a construção do sujeito e a educação contemporânea, há vista sobre como e porque as subjetividades eram transformadas e as condutas eram alteradas.

Nessa direção podemos aferir que a Governamentalidade tem suas conexões com o mundo da educação e com os meios e os instrumentos que contribuem para pensar esse processo.. É a partir desta concepção que ele articula autonomia e liberdade individual com formas de autogoverno e que, no entanto, intervém nas relações de governo da coletividade.

Podemos conceber essa concepção de governmentação como um aprofundamento de suas análises que dá continuidade a uma análise das variações do poder que atravessa as fases arqueológica, na qual concebe a construção do sujeito moderno como um produto dos saberes, a fase genealógica que busca formas específicas de saber que resultam em novas relações de poder e novas apresentações da verdade que se mostram como base para o controle dos sujeitos e a fase ética.

Através do conceito de governmentação, Foucault avança sua análise sobre a construção dos sujeitos para além do que havia analisado na fase arqueológica – no domínio do ser-saber- ou na fase genealógica – no domínio do ser – poder- disciplina e do biopoder. O governmentação compõe a totalidade da vida individual e social das pessoas contem uma rede de dispositivos que incidem em toda a população de uma forma geral.

A partir dessa aceção podemos compreender a forma como se institui e se exerce o poder na sociedade, bem como suas relações e implicações. Para Foucault, o poder nada mais é que aquilo que resulta nas formas de relação entre os indivíduos. É notório observar no seu pensamento que o poder não está em nenhum ponto específico da sociedade e sim funciona como uma rede, da qual faz parte a educação, seja esta institucionalizada ou não. Qualquer relação de poder produz saber, segundo Foucault pois são preterivelmente produtivas, resultantes de trocas e ações.

No intuito de buscarmos diferentes visões sobre um mesmo direcionamento e aprofundarmos nossa análise sobre como se dá a construção do sujeito e o papel da educação nessa constituição podemos considerar as observações que nos traz o sociólogo Pierre Bourdieu.

Este teórico problematiza a construção do sujeito relacionando a sua construção a sua participação social, apesar de esta ser uma aproximação com o pensamento foucaultiano, as análises de Bourdieu neste sentido consideram as relações de poder numa forma mais ampla.

Para ele, os indivíduos, traçam disputas pelo poder no seu campo, que é um espaço estruturado a qual o sujeito está envolvido, em torno de um capital simbólico, na luta pela manutenção e obtenção de posições sociais. Bourdieu explicita essa análise com a ajuda de conceitos a qual denominou para explicar a dinâmica da utilização de ações estruturadas a partir das concepções adquiridas pelos elementos sociais do seu campo, numa lógica de troca constante. Dessa forma, com tais interpelações podemos

traçar desdobramentos da sua teoria para pensarmos na educação como instrumento de legitimação da dominação.

### 1.3 Pierre Bourdieu: a educação como dominação simbólica

Daddy's flown across the ocean  
 Leaving just a memory  
 Snapshot in the family album  
 Daddy what else did you leave for me  
 Daddy, what'd'ja leave behind for me?  
 All in all it was just a brick in the wall  
 We don't need no education  
 We don't need no thought control  
 No dark sarcasm in the classroom  
 Teacher leave them kids alone  
 Hey! Teachers! Leave them kids alone!  
 All in all it's just another brick in the wall.  
 (Another Brick in The Wall – Pink Floyd)

Encontramos no trecho da música exposta acima, elementos de coerção no processo de educação das sociedades modernas. Mas antes de tratarmos sobre as relações presente na música de Pink Floyd, vamos nos ater aos sentidos das acepções hegemônicas que explicam o direcionamento das relações sociais contemporâneas.

Ainda que possamos identificar nos dias de hoje, uma predominância do discurso da educação como uma ação libertadora, herança trazida pelas concepções humanistas da educação, como exemplo, as adotadas por <sup>2</sup>Paulo Freire em decorrência de uma vocação gramsciana, devemos estabelecer uma ideia mais cuidadosa sobre este processo e os seus desdobramentos nos sujeitos e nas sociedades modernas.

As mobilizações educacionais contemporâneas parecem estar mostrando um avanço nos elementos subjetivos que estruturam a ordem social. Podemos entender os elementos subjetivos que compõem esse processo, a tecnologia, o discurso de humanização, a modernização das instituições, os currículos escolares, as metodologias de ensino e uma infinidade de processos que os sujeitos estão submetidos com fim social.

---

<sup>2</sup>Paulo Freire absorve o pensamento de Gramsci para formular a sua concepção de práxis revolucionária com a superação do sujeito das imposições ideológicas presente nas relações de poder. Apesar de se distanciarem numa dimensão temporal, os teóricos compartilham de ideias e valores que levem os oprimidos/ subalternos à conscientização aliada à transformação social que rompa com os ideais capitalistas.

O fim social é o sujeito educado, instruído, que passou com sucesso pelo processo de escolarização. Após esta etapa espera-se das pessoas que elas saibam se comunicar com clareza, que aceitem as regras sociais sem questionamentos ou criticidade, que saibam ter comportamento adequado para lugares e situações distintas.

Para que o sujeito adquira essas “habilidades” precisa passar pelo processo direcionador, o qual é denominado de educação. Quando nos referimos a processo de educação, não estamos nos referindo somente à educação institucionalizada, mas também aquelas que ocorrem no âmbito das relações entre as famílias e os grupos sociais.

Essa visão da escola modeladora da constituição das subjetividades com fim social é herança da ideia de educação que se tinha até o séc. XX. A educação até então possuía caráter otimista, de inspiração funcionalista que atribuía à escola a missão de uma construção democrática do sujeito, com base na autonomia individual e na meritocracia. Tratava-se de uma ideia de educação como possuidora do poder de construção do indivíduo civilizado. Principalmente a educação escolarizada, que se apresentava como democrática e exercia o papel de transformação subjetiva dos “menos capazes” de obter conhecimento para contribuir com a sociedade.

Foi a partir da democrática ideia de fundo funcionalista de neutralidade e educação para todos, que afirmava o oferecimento de oportunidades igualitárias, que a escola pública se tornou a maior promotora de justiça social, tomando por base a autonomia do sujeito e a meritocracia. Apostava-se, na escola pública para resolução dos problemas de acesso a educação que poderia direcionar qualquer sujeito, independente da classe social a qual pertencia para elevação social. Uma ideia que reforça a visão liberal e utilitária da educação que supõe uma igualdade de oportunidades através de um critério racional.

A partir da metade do século XX, tais conceitos foram questionados e passados para uma ideia cética em relação à eficácia do processo de educação para a sociedade. Foram feitas várias pesquisas a fim de identificar o verdadeiro resultado que este processo alcançava, principalmente na vida social dos indivíduos. A partir do resultado e divulgação dessas pesquisas a ideia da meritocracia como fator único do resultado do processo escolar foi repensada e passou-se a observar fatores sociais como classe social, origem social, aspectos econômicos, herança familiar, entre outras condições que são determinantes sociais na constituição do sujeito e que exercem pressão no sentido de reproduzir a estrutura social.

Para analisar tais relações que envolvem o processo de escolarização e os seus efeitos me remeto imediatamente a Pierre Bourdieu. Este foi um pensador que contribuiu de forma ativa para a transformação da ideia que a concepção de educação enunciava até a década de 60, quando as pesquisas referentes ao assunto aparecem contrapondo o que era pensado até então e inspirando estudiosos sociais e educadores como é o caso deste teórico. *“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”*. (Bourdieu, 1992, p. 20)

Bourdieu rompe com as formas estruturalistas de assuntos que se referem à educação. Devemos enfatizar que antes da teoria bourdiana, existia uma visão hegemônica na sociologia da educação que seguia a direção do funcionalismo, a qual ratificava a escolarização como um processo que levaria o sujeito ao sucesso, à emancipação e a superação da sua condição subalterna com reflexo na superação do atraso econômico.

De acordo com Nogueira 2009, Bourdieu traça ruptura da experiência pelo objetivismo. O objetivismo se refere a uma tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais.

Essa ruptura seria a condição primeira para um conhecimento científico do mundo social. Seria necessário investigar as estruturas sociais que organizam que estruturam a experiência, subjetiva, inclusive para escapar à concepção do senso comum e, em algum grau, também de certas abordagens científicas que enfatizam a dimensão racional do comportamento humano – de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações (Nogueira, 2009, p.22).

O pensamento objetivista não considerava o processo anterior à escolarização como influente na constituição do sujeito ou as condições financeiras, ou o meio social a qual o indivíduo participa. Considerava-se somente o resultado do indivíduo dentro do processo escolar, uma avaliação calcada no mérito pessoal. Pensava-se numa escola que oferecesse o ensino para todos. No entanto, somente aqueles que tivessem “vontade” de aproveitar a oportunidade dada pelo Estado chegariam aos resultados considerados bons para o que era proposto. Trata-se de uma concepção de educação que não considera a

origem social. O que importa neste processo de participação na escola democrática é a liderança dos “mais capazes”. É a partir do bom resultado escolar que as pessoas conseguirão ascender socialmente.

Bourdieu faz uma análise dessa escola para tentar descobrir porque a maioria das pessoas que passam por esse processo não conseguem alcançar os resultados considerados adequados para ascender socialmente. Fazendo um estudo desta reflexão social, ele chega à conclusão de que a escola é uma instituição de reprodução social. Para isso, ele analisa questões como o currículo e busca respostas que façam melhor sentido ao fato de alguns não chegarem ao sucesso escolar.

Para melhor entendimento, podemos ressaltar que da palavra educação, aprendemos frequentemente que ela significa autonomia, crescimento, autogoverno ou emancipação. Características que remetem ao sentimento de liberdade. Esta primeira acepção pertence ao domínio da cidadania, na qual a educação escolarizada é uma categoria. Ela exprime a naturalização das condutas aceitáveis na intenção da ordem social e estruturas de dominação.

A Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora (Bourdieu, 1992, p. 176)

A mesma palavra, contudo, carrega variáveis que não se mostram no seu aspecto explícito de afetação do sujeito, mas que refletem de forma positiva ou negativa no desempenho escolar e tendem a desprezar as aquisições trazidas pelo sujeito que carregam a sua vivência.

A partir da Modernidade a constituição dos sujeitos pelo processo educacional institucionalizado tem muito a ver com a produção e a criação de identidades que este processo têm nos levado a aceitar e a tomar quase como algo natural.

Bourdieu problematiza a constituição do sujeito relacionando a sua construção a sua participação social, neste ponto se aproxima no que Foucault observou neste

processo. No entanto, para Bourdieu tal construção é adquirida pelo sujeito por uma herança social. A este processo ele deu o nome de estrutura estruturante. Trata-se de uma forma na qual o sujeito contribui através das suas ações para a reestruturação da sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade modela a sua subjetividade. Podemos entender que suas ações são estruturadas a partir das concepções adquiridas pelos elementos sociais do seu “campo”, numa lógica de troca constante.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (Bourdieu 1983 *apud* Nogueira, p.31). Campo para Bourdieu se refere aos espaços de vivência e de convivência do sujeito. Trata-se do ambiente limitado por suas regras de organização. Nesses espaços, o sujeito age de acordo com o seu capital social que é o seu grau de sociabilidade. Os processos de reprodução que atravessam o sujeito são inseridos através do que Bourdieu denominou de violência simbólica. A violência simbólica é a ação da violência no âmbito psicológico, produtor de danos morais através do exercício do poder simbólico, sem ação de violência física. A violência simbólica, é violência porque é arbitrária, valoriza os conteúdos que se diz necessário passar e desconsidera os demais conhecimentos.

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (Bourdieu, 1992, p. 21)

Bourdieu considera a escola e a família como principais instituições produtoras de violência simbólica. É aqui que o trecho da música apresentada no início deste texto torna-se importante para explicar a relação que Bourdieu faz de suas análises com a educação escolarizada. Essas instituições reproduzem as funções sociais e suas consequentes dominações simbólicas de forma massificadora ao mesmo tempo em que naturalizada, apesar de arbitrária. São estruturas estruturantes que enunciam o sucesso através da obediência ao arbitramento, induzindo o indivíduo a aceitação das regras e dos conteúdos adequados para as relações sociais, nas diversas posições sociais que poderá ocupar. Desta forma, se mantém pela aceitação natural a reprodução das desigualdades.



É preciso ser cego às evidências do bom-senso para tentar apoderar-se das funções sociais da violência pedagógica e para constituir a violência simbólica como uma forma da violência social no exato momento em que o enfraquecimento do modo de imposição mais "autoritária" e a renúncia às técnicas as mais brutais de coerção pareciam justificar, mais do que nunca, a fé otimista na moralização da história só pelas virtudes do progresso técnico e do crescimento econômico. (Bourdieu, 1992, p.14)

Um dos elementos muito praticados nesses espaços que o teórico tomou como relevante no processo de inculcação por qual passa o sujeito é a criação do habitus. Através do habitus o sujeito toma ações calcadas na base de um grupo a qual foi formado, de forma não consciente.

Para Bourdieu, a escola é uma das grandes responsáveis pela formação do habitus. Habitus é um conceito criado pelo teórico para designar a incorporação da forma como o sujeito percebe o mundo social e reage a ele. O habitus é trabalhado de forma minuciosa a não perceber a ação de violência simbólica que reproduz a ideologia dominante. O habitus parece fazer parte do sujeito, é natural a ele. A intenção é prever sua ação no meio social, interferindo no seu modo de ser, pensar e agir. Sua inserção não admite a utilização da estrutura estruturante como forma de moldar a subjetividade do sujeito.

O trabalho pedagógico deve ser considerado como uma “inculcação de habitus” porque o habitus (produto de interiorização de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar mesmo quando a ação pedagógica cessa) se perpetua mesmo depois da ação pedagógica cessar. (Rosendo, 2009, p.9)

No entanto, o sujeito que não sofre a influência simbólica do processo escolar ou não produz os resultados esperados por este processo é considerado como não socializado. O resultado negativo desse processo traz diversos prejuízos à participação do sujeito no seu campo, por se considerado inapto ou insuficiente para ocupar as posições sociais privilegiadas.

No entanto, a escola trata com naturalidade esses resultados por achar que o seu caráter democrático traz neutralidade ao processo de ensino- aprendizagem, culpabilizando o sujeito por seus resultados negativos.

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sua harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os habitus de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas: (Bourdieu, 1992, p.213)

Os professores são parte deste processo de neutralidade. Suas ações apenas reproduzem as orientações determinadas pela estrutura social vigente. Agem como participantes de uma reprodução dominante acreditando estar participando de um processo transformador. No entanto, o processo enuncia e ratifica a reprodução das desigualdades.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (Bourdieu, 1992, p. 64)

Podemos ter esta afirmativa pensando num outro elemento criado por Bourdieu: a ideia de capital cultural. Entendemos que a escola é um lugar pronto, com estrutura, conteúdos e metodologias prontas. A pretensão da escola é oferecer de forma democrática a melhor formação possível para que no futuro seus alunos tenham condições de ocuparem as melhores posições sociais. Desta forma, a escola não poderia oferecer se não as ideias trazidas pelas classes dominantes, pois são as aceitáveis no âmbito social. Ainda para entendimento deste processo, temos que na escola democrática, a educação é para todos.

Sobre o capital cultural, Bourdieu ainda faz a separação sob três formas: o estado incorporado do capital social que aparece como aquele que está cravado na subjetividade do indivíduo, se fez parte integrante do sujeito. (habitus). O estado incorporado é uma forma que se adquire inconscientemente. A outra forma está no estado objetivado do capital cultural. Trata-se do sujeito que possui bens considerados como culturais. São quadros, livros e instrumentos de fundo intelectual. Encontramos

neste fato, duas questões: a primeira envolve a mesma formação para pessoas com habitus distintos, com maior ou menor grau de cultura aceitável, herdados da sua família.

Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. “e, certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta baixa cultura entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular”. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (Nogueira, 2009, p.33)

No estado institucionalizado têm-se o reconhecimento do capital cultural através de diplomas, certificados e declarações de escolaridade. É através do capital cultural que o sujeito se coloca em posição de destaque no meio educacional. A aquisição de diplomas escolares eleva cada vez mais o sujeito ao status que esta forma social exige. São conhecimentos socialmente valorizados. É esse conhecimento que a escola pretende transmitir com a intenção da transformação social do indivíduo. A cultura valorizada socialmente, de fato é a cultura vinda das classes dominadoras. Portanto, a escola reproduz a predominância desta classe. De acordo com o que diz Nogueira, *Bourdieu* chama de “boa vontade cultural um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem”. (Nogueira 2009, p.33).

Torna-se importante ressaltar que o capital cultural não se refere somente a acumulação de diplomas retirados por instituições de educação, mas a toda uma gama de conhecimentos que também podem ser adquiridas através da experiência com o meio cultural. São exemplos de capital cultural, o conhecimento geral, as habilidades voltadas para as artes e a prática das boas maneiras. É importante ressaltar que o capital cultural é primeiramente transmitido pela família. Certo que existem, conforme a classe social, famílias com maior ou menor grau de capital cultural, o que irá ter forte influência sobre o processo de educação escolar.

Podemos depreender disso, de acordo com Nogueira 2009:

“... a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado – no sentido de estar configurado de acordo com a posição social específica ocupada originalmente pelo sujeito na estrutura social – e que suas percepções,

apreciações e ações refletem essa estrutura interna, ou seja, apresentam características que indicam a vinculação com determinada posição social”. (Nogueira, 2009, p. 27)

Bourdieu faz um estudo sobre as disposições das classes, referente a investimentos na educação. Ele conclui que as classes populares, médias e as elites dispõem de investimentos diferentes, dada a sua condição financeira. “*Bourdieu argumenta que a estrutura presente nos sistemas simbólico e que orienta (estrutura) as ações dos agentes sociais reproduz, em novos termos, as principais diferenciações e hierarquias presentes na sociedade, ou seja, as estruturas de poder e dominação social*”. (Nogueira, 2009, p. 30)

Há de se considerar que as famílias que transmitem maior capital cultural aos seus filhos tendem a ver nestes maiores progresso do que as famílias com baixo grau de capital cultural. Não podemos dizer que esta condição é absoluta, existem aqueles nas classes menos favorecidas que através de muito esforço e aceitação dos riscos, alcançam posições de prestígio social. No entanto, despontam um ou outro no meio de uma multidão que passam por esse processo. E para a análise de um estudo social é importante que se considere os resultados da grande maioria, como fez o teórico francês.

O baixo progresso nas famílias com menor grau de capital cultural acontece porque as determinações de transmissão deste capital oferecido pela escola não é algo próximo a elas, causa estranheza. Toda a programação investida no currículo, nas linguagens e nas atitudes são elementos estranhos a percepção deste sujeito.

A segunda questão para entendimento da desigualdade na educação remete o sujeito ao capital econômico que dá condições de uma pessoa se manter num meio tão caro, não somente no sentido de valores, mas no sentido de risco que envolve permanecer no processo, pois deixaria de captar recursos para o sustento básico. O capital econômico é o conceito utilizado por Bourdieu para designar a posse de bens econômicos. O capital econômico interfere segundo o seu pensamento no acesso as instituições com diferentes graus de qualidade de bens e serviços.

Quando o sujeito possui capital econômico considerável, como exemplo, a classe média e alta, estes possuem a possibilidade de maior obtenção de capital cultural, já que é possuidor de condições financeiras para investimento na escolarização, principalmente nas instituições que trabalham conteúdos que levam a um habitus de

dominação para preenchimento das posições hierarquicamente mais importantes na sociedade.

As classes populares são as que menos possuem condições de investimento, possuem capital econômico baixo. A necessidade de cobrir outras instâncias como alimentação se torna mais importante. O retorno de qualquer investimento deve ser mais rápido. Não dispõem de tempo longo de retorno como exige no processo educacional porque suas necessidades mais básicas ficariam prejudicadas. O sucesso escolar depende do capital cultural que o indivíduo adquire ao longo da sua formação. Ainda há o de se levar em conta a ameaça do investimento. Não há certeza da continuidade, pois faltariam os recursos necessários a um bom desempenho escolar, implicando num risco que pode não valer a pena ou demorar muito para dar um retorno satisfatório. Por conta dessas condições precárias para permanecer no processo de escolarização, as famílias não cobram a permanência dos seus filhos nas instituições, e por conta disso somado a outros elementos, o índice de evasão é alto.

As classes médias, geralmente saídas do estado de pobreza por meio da educação, se esforçam para investir o máximo que pode com vista a chegar à classe superior a sua. Como adquiriu capital econômico que sustente as necessidades básicas, essas classes abrem mão de fatores de lazer para garantir a permanência dos seus filhos nas instituições escolares de maior prestígio e que trabalham com vista à promoção social dos seus estudantes. Esta classe está mais confortável em aguardar um retorno a longo prazo porque os investimentos não envolvem riscos tão altos.

No entanto, as pessoas que possuem um grau alto de capital econômico sem que este esteja aliado aos outros tipos de capital descritos por Bourdieu, leva a não aceitação dessas pessoas nas classes superiores. O indivíduo deve possuir as competências culturais exigidas por essa classe. O que podemos observar é que as relações no meio social não se determinam somente pelo capital econômico. As pessoas inconscientemente estruturam uma ideia associada ao seu campo, dos capitais a qual se sentem “capazes” de alcançar.

As elites investem de forma pesada e diferenciada, sem se preocupar em alcançar outra instância, através do seu capital social e econômico adquire grande capital intelectual e mantém a sua condição de dominante. Ocupam as posições mais privilegiadas da sociedade e dispõem de possibilidades de seguir carreiras de prestígio como as que envolvem as artes. Possuem alto capital econômico e social.

O capital social que neste processo possui grande importância pela rede de relacionamentos a qual o indivíduo tem acesso, que pode facilitar o acesso através das influências sociais mais privilegiadas (capital social) e os riscos de investimentos são quase inexistentes, já que não é retirado nem das suas necessidades essenciais, nem do seu lazer.

Pode-se observar a integração do capital social com o capital cultural que são verdadeiros engates de acumulação do capital econômico, reproduzindo as estruturas sociais já existentes. É a partir da aceitação da relação dessas concepções que Bourdieu chega à conclusão de que a escola reproduz as desigualdades sociais, apoiando-se no exercício e a prática da inculcação, da arbitrariedade e da violência simbólica, a partir das suas regras, valores e padrões de comportamento exercido sobre as classes mais vulneráveis, desprovidas de capital econômico. Os indivíduos que ocupam posição social inferior tendem a aceitar a ideia de que são incapazes ou desprovidos de inteligência suficiente para alcançar alto grau de capital cultural. A prática dessas reproduções é feita através de regras, conteúdos, avaliação e principalmente da aceitação inconsciente por parte dos indivíduos.

Foram esses elementos que deram a Bourdieu a sustentação para a elaboração da teoria que vai de encontro a tudo o que se pensava anteriormente década de 60 sobre as formas de educação e sobre o processo de escolarização meritocrático. Bourdieu lança um olhar sobre tudo isso, inovando o pensamento educacional para as gerações posteriores que consideraria a conjuntura social e suas instituições como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, mantendo os privilégios existentes por classes mais favorecidas economicamente.

O que Bourdieu quer colocar em relevância é a bagagem social e cultural que contribuiu para a constituição do sujeito e que contribui para os resultados do processo de escolarização. Sendo que é este processo que em grande parte irá definir o sucesso do indivíduo e a posição social que irá ocupar. Questionando a condição da Instituição escolar como instituição neutra a divergência entre as classes, já que estaria oferecendo condições igualitárias de acesso que levaria a condições igualitárias de oportunidades sociais.

No entanto, podemos considerar as reflexões de Rosendo ao afirmar:

Pelas relações de força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a ação pedagógica

dominante (classes superiores) que tende a impor e a definir o valor de mercado econômico e simbólico à ação pedagógica dominada (classes inferiores) (Rosendo, 2009, p.5)

Bourdieu quer chamar a atenção para os fatores implícitos da educação. A partir dessa colocação é que ele faz uma análise crítica do processo educacional e chega aos componentes que estão relacionados aos resultados que o sujeito exprime, no processo de escolarização e nas relações sociais.

Por não se analisar o que a desistência resignada dos membros das classes populares diante a Escola deve ao funcionamento e às funções do sistema de ensino como instância de seleção, de eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, fica-se inclinado a ver na estatística das oportunidades escolares que torna evidente a representação desigual das diferentes classes sociais nos diferentes graus e nos diferentes tipos de ensino apenas a manifestação de uma relação isolada entre a performance escolar, considerada em seu valor facial, e a série de vantagens ou desvantagens que se prendem à origem social. Em suma, por não se adotar como princípio de explicação o sistema das relações entre a estrutura da ELIMINAÇÃO E SELEÇÃO, relações de classe e o sistema de ensino, fica-se condenado às opções ideológicas subentendidas pelas escolhas científicas mais neutras na aparência: é assim que alguns podem reduzir as desigualdades escolares a desigualdades sociais definidas, abstraindo-se a forma específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino enquanto que outros tendem a tratar a Escola como último império dentro dum império seja que, como os docimólogos, reduzam o problema da igualdade ante o exame ao da normalização da distribuição das notas ou da equalização de sua variância, seja que, como certos psicólogos sociais, identifiquem a "democratização" do ensino com a "democratização" da relação pedagógica, seja enfim que como tantos críticos prematuros reduzam a função conservadora da Universidade ao conservadorismo dos universitários. Quando se trata de explicar que a fração da população escolar que se elimina antes de entrar no ciclo secundário ou durante esse ciclo não se distribui ao acaso entre as diferentes classes sociais, fica-se condenado a uma explicação através de características que permanecem individuais, mesmo quando imputadas igualmente a todos os indivíduos de uma categoria, na medida em que não se adverte que tais características só se manifestam na classe social enquanto tal na e através de sua relação com o sistema de ensino (Bourdieu, 1992, p.165).

As reflexões de Bourdieu explicam a desigualdade que está na base do processo escolar. Os dispositivos usados para a prática dessa violência são ações factuais no campo simbólico e fazem parte de um sistema simbólico. Processo que se faz perceptível a um olhar minucioso. São esses dispositivos que irão mediar as relações das instituições que reproduzem a desigualdade, o meio social e o indivíduo, reafirmando, no sentido de dominação, a força de uma classe sobre a outra.

#### **1.4 Norbert Elias: a educação como civilização das condutas**

*... a fim de compreender e explicar os processos civilizadores, precisamos investigar - como se tem tentado fazer aqui - a transformação da estrutura da personalidade e toda a estrutura social. (Elias, 1993, p. 238)*

Para pensar a educação em sua polissemia, entre diversas concepções sobre o assunto, é importante considerarmos elementos configuracionais da teoria sobre o processo de civilização de Norbert Elias. O que caracteriza a importância deste sociólogo alemão neste trabalho é o estudo que ele faz do processo de construção da civilização, que a depender da referência temporal ou do território a qual se apresenta pode ser interpretada ou não como desejável.

Diferentemente de uma pesquisa de visão evolutiva, iluminista e linear da civilização, a proposta de Elias traz inovação à reflexão sobre como são construídas as relações sociais. Seus materiais de pesquisa serão livretos que continham regras de etiqueta, moralidade, documentos e manuais desprezados por pesquisadores que buscavam explicações para o processo de civilização à mesma época em que ele.

A modulação diferenciada na forma como o autor analisa a dinâmica social, a relação entre indivíduo e sociedade e a questão emocional que envolve esta relação de interação possui ligação relevante com a educação de forma minuciosa ou em sua conformação mais ampla. Sua teoria associa-se às modulações das formas de sentir e agir, calcada em uma análise histórica e profunda dos comportamentos, a partir das variações nos costumes e da interdependência entre os grupos. Este desenvolvimento acontece à medida que se distancia de uma visão dicotômica e simplista de reflexões hegemônicas que são representativos da educação libertária.

A teoria da civilização das condutas, que também pode ser enunciada como a teoria da civilização dos costumes ou ser chamada de uma história dos sentimentos,



como apresentado no volume I de O processo civilizador, tende a denunciar a dominação e a reprodução que a escolarização oferece. São investigados questionamentos quanto à singularidade individual e a multiplicidade social nos efeitos comportamentais ou a influência mútua de tais <sup>3</sup>figurações inerentes à conjuntura social.

A obra de Norbert Elias é atravessada por uma compreensão sobre o processo de constituição das sociedades ocidentais modernas. Sua teoria centrada em uma interpelação histórica estabelece visibilidade para entendimento do desenvolvimento do comportamento social contemporâneo. E é sobre o desenvolvimento do comportamento social contemporâneo que a pesquisa de Norbert Elias sobre o processo civilizador se volta, situando assuntos que a princípio se mostravam sem relevância científica como comportamento, regras de etiqueta e costumes.

A preocupação inicial que traz em suas reflexões (Elias, 1993) se refere a condutas que vão sofrendo pequenas alterações de acordo com que acontece o processo de formação e aceitação social. São manuais de etiquetas, cartilhas de orientação à ambientação nas instituições diversas ou observações de relações de proximidade como o que há entre pais e filhos. “*O desenvolvimento da gentiliza – da cortesia, da urbanidade, palavras que já dizem, uma e outra, de onde vieram*”. (Elias, 1993, p.9)

A metodologia que Elias utiliza na busca de uma teoria do processo de civilização considera observações e análises das formas de individualização das práticas, da contenção dos impulsos e das mudanças, em longo prazo, nas atuações comportamentais e emocionais dos sujeitos. São importantes para o autor os conceitos ou ideias que lançam os hábitos da vida cotidiana social e que de forma vagarosa agem sob o autocontrole.

---

<sup>3</sup>Figuração segundo Elias. A teoria de processo e figuração desenvolvida pelo autor ao longo de sua vida fundamenta-se na relação funcional de interdependência recíproca que se estabelece entre os indivíduos vivendo em sociedade. Esta consiste, basicamente, na compreensão das organizações sociais - famílias, escolas, cidades ou estratos sociais - como sendo formadas pelas relações de interdependência entre os indivíduos. Em uma figuração são analisadas as dinâmicas das inclinações individuais que levam várias pessoas a se unirem em formarem uma sociedade. Fonte : Processo e figuração = um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias [Ribeiro, Luci Silva](#) tese// Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas 2010.

No âmbito da educação, podemos entender que os estudos de Elias são reflexões que contribuem para o entendimento dos sujeitos como indivíduos que sofrem influência para o comedimento ou para sua autoemancipação. A promoção da civilização se condiciona a abordagens educacionais direcionadas que, no entanto, foram construídas ao longo do tempo de forma não planejada, mas constituem direções formadas pelo desenvolvimento das sociedades ocidentais.

Tais direções advêm de atitudes aceitáveis na formação dos grupos que, à medida que vão se formando, necessitam da padronização dos comportamentos dos que integram e da aceitação e conseqüente adaptação dos indivíduos que os incorporam, apresentando-se como uma configuração interdependente de um grupo histórico- social em fluxo permanente, gerando uma interconexão da vida social em redes de relacionamento.

O autor nos traz uma interpretação sobre as configurações sociais que nos aproxima de uma investigação dos processos educacionais relacionados à produção cultural de determinações históricas. Segundo Elias, a aceitação de comportamentos considerados como civilizados não possui um ponto de origem, mas são estabelecidos como processos constitutivos de mudanças estruturais ocorridas ao longo do tempo e que interferem diretamente na mudança de estrutura da subjetividade dos indivíduos. À medida que se impõe a privatização das condutas, com centralização do Estado a pacificação dos espaços sociais, no longo período que se estende entre a sociedade de corte e a era vitoriana, a violência é interiorizada, o que contribui para o aprimoramento da conduta civilizada.

A depender do lapso temporal em que se vive Elias nos ajudar a enxergar a modulação das subjetividades a qual as pessoas estão sujeitas, por vezes, sofrem a modulação institucionalizada, como a que queremos destacar neste trabalho, a educação escolarizada. Para esta reflexão a qual queremos enfatizar, se torna interessante destacar que, de acordo com Elias, o domínio dos impulsos, como também o controle das emoções, possui essa relação direta com a condição de interdependência entre os indivíduos.

Através da análise da transição das sociedades feudais para a formação dos Estados modernos que tem como base a interdependência, ele empreende um estudo que demonstra os efeitos das mudanças das estruturas sociais nas estruturas da personalidade. Seu foco se volta para como as pessoas começaram a regular seus comportamentos e sensibilidades, moldados pelas regras e pela pressão social. Hábitos e

atitudes que buscavam o autocontrole. Pequenos comportamentos diários verbais e corporais que eram praticados para estabelecer diferenciações sociais entre as classes que se formavam.

Em uma de suas obras mais evidentes “O processo civilizador, volume I: Uma história dos costumes” Elias começa pesquisando situações rotineiras dos indivíduos, tal como os modos de assuar o nariz, comer com garfo e faca, tomar banho, ter relações sexuais ou a participação em conflitos. Também estão em suas investigações os hábitos que revelam o nível de agressividade entre as diferentes sociedades. Em sua obra essas atitudes são colocadas, por exemplo, como objeto de função social para a diferenciação entre as classes. Os que dominavam a cultura aceita como civilizada detinham o poder e os privilégios econômicos, enquanto os demais eram os que cediam através da sua força de trabalho os privilégios.

Desta forma, sua investigação busca o entendimento e a explicação das condições individuais e coletivas fundamentais dos sujeitos e da dinâmica do processo que estrutura a civilização. Trata-se da apropriação do domínio dos impulsos e do autocontrole sobre as emoções, a fim de evitar a violência tão aparente nas sociedades guerreiras medievais. Iremos observar as reciprocidades da interdependência a partir da configuração da sociedade de corte.

Elias chegou a um parecer do processo de civilização, produzindo um deslocamento da compreensão da estrutura do comportamento civilizado para a margem da organização das sociedades na forma de Estados, mais explicitamente abordada em “O Processo Civilizador, vol II: Formação do Estado e Civilização”. Justamente em virtude, e sua organização, este é um ponto de discussão central do seu pensamento e põe em descrédito a ideia de que existe uma natureza inerente aos seres humanos a qual ele está destinado.

Sua investigação compreende uma articulação dos processos de civilização e do controle das emoções como teoria única, aproximadas pela relação de interdependência. As transformações ocorridas nas estruturas de personalidade se relacionam com as transformações gerais ocorridas nas sociedades. Trata-se de uma relação de conformidade mútua que produz consequentes figurações a partir de grupos interdependentes.

Nessa articulação e configuração das relações entre interdependência, figuração, comportamento e Estados Nacionais, Elias procura salientar que a teia de tensões produz diferenciação social pela complexificação que adquire com a interação dos

movimentos individuais, que se manifestam de forma a reforçar ou enfraquecer umas às outras. Aponta ele: “*Em muitos aspectos, a dinâmica do entrelaçamento observada em nossos dias, com seus numerosos altos e baixos, representa a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contramovimentos de mudanças antigas nas estruturas das sociedades do Ocidente*”. (Elias, 1993, p.263)

Portanto, é nítido no seu pensamento, o movimento que faz com que uma relação interfira na outra de forma intencional ou simplesmente como resultados de relações sociais não intencionais. O que Elias investiga é como os indivíduos se modificam e com eles se modifica a sociedade e vice-versa. “*As mudanças “nas estruturas de personalidade” é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais.*” (Elias, 1994, 221).

O desenvolvimento infantil é um deslocamento interessante para o entendimento do processo civilizatório. Na condição peculiar das crianças como seres em desenvolvimento, Elias vê um grupo social particular (1993) por se tratar de um grupo totalmente dependente, em evidência a natureza processual do desenvolvimento, a qual a construção se dá na interiorização de regras de comportamento. Neste grupo, podemos identificar essas apropriações como, por exemplo, o grau de autocontrole que é imaturo e que se desenvolve com a participação da orientação dos seus responsáveis. Uma reserva não esperada por pais anteriores ao século XX.

Além disso, era estipulado, como norma social, que essa distribuição das oportunidades de poder – ordens dos pais, submissão das crianças – era boa, correta e desejável. Essa concepção fazia parte tanto do ponto de vista dos pais, como também – segundo o que tem sido aceito, geralmente – do ponto de vista das próprias crianças. (Elias, 1993, p. 471)

Em civilização dos pais, Elias identifica o fato de que a infância foi descoberta entre o século XIV e o século XVI e que a partir deste reconhecimento da infância é que as crianças passaram a serem tratadas a partir de suas especificidades e não como adultos pequenos como nos séculos anteriores. O reconhecimento de sua condição diferenciada da dos adultos, como seres em desenvolvimento.

Essa descoberta da infância é também um marco nas relações entre a criança e a sociedade, a partir da relação que é alterada entre pais e filhos. Elias aponta neste estudo que: “*Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo*

*civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização*” (Elias, 1980).

Existe, nesse sentido, uma relação de subordinação vista como necessária e assim boa e desejável em relação à criança para com os pais. Estes seriam os normatizadores, os que detêm os conhecimentos da civilização que de forma contundente deve ser orientadas aos filhos e por eles obedecidas, caso contrário, o adulto teria o direito de castigá-los, pois veriam como errantes as condutas que não estão de acordo com as normatizações sociais históricas de cada época. Apesar dos castigos, Elias observa que: *“Em consonância com o correspondente estado de civilização, não somente entre as crianças, como entre os pais, esses sentimentos eram muito menos calmos e espontâneos do que na atualidade”*. (Elias, 1980).

O autor ressalta a alta proporção de compromisso emocional na relação entre pais e filhos, que a partir do século XX se torna mais aparente. Esta relação de responsabilização da civilização das crianças pelos pais que se tornou mais evidente suscita novas especificidades nesse movimento de apropriação das condições necessárias para o alcance de um adulto civilizado.

Brandão (2000), citando Elias ressalta que na sociedade moderna, a classe burguesa tem ascensão e é a partir disto que a família se torna responsável pelo controle do impulso, principalmente das crianças a qual se deve ser inculcado o controle com vista a se tornar um adulto civilizado. É essa regularidade das pressões que são impostas que faz com que desde cedo os impulsos sejam controlados, afetando a estrutura psicológica da criança através de um caráter exterior social coercitivo que aparentemente é natural.

Os desdobramentos que podem ser identificados nos estudos de Elias sobre o processo civilizador, refletindo sobre a condição de amadurecimento da criança para ser social civilizado, desconstroem a ideia de naturalização das condutas, ao enfatizar a dinâmica moral dos costumes e seus efeitos sobre a estrutura da personalidade. Sua tese é um convite para identificarmos fatores de transformação dos sujeitos e de seus grupos ao longo de um lento processo de mudança estrutural que se aplica a reciprocidades das interações.

A mudança no controle das paixões é conduta que denominamos "civilização" guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente de pessoas. Nos poucos exemplos que pudemos fornecer, esse entrelaçamento

pode ser identificado como se fizesse parte do processo de vir a ser. (Elias, 1993, p.54)

Para estudar este processo de vir a ser, Elias toma como base o processo de civilização na França e na Alemanha. Ele desloca sua atenção para a abordagem sociogenética da contraposição entre “cultura” e “civilização” nesses países. Mais adiante, em meio à investigação do processo de longa duração da formação do Estado francês, Elias estende seu estudo à comparação entre Inglaterra, França e Alemanha. Neste estudo comparativo, sua intenção é relacionar a construção da civilização com a formação do Estado por um lado e o desenvolvimento do habitus por outro, analisando tais conjunturas a partir do que chamou de sociogênese e psicogênese.

Elias desenvolve os termos de sociogênese e psicogênese para explicar a relação recíproca que acontece nas relações histórico-sociais de longa duração e que possui interferência direta nas transformações que ocorrem entre os indivíduos e destes para a sociedade (psicogênese) como também as transformações que ocorrem na sociedade que transformam os sujeitos. Esses processos são calcados numa acepção histórica de longa duração.

Todas as ações provocadas e recebidas pelo ser social a partir dele mesmo ou por sua rede de interdependência interfere diretamente na estrutura social, assim como, tal estrutura formada por essa troca contínua, tem relação com as transformações ocorridas na personalidade dos indivíduos.

Essa troca individual e social trata-se de um curso natural não previsto denominado pelo autor respectivamente como sociogênese e psicogênese dos processos de civilização que permite a junção dos níveis macro (formação do Estado) e micro (redes de relacionamento individual ou de pequenos grupos) de análise. Encontramos aí os elementos da sua tese que se refere à transformação das condutas dos sujeitos e das estruturas de personalidade dos indivíduos (psicogênese) e esta relação com uma teoria do desenvolvimento social (sociogênese).

A partir da análise da sociogênese do Estado moderno, Elias apresenta o conceito de processo civilizador analisando a passagem histórica entre os padrões de hábitos cavaleirescos nas cortes feudais e os comportamentos dos cortesãos das monarquias absolutistas. Para isso, traz com aprofundamento tais conceitos em sua teoria sobre “O processo civilizador” exprimindo a centralidade no que se revela como

primordial para o entendimento do seu pensamento da teoria dos processos civilizadores.

O que cabe ser frisado aqui é o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas "incivis". O mesmo se aplica ao estrato psicológico em adultos que, com o progresso da civilização, é submetido com maior ao menor rigor a uma censura e, em consequência, encontra nos sonhos uma válvula de escape. Mas desde que em nossa sociedade, todo ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida. A influência e a intervenção modeladora de adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história, mas não através das fases históricas individuais do processo civilizador social. (Elias, 2011, p.15)

Percebemos que a identificação destes conceitos como fatos sociais historicamente desenvolvidos traz elementos significativos para se pensar o processo de educação na instituição escolar na contemporaneidade. São nessas instituições que os pontos do curso da civilização irão exercer forte influência sobre as ações das pessoas, a começar principalmente pela civilização das crianças.

Elias conseguiu mostrar, com extrema clareza a interação das modificações ocorridas nas estruturas das sociedades e as modificações ocorridas nas estruturas da personalidade e a relação destas com o controle das emoções. Esta seria uma manifestação da correspondência entre a psicogênese e a sociogênese que direciona os sujeitos à intenção de se auto observarem em seus comportamentos e medições dos seus próprios atos sociais. Essa correspondência entre a psicogênese do indivíduo e a sociogênese do Estado traduz o que Elias denominou de padrão de comportamento.

Conforme apontou Brandão, 2000, p.125: “*Elias chama de padrão de comportamento como conjunto de regras presente em nossa estrutura psicológica e de práticas cotidianas de convívio social, que produz emoções humanas, acima dos quais, sentimentos como a vergonha, o embaraço e a repugnância se explicitam*”. Assim, a relação entre ambos é de integração permanente, a fim desse autocontrole, a qual se obtém o efeito de determinadas práticas que tem figuração específica, modificada por determinações históricas e amparadas na interdependência.

É por isso que Elias afirma que as transformações sociais (sociogênese) ou estruturais da personalidade (psicogênese) são um modo de ação que age diretamente e imediatamente uma sobre a outra. Trata-se de uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou intencionais. Uma relação que envolve todo um campo de respostas, reações, efeitos ou imposições. Essa proposta exclui a possibilidade de relações causais dadas às constantes correspondências de interferência dos indivíduos com a estrutura social, impossibilitando também que haja um ponto inicial de tal processo.

Na verdade, nada na história indica que essa mudança tenha sido realizada "racionalmente", através de qualquer educação intencional de pessoas isoladas ou de grupos. A coisa aconteceu, de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. (Elias, 1993, p.193)

A negação da possibilidade de relações causais não exclui as condições para a formação da rede de interdependência que se formou de forma mais aparente a partir da ascensão da burguesia, prolongando consequências como a diminuição dos contrastes. A diminuição dos contrastes ou aumento das variedades, nada mais é que a difusão da civilização. A modelação das pulsões e sentimentos, a forma de conduta que, inicialmente se originam nas classes mais altas, se dissemina pelas outras camadas, mas que também pode ocorrer das classes mais baixas para as classes mais altas. Trata-se de uma difusão da civilização. Hábitos, como modelação das condutas e emoções que antes eram peculiares de estratos superiores passam a ser assimilados por uma pressão interna dos indivíduos em posições de estratos inferiores Sobre esta afirmativa ele ressalta:

Constitui uma das peculiaridades da sociedade ocidental que, no curso de seu desenvolvimento, tenha se reduzido muito esse contraste, entre a situação e o código de conduta dos estratos mais altos e mais baixos. E, ao mesmo tempo, o que costuma ser peculiar às classes superiores também se difunde pela sociedade como um todo. (Elias, 1994, p.211)

Assim, toda a constituição psicológica das classes baixas nas sociedades civilizadas acaba se aproximando das demais, a começar pela classe média. Contudo, se diminuem os contrastes, aumentam as variedades, as nuances entre as camadas da sociedade. Voltamos aqui à diferenciação na pressão pertinente ao estilo de vida e consequentes padrões de conduta, passando a transformações nos equilíbrios de poder entre os grupos. Mais importante do que tal condicionalidade, em relação a essa



posição, é o sentido que de forma estratégica está assumida por esta dinâmica. Elias assume que o processo de civilização das condutas, como também os sentimentos possuem um sentido específico, que pode ser fruto de direções intencionais ou não, mas que também não podem se resumir em uma mera sequência de fatos e transformações. Ele toma como referência a formação dos Estados nacionais e a relaciona com a história dos costumes dos homens na vida cotidiana para desenvolver sua teoria de processo de civilização.

Com o intuito de explicar como acontece o processo de civilização, o autor explica que esse movimento é abordado considerando o percurso desde a sociedade guerreira, posteriormente a sociedade feudal, a sociedade de corte absoluta chegando à sociedade burguesa. Atentando para o vínculo entre o processo civilizador individual e o processo civilizador social. No entanto, a representação a qual o autor trabalha despreza o curso deste caminho histórico como o percurso de uma linha reta. Ele entende que de uma figuração para outra ocorre uma transição a qual não estava determinada com precisão.

Elias também ressalta a importância do que significa ser civilizado para cada grupo social. Ele ressalta: *“As palavras e os conceitos, “crescem e mudam com o grupo do qual são expressão.” Situação e história do grupo refletem-se nelas”*. (Elias, 2011, p.26). Ele faz essa análise destacando os diferentes sentidos que um conceito pode ter a depender dos seus costumes ou de suas determinações históricas. Um exemplo da sua preocupação quanto à importância dos significados reais dos conceitos e da enunciação das palavras para este processo é a investigação cuidadosa que faz dos diferentes significados atribuída à palavra civilização. Estudo comparativo ainda entre França e Alemanha.

Podemos compreender melhor esta definição a partir do estudo que o autor faz dos conceitos entre kultur e Zivilisation, (Elias, 1994) palavras que podem ser usadas para distinguir o nível de amadurecimento civilizatório entre os países analisados, para exemplificar como as possíveis singularidades individuais estão presentes nas figurações sociais e vice-versa.

Essa compreensão das palavras como fenômeno educativo ratifica a percepção de que entende que apesar de Elias não tratar diretamente de educação, sua teoria se relaciona com o fenômeno educativo e nos ajudam na compreensão do assunto. Em sua concepção sobre o processo civilizador, as palavras também possuem relevância no controle das emoções. São estes os signos que na junção de outras orientações permite a

modulação do autocontrole. Esta privação constitui explicação para os fundamentos da educação presente em tendências pedagógicas modernas, que visam à formação para a integração a estrutura social. Por isso, podemos considerar sua teoria como um eixo de análise da educação. Seu pensamento propicia a compreensão da formação das subjetividades em relação às apropriações que envolvem o indivíduo em sua cultura e relações sociais.

Cada movimento individual, na interação global de processos, reage sobre os outros, quer obstruindo-os, quer reforçando-os: com isso a rede de movimentos e tensões passa a complicar-se pela diferenciação social. (Elias, 1993, p.50-51)

No entanto, a educação institucionalizada não deve ser considerada como única responsável pela padronização das condutas. O comportamento padronizado, a partir do aparecimento dos Estados Nacionais, por exemplo, está arraigado nas conexões que são estabelecidas nas redes de relacionamento em suas diferentes configurações. Todo o entrelaçamento social corresponde largamente para a regulação social dos impulsos e das emoções.

Pode-se entender como o aparecimento dos Estados Nacionais intervém no comportamento dos sujeitos e como os comportamentos individuais intervêm em comportamentos coletivos alterando de diversas formas as figurações específicas de determinado tempo histórico. A redução dos contrastes e o aumento da interdependência viabilizam um sistema escolar unificado, certificado pelo Estado e um modelo de educação padronizada e universal, abolindo os tutores e intelectuais contratados para educar filhos das famílias pertencentes aos estratos superiores. No entanto, na educação escolarizada a sociedade moderna se constitui como modeladora de comportamentos desejáveis e exclusão dos comportamentos indesejáveis, a fim de constituir e reproduzir o que as elites sociais, políticas e econômicas, preveem para a sociedade.

Para o autor, no sentido emancipador, a escolarização representa uma transformação no acesso às oportunidades que passam a ter uma instituição como mediadora, o que significa uma quebra de oportunidades antes monopolizadas através do direito que se dava pelo nascimento, a herança ou a hierarquia. Esse pensamento não revela um entendimento de igualitarização das pessoas, mas constitui um meio pelo qual as pessoas possuem a oportunidade de se diferenciar e é neste sentido que a escolarização é essencialmente democrática.

No sentido disciplinador, o processo de escolarização se refere à padronização do ser social, na produção de consensos. No entanto, para Elias, a disciplina é emancipadora e só pode existir através dela. O que não significa que toda disciplina promova a emancipação.

Na contemporaneidade, a disciplina que também é difundida pela escolarização, tem relação com o processo produtivo. O conhecimento é a base da inovação científica que fermenta o processo produtivo. O mundo da produção e da cultura está aliado à sociedade industrial capitalista. Ele é a base do próprio processo contemporâneo de renovação produtiva. Enquanto que antes o mundo do processo intelectual e da cultura e o mundo produtivo estavam fundamentalmente distintos.

O sentido de disciplina em Foucault requer organização do tempo e do espaço para adequada manipulação do sujeito. Pois para ele, a disciplina requer técnica que assegurem à ordenação das multiplicidades, numa tática de poder específica que as tornam úteis a ordem social.

Isso significa dizer que se trata de um autor que entende a função da educação na constituição da liberdade individual, mas que também pensa na função da educação como função socializadora. Abordagem totalmente oportuna para analisarmos os tipos de comportamentos considerados típicos do sujeito civilizado que partem de uma acepção da educação em sentido polissêmico.

Como apontado por Leão, 2007, p.11. *“Espera-se, que as crianças atinjam um nível de controle das emoções, que formem certos padrões de vergonha, comedimento e pudor capazes de lhes auxiliar no recalque das pulsões que quer dizer crescimento, habilitando-as ao convívio social”*. Tal controle no processo de civilização consiste em uma rede de censuras e proibições que lentamente irá moldar os comportamentos individuais e coletivos e para este fim a escola se torna a principal difusora.

Assim como os livros passam a intenção à difusão dos códigos de condutas sociais. Para essa aferição, Elias utiliza-se do que considerou como a obra fundadora da civilidade “o tratado moral” escrito por Erasmo de Rotterdam no século XVI e destinado à educação dos jovens. Adiciono a esta mecânica os livros infantis. De acordo com Leão, 2007, p.80: *Os livros infantis conduziam os leitores a transformar as regras necessárias em lei interior e a entrar num processo mágico de socialização”*.

Podemos então entender os livros infantis como um instrumento de mediação social. Lendo-os, ouvindo-os, as crianças, longe de serem presas de uma reprodução

mecânica do social ou da obediência, conheciam sua sociedade num movimento de assimilação revestido de fantasia. (Leão, 2007, p.80).

“Atuantes nos processos de aprendizado da vida em grupo e na formação das disposições comportamentais, esses livros aparecem como objetos que formam porque ensinam formas de ser e estar no mundo que apresentam às crianças uma ordem para os espaços de sua existência e expressões, que funcionam reorganizando simbolicamente os lugares ocupados por públicos que detêm sua propriedade ou apropriação conformada a certa prática.” *“Tais práticas e ameaças se tornam o material da civilização, quer dizer, da civilização dos costumes, da educação”*. (Pág. 133)

De acordo com Gabriela Fresen<sup>2</sup> (2013): *“Somos então a articulação de nossa visão de mundo, que implica na maneira como vemos a nós mesmos. Somos seres em construção constante, cuja subjetividade aliada a intersubjetividade promove a união em termos de identidade do que somos nós. Para além somos ainda definidos a partir de referências culturais e morais”*.

Para sintetizarmos o pensamento de Elias, cabe ressaltarmos que:

O processo de civilização é um movimento que absorve o conjunto dos indivíduos de uma sociedade, levando-os à incorporação e à apreensão, nem sempre conscientes e voluntárias, das estruturas sociais objetivas que, por sua vez, encontram formas de expressão nas estruturas mentais, no autocontrole na autodisciplina do corpo e nos mecanismos interiores de exercer a censura das maneiras e condutas. (Leão 2007)

O que chamamos de estrutura social compõe o que denominamos como Estados nacionais. Sua formação está difusa na relação que decorre dos meios da relação social, como o comportamento humano e os consequentes graus de civilidades que são resultantes da intenção de afastamento do ser humano a barbárie. Essa colocação corrobora para as transformações dos costumes e a consequente transformação dos comportamentos e da personalidade dos sujeitos, que passam a conter suas pulsões, adquirindo um maior controle de si e do exercício do poder. As sensibilidades sociais, da qual já citamos que são hábitos individuais como os de comer à mesa, ou coletivos que surgem do convívio social como o pensamento e a cultura desenvolvida são, pois resultado de um longo percurso de um processo de civilização.

Com esta tese, o autor tem a intenção de tornar evidente os mecanismos sociais, históricos, políticos e econômicos que motivaram a existência de diferentes tipos de

sociedades ou figurações sociais. A expressão de seu pensamento está calcada em uma ambivalência autêntica que estabelece novos sentidos a conceitos como disciplina, poder e controle. Elias investiga este processo, analisando a transformação das relações sociais que ocorrem a partir do nascimento da escolarização na segunda metade do século XIX e que permanecem até os dias de hoje.

O termo figuração, no pensamento de Elias, é utilizado como conotação para fazer referência a uma teia de relação de indivíduos que estão ligados entre si em diferentes níveis e de diversas maneiras em decorrência da interdependência. Através do que o autor pensou como figuração, ele tenta explicar que propriedades emergentes que estão dispostas na sociedade, tais como as relações de força, sistemas de classes, crises econômicas, entre outras, são efeitos advindos das estruturas entrelaçadas que surgem das ações dos grupos formados pela ligação de pessoas interdependentes.

No processo de figuração, as relações e funções sociais são um conjunto de relações interdependentes que ligam os indivíduos na formação de outras relações e ações que alimentam a teia de interdependência. Partindo desse marco de análise, o autor, ressalta que o processo de figuração encontra sustentação na especificidade histórica de cada época. Ele deseja explicitar que em cada tipo de sociedade produz um conjunto de figurações característica do seu contexto histórico.

Nesse contexto, podemos entender que não estamos dispostos na sociedade como unidades autônomas. O modo como o ser humano está ordenado em meio às relações sociais, permite que possamos nos compreender como seres semiautônomos, propensos a necessidade da relação com o outro. Elias falará de dois pontos necessários para o completo entendimento do processo de figuração:

- que em todo processo de figuração não existe um ponto zero, ou seja, uma ação que dará início a formação de uma figuração. Para ele, podem existir figurações menos complexas dando sustentação para novas e mais ou menos complexas figurações. Portanto a sociedade é a formação maior que possui diferentes formas e níveis de figurações, onde cada movimento é explicado por outro de menor ou maior complexidade.

- que em decorrência da interdependência, os indivíduos nela envolvidos não conseguem ter completa compreensão do próprio processo do qual fazem parte, exatamente, por nela estarem envolvidos. Existe um distanciamento necessário para a compreensão dos processos de figuração que se dão em meio às relações sociais.

Os estudos de Elias mostram que as figurações a qual estamos imersos e que se formam a partir da necessidade da interdependência têm o poder de nos modelar como sujeitos, influenciando e interferindo as nossas ações. Trata-se de uma dinâmica de troca com motivos e intenções, mas que, no entanto, não se resume apenas a esses motivos e intenções por estarem permanentemente em movimento. Seria essa concepção de interdependência, a responsável por apurar os vínculos que são formados entre os indivíduos. Investigar as razões da necessidade de ligação entre os sujeitos, na vida social.

Tendo como horizonte a compreensão do exposto até o momento, o destino da ideia de Elias é presumir entre a conexão da interdependência podemos ter relações que podem ser intencionais, mas que produzem consequências não intencionais, ou relações intencionais que partiram de um princípio de interdependência não intencional. Tais premissas são características da relação de interdependência.

A teoria da civilização das condutas de Elias parte de uma análise de longa duração. Ele prevê uma antinomia que está entre o “estatismo e o relativismo histórico”. No “estatismo histórico”, compreende Elias que a análise descreve cada movimento histórico de forma estática, sem movimento e sem evolução. No “relativismo histórico”, Elias identifica uma análise que considera a transformação constante, sem o destaque da importância da ordem intrínseca a transformação.

A fim de alcançar o objetivo de trazer a exposição à natureza desta ordem implícita às transformações no fluxo histórico, Elias propõe o que chamou de “curva de civilização”. Trata-se de um estudo da história a partir da análise dos fenômenos atrelada à perspectiva de longa duração. Esta metodologia de leitura para pensar o movimento que se revela em meio às mudanças históricas específicas seria como uma mediação entre as metodologias do “estatismo e do relativismo histórico”.

Elias também ressalta a importância do que significa ser civilizado para cada grupo social e em cada época histórica. Ele faz essa análise destacando os diferentes sentidos que um conceito pode ter a depender dos seus costumes ou de suas determinações reconhecidas. Será o tempo o medidor da duração da aceitação ou negação de conceitos, palavras ou atitudes. Nossas ações ou pensamentos mudam com o tempo, porque a depender da objetivação por qual passamos também mudarão nossas objetivações individuais ou coletivas. Há, portanto, uma mediação da educação pensada e praticada que não anula o pensamento de Elias, mas que talvez não tenha sido tratada com a importância a qual possui por se tratar exatamente de uma de modelação de

condutas seja esta com o discurso de emancipação ou de disciplina e controle. Este também é um assunto que interessou Michel Foucault na busca pelo entendimento sobre como se dão as relações de poder na sociedade.

### **1.5 Considerações Finais**

Podemos perceber através das análises explícitas nesta pesquisa que existem pontos de aproximação e distanciamentos, quanto ao objeto estudado, entre os autores escolhidos para compor este trabalho de investigação teórica. Dentre as aproximações, podemos perceber como as contribuições de Foucault, Bourdieu e Elias fazem rupturas de pretensões sociológicas tradicionais, como o legado ambíguo do funcionalismo para a formação da sociologia da educação. Esses pensadores ocupam-se de uma nova reflexão sobre os processos de construção do sujeito que eles lançam sobre a sociedade contemporânea. Essa postura é incomum em relação a outros pensamentos que seguiam parâmetros históricos convencionais de pesquisa.

Tratam-se de estudiosos que inovaram no campo de investigação ao ir além dos discursos aludidos como qualificados. Esses teóricos abandonam a ideia de que os discursos científicos possuem neutralidade na construção do sujeito.

Foucault e Bourdieu concordam que os enunciados articulados não são necessariamente verdade só porque foi posto pela ciência. Para eles a verdade não existe. O que existe são verdades construídas no tecido da história. Na concepção destes teóricos as formas de dominação passam pelo compartilhamento de ideias e valores que são determinantes na construção do sujeito. Compartilhamentos a qual Foucault concebe como redes e em Bourdieu encontramos como campos sociais.

Para os dois autores as normas, os discursos e os princípios sociais são construídos historicamente e tanto as instituições normativas quanto as relações sociais cotidianas ratificam esse processo de dominação. Entendemos assim que as verdades são construídas pelo o que a história determina como verdade.

Os mesmos objetos de dominação que para Foucault, é junção de saber e poder para Bourdieu é poder nas relações dos campos sociais. Enquanto Elias faz essa análise destacando os diferentes sentidos que um conceito pode ter a depender dos seus costumes ou de suas determinações reconhecidas, como já enunciado neste trabalho.

Num ponto de aproximação entre Foucault e Elias podemos observar que se tratam de teóricos que exploram distintos campos do conhecimento. Ambos refutam a

ideia de poder como algo central e estático. Segundo suas teorias as relações de poder não são fixas e sim variáveis. Suas concepções negam o pensamento de poder em dois polos, um detentor do poder e outro não. Elias é um autor que vai se preocupar como as relações comuns, como a violência e os costumes que entram nesse processo a partir da alusão de que o poder é um instrumento de todas as relações humanas.

Os dois entendem que nas instituições educacionais ocorre a prática do poder, da dominação e da sujeição. Percebemos interlocuções factuais entre as suas teorias. De formas distintas, eles descrevem as posições sociais na sociedade contemporânea. O que Elias tem como civilizado/ incivilizado, Foucault tem como normais e anormais. O que Elias entende como processo de civilização, Foucault entende como disciplina. No entanto, para Elias, o indivíduo tem autonomia racional, enquanto para Foucault o indivíduo não possui autonomia individual dado seu assujeitamento pelas instituições disciplinares. No entanto, os dois pensadores compartilham do entendimento da educação como instrumento de inserção desse processo de busca da ordem, através das relações de poder. Encontramos o ponto de aproximação entre Elias e Bourdieu na compreensão dos diferentes sentidos que um conceito pode assumir, a depender dos costumes e dos determinantes sociais reconhecidos.

Foucault e Bourdieu compartilham do distanciamento que se tem do pensamento da dominação (poder) como algo vertical, como a que ocorre entre Estado e sujeito social, onde o primeiro seria detentor de todo o poder e por isso regulamentaria a vida dos indivíduos. Este é um pensamento voltado para as investigações de cunho marxista, mas também as de cunho liberal e neoliberal. Interpretações tão antagônicas da agência e do mundo social como a liberal e a marxista, paradoxalmente com um ponto em comum: a centralidade do Estado e dos seus aparelhos ideológicos na regulação da vida social – opressiva para o indivíduo segundo os liberais e mistificadora da luta de classes para os marxistas.

Cabe ressaltar que apesar de estar enquadrado nesta unidade, onde tratamos da dominação nas relações microsociais, Elias de forma diferenciada, resgata ambas as possibilidades de dominação como uma condição circunstancial, movente, a depender do momento histórico e das posições nas relações sociais envolvidas. O teórico considera as relações de dominação que ocorrem a partir do Estado para o sujeito, a qual ele denominou de psicogênese e as relações que ocorrem entre os próprios sujeitos, sem a interferência do Estado, a qual ele denominou de sociogênese, possuindo, portanto,



uma modulação diferenciada as das trabalhadas nas duas unidades da qual este trabalho trata quando divide em aspectos micro e macro as relações sociais de dominação.

## **CAPÍTULO 2: Conceitos Fundamentais da Sociologia da Educação**

### **2.1 Apresentação**

As teorias marxistas seguem a concepção de Marx de que a sociedade contemporânea se desenvolveu em meio a luta de classes. Para esses pensadores, a sociedade está dividida em duas classes: a classe dominante (identificada por Marx como classe burguesa) e a classe dominada, que desprovida dos meios de produção que garantiriam seu sustento, possuem apenas a sua força de trabalho que a vende, numa lógica injusta, para os que possuem os meios necessários a produção de bens de uso. Esses comprando a força de trabalho obtêm a mais valia (lucro) com base na exploração da classe trabalhadora.

Para sustentar sua condição de classe dominante, a burguesia utiliza instrumentos que contribuem com a ratificação de seus valores e ideologias, retirando do trabalhador a possibilidade de conhecer como se dão verdadeiramente as relações sociais da qual ele mesmo faz parte. Esse caminho oferece direcionamento à desigualdade, que se torna naturalizada pelos discursos introjetados no meio social e vistas como natural, como se já fizesse parte do indivíduo.

A fim de dar sustentação a tais concepções que veem no processo de educação a possibilidade da emancipação do sujeito, a partir desta unidade nos apropriamos dos desdobramentos de teóricos que iniciam suas análises a partir da concepção marxista. Da contribuição de Gramsci aproveitamos a análise que deu partida ao desenvolvimento da sua teoria de conscientização do proletariado, a ideia de que a classe dominante, detentora dos meios de produção é também a classe que possui o poder ideológico e o proletariado a partir da consciência de sua condição deve ser unir para alcançar a emancipação. Com Lukács podemos explorar as mediações sociais pelas quais os homens fazem sua própria história, ideia que culmina no estudo da ontologia do ser deste teórico húngaro. Sob os olhares de Walter Benjamin trazemos a investigação da

apropriação e reprodução das relações de dominação por parte da criança, alcançando a construção de um olhar diferenciado para a criança e a educação na contemporaneidade. Para esses autores, é preciso promover a conscientização dos oprimidos e explorados pela classe dominante e um meio eficaz de fazer isso seria pela educação que neste sentido se daria como emancipação do sujeito dominado pelo estado de alienação. Ainda através de Durkheim, podemos ter bases para uma análise da educação como dominação, sem estarmos cativos a concepção marxista. Com Durkheim desenvolvemos esta análise através da identificação da construção da educação moral.

Em suma, é só a partir de tal compreensão da educação que podemos traçar um panorama das peculiaridades que compõem a construção do sujeito. Aliás, em verdade, neste entendimento não só podemos entender as mediações sociais na composição da subjetividade do sujeito, como também podemos obter caminhos à exploração de bases reflexivas de tensionamentos do ponto a qual nos referenciamos.

## 2.2 Émile Durkheim: educação moral e integração social

Agora pode tomar banho  
 Agora pode sentar pra comer  
 Agora pode escovar os dentes  
 Agora pega o livro, pode ler...  
 ...É sinal de educação  
 Fazer sua obrigação  
 Para ter o seu direito de pequeno cidadão

[Trecho da música Pequeno Cidadão de Arnaldo Antunes – 2009]

O trecho da música acima nos mostra como as ações mais simples que praticamos no dia a dia tem relação com um ordenamento coercitivo que é construído pela ideia de educação na sociedade. Práticas e normas reguladoras que precisamos assentir e praticar para que sejamos aceitos como pertencentes aos grupos sociais e que possuem como sua maior aliada na disseminação e internalização de práticas educacionais a escola, considerada pela sociedade como a instituição responsável pela prática de movimentos sociais reguladores.

Todos os movimentos reguladores exercidos pela escola estão criando na subjetividade de cada indivíduo um ideal que não foi escolhido por ele, mas admitido por ele, constituindo representações individuais ou compartilhadas de uma sociedade na

cabeça dos homens que eles reforçam e reproduzem no seu tempo, acarretando em costumes, normas e regras às gerações posteriores. Isso significa dizer que a nossa subjetividade não parte apenas do que idealizamos individualmente, mas é uma subjetividade que se relaciona com todas as outras subjetividades e os principais fenômenos sociais, criando em nós um ser particular que é ao mesmo tempo um ser social, aonde trafegam os sistemas de valores como os ideais, os costumes e as crenças sociais em que somos inseridos.

Tais considerações partem da concepção de fatos sociais, desenvolvido pelo idealizador da sociologia como ciência, o pensador Émile Durkheim (1858-1917). Segundo o sociólogo, fatos sociais são elementos sociais coercitivos que fazem com que os indivíduos pensem, ajam e sintam de forma semelhante a contribuir para o bem social, acreditando ser uma escolha pessoal, mas que, no entanto foi construído mediante constrangimento das normas morais ao longo do tempo para produzir aceitação.

Tosi (2011) ao enunciar a ideia de fatos sociais em Durkheim, explica: “*E fatos sociais são justamente aqueles modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior, e que apresentam uma existência própria, independente das manifestações individuais que possam ter*”.

Tomando por base o pensamento de fatos sociais de Durkheim, podemos entender que essas normas reguladoras adicionadas às subjetividades são fragmentos integrantes do meio moral do tempo histórico em que vivemos e que por isso são externados como naturais à vivência individual ou coletiva. Segundo ele, o meio moral recebe relações de cooperação na teia de normatização. Desta configuração de compartilhamento e interação é que Durkheim pensou sobre a divisão social do trabalho, que está relacionada ao que chamou de solidariedade mecânica para grupos que estão juntos pela semelhança e solidariedade orgânica para grupos que estão juntos por suas diferenças.

Durkheim denomina como orgânica a sociedade com grupos que estão juntos pela diferença por compará-la com um organismo vivo onde cada órgão possui sua função. Nas duas proposições ele admite que as relações se constituem de acordo com a vida moral de cada época determinada.

Na sociedade orgânica, que se dá principalmente a partir da sociedade industrial o compartilhamento se faz com a especificidade e especialização de cada indivíduo na

sociedade, fazendo com que as pessoas vivam em coletividade por necessitarem umas das outras pelo que cada um pode oferecer para formar o todo.

Apesar de uma mesma essência formativa histórica, a solidariedade orgânica se diferencia da solidariedade mecânica. No entanto, as duas proposições são usadas pelo autor para explicar a divisão do trabalho e a imprescindibilidade do consenso na vida social.

No entanto, na solidariedade mecânica o autor entende que as pessoas ficam juntas porque fazem juntas as mesmas coisas. Ou seja, trata-se de um consenso que tem por base a semelhança entre as pessoas. Esse tipo de solidariedade pôde ser encontrado mais precisamente, no meio moral onde a cooperação entre os indivíduos não se manifestava de forma tão estratificada quanto na sociedade industrial.

Na solidariedade orgânica ocorre o consenso de maneira contrária a encontrada na solidariedade mecânica. Como já mencionado, nesta proposição a cooperação entre os indivíduos ocorre pela necessidade que temos um do outro. A distribuição do trabalho está tão estratificada a ponto de encontrarmos grande dificuldade de sobrevivência sem essa relação. Portanto, trata-se de um consenso que tem por base a diferença entre as pessoas. A posição que cada um assume no seu meio moral que irá cooperar para a sobrevivência social da coletividade. Principalmente no que compete a sua ocupação social.

Todos nós necessitamos dos que plantam, dos que colhem, dos que preparam os alimentos. Precisamos dos que possuem o poder de decisão e dos que fazem as tarefas mais básicas. A sociedade baseada na solidariedade orgânica é mesmo como nosso organismo onde cada órgão necessita da função do outro para exercer a sua. Numa sociedade a qual predomina a solidariedade orgânica a divisão econômica do trabalho é mais desenvolvida. Neste tipo de solidariedade a complexidade está explícita nas diferentes atividades profissionais, inclusive na indústria. Com a sociedade industrial, aumentou a interdependência entre os indivíduos pela divisão social do trabalho, levando ao desenvolvimento da solidariedade orgânica. Portanto, a solidariedade orgânica não se explica somente em termos vitalistas, onde é colocado que as coisas se dão de forma natural, mas está relacionado a transformação da sociedade industrial.

É neste sentido que a educação assume seu caráter de regulação social. Não nos referimos apenas à educação escolarizada, mas também aquela a qual se manifesta entre os membros de um mesmo grupo social e que geralmente é passada de geração para geração por ser considerada como um costume bom. É através da educação que

aprendemos as normatizações necessárias ao bom convívio social. Através de seu meio social, seja ele profissional, religioso, familiar ou de alguma outra forma de convivência, recebemos as orientações específicas que irá diferenciar os indivíduos uns dos outros.

No entanto, algumas orientações são fundamentais a todos os grupos sociais. São orientações que irão alicerçar as relações entre os grupos sociais, como o ensino da língua, as regras de boa convivência mínimas e comuns a toda a sociedade. É neste ponto que a educação escolarizada se torna parte integrante deste movimento de socialização. É a instituição escola a responsável pela disseminação dessas orientações mínimas e comuns a todos, para formar o bom cidadão.

Em meio aos mecanismos de integração e regulação transmitidos pela escola, Durkheim destaca a importância da educação moral. Podemos entender a educação moral como a educação fundada na razão e não somente nos ideais intelectuais que considere religião ou ideologias.

De acordo com Raquel Weiss para determinar em que deveria consistir a educação moral na escola, considerando o pensamento de Durkheim, antes de tudo, seria necessário descobrir quais são os verdadeiros elementos da moralidade, isto é, as disposições fundamentais que constituem a raiz da vida moral. Em sua tese sobre o teórico, ela completa afirmando que de modo geral, esses elementos são o “dever” e o “bem”, que em termos dessas disposições essenciais são traduzidos como “espírito de disciplina” e “espírito de adesão ao grupo”.

Com isso estamos em condição de saber o que compete à educação que pretende ensinar uma moral laica: ela deve despertar esse espírito de adesão ao grupo, necessário a toda e qualquer moralidade, mas deve também conseguir, em determinado momento, preparar a criança para que essa possa aderir à sua pátria, que é o mesmo que fazer com que ela se vincule ao seu ideal, portanto, ao ideal humano. (Weiss, 2010, pag.68)

Esta reflexão dá consistência à compreensão da escola como função social. É neste espaço que o sujeito será “motivado” a seguir e obedecer de forma natural às regras que estruturam o ordenamento social, contribuindo para a coesão da sociedade. A escola é, portanto, a mais importante instituição do processo de socialização dos sujeitos no seu meio moral. Utilizando da pedagogia para o ensinamento das regras de convivência social e das relações morais.

Durkheim em suas reflexões manifesta preocupação com o conceito da educação. Em grande parte de suas aulas na École Normale Supérieure, ele relacionava a importância da sociologia para as reflexões sobre educação. É interessante que para o autor a pedagogia se diferencie da educação. A pedagogia não é uma ciência segundo a visão de Durkheim. Para ele a educação possui um caráter histórico-social a qual cada grupo estrutura o seu meio moral em determinado período da história. A educação considera os métodos de ordenamento para a coesão e solidariedade social, tal como a disciplina afirma a educação como processo social.

Sua afirmação neste assunto toma como premissa a ideia de que a pedagogia se trata somente de um conjunto de teorias sobre a aprendizagem e exige uma reação imediata que não é pertinente a uma ciência.

A ciência deve preocupar-se em pesquisar com a maior prudência possível; ela não é forçada a obter algum resultado em um tempo definido. A pedagogia não tem o direito de ser tão paciente; porque ela responde a necessidades vitais que não pode esperar (Durkheim, 2012, pag.17).

O maior bem social trabalhado em processo pela educação seria a continuidade da ordem social que ganha força com a moral construída na solidariedade orgânica. A ordem social para não enfraquecer ou extinguir necessita de uma moral social.

A moral social seriam os valores, as crenças, as ideologias e a divisão social do trabalho que será o responsável por direcionar os indivíduos, de acordo com sua capacidade nessa estrutura organizativa. Sem a moral social e a distribuição de funções característica da solidariedade orgânica a sociedade entraria num estado de caos, onde cada um buscaria apenas por sua particularidade, ao que o sociólogo deu o nome de anomia social.

Para Durkheim, a anomia social apenas não ocorre porque a solidariedade orgânica dá consistência à consciência coletiva que é a base da moral. E é o ensino da moral social que compete à educação. A vida moral que se faz através dos compartilhamentos, crenças e costumes é que são transmitidos pela educação que também é ensinada através do processo de escolarização com as técnicas da pedagogia.

Educação em Durkheim seria, portanto, o processo de socialização da moral para a solidariedade orgânica e a escola seria a principal reprodutora dos ideais coletivos, transformando o ser individual em ser moral e social.

Na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece na sala de aula, não pode perturbar a ordem; deve aprender suas lições, fazer os deveres de casa com suficiente dedicação, etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. O conjunto dessas obrigações constitui o que chamamos de disciplina escolar. É com a prática da disciplina escolar que se torna possível inculcar na criança o espírito de disciplina. (Durkheim, 2012, p.149)

Não significa dizer que a escola seja a única instituição com a responsabilidade de transmissão dos interesses sociais. Já esclarecemos que outras instituições como a família, a igreja e o próprio meio social constituem grupos transmissores das regras sociais vigentes em determinada época, colaborando mesmo que inconscientemente para a sobrevivência desta sociedade.

No entanto, é na escola que os saberes são oficialmente selecionados e transmitidos, caracterizando um fato social que leva a educação escolarizada à condição de instituição necessária e eficaz para evitar a anomia. Por isso, a educação escolarizada possui um período de tempo obrigatório a todos que compreende ao período da educação fundamental. As pessoas que constituem os grupos que formam a sociedade assentiram tais condições sobre si. São essas condições que segundo Durkheim irão frear os impulsos de anomia (caos) natural ao sujeito não instruído, que se espalharia por toda a sociedade (anomia social).

A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. A escola seria a principal reprodutora dos ideais coletivos, transformando o ser individual em ser social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração (Durkheim, 2012, p. 51).

Em “A Educação Moral” ao relatar a autonomia da vontade, Durkheim quer dizer que neste momento o indivíduo deve escolher ter a compreensão da vida moral

como bem de si e da adesão aos valores coletivos. Isso implica na necessidade de controlar desejos e paixões individuais. *“Não se decreta o ideal, é preciso que ele seja compreendido, amado, querido por todos aqueles que têm o dever de realizá-lo.”* (Filloux, 2010, p.25).

Para este processo de conscientização da autonomia da vontade, de aceitação das regras sociais e de transmissão dos valores, Durkheim destaca o papel do mestre, responsável por fomentar o desejo e o prazer pela disciplina e pela vida coletiva. O autor de “A Educação moral” cita nesta mesma obra que:

É através do professor que a regra é revelada à criança, é dele que depende tudo. A regra não pode possuir outra autoridade a não ser aquela que ele mesmo lhe confere, ou seja, aquela cuja ideia ele sugere às crianças. (Durkheim, 2012, p.154).

E ainda reitera com a afirmação: *“Do mesmo modo que o padre é intérprete de Deus, o professor é intérprete das grandes ideias morais de seu tempo e de seu país”.* (Durkheim, 2012, p.155)

Das reflexões até aqui explicitadas sobre o pensamento de Durkheim, destacamos a fim de ratificar um ponto interessante para a compreensão das relações sociais por indivíduos distintos que parte da conscientização coletiva mínima. Este é um termo chave para dar consistência a análises sobre as relações sobre a solidariedade orgânica, assim como o termo consciência individual por se diferenciar da primeira, acaba explicando o sentido que carrega. Este entendimento nos ajuda a compreender como Durkheim pensou a construção da aceitação dos indivíduos pela vida coletiva. É, pois a junção do ser individual e do ser coletivo que a educação tem o dever de delinear para formar o ser social.

Na consciência individual estamos mais aproximados da nossa subjetividade. O que vai contribuir para a sobrevivência da sociedade é uma consciência comum. Apesar de cada indivíduo pensar de determinada forma sobre algumas questões, os indivíduos possuem pensamentos mínimos comuns para conseguirem se relacionar e viverem em sociedade. Dando consistência a compreensão de que a própria consciência individual é afetada pela consciência coletiva, que são os valores que se criam em cada grupo moral, exercendo pressão externa sobre as nossas consciências individuais que pode ser considerada um fruto desse efeito.



Em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora sejam inseparáveis - a não ser por abstração -, não deixam de ser distintos. Um é composto de os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O Outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim a grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação. (Durkheim, 2011, p.10).

Na solidariedade mecânica, a subjetividade da consciência individual não é relevante. O indivíduo estaria fadado a acatar as proibições de forma impositiva. Ele não se relaciona com essas regras, não faz parte dela. Ele apenas acata as decisões sociais, apesar de na solidariedade mecânica esta dinâmica ocorrer exatamente pela e através do sentimento de pertencimento a um grupo social.

As ideias de Durkheim sobre solidariedade orgânica e solidariedade mecânica trazem explicações sobre as relações dentro da dinâmica contemporânea. O que marca a singularidade de uma ou outra é a diferença de perspectiva. Entendemos que a divisão social do trabalho, na forma como encontramos hoje, implica na preparação de indivíduos para atuar no sistema capitalista que exige cada vez mais funções especializadas.

A solidariedade orgânica pode ser encontrada mais precisamente nas sociedades modernas, muito evidentes nas sociedades capitalistas, onde tem importância a diferença entre os indivíduos para estabelecer ligação social. Já que pela divisão social do trabalho aumenta o grau de interdependência entre os indivíduos. Se não há interferência da educação, responsável por transmitir os valores da consciência mínima coletiva, trabalhando suas regras de aceitação geral, a sociedade não sobreviveria. Pois na solidariedade orgânica, prevalece à competição o que implica no enfraquecimento da consciência coletiva. Na solidariedade orgânica prevalecem as leis, as regras de conduta que estabelecem direitos e deveres expressos em normas jurídicas.

Diferente da solidariedade mecânica podia-se encontrar mais precisamente nas sociedades primitivas ou arcaicas, onde tem importância a semelhança das pessoas pela mesma função que exercem. Prevalecendo as hierarquias, os costumes e as ideologias.

Durkheim traz precisamente sua contribuição para pensarmos se a educação serve como emancipação ou controle, apesar de esses não serem termos trabalhados pelo autor, mas considerando esta que é a indagação deste trabalho. Assim podemos fazer uma ligação do seu pensamento na interface que esta mantém com as questões que afetam a contemporaneidade. Nossa intenção com o estudo da teoria deste autor é a contribuição na discussão dos novos debates sobre educação que nos são colocadas pela existência contemporânea em suas várias conformações manifestadas pelas teorias de aprendizagem. No caso deste autor, podemos situar sua teoria no âmbito do relativismo.

Diríamos que a educação vista por esta concepção se situa tanto no âmbito da emancipação quando encontramos em seu pensamento a teoria da consciência individual quanto no âmbito do controle quando o teórico também desenvolve o conceito de consciência coletiva que é a base para a solidariedade orgânica. Ele situa a dualidade da prática ao questionar a autonomia e a disciplina, ambas construídas no âmbito escolar.

Ora, é precisamente no espaço desse duplo relativismo que se situa todo o pensamento de Durkheim sobre a educação. Poder-se ia reduzir a pedagogia durkheimiana a uma pedagogia da autoridade? Pode-se considerá-la como essencialmente conservadora? Seria esquecer que a análise sociológica deve, contra um racionalismo “simplista”, por em evidência a complexidade das coisas, que sempre “abrigam” “contrários”. Se a educação é “coisa de autoridade”, a autoridade pedagógica deve, todavia, submeter-se a certas regras, de maneira a evitar que a escola seja um “foco de barbárie”. (A educação moral, p. 157 apud Filloux, 2010, pag. 34)

Existe uma estrutura com poder de integração, mas também, coação sobre as liberdades individuais, apesar de este encontrar caminhos de mudanças das configurações conjunturais coletivas.

O pensamento de Emille Durkheim configura-se de fato ao que pensamos para este trabalho. Se a educação é aliada da formação da moral coletiva, ela constrói um sujeito autônomo que caminharia para sua emancipação ou estaria apoiada em fatos sociais que não daria escolha, mas que de forma suave a levaria a adequação da regulação moral? Desta forma com tais interpelações, não podemos enquadrar os pensamento de Durkheim em extremos estanques, uma vez que a problematização

realizada pelo autor articula e diminui a distância entre dominação e emancipação, controle e autonomia.

De acordo com as palavras de Alberto Tozzi 2011 “... a sociedade faz o homem na mesma medida em que o homem faz a sociedade. Preferir uma parte do problema em detrimento da outra é apenas uma questão de ênfase”.

Necessária para a construção gradativa do sujeito, a moral é a ferramenta que fará funcionar essa engrenagem e a educação escolarizada sua maior aliada na formação da moral coletiva. Esses conceitos constituem parte da decifração que leva o pensador a afirmar que somos produtos da sociedade e não produtores dela. Sermos produtos da sociedade implica em sermos seres sociais, o que significa que somos constituídos por um conjunto de valores advindos dos fatos sociais existentes em nosso meio moral. E por sermos essa junção de ser individual com o ser social é que podemos entender que com Tosi (2011, p.21) “Portanto, não apenas o indivíduo faz parte da sociedade; uma parte da sociedade faz parte dele”.

Émile Durkheim conclui que esta integração movida pela solidariedade social que faz com que os indivíduos penetrem no âmago social a ponto de se tornar parte dele desrespeita a força motora da organização social. A solidariedade social é o fato que determina a existência da vida em sociedade. Tal conjuntura nos leva a agirmos de acordo com a vontade coletiva mesmo quando ela não expressa um desejo individual autêntico.

Durkheim é um pensador que se aproxima da vertente da educação como dominação como também da vertente da educação como possibilidade de emancipação. No entanto, seu pensamento não segue um discurso marxista como poderemos observar no pensamento de outros teóricos que enxergaram a educação por esse prisma.

Para Durkheim a sociedade está interligada pela cooperação, seja a solidariedade orgânica ou a solidariedade mecânica. Em ambas as formas as pessoas cooperam entre si. Os conflitos advêm dos fatos sociais e são constantes e naturais à formação da sociedade.

Teóricos que possuem uma visão voltada a tradição marxista do processo de educação como possibilidade de emancipação aceitam a ideia de luta de classes

antagônicas, com interesses distintos e conflitantes entre si e estão mais abertos a revolução como superação dos conflitos que separa a sociedade em duas classes: a classe dominante e a classe dominada pensada por Karl Marx.

### **2.3 Karl Marx: educação e revolução**

*Será preciso grande perspicácia para compreender que as ideias, as noções e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social? Marx e Engels, 1848.*

A reflexão sobre a educação é fundamental ao homem, já que se trata de um processo que manifesta impacto nas suas condições de vida e nas suas relações sociais. Este processo reflete seus efeitos no indivíduo que a retribui novamente à sociedade num ciclo permanente. É como uma resposta a essas afetações desdobradas em experiências e devolvidas ao complexo social numa relação recíproca.

Mas como são geridas essas respostas e como ela reflete no sujeito e na sociedade quando não é o sujeito que produz as suas próprias reflexões sobre a sua existência e sua relação com o outro? Quando desconhecemos os elementos que nos permite conhecermos a totalidade de nós mesmos e nos reinventarmos a partir do que nos é intrínseco, certamente, aceitamos como verdades irrefutáveis os julgamentos e as abstrações que nos relacionam.

Quando escolhemos nos debruçar sobre determinado assunto, geralmente vamos em busca de pensadores que tenham o objeto como cerne da sua pesquisa. Procuramos críticos do assunto a fim de darmos sustentação as nossas análises. No entanto, quando estamos imbricados nessa trajetória acabamos por aprender que o pensamento, as análises e a conclusão (quando as temos) são relacionais. E mesmo quando pensamos estar inclinados a um ponto, na verdade estamos direcionados a todos os elementos que se relacionam a este, dada a condição de solidariedade e correspondência exigidos na construção de qualquer processo. Nesse sentido, encontrei a justificção para trazer à discussão da educação, a teoria social crítica do filósofo Karl Marx.

Pensar a educação na contemporaneidade exige compreensão das relações que se dão no âmbito social, conhecimento do processo histórico social e aceitação das

subjetividades inerentes ao indivíduo ou a um grupo. Portanto, sendo o homem um ser social, podemos relacionar sua atenção à teoria social crítica desenvolvida pelo teórico ao processo educacional, já que é sabido que a educação também é uma produção e um processo social.

Marx foi um filósofo de posição sólida em defesa da emancipação humana. Sendo a educação uma ferramenta central, para pensar autonomia, dominação, classes entre outros temas de vital importância social, causa estranheza que teóricos notadamente relevantes no âmbito da teoria social, como ele, não tenham especificamente se dedicado ao assunto. Este sociólogo não formulou de forma explícita uma teoria da educação, atribuindo um acentuado interesse sobre as relações sociais econômicas e políticas.

No entanto, o fato de serem poucas as manifestações explícitas em seus escritos sobre o assunto, não significa que o autor não tenha dado importância ao tema. Marx priorizava os elementos que trariam de forma mais imediata a revolução. No Manifesto do Partido Comunista, livro que escreveu em parceria com <sup>4</sup>Friedrich Engels, publicado em 1848 ele avança na intenção de tornar visível as desigualdades sociais e convoca o proletariado para a revolução que tomaria o poder das mãos da classe burguesa.

O proletariado usará sua dominação política para, pouco a pouco, arrancar da burguesia todo o capital, centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado – isto é, do proletariado organizado como classe dominante – e multiplicar o mais rapidamente possível a massa das forças de produção. (Marx e Engels, 1848, p.47).

Em alguns momentos (não se tratando de relacionar diretamente a educação ao processo social) encontramos a atenção do teórico ao assunto. É neste mesmo trabalho que encontramos a educação como fundamento da transformação social. Mais precisamente na passagem em que defende a educação pública e gratuita para todos. Para o autor a importância da educação se dá em relação direta à sua capacidade através da conscientização da aproximação do sujeito com o que produz, ou seja, o trabalho.

Serão indispensáveis para transformar radicalmente todo o modo de produção: educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc. (Marx e Engels, 1848, p.42-43).

Podemos identificar sua disposição ao tema em escritos dos quais podemos extrair ideias que se relacionam a educação como: Crítica ao Programa de Gotha (1875), Teses sobre Feuerbach (1845), além de escritos para a Associação Internacional dos Trabalhadores do qual fez parte.

Para pensar nas ideias de Marx que permeiam o processo de educação, se faz necessário, primeiramente entender as concepções que orientam o seu pensamento. Economia, política e sociedade são assuntos que não estão dissociadas da educação. Por isso, entender essa relação é determinante para torna possível o esclarecimento sobre as demais concepções por ele consideradas.

Na formulação da teoria social crítica, Marx criticou ferozmente o sistema filosófico idealista de <sup>5</sup>Hegel. Enquanto que, para Hegel “da realidade se faz a filosofia”, para Marx, a filosofia precisa incidir sobre a realidade. Para transformar o mundo, é necessário vincular o pensamento à prática revolucionária, relação definida como práxis: união entre teoria e prática.

Marx tem como base que orienta as suas ideias a crítica ao modo de produção capitalista e a revolução social por parte do proletariado. O pensamento marxista busca a crítica ao sistema vigente, ou seja, a estrutura capitalista, com vista à pretensão de uma nova ordem social.

O que queremos é suprimir o caráter miserável, desta apropriação que faz com que o operário só viva para aumentar o capital e só viva na medida em que o exigem os interesses da classe dominante. (Marx e Engels, 1848, p.32).

Sua tese tem por base o materialismo histórico dialético que investiga as causas do desenvolvimento e das mudanças na sociedade humana, como também os meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as necessidades da vida. A tese do materialismo histórico defende-se que a evolução histórica, desde as sociedades mais antigas da qual se tem conhecimento até as atuais acontece pelos confrontos entre diferentes classes sociais iniciadas pelo aparecimento da propriedade privada nas relações sociais de produção.

---

<sup>4</sup> FRIEDRICH ENGELS foi um empresário industrial e teórico revolucionário alemão que junto com Karl Marx fundou o chamado socialismo científico ou marxismo. Ele foi coautor de diversas obras com Marx, sendo que a mais conhecida é o Manifesto Comunista.

Não seria leviano afirmar que a sociedade está escorada na naturalização da diferença entre as classes e suas desigualdades sociais. Essa percepção do sujeito se dá pela alienação que possui em relação a sua posição social. As ideias praticadas nas relações sociais são o reflexo da imagem construída pela classe social dominante.

O poder que a prática dessas ideias exerce sobre as pessoas está diretamente relacionada com a construção ideológica que esta classe constrói dentro das mentes de seus dominados, fornecendo sua visão de mundo.

É dessa forma que a ideologia permeia a consciência de todos, transformando-os em sujeitos alienados. “*A cultura cuja perda o burguês deplora, é, para a imensa maioria dos homens, apenas um adestramento que os transforma em máquinas*”. (Marx e Engels, 1848 p.35).

Assim sendo, Marx acreditava que a manutenção da estrutura econômica se dá mediante essa inversão da realidade, que se encontra a partir das relações de trabalho e se estendem para as demais relações sociais, afundando o homem num processo de alienação sem fim. Naturalização e culpabilização do sujeito pelo próprio processo do qual é a vítima.

Em razão da divisão social do trabalho e da monopolização dos meios de produção, a sociedade se divide entre os possuidores dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho e que para sobreviver a vende aos que possuem a posse dos meios de produção. É desta forma que a sociedade se desmembra entre classe dominante e classe dominada. Sendo a classe dominante aquela que mantém poder sobre os meios de produção e a dominada a que se sujeita a dominante, através do trabalho, para obter os meios de sobrevivência.

Marx tem no trabalho a materialização do sentido do ser humano. Essa justificação se dá pela capacidade que o homem possui de modificar a natureza de forma intencionada. Através do trabalho ele produz bens úteis a si e aos outros, essa habilidade faz do homem um ser social diferenciando-o dos outros animais.

---

<sup>5</sup>. HEGEL: filósofo da totalidade, do saber absoluto, do “fim da história” (Essa teoria sustenta, como o nome sugere, o fim dos processos históricos caracterizados como processo de mudança). Para Hegel isso iria acontecer no momento em que a humanidade atingisse o equilíbrio, representado, de acordo com ele, pela ascensão do liberalismo e da igualdade jurídica, mas com prazo indeterminado para ocorrer.

Na concepção de Marx, o Estado aparece para representar os interesses das classes dominantes e cria, para isso, inúmeros aparatos para manter a estrutura desse processo de produção, denominados como sistema capitalista de produção. Esses aparatos são nomeados por Marx de infraestrutura e condicionam o desenvolvimento de ideologias e normas reguladoras, sejam elas políticas, religiosas, culturais ou econômicas, para assegurar os interesses dos proprietários dos meios de produção.

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. (Marx e Engels, 1848, p. 12).

Marx contundentemente argumenta que a classe trabalhadora deve realizar uma ação revolucionária organizada para derrubar o sistema capitalista de produção e provocar transformações sócio- econômicas. Ele previu que assim como os sistemas socioeconômicos anteriores, o capitalismo produziria tensões internas que o levariam a um desgaste natural que conduziria a sua autodestruição.

É da alegação de Marx que os antagonismos no sistema capitalista, entre a burguesia e o proletariado, seriam consequência de uma guerra perpétua entre a primeira e as demais classes ao longo da história. Tais conflitos associados à sociedade industrial o acúmulo de capital pelas classes dominantes e a pauperização cada vez mais acentuada do proletariado, gerariam hostilidades que resultariam na luta e na conquista do poder político pela classe operária.

Posteriormente a tomada do poder pela classe proletária haveria o estabelecimento de uma sociedade sem classes que daria lugar ao comunismo – um sistema regido por uma livre associação de produtores em que todas as pessoas teriam o mesmo direito a tudo, mediante a abolição da propriedade privada.

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital. Esses operários, constringidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. (Marx e Engels, 1848, p.18)



Após este brevíssimo panorama sobre as principais ideias que caracterizam seu pensamento, examinaremos a educação na contemporaneidade à luz daqueles pressupostos a qual o teórico estruturou seu pensamento, tentamos identificar a educação na contemporaneidade relacionando suas premissas com a prática das principais ideias do teórico.

Mas como podemos refletir sobre a educação na contemporaneidade, um tempo onde o capitalismo parece ter se estruturado através da globalização, tendo por base o marxismo? A época em que vivemos, apesar da ascensão do consumo e da interdependência entre os países, revela uma face do sistema capitalista que se encontra em conflito com suas próprias expressões, a qual Marx previu e que no pensamento marxista é chamado de crise estrutural do capital. Pela complexidade das expressões da questão social geridas por essa crise estrutural, a educação tem se tornado a principal ferramenta encontrada pelos mais atingidos (a classe proletária) na tentativa de “elevarem” seu nível de vida.

É neste viés que a discussão numa linha marxista da educação nesse sentido toma forma. A formação do homem passa pelo contexto social e político, a princípio em estado de alienação. A transformação dessa condição de ser alienado para sujeito consciente implica na aquisição da visão crítica à estrutura do capitalismo a fim de estimar a formação de uma nova sociedade, que só poderá ser dada se ocorrer a tomada de consciência realizada pela práxis na educação.

Na alienação o trabalhador não reconhece o produto do seu trabalho, tornando-se algo que é estranho a ele. Haja vista que o trabalhador está destituído dos meios necessários para a produção e também do produto acabado. Nesse processo, resta-lhe somente a sua força de trabalho que para a sua sobrevivência dispõe do mercado explorador capitalista, baseada na margem de lucro derivada do excedente de trabalho<sup>6</sup>(mais valia). O trabalho alienado é a causa da alienação do homem nos demais processos sociais. Conscientes da exploração de classe, o proletariado deveria se unir em vista a construção de uma nova sociedade, derrubando a burguesia, através da luta contra a propriedade privada de poucos.

Para o pensamento marxista a educação capitalista se constitui um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. Trata-se de uma educação ideológica, usada para a transmissão dos valores sociais que favoreçam a classe burguesa, para que as condições que permitem a dominação possam naturalizar na consciência do proletariado a perpetuação e legitimação da ordem estabelecida.

A educação no sistema capitalista utiliza práticas de internalização dos valores, dos conhecimentos e da cultura dominante. Naturalizando as concepções que conduzem à visões de naturalização das desigualdades. . Vivemos um momento onde a educação que tem o papel transformador do homem alienado em sujeito consciente se rende aos comandos da sociedade mercantil.

A educação na sociedade burguesa encontra-se destituída de caráter emancipador. Buscando estratégias para preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Essa educação está esvaziada de criticidade e cheia de valores que legitimam os interesses dominantes. Sendo, portanto, um instrumento que ratifica e perpetua esse sistema.

Que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram às ideias da classe dominante. (Marx e Engels, 1848, p.39)

A sociedade capitalista tem seu fundamento na competição, na meritocracia, sem considerar as condições desiguais por qual passam os indivíduos. E uma educação que tem como fundo a lógica de mercado. A educação a qual está disposta é uma educação para o trabalho alienante, que mantém o indivíduo na condição de dominando. Enquanto na sociedade capitalista se deseja uma educação que tenha como foco principal o ser humano. Isto é o indivíduo e a competição manifesta no individualismo.

Por isso Marx defende que o trabalho deve se manifestar como princípio educativo. O papel da educação desempenhada nos limites do sistema capitalista justifica a alienação da classe proletária e a manutenção da estrutura social vigente em dimensões propositivas. O processo de produção capitalista faz do homem um ser alienado consigo, com o seu trabalho e com as demais relações sociais da qual participa.

Ao desdobrar sobre como seria essa relação entre educação e trabalho, Marx concebe a concepção de “educação omnilateral”, a qual seria “*Uma educação que não vise separar o pensar e o fazer, mas que significa integrar a essência do projeto socialista*”. (Costa, 2012). Podemos compreender essa ideia quando identificamos a educação como processo de formação e/ou transformação do homem, o que reflete diretamente na formação e/ou transformação social.

---

<sup>6</sup> O conceito de mais-valia foi empregado por Marx para explicar a obtenção dos lucros no sistema capitalista. Para Marx, o trabalho gera a riqueza, portanto, a mais-valia seria o valor extra da mercadoria, a diferença entre o que o empregado produz e o que ele recebe.

Nessa medida, não há como desassociar os processos educacionais dos processos de reprodução social. Aliar trabalho com educação é levado como uma superação das condições alienantes postas ao trabalhador. Ambas apesar de autonomia relativa dependem das conexões da qual necessita o indivíduo para equilibrar as suas manifestações.

Vossas próprias ideias decorrem do regime burguês de produção e de propriedade burguesa, assim como vosso direito não passa da vontade de classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vossa existência como classe. (Marx e Engels, 1848, P.35)

A educação que se propõe, quer libertar o homem e torná-lo consciente, transformá-lo em indivíduo político que age em prol da igualdade para todos. Uma estratégia educacional socialista. Uma superação positiva da alienação.

Para sintetizarmos essa reflexão, podemos nos ater que apesar de não estar preponderantemente explícita, podemos considerar as teorias de Marx importantes para a análise e o entendimento do processo de educação. Seus pensamentos foram inspiração para outros teóricos que como forma de desenvolvimento do seu pensamento, seguem as suas concepções desenvolvendo ideias sobre a educação na perspectiva do marxismo.

As propostas deixadas por Marx foram aceitas e desenvolvidas por outros pensadores que a fim de contribuir com o seu pensamento ampliaram suas ideias em diversas áreas não tratadas de forma específica pelo sociólogo, como a educação. A essa interpretação de âmbitos inerentes às relações sociais tendo como sustentação os pensamentos de Marx, trata-se do que conhecemos como marxismos.

Podemos citar entre os teóricos que renovaram a necessidade da crítica à ideia de educação para o ângulo marxista, os pensadores, Antonio Gramsci, György Lukács e Walter Benjamin. Poderíamos trazer para este trabalho, os estudos de vários outros teóricos que desenvolveram suas ideias sobre a educação tendo como fundamento o pensamento marxista, mas por motivo de limitação e coerência a proposta deste trabalho, nossa atenção irá se debruçar sobre os citados.

Ao trazer assuntos de relação social para as ideias marxistas, a sustentação desses teóricos tomam de Marx as reflexões dos antagonismos das relações de trabalho e da luta de classes. Eles imprimem do pensamento de Marx a ideia da existência de uma classe social que sendo dona dos meios de produção domina e oprime a classe

trabalhadora, que fornece a mão de obra para a produção. Ainda por este viés, o Estado que deveria ser o representante do interesse comum colabora com os interesses e a manutenção da classe dominante.

Portanto, Marx tem um diagnóstico negativo sobre a educação no modo de produção capitalista, baseada em sua filosofia do sujeito e na reflexão sobre a alienação. Entretanto, não possui uma reflexão sobre a educação como campo relativamente autônomo na perpetuação ou na superação da luta de classes. Gramsci será quem irá desenvolver esta reflexão na qual a tarefa educacional, de acordo com este pensamento, pode ser adequadamente compreendida em retirar o trabalhador da condição de alienação, despertando-o para uma formulação positiva deste processo, que implica na conscientização para a revolução.

Desta forma, podemos considerar as teorias gramscianas de conscientização, do proletariado para analisarmos este aspecto de condições de luta pela emancipação. À medida que são visíveis as condições de exploração e alienação advinda do sistema a qual está submetido. Assim, passemos agora para uma análise sobre a contribuição de Gramsci à educação ao pensar numa educação que seja contrária a hegemônica. Uma educação que relacione trabalho com conscientização, em vista de agregar para a transformação social.

### **3. A educação como emancipação**

#### **3.1 Antonio Gramsci: a educação como conscientização**

*É preciso des acostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados (...) esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado (...) Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. (Nosella, 2016 p.48)*

O primeiro aspecto a qual devemos nos ater quando tratamos das contribuições teóricas para o campo educacional no pensamento de Antonio Gramsci é a presença da humanização como elemento central. A humanização para este pensador está

comprometida com a emancipação humana e atravessada pelas multiplicidades e contradições históricas que evidenciam a realidade dos sujeitos.

Podemos perceber que este autor ao trazer o sentido de humanização para suas teorias parte claramente de uma abordagem marxista para fazer suas análises sobre o funcionamento da sociedade. No entanto, a conjuntura política e social que o teórico viveu na Itália, sobre as consequências de um contexto social- histórico de exploração e pobreza permitiu que suas ideias fossem elaboradas com base em novas interpelações, evidenciando novas concepções crítico-sociais e permitindo um novo olhar sobre a sociedade, a política e a educação. A exemplo disto, temos que na perspectiva gramsciana, encontramos um sentido de educação na revolução do proletariado. Enquanto Marx e Engels tratam da revolução como uma produção unicamente material, Gramsci entende que a revolução necessita de discussão nos campos ideológico, moral e intelectual.

A teoria a qual ele desenvolve está relacionada com a sua vivência na Itália. Preso político, ele escreve os Cadernos do Cárcere, publicados após a sua morte, sem acesso aos clássicos que o inspiram.

Segundo Gramsci, a classe trabalhadora deveria formar os seus intelectuais orgânicos que seriam os responsáveis por reproduzir os interesses da classe à qual pertencem, elaborando uma teoria revolucionária com fim na conquista da hegemonia pelas classes trabalhadoras.

Compreende-se melhor quando entendemos o estudo da função política dos intelectuais a qual Gramsci classificou em dois grupos: os intelectuais orgânicos (de que qualquer classe social progressista necessita para organizar a nova ordem social e os intelectuais tradicionais, comprometidos com a tradição pretérita de uma ordem social já consolidada). (I JOINGG, 2016 p.6).

Essa proposição concebida por Gramsci caracteriza o seu pensamento de construção do sujeito político a qual ele atribui responsabilização de formação à educação.

Cabe ressaltar que para Gramsci o conceito de educação trata-se de uma concepção ampla, que passa pela experiência de socialização, pelo trabalho, pela cultura e pelos valores. É neste sentido preciso que o partido político, o sindicato, a Igreja, a escola e etc., são instâncias centrais da luta pela hegemonia, de formação de consenso.

sendo, portanto, uma interessante referência à vontade à dimensão ético- política, encontramos em Gramsci uma diferenciação da noção de consenso posta em Durkheim para quem a função de conservar a sociedade e reproduzir suas estruturas se encontra no nível das consciências individuais. “...a escola “é apenas uma fração da vida do aluno, que entra em contato seja com a sociedade humana, seja com a *societas rerum* e, a partir dessas fontes, formam-se critérios ‘extra-escolares’ muito mais importantes do que comumente se imagina” (Gramsci, 1977, p. 114).

No entanto, por conveniência à este trabalho nos atemos as suas reflexões relacionando as com o processo de escolarização, por se tratar a escola o principal espaço onde devem ser discutidas as práticas educativas. Também é importante ressaltar a importância da escola pública no seu pensamento. Essa seria a premissa para que todas as classes tenham oportunidade de formar os seus intelectuais.

Escola unitária demanda que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família para a manutenção dos estudantes, o que transforma completamente o orçamento da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educar e formar as novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública porque apenas assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.(Gramsci, 1977, p. 1534).

Essa informação passa pela abordagem política e educacional que ele elaborou de contra- hegemonia. Segundo o teórico, para eliminação da desigualdade, a sociedade deveria passar por uma reestruturação intelectual consequente da disputa pela hegemonia. A palavra hegemonia nas reflexões de Gramsci possui dois sentidos: direção política e ação cultural de um grupo sobre outro grupo. Ele entende que a contra- hegemonia se trata da luta empreendida pela classe proletária em conquistar o poder político. É uma posição de oposição da classe subalterna frente à apropriação do poder, ou seja, da hegemonia do poder pela classe burguesa.

Podemos dizer que se trata claramente de uma acepção intelectual das massas trabalhadoras em meio às relações sociais e da cultura que possui uma direção moral, política e econômica. No entanto, a conquista pelo poder deve ser calcada pelo conhecimento, que daria sustentabilidade as concepções da classe trabalhadora. Conforme apontado por Tosi:

Ora, se para conquistar a hegemonia política e ideológica é necessário “ganhar a batalha das ideias”, evidentemente os intelectuais desempenham um papel-

chave nesse processo. Pois os intelectuais organizam a cultura. Eles definem os parâmetros pelos quais os homens concebem o mundo em que vivem vêem a divisão de poder e de riqueza de sua sociedade, e também definem se os homens percebem como justa ou injusta essa situação. (Tosi, 2011, Pag.77)

Com essas ideias Gramsci entende que alcançar a revolução não se trata apenas de tornar o controle do Estado, mas está implicado em meio a uma luta cultural hegemônica produtiva. Enquanto uma dimensão cultural que promova a hegemonia, a educação para Gramsci deverá permitir que haja uma escola que proporcione ao proletariado a mesma oportunidade de acesso que forma os dirigentes.

De acordo com seu pensamento toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica: processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum, mas como pedagogia política pode permitir a transmissão de outro saber. Ele ressalta:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (Gramsci, 2006, p.18)

Sob essas perspectivas Gramsci aponta a diferenciação classista das escolas que possui duas orientações, uma voltada para o proletariado e outra para formar as elites dirigentes. Gramsci via nesta separação de escolas o interesse pela reprodução das desigualdades sociais.

Gramsci elabora então, o conceito da escola unitária a escola que seria uma escola única, sem classes, mantida pelo Estado. Esta escola que deveria ser pública e de qualidade defenderia os interesses da classe proletária e teria como objetivo a formação de uma massa crítica que discutiria as contradições entre as classes sociais e despertando o proletário da alienação e motivando a promoção da transformação social.

Uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1988, p. 118).

Com a designação de escola unitária ele faz uma crítica a <sup>7</sup>escola nova e a escola tradicional muito difundida naquele momento, mas que segundo ele não considerava as diferenciações históricas singulares e a autonomia de cada pessoa. Para o autor a escola tradicional se volta para a afirmação da cultura industrial e a escola nova reafirma as desigualdades.

A dialética a qual Gramsci atribui seu pensamento advém da escola, como instituição que faz a mediação entre a conservação e a superação do capitalismo. Gramsci entende que é necessário que a escola forme não apenas o homem obediente às normas advindas da classe hegemônica, mas preparar o homem para que ele seja capaz de pensar, para que seja capaz de exercer vida política. Essa concepção exige a extinção da diferenciação classista dessas instituições.

Para o autor, no sistema capitalista, a exclusão de uns e seleção de outros ocorre no decorrer do próprio processo e não mais no acesso a ele, dando uma falsa impressão de que a educação é para todos. Também é importante observar que após o acesso às instituições escolares, as ideias e práticas são diferenciadas para as diferentes classes sociais.

É desta afirmativa que Gramsci irá distinguir os intelectuais em dois tipos: os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais. Certamente para Gramsci a maior luta em direção à ruptura da divisão de classes se encontra no campo das ideias, onde atuam os que ele chamou de intelectuais orgânicos.

Segundo sua concepção, os intelectuais orgânicos são aqueles que adquirindo conhecimento, tornando-se um intelectual, além de exercerem ativamente suas profissões também estão comprometidos com uma concepção ético-política de transformação social em direção à conquista hegemônica da classe em que está inserido. São profissionais que estão enquadrados no modo de produção capitalista, através da sua função técnico-operativa, mas que ao mesmo tempo tomados por uma consciência ético-política utiliza-se de instrumentais técnico-operativos em meio a sociedade civil para construir o consenso e alcançar a hegemonia da classe a qual defendem.

---

<sup>7</sup> “Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico”. (ARANHA, 1996, p. 167).



Em contraponto aos intelectuais tradicionais que se distanciavam da luta política e se atentavam mais as teorias. A esses intelectuais não interessava identificar no conjunto das relações sociais a <sup>8</sup> “práxis política”. Por isso a conscientização construída por uma educação comprometida com o novo humanismo torna-se fundamental para a construção da nova sociedade. Uma nova sociedade avançada intelectualmente fundamentada em uma cultura de humanização e emancipação.

Gramsci prioriza a questão da formação dos intelectuais (pequenos e grandes) que são os “funcionários” da sociedade civil e os articuladores da direção cultural (hegemonia). Por isso valoriza ele as escolas (todo tipo de escola, pequenas ou grandes, formais ou informais), porque são instituições formadoras dos intelectuais. (Nosella 2016, p.151)

Com efeito, uma revolução na educação política-cultural que se iniciaria e se desenvolveria nos Conselhos de Fábrica através do que ele denominou de círculos de cultura. Os círculos de cultura estariam no chão das fábricas, longe das influências capitalistas da escola burguesa. Neste espaço se formaria uma nova cultura que daria início a “reforma intelectual” pela educação. Os professores seriam os “conselheiros” que utilizando a <sup>9</sup> maiêutica estimulariam a consciência e a luta pela hegemonia.

Com essas ideias Gramsci entende que fazer a revolução não se trata apenas de ter o controle do Estado, mas está implicado em meio a uma luta cultural hegemônica produtiva que tem a escola como mediadora para a construção da nova estrutura social. Por isso a educação tem o papel de desenvolver a conscientização dos sujeitos lhes possibilitando dignidade e posição frente ao autoritarismo, a exploração e o avanço da subalternização e ascensão das classes dominantes.

---

<sup>8</sup> O conceito de práxis é muito anterior à filosofia marxista, com raízes no pensamento de Aristóteles, mas foi por intermédio do pensador alemão Karl Marx que tal conceito, progressivamente, se aprofundou, passando a ser o elemento central do materialismo histórico.... - Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/praxis---marx-e-gramsci-natureza-e-luta-de-classes.htm>

<sup>9</sup> A maiêutica, como dito, é o **método dialético criado por Sócrates** durante o século IV a.C, e que visa a elucidação do verdadeiro conhecimento sobre determinado assunto, a partir da reflexão sobre as respostas obtidas de perguntas aparentemente simples e ingênuas. (<https://www.significados.com.br/maieutica/>) Acesso em 20\_10\_2018).

No entanto, aplica-se à educação a responsabilização por reafirmar os valores da lógica capitalista que reproduz o sistema de classes, beneficiando a classe dominante. Ele resulta de um ideário de que a educação serve para a luta contra a alienação que produz a exploração e a opressão da classe trabalhadora em favor do domínio do capital.

Desta forma, a educação mesmo que num discurso democrático, mantém uma abordagem elitista. Nesse discurso, o que se considera são os padrões de civilização frente ao que é tomado como incomum, estando a mercê de ser insubmissão tudo o que atrapalha a ordem.

Notamos diante de tal perspectiva que o principal objetivo que se dá através da educação formal ratifica e naturaliza a lógica capitalista, instigando o indivíduo a adotar metas que vão de encontro ao sistema e que legitimam a lógica da competição e a internalização das normas e condutas que reforçam a subalternização como um processo natural. *“A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência.”* (Nosella, 2016 p.48).

Para atingir seu objetivo, Gramsci pensa na organização da cultura com duas frentes. A escola unitária (equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual articulada a um centro homogêneo de cultura, filosofia da práxis e programa escolar) *[...] capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”* (Gramsci, 1977 p.1531). No entanto, esta mesma conjuntura que inspirou suas teorias não permitia o avanço da Escola Unitária e para que seu objetivo tivesse partido, dentre as tecnologias a qual pensou está a “Escola por Correspondência” na qual a formação teve por base a experiência vivida pelos próprios participantes.

Na “Escola por Correspondência” seria desenvolvida a igualdade através do acesso ao conhecimento e respeitada a realidade de cada sujeito, oferecendo condições para igualdade de conhecimento, afim de que todos tenham oportunidade de se tornarem dirigentes. O propósito de Gramsci é elevar intelectualmente os trabalhadores para saberem pensar a fim de dirigirem suas próprias vidas. A superação da prática exercida pelas classes mais favorecidas de dominar e selecionar os dominados e o encontro da conquista da hegemonia. A partir da conscientização dos indivíduos haveria a transformação da Universidade de caráter acadêmico e religioso em Universidade Popular com lugar para o humanismo.

É na via aberta por Gramsci que se pode refletir a necessidade da formação do proletariado para assumir quadros dirigentes, transformando a ideia de assistencialismo, quando algum direito é concedido ao pobre, quando discriminação e subalternização para uma integração da cultura do novo humanismo que possibilita a igualdade de condições sociais. A educação como processo de construção do sujeito deve promover a emancipação e revolução que tirariam os indivíduos da condição de alienação, acabando com a separação das classes sociais que determina uma classe sobre a outra.

A abordagem contextual da sociedade encontrada no seu pensamento é importante para entendermos a apropriação das suas reflexões por pensadores que desenvolveram suas análises sobre sociedades de origem colonial e modernização tardia. Haja vista que a sua vivência se aproxima das expressões sociais típicas de um país com problemas econômicos e conseqüentemente sociais, como no Brasil. Por isso, muitos estudiosos, em todo mundo, fundamentaram suas reflexões com referência a seu pensamento.

Mais precisamente, podemos considerara os desdobramentos do pedagogo Paulo Freire. Teórico brasileiro de inspiração gramsciana que versou sobre educação e disseminou a sua teoria para uma reforma intelectual das massas populares no Brasil. Segundo o pensamento freiriano, a humanização se pauta na emancipação do ser e esta pode ser inicialmente individual e evoluir para a forma coletiva.

A premissa para que a autonomia ocorra é a representação do sujeito pelo próprio sujeito, numa perspectiva que infere nas relações sociais e reflete nos sujeitos como seres capacitados e dirigentes das suas próprias orientações no papel transformador do seu ser. Para a formação desse sujeito não cabe à escola na sua forma tradicional com sua sustentação dominadora. Seria necessário mudar a estrutura dessa instituição para que ela contribuísse para a transformação social.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensáveis aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta da opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar é fundamental, então que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenha, neste reconhecimento o motor de sua ação libertadora. (Paulo Freire, 1977, p.19)

O teórico acreditava que a escola tradicional procurava formar apenas a elite reproduzindo a ordem social excludente e de dominação ideológica e opressora dos mais pobres às posições dirigentes, exercendo o controle sobre a população e impossibilitando os excluídos neste processo a serem sujeitos de suas destinações históricas.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (Paulo Freire, 1977, p.28)

Destacamos a influência de Gramsci sobre as obras do teórico brasileiro, no que tange principalmente a tomada de consciência como fator primordial para o alcance da libertação das classes oprimidas. Evidencia a convergência entre os dois autores, o entendimento de que a educação deve servir como prática libertadora. O que ele pensa é que com a tomada de consciência pelos oprimidos, estes se tornariam revolucionários e através de organizações sociais como os sindicatos e as escolas, estes disseminariam a conscientização, levando a tomada do poder através de uma revolução social que aconteceria através de uma ação dialética.

Nisto também há a aproximação de Paulo Freire. O teórico pensa nos círculos de cultura como reuniões onde haveria espaço para a problematização das contradições inerentes a divisão do trabalho e a divisão de classes. A prioridade metodológica também estaria fundamentada no diálogo e no saber crítico que partiria das “palavras geradoras e dos temas geradores”.

Mesquida (2011) ao se referir a Paulo Freire escreve: o processo de tomada de consciência tem relação fundamental na família e na comunidade, mas também passa necessariamente pelo processo de ação educativa da escola.

O meio oferece ao educador os elementos sócio- antropológicos em forma bruta que o educador devolve ao meio pela ação pedagógica, carregados de densidade epistemológica. São as “palavras geradoras”, originadas do meio onde vivem os educandos. (Mesquida, 2011)

Paulo Freire desenvolve sua teoria pedagógica de “palavras geradoras” no nexo entre a escola e a vida e na união entre a vida e a palavra. Reflexão voltada para o que Gramsci pensou sobre a relação indivíduo- escola – educação. A educação tem sua prática constitutiva do sujeito fundamentada na palavra, logo essa relação não pode ser passível de divisão. Sujeito, educação e palavra estão ligadas umas as outras. “*A identificação das palavras e sua conceituação devem ser efetuadas levando em conta o contexto cultural e histórico*”. (Gramsci, 1975, p. 1545)

Freire acreditava que a partir da consciência de si e da realidade, fato que ocorre a partir da apreensão do conceito histórico e cultural das palavras geradoras, inspiradas na identificação das palavras e sua apropriação por parte da classe proletária, o oprimido construiria consciência política, o que lhe daria forças para lutar contra a opressão.

Percebemos que o pensamento de Gramsci e o de Paulo Freire notadamente influenciado por ele contribuem para a transformação da nossa realidade tanto no que se refere à prática política quanto no que essa transformação irá refletir socialmente.

Dentre alguns conceitos que podemos identificar da obra de Gramsci sobre as teorias de Paulo Freire, temos: a noção de hegemonia numa perspectiva de capacitação do sujeito para exercer função política e fazer a revolução social. Na perspectiva de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político- ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras.

Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrecosques de percepções, juízos de valor e principalmente entre sujeitos da ação política. Segundo Gramsci, a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolve também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que quere legitimar-se e universalizar-se.

A formação do consenso para a transformação da ordem vigente depende da capacidade das classes subalternas de se converterem em força política efetiva, forjando uma unidade de objetivos que resulte na coordenação de iniciativas e princípios ideológicos.

Gramsci sustenta que o movimento operário não conseguirá vitórias duradouras a menos que conquiste a hegemonia no plano das ideias, envolvendo toda a sociedade. Isso requer um empenho político- cultural para equacionar divergências que retardem adesões a um projeto consistente de mudanças.

Gramsci trata de assuntos que seguidamente encontramos nas obras do pedagogo brasileiro. Esses autores compreendem que o oprimido recebe do opressor os valores e ideologias que interessam a esta classe. A absorção destas perspectivas se faz no âmbito da naturalidade, acreditando ser benéfica para si, no entanto, trata-se de uma prática educativa que impede a tomada de consciência do indivíduo para ação libertadora.

Paulo Freire chama essa prática educativa de “educação bancária”. Assim como no banco é depositado o dinheiro, na escola são depositados os conteúdos escolares. Na educação bancária, o aluno recebe as informações do educador como forma de imposição. Não há espaço para questionamentos. O que se trabalha é a aceitação e a compreensão dos conteúdos, enquanto que, na prática educativa sobre a qual Freire se debruça para a libertação do oprimido envolve o diálogo e o questionamento para a compreensão da necessidade de ruptura de um interesse preponderante.

Os dois autores fundamentam suas teorias com base num pressuposto: a transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado capaz de tomar iniciativa e se impor por uma ação coletiva transformadora da sociedade. As reflexões de Paulo Freire são uma interpretação do pensamento de Gramsci, no intuito de elaborar uma teoria da educação que levasse os subalternos a se reconhecerem como oprimidos e que a partir deste reconhecimento se lançassem à luta pela hegemonia.

Um dos muitos pontos gramsciano que traz a inspiração freiriana é a de que Gramsci trata da diminuição do poder estatal sobre as instituições de ensino e a afirmação de que a classe proletária deveria atuar mais incisivamente na política e na educação.

Para sintetizarmos esta reflexão, podemos ressaltar que o pensamento de Gramsci permite apreender que a educação é parte de um processo de emancipação que compreende consciência crítica verdadeira e autônoma.

Se Gramsci nos permite usar suas teses sobre educação para pensar uma dimensão do trabalho, ele nos deixa o caminho para pensarmos até o que seria controle e o que seria emancipação, partindo do campo educacional para analisar a sociedade. O questionamento parte de uma aceção a qual estamos “orientados” para o entendimento de uma ordem que favorece a lógica capitalista e outro como autonomia, que se constrói por imposição do sistema, sendo, portanto, uma autonomia parcial. São discursos que ainda se escondem na exploração do reformismo social que considera o assistencialismo em detrimento da conscientização.

Dessa forma, com tais interpelações e seguindo a ontologia de Marx, Gramsci diz que os indivíduos buscam incessantemente realizar suas necessidades humanas, e é o trabalho que proporciona tal satisfação, podendo o homem humanizar-se, e dominar a natureza. Desse ponto de vista, por assim dizer, para Gramsci o trabalho possui princípio educativo. Portanto, sendo o trabalho seu princípio educativo para a escola unitária, o trabalho é responsável pelos fatos que criam dirigentes e a construção da hegemonia.

### **3.2 György Lukács: educação e ontologia**

Podemos iniciar nossa reflexão sobre a educação com base nos pensamentos de György Lukács a partir do tensionamento que afirma que a análise da educação compreende a análise do ser social. E se partimos desse ponto podemos afirmar que fazer a análise do ser social para se chegar a educação, é fazer uma análise das fundamentações ontológicas pensadas por este autor para a reprodução social, a qual ele atribui primeiramente ao trabalho, mas ao mesmo tempo atribuiu a esta relação outros elemento que compõe o ser social, a qual ele determinou como complexos.

A peculiaridade de cada complexo "requer um estudo particular da sua gênese, do seu funcionamento e, - se for o caso - da perspectiva da sua extinção, para ser verdadeiramente conhecido na sua especificidade ontológica" (Lukács, 2012, p. 225).

Podemos observar no excerto acima explicitado que Lukács direcionou suas reflexões sobre os elementos ontológicos com fundamento na teoria social crítica de Marx. Após uma vida de estudos que por passa por Kant e Hegel ele conclui numa de suas obras mais notáveis "Para uma ontologia do ser social" assim como Marx que é no trabalho que o homem se torna um ser social. No entanto, Lukács não esgota ao trabalho o sentido único de formação do ser e estrutura um pensamento voltado para a construção do sujeito a partir da composição de diferentes complexos. "*O ser social possui muitas zonas que claramente parecem sujeitas às necessidades, às legalidades, do mesmo modo que a própria natureza*". (Lukács, 2012, p.19)

O estudioso acredita que há condições que não transformamos, que já estão postas quando nascemos, essas condições aliada ao trabalho, nos constroem e nos determinam.. Ele indica que o trabalho estabelece a relação entre o homem e natureza, entretanto, ele precisa de outras mediações para a sua realização, como a linguagem e a sociabilidade. Segundo o autor esses elementos constituem o processo de trabalho na sociedade capitalista. No entanto, apesar de ter por base dos seus estudos uma sociedade pautada na esfera econômica, na Ontologia de Lukács podemos encontrar muito mais que uma análise do capital.

Partindo de Marx o autor examina as dinâmicas que caracterizam a reprodução social na modernidade, o capitalismo e a alienação do sujeito mediante a sua própria produção, na medida em que este não se reconhece no objeto a que produziu.

A Ontologia de Lukács baseia-se no entendimento de que o trabalho é a categoria fundante do ser social, ou seja, o homem se origina através do trabalho, que é o complexo primeiro do ser social.

O trabalho e suas consequências origina-se, no ser social, uma estrutura peculiar. Embora todos os produtos do pôr teleológico surjam e operem de modo causal, com o que sua gênese teleológica parece desaparecer no ato de sua efetivação, eles têm a peculiaridade puramente social de se apresentarem com o caráter de alternativa; e não só isso, pois seus efeitos, quando se referem aos seres humanos, têm, por essência, a característica de provocar alternativas. (Lukács, 2012, p.238)

Segundo Lukács os elementos das complexidades estão implicitamente vinculados a esse complexo, revelados por sua harmonia lógica com outros complexos sociais. *“...a vida social tem, ao menos em parte, um caráter de ser cuja cognoscibilidade exhibe muitas analogias com a apreensão cognitiva da natureza”*. (Lukács, 2012, p. 19)

Para Lukács o trabalho é o elemento fundante do homem e neste elemento social estão alicerçadas todas as determinações. Portanto, este se torna o início de um complexo que se dá pela capacidade de produção do homem social. A partir do trabalho, o homem tem a necessidade de outros complexos que formarão junto ao complexo do trabalho uma totalidade que formam o ser social. O que ele denominou de complexo de complexos. Assim ele elabora a concepção de totalidade



O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. (Lukács, 2012, p. 198). O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para o tornar-se homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo (Lukács, 2012, p. 242)

Definidas as condições que contribuem para a fundamentação da ontologia do ser, o exame das peculiaridades dos complexos começa a ser delineadas pelo filósofo. O método a qual utiliza cabe à teleologia que irá determinar a posição de cada elemento no universo das necessidades sociais, a partir da relação da necessidade com a natureza, pela mediação do seu fundamento constitutivo, o trabalho aliado à práxis. “*Do ponto de vista de uma ontologia do ser social, talvez o mais importante seja aquela ininterrupta interação que tem lugar entre teorias ontológicas e práxis cotidiana*”. (Lukács, 2012, p.143)

É interessante observar que o primeiro elemento escolhido por Lukács para delinear a ontologia seja a linguagem. A linguagem, apesar de acolhida através do meio de forma dinâmica pelo ser, se constitui em instrumento de relações de poder. Não se tratam de fatores biológicos - embora a base biológica seja intrínseca. Não são dadas com o nascimento, ela é aprendida, produzida e apropriada historicamente - são resultado de práxis sociais.

A linguagem é o instrumento de poder da comunicação, que surgiu a partir da relação do homem com a natureza, através do trabalho para responder as necessidades sociais. É através deste elemento que podem ser firmadas as disposições para a prática da dominação que se dá através da compra e venda da força de trabalho. A linguagem para Lukács trata-se de um elemento de posição teleológica secundária que age sobre a consciência humana e está presente em todas as suas manifestações. *A teoria do conhecimento transforma-se por inteiro numa técnica de regulação da linguagem, de transformação dos signos semânticos e matemáticos, de tradução de uma “linguagem” em outra.* (Lukács, 2012, p.42).

Assim, o homem se desenvolve biologicamente por sua própria natureza, mas o desenvolvimento das complexidades que formam o ser social se dá pela práxis do ser com os complexos que o determinam. O autor esclarece a importância de tal elemento

para a reprodução do ser social, já que a linguagem é o único elemento que possui dupla característica teleológica. A linguagem é o único complexo que possui a característica de ligação do homem com outro homem e do homem com a natureza. A linguagem não está determinada pelo trabalho, mas se relaciona a ela, pela capacidade de potencialização de transformação da natureza apesar da característica espontânea e coletiva do seu desenvolvimento.

Entre um vasto número de complexos pensado pelo estudioso que contribui para a formação do ser social está a educação. A educação, na análise lukatiana, é um complexo que nasce na intenção de reprodução do ser humano, mas que é levado pelas necessidades do homem na reprodução social a direcionar sua força para a ratificação do sistema capitalista em atendimento as suas necessidades. Com definido sentido teleológico, a educação aparece como um elemento que se debruça em perpetuar a condição de exploração do homem pelo homem para satisfação das suas necessidades sociais.

No entendimento de Lukács, a educação tem a função de agir diretamente na consciência dos indivíduos, interferindo de forma significativa sua subjetividade. É através da educação que o sujeito sente a necessidade de se relacionar com a arte que sendo um reflexo da realidade funciona como um canal para que o sujeito amplie sua visão de mundo, provocando sentimento que produzem efeitos acerca da realidade.

Tal esclarecimento acerca da realidade acontece a partir de questionamentos que surgem no processo educativo em interação com a elevação da consciência a qual a arte pode provocar. Essa condição de relação da educação com a arte por estarem diretamente associados ao processo formativo, mesmo que não seja a primeira intenção, de forma inevitável irá desencadear na prática social, sendo, portanto, um complexo de mediação entre a educação e o ser social.

O âmbito do direito também ganha destaque como complexo nos estudos de Lukács. A explicação da importância deste elemento na obra do autor se dá com divisão da sociedade em classes sociais. O direito é uma necessidade que surge a partir dos antagonismos surgidos a partir dessa divisão. É importante a diferenciação que ele faz do complexo do direito em relação a linguagem e a sua relação com o trabalho. Portanto, o autor pensa no direito como uma necessidade específica e não universal, pois não se pode encontra-la em todas as sociedades como acontece com o complexo da linguagem. Sendo o ponto em comum o trabalho, assim como todos os demais complexos que permeiam o ser social.

Expressa-se nisso, também, um fato fundamental da estrutura do desenvolvimento da sociedade, o qual será analisado em suas determinações mais simples e elementares quando tratarmos do trabalho: os meios com os quais um pôr teleológico se realiza possuem – dentro de determinados limites, que precisaremos em seguida – uma conexão dialética própria e imanente, e a completude interna dessa conexão é um dos momentos mais importantes no processo que torna possível agir com eficácia para a realização do pôr. Por isso, os meios e as mediações mais variados da vida social devem ser organizados de tal modo que possam elaborar em si essa completude, que também no âmbito do direito leva a uma homogeneização formal. (Lukács, 2012, p.270)

Lukács desenvolveu sua percepção sobre uma gama de complexos que estão no cerne da ontologia do ser social. No entanto, a linguagem e o direito são os elementos mais apreciados quando desejamos passar a ontologia do ser social pelo complexo da educação, na formação do complexo de complexos, tornando se fundamental sua análise. Certamente, tratam-se de elementos que possuem mais considerações significativas a serem feitas. No entanto, para analisarmos o complexo da educação na relação com outros complexos interessou nos expor estas características primordiais para fundamentar nossa análise no limite do nosso trabalho.

A educação está fundada no trabalho. Ela se constitui em um elemento que possui ao mesmo tempo dependência e relativa autonomia com o trabalho. Na educação, assim como no trabalho, as posições partem da teleologia e é moldada pela práxis social, caracterizando objetivações e causalidade.

De acordo com Lukács, a análise dos complexos sociais deve se pautar, conforme Lukács por uma ótica histórica. Entendemos que a educação é o complexo do âmbito da universalidade que reproduz o ser social de forma dinâmica na relação entre o homem e a natureza. No entanto, ao ser introduzida a divisão social do trabalho, exige-se do complexo educação uma especificidade que modifica sua natureza.

Lukács ressalta no complexo educação, a relação de identidade e não identidade com o trabalho. Para ele a não identidade está na relação que envolve a práxis na educação. Em sua análise a educação não possui relação direta identitária com o trabalho dada a sua função que se encontra na teleologia secundária que objetiva influenciar outro indivíduo, ao ponto que no trabalho a teleologia é primária por estarem diretamente entre o homem, a natureza e a transformação da matéria.

Temos na contemporaneidade diferentes funções sociais, surgidas com a estratificação do trabalho. Essa diferenciação trazida pela indústria passa a exigir conhecimentos específicos que não se dão mais de forma naturalizada, através da pura práxis. A divisão social do trabalho, nas grandes indústrias, exige uma educação em sentido estrito, orientada para aquela formação específica com a qual se está trabalhando diretamente. Com esta arguição é que a educação que se constitui num complexo universal, passa para um sentido estrito, transformando o seu caráter universal que pode agir de acordo com os interesses de classes.

É importante ressaltar que o surgimento de uma não implica no desaparecimento de outra. Ambas as formas de educação estão disseminadas nas práticas de sociabilidade e estão sujeitas a influência de suas configurações em ambas as determinações. Portanto, ambos os sentidos da educação, seja lato ou estrito, incidem sobre o sujeito e o afetam alterando de forma significativa as relações das quais estão impetrados, alterando também assim o âmbito da totalidade social através das práticas a qual se objetiva em cada processo. Essa condição valoriza a predominância da totalidade social.

A educação é uma categoria específica do ser social, mas ela não é um complexo específico da sociedade, ela se relaciona com os demais complexos sociais, influenciando e sendo influenciada pelas mesmas. Portanto, podemos dizer que ao mesmo tempo em que a educação não é um complexo que seja determinado por outros complexos, mas acrescenta formando uma totalidade, também não se trata de um processo independente dos demais complexos sociais.

O processo de educação compreende as aquisições das representações do meio a qual se convive e a mediação da práxis. Remete a uma composição de tempo muito intensa sobre a vida do indivíduo. No entanto, mesmo com todo aporte de tempo e aceitação, ela não é única na determinação dos comportamentos dos sujeitos. A educação por si só não determina a dinâmica da reprodução social. “*O segundo pressuposto essencial para o conhecimento da especificidade ontológica do ser social consiste em entender o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo.*” (Lukács, 1981, p.30).

O indivíduo tem a sua disposição os elementos dos complexos que compõem a sua vida social. No entanto, ele possui escolhas que irão determinar as suas ações. Suas escolhas podem atender ao pretendido pela educação a qual recebera, mas também pode apresentar-se de forma negativa aos seus interesses pessoais.

Uma vez que o comportamento do homem é ativo e na alternativa encontra-se a liberdade como possibilidade, "ele não acolhe simplesmente o mundo circundante e as suas mudanças se adaptando a eles, mas reage ativamente, contrapõe às transformações do mundo externo uma práxis peculiar dele" (Lukács, 1981, p. 180).

Portanto, o indivíduo se produz em suas conexões singulares com o complexo da educação. A determinação das necessidades das relações sociais pelo complexo da educação não prescinde, portanto, da característica criadora do gênero humano. Na reprodução social, a educação promove a ação criativa do indivíduo, ao possibilitar a filtragem dos determinantes impostos pelas experiências de socialização.

A educação na concepção de Lukács pode ser determinada no sentido lato ou no sentido estrito, sem desconsiderar que algumas determinações exigem a aplicação de ambas às formas. A determinação irá depender da sua aplicação aos fatos que exigirão comportamentos habilidades e conhecimentos coerentes a sua forma necessária para responder as determinações sociais no desenvolvimento dos seus complexos e a reprodução social.

O conhecimento das especificidades da educação em sua forma lato ou estrito é necessária à medida que serve a compreensão da relação destas com a totalidade dos complexos na formação do ser social, portando grande similaridade com o complexo da linguagem, no entanto comparece como mediador desta se articulando a linguagem pela práxis social na relação entre os homens. Em sentido lato, a educação é um complexo que se encontra na universalidade, trata-se de um elemento encontrado em todos os modos de organização. Em sentido estrito, a educação se assemelha ao complexo do direito por estar disposta a atender interesses particulares e não no âmbito da universalidade.

Portanto, a educação é o instrumento que realiza a transmissão da cultura e dos valores sociais, além de possibilitar o desenvolvimento das condições biológicas do ser humano através da aquisição de conhecimentos. Consideremos ainda que para uma análise da educação pelo olhar da teoria lukatiana é importante ressaltar essa diferenciação. Enquanto no sentido lato, a educação acontece de forma espontânea, como ocorre com a linguagem, no sentido estrito, ela acontece pela divisão das classes sociais. No entanto, uma condição não esgota a outra. O complexo da educação está interligado no seu duplo aspecto, influenciando um ao outro em sua teleologia.

Por conta de seu aspecto duplo no sentido lato ou estrito e sua influência mútua, o resultado esperado do processo de educação pode ser o intencionado pelas práticas educacionais ou contrário ao que foi apresentado para ser absorvido pelo sujeito. Esse processo pode levar o ser à emancipação humana ou manter a condição de exploração da qual o homem se apropria por interesses que vão de âmbito singular à naturalização do processo. Com os estudos de Lukács podemos observar que o sujeito social é um sujeito reativo, mas também propositivo, de que depende tanto a reprodução quanto a contestação da desigualdade social. Essas construções sociais são condições que irão acompanhar todas as fases da sua vivência individual ou coletiva, a começar de forma intencional e meticulosa ainda na infância.

### **3.3 Walter Benjamin: educação, reprodução e infância**

Entendemos com Lukács que o homem reage aos complexos de forma positiva ou negativa. O sujeito sendo participante do processo de construção dos complexos sociais pode produzir a favor da emancipação humana ou perpetuar a manutenção das desigualdades. Mas como se realiza a construção social da subjetividade? Como o sujeito pode construir uma consciência que leve a emancipação? Será a educação fator primordial aliada aos complexos, ou existe um processo que não se determina como educação propriamente dita que também age na formação dessa consciência?

Walter Benjamin foi um filósofo que trouxe uma importante contribuição sobre a construção social e a infância. Ele se atentou para essa condição peculiar da criança de ser capaz de recriar as significações a elas apresentadas. O autor se preocupou em analisar as configurações que se inscrevem nesse universo singular e investigou sobre o principal ponto de experiência da criança, o brincar.

A importância sobre o brincar para a criança está no fato que é através dessas impressões que a criança cria signos sociais. Através da brincadeira a criança percebe a si e ao outro e se insere no mundo das relações e das reproduções. Na ação lúdica está presente o caráter dialógico da criança com o mundo. O brincar leva a criança a se relacionar com o mundo, numa de uma forma recíproca e dialética. Nessa materialização cotidiana da infância, o social se revela nas dimensões que se estendem da vivência desta com o seu meio a reprodução inconsciente.

É importante considerar que de acordo com SANTOS:

Benjamin não toma as crianças como um devir, nem tampouco como sujeitos sociais incompetentes e incompletos; pelo contrário, eles a considera como sujeitos envolvidos pela complexidade da trama social, portanto imersas na problemática histórica de seu tempo. (SANTOS, 2015)

Tomando como ponto de partida para o seu estudo, a capacidade criativa da criança Benjamin buscou elementos que trouxessem materialidade às suas reflexões. Encontrou em tudo aquilo em que a criança se apropria e traz para o seu universo: o brinquedo, os livros, os jogos. Todos esses são objetos que contribuem para a imaginação da criança para a reprodução das representações sociais da qual convive e participa.

O autor reconhece às peculiaridades que a infância produz e seus reflexos no ambiente social. Ele investiga como a criança pode ser afetada pelo seu meio e como ela reproduz tais experiências. O autor tem como direcionamento a teoria crítica da cultura contemporânea, um estudo importante para a investigação da construção do sujeito para o controle ou para a emancipação. A pesquisa de Walter Benjamin analisa como as representações se mostram ao sujeito ainda na infância, através do brinquedo.

Nada mais reconfortante e ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância – campos cortados por abismos, embora também pacificados. (Benjamin, 2009, p.49).

A criança é um ser vulnerável a doutrinação de qualquer ideologia e tem sua significação nas práticas sociais. Ela traz as experiências sociais do seu meio para o campo da reprodução e a reprodução das representações sociais pelo brincar concorre para naturalizá-las.

Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também dessaborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores,

goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.” (Benjamin, 2009, p.101)

O lugar do conhecimento de si se torna mais impresso quando estamos mais próximos das nossas singularidades. Os brinquedos são objetos que aproximam o ser das suas vivências e revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve. No entanto, este também se tornou um processo de modulação das subjetividades do sistema capitalista. Já são raras as brincadeiras onde a criança é quem cria o seu próprio brinquedo. Vivemos uma era que incita a criança a desejar o que já está pronto, com a promessa da felicidade, no intuito do consumo. A criança está sujeita um excesso de estímulos oferecidos incessantemente que leva a uma memória pré-fabrica e manipulada.

Benjamin no livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” analisa como de uma geração para a outra ocorrem mudanças nesses materiais que acompanham o ritmo incessante do sistema capitalismo. Houve-se a época em que as crianças produziam os seus próprios brinquedos, registrando nelas suas representações. Se uma vez se ouviu falar de cantingas de roda, biboloque, estilingue e outros já esquecidos pelas gerações posteriores.

Passamos para uma configuração em que são desejados os brinquedos que deveriam ser comprados como banco imobiliário, jogo de estratégia war, lego. Até mesmo os bonecos que antes eram feitos a mão passaram a ter uma representação como o fofão, os soldadinhos de plástico, a Bárbie, entre outros. O brinquedo se tornou uma mercadoria na sociedade de consumo, culminando na perda da criatividade do sujeito. Não é necessária a construção do brinquedo que envolve a parte criativa, retirando da criança o contato com a elaboração e a transformação da matéria em um objeto planejado. Considerando a teoria da alienação em Marx, no brinquedo mercadoria, a criança perde o seu aspecto de criação, perdendo a si mesmo, saltando a sua alienação em relação a sua posição na transformação da realidade.

Na sociedade do consumo de massas, chegamos à era da tecnologia, onde as crianças preferem brincar com suas bonecas e bonecos virtuais, criar cidades e jogar na internet. As palavras, o corpo, as relações, as histórias forma substituídas pelos objetos programados e artificializados.



Salienta-se neste processo a fragmentação do trabalho. Ao passo que em épocas anteriores os brinquedos eram produzidos na sua integralidade pelos produtores simples que imprimiam no objeto traços do convívio social da criança. Hoje não há mais reconhecimento da criança no objeto. Assim como não há reconhecimento do trabalhador no objeto a qual produziu. As crianças são encorajadas a buscar nas mídias a superação do que vive no mundo real, com a ajuda e através da tecnologia em massa.

A midiáticação faz o trabalho de propagação fazendo com que a criança deseje o que está sendo mostrado. Não é incomum ouvir de uma criança, no dia de hoje, que deseja os objetos utilizados pelo seu herói, como máscaras e relógios com super poderes, ou a casa de praia da boneca mais explícita nas formas midiáticas.

O que Benjamin alerta é sobre a afetação social que essa transformação cultural no mundo das crianças reflete. A promessa de que o objeto trará a felicidade, leva a criança para a submissão do formato social que a distancia da sua capacidade de criação e criticidade, ao ficarem marcadas imagens e palavras do que é ser um ser social. Encontramos, portanto, um novo cenário, marcado pela fragmentação que passa a operar nas configurações do universo infantil a partir de imagens e palavras que são hegemônicas na sociedade de consumo.

Isto estaria motivado por técnicas de subjetivação que servem para determinar a função do sujeito no meio social “adulto” desde a infância. Com vidas cada vez mais subjetivadas, nos tornamos sem perceber voluntários de uma reprodução intencionada que favorece a sociedade de classes e perpetua a alienação, retardando o movimento de revolução que libertaria o homem da exploração do trabalho no sistema capitalista.

O que queremos chamar atenção é como em qualquer época da geração capitalista se insere o interesse da dominação na experiência singular da criança. São inseridas num mundo onde os objetos tomam a sua capacidade criativa, limitando o seu processo de experiência consigo e com os demais. Tornando a brincadeira uma preparação para o que se deseja dela, e fazendo reproduzir as configurações do sistema dominante.

As declamações burguesas sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário

e transforma as crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho. (MARX E ENGELS, 1848. p.37).

A emancipação é algo que se constrói através das representações adquiridas. A conscientização para a evocação de comportamentos que direcione o indivíduo para a luta passa pelo campo da observação e da reprodução das experiências. Por isso é importante que a educação seja doutrinária, a fim de tornar os processos de produção naturalizados para que a dominação possa perpetuar sobre os dominados, sendo as experiências a favor dos interesses de classes.

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio de sua família. Ela é desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Essa situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. (Benjamin, 1972)

Por esta via, entende-se que ainda assim, a criança é um ser capaz de buscar ressignificações. Ela não se prende somente ao fim para o qual o objeto é destinado, fazendo múltiplas significações dele com base no que vive ou no que desejaria que estivesse no seu meio social, podendo ainda assim experimentar autonomia neste processo.

Estas são formas de controle sobre a criança que reflete incisivamente na sociedade. É através das aquisições internalizadas principalmente na infância que a criança irá compor a vida adulta e a condução em vida social. Instrumentos de dominação como o brinquedo, utilizado na sua forma de controle e formação subjetiva leva o sujeito a permanecer em sua condição de alienação, retardando a revolução evocada por Marx e desdobrada Benjamin. Condições estas a qual a ontologia de Lukács vem a contribuir para a compreensão da importância do processo formativo e suas implicações, ressaltando a importância do objeto deste trabalho que é a educação, processo que está integrado em todas essas determinações.

### 3.4 Considerações Finais

As argumentações até aqui apresentadas buscaram como fundamento as análises concebidas por Marx e desenvolvida por Gramsci com desdobramentos de Paulo Freire, Lukács e Walter Benjamin. Esses autores tomaram a teoria de Marx sobre o trabalho como base das suas interpretações sociais. Entendemos que a contribuição desses estudiosos da teoria marxista para a educação é de grande importância à medida que passamos a compreender a ontologia da construção do ser e a forma como essa construção se objetiva através de atos próprios do ser humano desde a socialização primária pela educação infantil, através do brincar e da brincadeira.

O modo como são relidas as contribuições de Marx demarcam a importância de sua ação para a reflexão das diferentes aferições que estão imbricadas nas relações sociais. O ponto de contato que une os estudiosos nesse trabalho gira em torno dos processos de naturalização da realidade social por meio da alienação pela educação, característica da modernidade capitalista.

Como já aludido anteriormente, esses teóricos partem do princípio de um poder vertical, onde o Estado é detentor do poder e por isso possui controle sobre a sociedade. No entanto, nesta concepção também podemos encontrar a educação como o processo que pode trabalhar a metamorfose dessa condição e levar os sujeitos à aquisição da sua autonomia, que de acordo com o pensamento marxista, seria sair do estado de alienação. Encontramos então como a educação pode servir a possibilidade da emancipação ou permanecer como instrumento de dominação, de acordo com o que foi observado, caso esta não esteja comprometida com a produção da autonomia e voltada para o sentido do capital que condiciona e reproduz a divisão de classes sociais e a aceitação da dominação de uma classe sobre a outra.

#### 4. CONCLUSÕES

Esse estudo buscou refletir sobre o sujeito pedagógico e o processo de educação em meio às determinações sociais as quais está submetido. O modo, as conformações, as ferramentas utilizadas durante este processo direcionam os indivíduos e demarcam suas ações. Ancorado no entendimento carregado de historicidade e das relações comuns nela inserida traça a perspectiva da construção dos sujeitos que formam e transformam as relações sociais.

O objeto aqui trabalhado para trazer à análise as representações expressas pelas configurações de tais implicações dos sujeitos nas relações sociais pode ser observado em duas propostas aqui expostas. A primeira que tratou da educação como dominação abordou o pensamento de Michel Foucault e Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Como já levantado anteriormente, esses autores foram escolhidos para pensar a Educação como dominação porque suas pesquisas revelam como os indivíduos internalizam as estruturas e são pressionados por determinantes que, no limite, os impelem a reproduzir padrões de interação, seja pelo assujeitamento (Foucault), seja pela dominação simbólica (Bourdieu), ou pelo represamento emocional (Elias).

Já no segundo momento, trouxemos, além de Émile Durkheim, o olhar de Marx para este processo, na intenção de refletirmos sobre os fundamentos da sociologia da educação antes de darmos caminhos as reflexões inerentes a emancipação.

No terceiro momento em contribuição ao aludido na unidade anterior trazemos Antonio Gramsci, György Lukács e Walter Benjamin por emitirem desdobramentos de um pensamento crítico – social.

Pudemos observar que se trata de autores que estão motivados a pensar como se dão os processos de mudança social ao longo da história. No entanto, somando os processos históricos com as relações nela inserida. . Na tradição marxista, o conflito é analisado a partir das relações materiais de produção, enquanto que nos autores trabalhados na primeira unidade a dominação se reproduz nas relações cotidianas.

Essa investigação nos leva a pensar o processo de educação com uma construção que não está presa a uma totalidade de controle nem a uma total autonomia. Estando

mais próxima de ser uma mediação no processo histórico- social, reproduzindo aquilo que é determinado no momento em que se vive.

Tem-se por um lado um olhar verticalizado, onde as impressões das relações que se dão no âmbito social são expressões de condições que partem do Estado para o sujeito e de outra ponta uma relação onde os sujeitos estão em posicionamentos oscilantes resultantes de efeitos das relações cotidianas de poder. É nesse universo que o sujeito fundamenta suas peculiaridades. O sujeito, suas representações, ações e aceitações mesmo quando conscientes e autônomos, derivam de dinâmicas que lhe escapam. Em ambos os casos, a questão da educação como principal elemento de construção das relações sociais mostra-se de modo tenaz como materialidade dos discursos imbricados na historicidade contemporânea.

Neste trabalho, são explorados em aspecto múltiplo esses discursos escamoteados em direções quase que opostas para análise de um mesmo fim. No entanto, procuramos demonstrar que convivem hoje “enfoques da sociologia da educação que priorizam as análises de caráter macrosociológicos, que estabelecem relações entre a economia capitalista e a produção das desigualdades de escolarização e enfoques microsociológicos voltados para a análise de processos sociais produzidos no nível de pequenas unidades sociais, como a sala de aula.” (Ferreira, 2006).

O ponto de contato entre estes olhares reside na centralidade atribuída à educação. Em conjunto, suas diferentes perspectivas se voltam para a questão de saber como as forças sociais produzem a subjetividade, e como esta é capaz de transformar o modo pelo qual o mundo é construído, inserindo o debate entre ação e estrutura, liberdade e determinação – característico da teoria sociológica – no campo da educação.

Trata-se de um estudo que permite o olhar inscrito nesse processo não como algo daquilo que apenas nos passa ou perpassa, mas daquilo que nos acontece nos constrói e permanece. O desejo de querermos mais de nós mesmos, enunciando a desestabilização positiva do ser e possibilitando nossa construção subjetiva, metamorfoseada pela dúvida das certezas e busca incessante das possibilidades de modificação.

Dada a atual conjuntura política para a qual o nosso país está determinado, trazer a tona o que constrói, como se constrói, o que modifica, ou como se modificam os sujeitos e a sociedade, deve ser visto como de grau elevado na importância da discussão acadêmica. A importância dessa discussão e reflexão através de múltiplos olhares se dá pela necessidade de resgatar possíveis caminhos e movimentos de conscientização do ser no seu papel e nas suas relações sociais. Portanto, essa discussão não se encontra no cerne de uma ideia abstrata, mas solidifica e contribui para a defesa intransigente da liberdade democrática de discussão e reflexão acadêmica.

Por isso, a maneira como se realizou essa primeira aproximação com o tema permitiu uma qualificação do nosso olhar para uma exploração empírica do assunto. A sensibilidade de experimentar será indispensável para pensar a educação contemporânea dentro do que a melhor possibilidade empírica pode dispor, tornando a continuação desse estudo imprescindível.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade.** Foucault: filosofia e política /Guilherme Castelo Branco, Alfredo Veiga- Neto, (organizadores). 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia; geral e do Brasil/** Maria Lúcia de Arruda Aranha. – 3. Ed. – rev e ampl. – São Paulo: Moderna 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996. (2ª ed. rev. ampl.).

AYUB. João Paulo. **Normalização e biopoder na obra de Michel Foucault.** João Paulo Ayub da Fonseca. Encontra-se em [http://www.theoria.com.br/edicao11/normalizacao\\_e\\_biopoder\\_na\\_obra\\_de\\_michel\\_foucault.pdf](http://www.theoria.com.br/edicao11/normalizacao_e_biopoder_na_obra_de_michel_foucault.pdf). Acesso em 08/07/2018.

BENJAMIN, Walter, 1892-1940. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação:** tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Gioni. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (2ª Edição- Coleção Espírito Crítico).

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Revista Educação em Questão, Natal, v.55, n.45, p.101-126, jul/set.2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino.** 3.ª Ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Editora Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação.** Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n.113, p. 153-165, julho/2001.

BRITES, Isabel. **A centralidade de Vigiar e Punir. História da violência nas prisões, na obra de Michel Foucault.** Rev. Lusófona de Educação n.10 Lisboa 2007.

CASTRO, Michele Corrêa de RIOS, Valdir Lemos. **Escola e educação em Gramsci.** Disponível em [www2.marilia.unesp.br](http://www2.marilia.unesp.br) > Capa > v. 7, n. 3, 2007.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens**. Foucault: filosofia e política /Guilherme Castelo Branco, Alfredo Veiga- Neto, (organizadores). 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

COSTA, César Augusto Soares. **A educação a partir das barbas de Marx**. Universidade Federal do Rio Grande – Brasil. Práxis Filosófica. Nueva Serie, n.34, enero-junio 2012:61-75.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação**. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp.93-114. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from Scielo Books.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **A educação moral**/ tradução de Raquel Weiss. 2ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 – (Coleção Sociologia).

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Educação e Sociologia**; Coleção: textos fundantes de Educação. Tradução de Stephania. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2011.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Dossiê Reinventar Norbert Elias. Soc. estado. vol.27 no. 3 Brasília Sept./Dec. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>. Texto original retirado de "*Die Zivilisierung der Eltern*", publicado em: Linde Burkhardt (ed.),... *und wie wohnt du?*, Berlim, Internationales Design Zentrum, 1980, p. 11-28. Editado em espanhol em Elias, N., *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos* In: V. Weiler (ed.). Bogotá: EUN, - Norma. Tradução a partir do espanhol para o português feita por Bruno Gontyjo do Couto. Supervisão de Edson Farias.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **O processo civilizador, volume I: uma história dos costumes**/ Norbert Elias; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. - 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **O processo civilizador, volume II: formação do estado e civilização**/ Norbert Elias; tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1993.2v.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 105-120.

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil**. E-Mosaicos- Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. (CAP-UERJ) V.2 – n.3 – Junho 2013 – ISSN: 2316-9303.



FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**/ tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Coleção Educadores MEC – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. *Curso dado no Collège de France (1978-1979)* / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliet. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: *curso dado no Collège de France (1977-1978)* – São Paulo: Martins Fontes, 2008 – (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FRESEN, Gabriela de Souza. **Sobre o pensamento de Norbert Elias: os reveses do processo civilizador e o papel das emoções na dinâmica social**. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Estudos Sociais e Políticos. 2013.

FRIGOTTO, Galdênio. **A produtividade da escola improdutiva; um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica- social capitalista** / Gaudênio Frigotto, 1984 – 9ed. – São Paulo; Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Quaderni del cárcere**. Edizione critica Dell’Istituto Gramsci di Roma (a cura de V. Gerratana. Einaudi, Torino, 1977).

LEÃO, A.B. **Norbert Elias e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 96p.

LESSA, Sérgio; Tonet, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. – 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

LIN, Alessandra Dal; SHLESENER, Anita Helena. **Observações acerca do pensamento de Marx para a educação**. In *Marxismo(s) e Educação*. Anita Helena Schlesener, Gisele Masson e Maria José Dozza Subtil. (orgs). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp.93-114. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from Scielo Books.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do

ISCTE-IUL <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. – São Paulo : Boitempo, 2012.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS Friedrich. **O Manifesto Comunista, 1848**. Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html em [www.jahr.org](http://www.jahr.org).

MATOUSEK. – Petrópolis, RJ; Vozes, 2011 (Coleção Textos Fundantes de Educação).

MASSON, Gisele. **O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In Marxismo(s) e Educação**. Anita Helena Schlesener, Gisele Masson e Maria José Dozza Subtil. (orgs). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp.93-114. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from Scielo Books.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MELO Maria Lúcia; Rodrigues, Denise Simões. I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci – **Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia**. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. Gramsci e a Educação. 2016 Fortaleza/ CE. Anais da jornada: ISSN 2526-6950.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores**. Revista HISTEDBR On- line. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Setembro de 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 03 de agosto de 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**/ tradução Nélio Schneider. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **O Conceito de Dialética em Lukács** /tradução: Rogério Bettoni. – I. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault & a Educação**. 3.ed.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NETO, Alfredo Veiga. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação. Foucault: filosofia e política** /Guilherme Castelo Branco, Alfredo Veiga- Neto, (organizadores). 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**.- 1.ªed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**/ Maria Alice Nogueira, Claudio M Martins Nogueira -3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

NORBERT, ELIAS. **A civilização dos pais**. Soc. Estado. Vol.27 nº3 Brasília set./dez. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/50102-69922012000300003>.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**/ Paolo Nosella. – 5. Ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2016.

Ó, Jorge Ramos do. **Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX**. Foucault: filosofia e política /Guilherme Castelo Branco, Alfredo Veiga- Neto, (organizadores). 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ROCHA, Ana Maria; CANDEIAS, Adelinda Araújo e SILVA, Adelina Lopes. **Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição**. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_61-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1).

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011, 6. ed.

ROSE, Nikolas. **Powers of Freedom. Reframing Political Thought**. Cambridge University Press.

ROSENDO, Ana Paula. Recensão. Pierre BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON, **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

SANTOS, Rone Eleandro. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. *Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais* / Rone Eleandro dos Santos. – 2010.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales. **Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil**. UFMG- Belo Horizonte. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507711> Pro-posições/ v.26, n.2 (77) /p.223-239. Maio -2015.

SCHEINVAR, Estela. **Biopolítica e judicialização das práticas de direitos: conselhos tutelares em análise**. Foucault: filosofia e política /Guilherme Castelo Branco, Alfredo Veiga- Neto, (organizadores). 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SCHLESENER, Anita Helena. **Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação**. In *Marxismo(s) e Educação*. Anita Helena Schlesener,

Gisele Masson e Maria José Dozza Subtil. (orgs). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp.93-114. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from Scielo Books.

SILVA, Luci. **Processo e figuração = um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias Ribeiro, Luci Silva** tese/ Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas 2010.

SUELY, Aparecida Martins; SANTOS, Franciele Soares. **Teoria Marxista da Educação: contribuições de Bogdan Suchodolski**. XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico- Crítica. Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE, 2017.

TASSIGNY, Mônica Mota. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Universidade de Fortaleza. Centro de Ciências Humanas, 2004.

TOZZI, J.B. **Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias**. In: Pro- Posições/v.24, n.2 (71)/ P.127-145/ maio/ago.2013.

WAIZBORT, Leopoldo. **“Questões não só alemães”**. Rev. bras. Ci. Soc. vol. 13 n. 37 São Paulo June 1998; Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/50102-69091998000200010>. Acesso em 11/06/2018.

WEISS, Raquel Andrade. **Émile Durkheim e a Fundamentação Social da Moralidade**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor. São Paulo – 2010./

