


organizadoras
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
láscara Oara de Jesus

Michel Foucault e costuras contemporâneas



organizadoras
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
láscara Oara de Jesus

Michel Foucault e costuras contemporâneas

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

- | | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela
<i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira
<i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto
<i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins
<i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbana
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho
<i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas
<i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes
<i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe
<i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza
<i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncareli
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes
<i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira
<i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira
<i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro
<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	láscara Oara de Jesus Rawpixel.com - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbidia
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos láscara Oara de Jesus

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M623 Michel Foucault e costuras contemporâneas. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, láscara Oara de Jesus - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 307p..

Inclui bibliografia.


ISBN: 978-65-5939-064-9 (brochura)
978-65-5939-065-6 (eBook)

1. Foucault. 2. Discurso. 3. Educação. 4. Covid-19.
5. Escola. I. Santos, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos.
II. Jesus, láscara Oara de. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

Gratidão aos professores, Dr. George Saliba Manske e Dra. Valeria Silva Ferreira, que durante todo o histórico primeiro semestre de 2020 conduziram por meio do seminário Foucault e as tecnologias do Eu, manhãs calorosas e inquietantes que nos instigaram a ensaiar problemáticas que aprofundadas resultaram nos estudos que compõe a presente obra.

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

George Saliba Manske

Prefácio..... 19

*Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Ílscara Oara de Jesus*

Capítulo 1

Antroponu que se contempla..... 20

Ílscara Oara de Jesus

Capítulo 2

**Discursos de expropriação
e governo de corpos femininos..... 37**

*Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Igor Rodrigo Haskel
Daiane Caetano Costa de Aquino*

Capítulo 3

**Rios entrecruzados: dialogando
em Foucault e Butler sobre o documentário
“o silêncio dos homens”..... 57**

*Keles Gonçalves de Lima
Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira*

Capítulo 4

**Gênero e sexualidade sob
enfoque foucaultiano..... 73**

*Igor Rodrigo Haskel
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos*

Capítulo 5

**Puxa o banco para roda de conversa
com Foucault, Nietzsche e Larrosa:**

cuidado de si, eterno retorno e experiência
abrindo porvir à vida como obra de arte

88

Luciane Oliveira da Rosa

Capítulo 6

A pandemia e o “novo” normal: impactos

no cuidado de si dos professores

106

Daniela Gomes Medeiros

Capítulo 7

A influência do discurso

na construção da subjetividade.....

122

Gesiele Reis

Capítulo 8

O cuidado de si em tempos de Coronavírus.....

135

Simone Beatriz Pedrozo Viana

Igor Rodrigo Haskel

Capítulo 9

Vó, já posso voltar para a creche?

Cuidados de si e Educação Infantil
em tempos de isolamento social

152

Luciane Wayss Staffen

Capítulo 10

A Educação Infantil no contexto da pandemia

da COVID-19: o efeito disciplinador dos corpos.....

169

Fernanda Andressa da Cruz Silva

Janaína Silveira Soares Madeira

Capítulo 11

**Reflexões sobre o contexto escolar
na pandemia do Covid-19 à luz
da noção de sujeito em Foucault..... 184**

Greice Kely Rech Werner

Capítulo 12

**Infâncias confinadas:
considerações sobre e das crianças
em tempos de pandemia 200**

Daniela Odete de Oliveira

Capítulo 13

**Escola e ensino: uma análise a partir
das ideias de Foucault na educação 217**

Marcelo José Santiago

Capítulo 14

**O professor frente aos mecanismos
de controle na escola: um olhar Foucaultiano 227**

Joaquim Eduardo de Oliveira

Capítulo 15

**Avaliação na educação infantil:
reflexões sobre as práticas
que tornam o indivíduo sujeito..... 239**

Lylian Rosee Müller

Capítulo 16

**Os cuidados de si e a educação:
rasuras na escola e a medicalização dos corpos 250**

Daniela Cristina Rático de Quadros

Lana Gomes Pereira

Liliane Geisler

Capítulo 17

**O cuidado de si em Foucault
frente à reflexividade e criticidade
dos profissionais da saúde 269**

Gabriel Reis Schinkel

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Capítulo 18

**O cuidado de si durante o isolamento
social: um diálogo com professores/as
da Educação Infantil..... 281**

Daniela Odete de Oliveira

Gesiele Reis

Sobre os autores e as autoras 295

Índice remissivo..... 302

APRESENTAÇÃO

Em meio a pandemia de coronavírus que assolou o mundo no primeiro semestre de 2020, uma disciplina a ser ofertada no curso de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) passou a ser oferecida de forma virtual, via ambiente de aprendizagem remoto. A disciplina havia sido pensada e estruturada ainda em 2019, a partir da sugestão e demanda dos/das estudantes do referido programa. Tais proposições haviam partido ao final de outra disciplina, também com aporte de estudos foucaultianos. O grupo estava animado em continuar os estudos sobre outras noções teórico-metodológicas das obras de Michel Foucault. Assim, como professores, assumimos o compromisso de oferecer e ministrar outra disciplina.

Esta tarefa não foi nada fácil. Primeiramente pelo domínio elegido para estudo, a saber, o domínio da ética, tendo como recorte “as tecnologias do eu”, com ênfase nas práticas de “cuidado de si”. Em segundo lugar, pela necessária seleção de textos que pudessem dar conta de apresentar este domínio na obra de Foucault de forma conceitual, mas também, que problematizassem tais noções no campo da Educação em diferentes temáticas, de modo que os conceitos pudessem ser “operados” na leitura de mundo.

Além dos desafios acima citados, a migração do espaço acadêmico de uma sala presencial para um ambiente virtual em março de 2020 acarretou ainda mais tramas a essa empreitada. A disciplina fora pensada para ser ministrada em forma de seminário presencial. A prática de estudos ocorreria em leituras dirigidas com apresentação dos textos selecionados em formas fichamentos por parte dos/as alunos/as, formados em grupos já no primeiro dia de aula. A primeira aula foi

presencial, o restante não. Tal experiência conformou os processos educativos dali para frente.

A seleção dos textos foi meticulosa e criteriosa. Separamos textos próprios do Foucault, assim como, de aguçados leitores e escritores de sua obra, comentadores de primeira ordem. Também buscamos variar os tipos de textos selecionados. No caso dos textos de Foucault, utilizamos capítulos de livros, aulas no *Collège de France* e entrevistas. No caso dos demais autores, nos valemos de artigos e capítulos de livro, que versassem sobre educação de forma geral. Assim, munidos de “ditos e escritos” de Foucault e de textos de Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa e Nikolas Rose, nos lançamos aos estudos.

Primeiramente procuramos estabelecer a definição de sujeito em termos foucaultianos, para assim problematizar como as tecnologias do eu podem gerar formas variadas de subjetivação. Tal pressuposto teórico inicial era fundamental para que pudéssemos avançar nas discussões sobre as práticas e tecnologias do eu, na medida em que a concepção de sujeito como aquele indivíduo que está “sujeito à” estabelecia o pano de fundo das leituras subsequentes.

Em seguida organizamos a disciplina para uma visão mais geral das noções envoltas nas técnicas de si na obra de Foucault, nos valendo de escritos que apresentassem essa discussão em sua obra, a partir do próprio autor. Desse modo, suas considerações acerca desse termo, sobretudo se referindo as elaborações presentes nos volumes 2 e 3 da “História da Sexualidade”, foram centrais para entendermos afinal de contas do que se tratava essas proposições e como estavam presentes em dois de seus livros.

Entendendo que o solo inicial estava posto, a partir da concepção de sujeito e de uma aproximação mais geral do uso desses termos em sua obra, miramos para as leituras do curso “Hermenêutica do Sujeito”. Ali nos interessava um ponto central dos estudos, pesquisas

e pensamentos de Foucault: analisar as transformações históricas em suas mudanças discursivas através das relações de poder que constituem formas distintas de produzir sujeitos e subjetividades. Para tanto, duas aulas do referido curso foram selecionadas. Primeiramente a “Aula de 13 de janeiro de 1982”, e para o encontro seguinte, a “Aula de 17 de fevereiro de 1982”. O que nos interessava era justamente compreender como que Foucault analisa formas distintas do cuidado de si na antiguidade. A primeira, mediada pelo conhecer a si mesmo enquanto um imperativo socrático, a partir, sobretudo, da análise do texto de Alcebiades; a segunda, interpelada por elementos helenísticos, já vislumbrando, ao fim, preceitos cristãos. Esses textos tornavam evidentes o pressuposto foucaultiano de que as formas do cuidado de si não são universais; muito pelo contrário: são históricas e organizadas a partir de espaços de produção de saberes, verdades e práticas de si sobre si e sobre os outros.

Em seguida adentramos em discussões propriamente no campo da Educação, tendo Jorge Larrosa como interlocutor e mediador das leituras e debates. Assim, discutimos seu texto “As Tecnologias do Eu e Educação”, e os modos como o autor apresenta, a partir de Foucault, as diferentes formas e modalidade das práticas educacionais que operam, a partir de tecnologias do eu, a formação de um determinado tipo de sujeito escolar.

Por fim, organizamos um conjunto de textos de autoria do próprio Foucault que tematizam sobre liberdade, ética e estética de si. Propusemos, com esse grupo de textos, pensar no domínio da ética as possibilidades de sujeição e as formas de resistência na constituição de si através das tecnologias do eu, indicando, junto com Foucault, que estas não são totalitárias em suas ações de governo e subjetivação (e nisso reside, justamente, suas potências!).

A avaliação final da disciplina consistia na elaboração de um ensaio acadêmico por parte dos/das alunos/as, relacionado

preferencialmente a seus objetos de pesquisa nas teses e dissertações em andamento; mas também aberto a inclusão de outros temas que lhes conviesse. Após a entrega dos ensaios e posterior correção e considerações realizadas, fizemos uma devolutiva, sugerindo aspectos que poderiam ser mais qualificados para futuras publicações. Foi nesse movimento que surgiu a ideia, por parte dos/das acadêmicos/as, de aprimorarem seus materiais e organizá-los em forma de livro. Eis o caminho percorrido para que houvesse a obra como aqui se apresenta.

Os textos que seguem se valeram das leituras, discussões e provocações realizadas na disciplina, mas também foram além na busca de mais materiais para qualificar os ensaios. Assim, tencionando os limites e potências de compreensão das noções e conceitos discutidos, voltados cada qual para seu objeto de interesse, promoveram um movimento de ensaiar sobre o objeto e sobre si mesmos. Portanto, a heterogeneidade dos textos que compõem essa obra é a mais ampla possível, assim como seus/suas autores/as.

Uma gama de textos problematizou a pandemia de coronavírus que assolou o mundo, e tomaram como objeto de estudo o espaço escolar e os professores. Tais textos operam discussões referentes aos espaços da Educação Infantil, por exemplo, até mesmo a digitalização da vida, passando pelas novas formas de organização da prática docente e, em especial, as práticas de cuidado que os sujeitos envolvidos nesse emaranho pandêmico tiveram que reelaborar. A discussão acerca de profissionais de saúde em meio a esse contexto também compõe esse grupo de textos.

Temáticas múltiplas como arte, experiência de si e tecnologias digitais podem ser aqui organizadas como aquelas diversas que, por uma leitura ampliada da noção de educação, formam outro conjunto. Destaca-se, também, os distintos textos que tiveram nas discussões

de gênero seu eixo central, seja pelo viés feminista ou ainda debatendo violência e masculinidades.

Interessa destacar que para além dos textos propostos na disciplina para construção de seus ensaios os/as autores/as garimpam, leram e efetivaram articulações com outras literaturas convergentes ao tema das “Tecnologias do Eu” e de seus objetos particulares de estudo. Portanto, o leitor encontrará nos textos dessa coleção diálogos com Deleuze, Agamben, Bauman, Nietzsche, Artaud, Lypovetsky, Butler, entre outros/as.

Certamente o/a leitor/a lerá nesta coleção um ótimo conjunto de textos em torno de um tema e/ou domínio nada tranquilo na obra de Foucault, a saber, “As tecnologias do Eu”, na medida em que o mesmo não pode dar continuidade a essas discussões pelo infortúnio de seu precoce falecimento. Assim, ficamos com as reverberações de Foucault em nossas leituras de mundo, procurando a partir dele criar formas de compreensão daquilo que nos rodeia, a partir de ensaios acadêmicos ensaiando sobre nós mesmos.

É importante destacar que todo esse movimento ocorreu em parceria com os/as estudantes e, sobretudo, com a colega e parceira de seminários Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira.

Agradeço o desafio do convite para fazer essa apresentação, e em especial, a dedicação que todos/as envolvidos/as tiveram nas leituras e escrituras do tema, dos objetos e de si.

George Saliba Manske

Primavera, 2020.

PREFÁCIO

Esta obra reúne produções que resultaram de discussões e diálogos suscitados no seminário/ disciplina temático: “Foucault e as tecnologias do eu”, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, composto pelos cursos de mestrado e doutorado na UNIVALI (Universidade do vale do Itajaí-SC).

Em meio a um histórico cenário marcado por incertezas, perdas e buscas por novas possibilidades de existir e resistir, o seminário/ disciplina ocorreu, trazendo novas perspectivas e convidando a todos os envolvidos a mergulharem em reflexões, estudos e proposições. Argumentamos, na trama, que o corpo subjetivado se abre e nos oferece fios discursivos que vão sendo (re) tecidos e revelam relações de poder/saber. O campo da educação formal ou informal, nas disciplinas teóricas, tem papel preponderante no fazer circular entendimentos, pensamentos e concepções. Os autores utilizados como base para este breve olhar pesquisante apontam para um corpo/sujeito que dialoga com os acontecimentos do tempo presente. Eis o nosso olhar, nossas inquietações, nossos estranhamentos. Que estes sirvam para despertar novos olhares abrindo possibilidade de resistência e existência do múltiplo.

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Iáscara Oara de Jesus



1

láscara Oara de Jesus

ANTROPONU QUE SE CONTEMPLA

Resumo

Do cuidado de si, enquanto conselho de conduta (ações práticas), para o conceito filosófico do conhecimento de si, Foucault, Deleuze, Agamben, Bauman, Nietzsche, Artaud, Lypovetsky e outros nos levam a olhar e a pensar o sujeito contemporâneo em processo constante de adequação. Discursos articulados oferecem fios discursivos que vão sendo (re)tecidos e revelam relações em novas padronagens e texturas. Os pensamentos apresentados e costurados aqui apontam para uma perspectiva que propõe movimentos, os quais capturam experimentos e exercícios do pensamento. É aqui, neste lugar em que ensaio se transforma em artigo, que me movimento: entre processos constantes de adequação e comunicação das tecnologias de si praticadas e difundidas nos tempos/espacos e que passam a afirmar verdades sobre si mesmo.

Palavras-chave

Tecnologias de si. Subjetivação. Corpo. Cuidado de si.

CORPOS AUTORIZADOS: ABSTRATO E CONCRETO NA TRAMA VISÍVEL DE MUITOS...

Tecnologias de si protagonizam e propõem novos lugares para o corpo/sujeito pensado, até o momento, de forma clássica. Narrativas renunciam às linearidades, circulam e exprimem relações tramadas nas esferas do mundo fabricado pelo homem com a finalidade de comunicar interesses determinados e determinantes de saberes/poderes. Materialidades oscilantes determinam formas preponderantes de atuação dos múltiplos corpos que compõem as multidões. *Tecnologias de si* contemporâneas, aplicadas, praticadas, instaladas e difundidas transformam concepções e as potencializam. *Deuses* destituídos abrem espaços para o experimento. Outros *deuses* se anunciam. Abstrato e concreto na mesma trama: do ser sólido e cartesiano, que vislumbra um único caminho, ao que se fragmenta e passa a ser espaço de experimentação, o humano em andamento, concebido até então pelos modelos convencionais, isto é, subjetivações as quais estávamos acostumados, se fragiliza em suas concretudes e se desmancha num tempo de jogos de poderes que exploram e silenciam corporalidades. É aqui, neste lugar teórico, que ensaio e me movimento. Entre dobras, fissuras, rasgos e jogos construídos além dos limites da solidez visível do corpo, um invisível se apresenta e determina novos lugares. Dos conceitos filosóficos do *conhecimento de si* aos do *cuidado de si*, somos levados a olhar e a pensar os processos constantes de adequação e comunicação das *tecnologias de si* praticadas e difundidas na atualidade e que passam a afirmar verdades sobre si mesmo.

Nesta relação entre *conhecimento de si*, *cuidado de si* e *tecnologias de si*, um corpo/sujeito é atualizado no intuito de manter poderes/saberes que dominam os espaços instituídos. Visibilidades de um sujeito arranjado, costurado e tramado legitimam estes interesses em redes de micro poderes anunciativos de verdades e pós-verdades

interessadas. Traduzidas e inseridas nas dobras, as quebras e os ajustes em campos políticos revelam construções, verdades e pós-verdades, e um direcionamento se efetiva possibilitando a “Problematização constante e detalhada do meio; valorização diferencial desse circundante em relação ao corpo e fragilização do corpo em relação àquilo que o circunda” (FOUCAULT, 1985, p. 107). Do *cuidado de si*, enquanto conselho de conduta (ações práticas), para o conceito filosófico do *conhecimento de si*, Foucault, Deleuze, Agamben, Bauman, Nietzsche, Artaud, Lypovetsky e Rose nos levam a olhar e a pensar o sujeito contemporâneo em processo constante de adequação.

Corpo/sujeito se abre e nos oferece fios discursivos que vão sendo (re)tecidos e revelam relações em novas padronagens e texturas. Na perspectiva do movimento e da fluidez de experimentos e exercícios do pensamento, os autores utilizados como base apontam para um corpo/sujeito subjetivado, desterritorializado, (des) subjetivado, fragmentado, esvaziado, apagado, editado em redes, em configurações provisórias. Em tempos de armadilhas, verdades e pós-verdades gestadas nas práticas cotidianas, em sua porosidade, ocupam lugares instáveis e abertos. Uma ordem e um jeito de estar no mundo se apresentam através de prismas múltiplos. Eis a inquietação: narrativas em difusão, além dos limites da solidez do corpo, pelas *tecnologias de si* contemporâneas, aplicadas, praticadas, instaladas e difundidas transformam concepções e as potencializam. É aqui, neste lugar, que esse ensaio se transforma em artigo e me movimento entre leituras temáticas, filmografias, literatura.

TRAMAS OU CORPOS E COSTURAS CONTEMPORÂNEAS: NUDEZ SUBORDINADA

Na sociedade ocidental, mais especificamente na Antiguidade Grega, mitos se constituem como fontes exclusivas de explicações

para a existência do homem e para a organização do mundo por um longo período. Tentam explicar o início, a origem, pelos seres com poderes superiores aos dos homens. Céu e terra se confundem, provocam efeitos no cotidiano humano e fixam modelos. Mas, “É ilusão do homem pensar que os deuses nascem e têm forma e roupagens humanas [...]”. A cultura não é um dom dos deuses aos mortais, como ensina o mito” (JAEGER, 1995, p. 214). Nesta concepção, que pode ser vista como uma abertura para a possibilidade de uma nova explicação do humano, situa-se Parmênides (séc. VI-V a.C.), que concebe em seu discurso a lógica e o rigor racional da linguagem. Parmênides torna sólida a particularidade humana. O Ser sólido é revelado por ele como único caminho. Já Heráclito de Éfeso nega a dualidade de dois mundos totalmente diferentes e contempla o amanhã cultivado no conflito.

Sócrates concentra-se nos problemas do homem e torna-se ponto de referência para o Iluminismo e para toda a filosofia moderna. Platão (séc. 400 a.C.) trabalhará a dualidade das coisas: o mundo das ideias e o mundo dos sentidos. Para ele, o que caracteriza principalmente as realidades inteligíveis, ou as ideias, é sua estabilidade, sua eternidade: seu ser. E o que caracteriza principalmente as realidades sensíveis é sua mobilidade, seu aparecimento e desaparecimento, seu nascimento e sua morte, enfim, sua condição de vir a ser. Platão argumenta, através de seus discípulos, que a materialização da realidade é uma cópia imperfeita das ideias. Pela lente de Nietzsche, “[...] Platão mistura em si os rasgos da reserva real e da moderação de Heráclito, da paixão melancólica do legislador Pitágoras, e do dialético perscrutador de almas Sócrates” (NIETZSCHE, 2013, p. 7). O *cuidado de si* para Platão é a maneira possível do homem se preparar para a vida.

Para Aristóteles o homem possuía uma substância que o materializava em um único, finito e eterno universo que era imutável e possibilitava a aplicação de uma regra validada para todos os casos e possibilidades de existência. O mundo deveria ser entendido pela

matéria. Corpo mais movimento. O discurso da racionalidade, desde então, tem permeado e tatuado a corporalidade humana (JAEGER, 1995; ANDERY, 1996; BURKE; ORNSTEIN, 1998).

Com Descartes (séc. XVII), contemporâneo de Galileu, considerado pai da filosofia moderna, a base do pensamento passa a ser cartesiana. Descartes fundamenta-se no conhecimento dos números que, segundo ele, apontam para o conhecimento claro e seguro de todas as coisas. Propõe a ciência da mente como contraponto desse mundo, isto é, o método cartesiano visa atingir ideias claras sobre o mundo físico. Nesta concepção, a “mente” é uma entidade separada na qual ocorrem processos (alma/corpo). Descartes e Platão visualizam o mundo físico como um caso particular de um mundo ideal alcançável apenas pelo intelecto. E enquanto Descartes desconfia de tudo, Kant diz que algumas coisas podem ser deixadas de lado. Um exemplo: Deus (CHATELET, 1994; JAEGER, 1995; ANDERY, 1996).

Com Immanuel Kant (século XVIII), a “mente” organiza o conhecimento prático. O filósofo afirma que conhecimento, ciência e experiência trilham o mesmo caminho e estão condicionados a normas e leis. Propõe, assim, uma nova relação do sujeito com o objeto, deslocando o homem para o centro da filosofia transcendental. Divide sensibilidade e razão. Concebe o mundo de forma dual.

Esta rede aqui tramada com alguns conceitos oferece suporte para seguirmos em movimento e, no jogo dos discursos, embasar este ensaio que se faz artigo. Pensar as *tecnologias de si* aplicadas ao corpo/sujeito na contemporaneidade, a partir de Foucault, Deleuze, Artaud, Agamben, Larrossa, Bauman e Nietzsche, é pensar e buscar entender as muitas faces que anunciam e se misturam em uma realidade híbrida. Linhas discursivas retroalimentam desenhos de um corpo mosaico, nômade, expandido em seu limite que perambula e se formata nos movimentos de interesse.

Para Foucault (2010), na antiguidade da Grécia clássica, seguir prescrições de como melhor conduzir o corpo era uma escolha ética, pessoal. Sobre as escolhas não pesava nenhum castigo dos deuses ou do Estado. As ações e condutas individuais se pautavam pela filosofia. Para os gregos, em dado momento a vida se dividia entre a vivida na terra e a vivida pelos deuses em um outro lugar. A cultura de si, no século I e II, privilegia mais os aspectos privados da existência e o interesse que se tem por si próprio. Cuidar-se, se dar atenção, ampliar os campos de visão para entender o entorno e a si próprio enquanto sujeito no mundo, a partir de práticas de si e da experiência filosófica, compõe o entendimento da época a partir de Platão. Por um lado, o *cuidado de si* e por outro o *conhecimento de si*. Nesta articulação, Foucault submete antigas *tecnologias do eu* a uma reorganização e desloca entendimentos até então dominantes (FOUCAULT, 1985-2006). “E nessa cultura de si, nessa relação consigo, viu-se desenvolver toda uma técnica e toda uma arte que se aprendem e se exercem. Viu-se que essa arte de si necessita de uma relação com o outro” (FOUCAULT, 2010, p. 43). Para Foucault, o *cuidado de si* se traduz na *arte de viver*. Platão, traduzido por Foucault através dos *Diálogos de Platão com Alcibiades*, elabora seu olhar sobre o *cuidado de si*. Na cultura grega, o *cuidado de si* e a filosofia política compõem o corpo. Com os romanos, o corpo passa a ser legislado.

Na Idade Média (séculos II ao XV), o corpo transita entre o valor positivo e o negativo, reprimido e glorificado pela igreja medieval que vai afirmar seu saber/poder na articulação de normas e regras para submetê-lo. A Igreja propõe a encenação do corpo baseada nas práticas prescritas em manuais: “Herdando comportamentos antigos e pagãos que refuta, recusa, acompanha ou acomoda, ela se apropria das práticas corporais” (LE GOFF, 2006, p. 133), e o antroponu se mostra enquanto produto central da sociedade na qual se insere. Neste instante, instituiu-se uma moral prescrita pela Igreja e pelo Estado. Vigiar passa a ser a prática que permeia o cotidiano. Para Foucault,

“o movimento ascético cristão dos primeiros séculos apresentou-se como uma acentuação extremamente forte das relações de si para consigo, mas sob a forma de uma desqualificação dos valores da vida privada” (FOUCAULT, 1985-2006).

Ao olhar para o sujeito percebemos a substituição, ou esvaziamento, de formatos de sujeições entendidas desde os mitos. Redimensionados no contemporâneo, estes modos de sujeição se apresentam em códigos acionados e reeditados em novos territórios. Tais códigos, *tecnologias de si*, atualizados, instalam sujeitos que transitam entre mundos reais e imaginários e revelam criador e criatura abertos, sem uma categoria fixa. Andarilhos, nômades (re)conceituados em contextos múltiplos (DELEUZE, 1997; FOUCAULT, 1985-2006).

Ao colocar em discussão a corporalidade e os conceitos sobre este corpo cercado por *cuidados*, os gregos inauguram e constroem uma ponte entre a vida terrena, que denominavam *bios*,¹ e a vida enquanto um presente dos céus, *zoé*;² e nessa relação de mão dupla costuram seus entendimentos sobre o sujeito em um corpo que, em sua neutralidade e enquanto suporte inanimado, é atravessado pela *bios+zoé*. Um exemplo contemporâneo: no livro *Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade*, de Izidoro Blikstein (1983), a personagem central, Kaspar Hauser, nos auxilia no entendimento do que seria o processo de atualização do corpo pelas *tecnologias de si* que passam a ser absorvidas por este mesmo corpo, acontecimento que é atravessado pelo mundo no qual a personagem está inserida. Ao absorver o entorno, este corpo vai se construindo e propõe gestos, discursos, narrativas e enredos capturados/capturantes, sedutores, que implantam realidades e operam sujeições. A personagem ilustra bem o ponto de vista aqui ensaiado: o corpo subjetivado pelas *tecnologias*

1 Vida racional. Para Aristóteles (384 a.C.-324 a.C.), a *bios* era uma ação traduzida na moral. A vida praticada na terra.

2 Os gregos usavam esta terminologia para conceituar os seres vivos. A vida enquanto um presente dos deuses.

de si. Estas, reconfiguram, temporariamente, corporalidades e singularidades criadas e propostas por novas tecnologias. Em *Kaspar Hauser*, “o pensamento não é visto como efeito de um sujeito, mas é antes o sujeito que aparece como efeito de pensamentos que nos antecedem e nos atravessam” (RIBAS, 2019, p. 84). Para Deleuze,

[...] às vezes, reagindo por estímulos externos, o organismo retira do mundo os elementos de satisfação de suas tendências e de suas necessidades, elementos que, para diferentes dos animais, formam mundos específicos. Outras vezes, instituindo um mundo original entre suas tendências e o mundo exterior, o sujeito elabora meios de satisfação artificiais, meios que liberam o organismo da natureza ao submetê-lo a outra coisa e que transformam a própria tendência ao introduzi-la ao próprio meio (DELEUZE, 2004, p. 17).

Enfim, no ir e vir, sujeições são produzidas numa via dupla, edificada nas e pelas práticas que submetem mediante o controle que permanece e se transmuta para a permanência e manutenção do saber/poder. Presentemente, perceber as configurações moventes, reveladas em números, cores, formas, texturas, tramas e peles artificiais que qualificam a vida inserida em contextos que repensam o pensar, o tempo e o espaço, é também repensar a *bios+zoé* em rizomas discursivos (FOUCAULT, 1985-2006; DELEUZE, 1997; ENRIQUEZ, 2019; LIMA, 2020).

Contínuas e descontínuas narrativas se dobram em realidades confusas, híbridas, nas quais o humano é um artefato histórico e cultural que atravessa, despedaça, subordina, (trans)figura e autoriza formatações. Peles em corpos arranjados “se encaixam” nas *dobras* visíveis. Ficções e matizes de nós mesmos confessam verdades e mentiras em arranjos montados e prescritos por tecnologias em corpos sem sombra. Convidam para a aventura por caminhos desconhecidos. Além do moral e do imoral, ali, naquele ponto, talvez algo mais inteiro, completo, aconteça e retorne em configurações temporárias que prontamente se renunciam e atualizam no vazio do corpo. Diz Nietzsche:

“Agradeço a Deus, ao diabo, à ovelha e ao inseto que reúnem em nós, como uma curiosidade que raia à enfermidade” (NIETZSCHE, 2005, p. 54). Eis o jogo. Subjetivações, dessubjetivações, deslocamentos, esvaziamentos, substituições, espaços abertos, narrativas em cenas que confessam verdades e pós-verdades, “A tendência é que é sujeito. Um ser não é o sujeito, mas a expressão da tendência, e, ainda, um ser é somente a expressão da tendência à medida que ela é contrária a uma outra tendência” (DELEUZE, 2004, p. 39). Novamente encenados, deslocados, os sujeitos permanecem em processo de desterritorialização. As práticas e técnicas, em espaços e lugares que não serão mais os mesmos, transmutam relações e implementam sujeições (DELEUZE, 2004-2005; LARROSSA, 1994).

Parece-nos que, na implementação de um sujeito de interesse, “Aparentemente a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados” (FOUCAULT, 1996, p. 42). Verdades e pós-verdades editadas e validadas para interesses restritos circulam e nos remetem ao conceito de *parresia*, de Foucault. “Um dos significados originais da palavra grega *parresia* é o ‘dizer tudo’, mas na verdade ela é traduzida, com mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 42). Na tradução desta *fala franca*, estratégias são utilizadas para pensar o humano materializado em constantes processos de (se) fazer. Então, a *fala franca* produzida para a subjetivação é permeada por diferentes argumentos que conversam, se misturam e se opõem. Um sujeito oscila e se movimenta entre projetos que privilegiam *regimes de verdades* (FOUCAULT, 2010, p. 92). Ocupar-se de si, portanto, requer entender as múltiplas nuances da *fala franca* que atravessa o tempo e em mutação constante nos convida a

Filosofar, se ocupar de si mesmo, exortar os outros a se ocupar deles mesmos, e isso, escrutando, testando, provando o que sabem e o que não sabem os outros, é isso que

consiste a *parresia* filosófica, parresia que se identifica, não simplesmente com um modo de discurso, mas com a própria vida (FOUCAULT, 2010, p. 296).

Que/qual verdade compõe comportamentos e tecnologias nas construções do sujeito? O que significa dizer a verdade em tempos de pós-verdades?

Discursos trançados e articulados por *tecnologias* que provocam estados transitórios de sujeições se instalam através de dispositivos, práticas, classificações e tecem uma superfície que direciona e anuncia verdades sobre nós. Esta produção é atravessada por aspectos sociais que se apresentam através de normas, leis, regras, formas, cores, gestos e outras engenharias que se multiplicam de forma acelerada e que enquadram e classificam o que é e o que não é visível. Imprimimos em nossos corpos sensações e experiências que são absorvidas e redistribuídas, refazendo uma ordem que, como nos diz Bauman (1998, p. 195), “(...) nunca é feita de forma conclusiva: as barreiras fronteiriças permanecem eficazes apenas enquanto houver homens fortemente armados para guardá-las”. Segundo Rose (2001, p. 34), práticas e técnicas inventam “corpos instrumentos” e fazem com que este teça um nascimento de si próprio, numa maquinaria que observa de forma ativa as práticas e técnicas que se constroem e são construídas no cotidiano. Na *fala franca* o sujeito pactua consigo, “mas se liga também à enunciação” (FOUCAULT, 2010, p. 62). Nessa relação, vamos experimentando pontos de vista múltiplos e possibilidades de (re)arranjos que se potencializam e se tornam inteligíveis. Multifacetados e transmutados em plissados – dada a condição de resiliência e parcialidade –, sujeitos nascem e se fortalecem em seus duplos a partir das informações e da ética civilizatória que permeia e define verdades. *Falas francas* propõem pactos do sujeito consigo mesmo e vão dando formas dentro de um tempo também por nós formatado. Encadeamentos de intenções anunciam e retornam, definindo e programando nossas

práticas e nosso entendimento do que venha a ser sujeito no tempo presente em eterna oscilação entre a “fala franca” e os “efeitos de discursos” (FOUCAULT, 2010; ROSE, 2001; DELEUZE, 1997).

Narrativas compõem prismas culturais numa lógica que submete aleatoriedades. Neste limite que se forma e continua em formação, janelas se abrem e autorizam corpos. Foucault provoca e nos mostra uma corporeidade que se constitui e se cultiva enquanto uma máquina a serviço das instituições. Para ele, ao nos tornarmos concretos nos submetemos ao domínio cultural e aos hábitos e costumes ideados pelos biopoderes que se presentificam, acionando uma série de dispositivos de poder-saber – saber-poder. Submete antigas Tecnologias do Eu (práticas de cuidado de si) a um ordenamento que reorganiza e desloca o sujeito. Do *cuidado de si*, enquanto conselho de conduta (ações práticas), para o conceito filosófico do *conhecimento de si*, Foucault nos leva a olhar e a pensar um sujeito em processo constante. Nesta relação híbrida, vamos nos ocupando e marcando o percurso de um caminho. Um corpo se forma por pequenos pedaços e permite um entrelaçar que se revela num corpo que permite o exercício de si sobre si. (FOUCAULT, 2008-2006).

Rose (2001) ressalta a necessidade de se discutir a construção do sujeito/corpo que se movimenta entre um projeto que privilegia um olhar fundamentado na Sociologia e Filosofia, e outro que se define de acordo com as necessidades de mercado que não são nem globais, nem locais. Ambos, o global e o local, agem em colaboração mútua e se fortalecem. Ele também sugere uma abordagem particular da questão que denomina de *genealogia da subjetivação*. O Humano, enquanto artefato histórico e cultural, é apresentado por Rose a partir de diferentes concepções, intervenções e fronteiras que capturam o pensamento, geram exclusão e direcionam avanços. O corpo governado através do cérebro. Rose defende um olhar construído na/pela visão múltipla de *peles* mutantes que se adequam, empurram e deslocam limites.

ANTROPO-PÓS-NU

Na terra dos humanos, corpos/sujeitos fabricados explodem novos corpos velhos que se apagam e se esvaziam, condenados sob a pele que encapa e classifica mas também se multiplica (ARTAUD, 2008; AGAMBEN, 2017). Para Artaud, a experimentação possibilita compreender o corpo sem órgão. Bauman (1999-2018) o liquidifica; Lipovetsky o esvazia.

Agamben (2017) propõe um olhar que des-subjetiva este corpo. O filósofo italiano, que tem reinventado a problemática do *cuidado de si* e do *conhecimento de si*, chama nossa atenção para possíveis caminhos e fugas que desarticulam poderes e saberes e abrem a possibilidade de des-subjetivação do corpo. Pensar o corpo que se anuncia e que pede revisão implica,

[...] pelo menos em princípio, a ideia de que seja possível outro corpo para o homem, de que o corpo humano seja constitutivamente dividido. Procurar compreender o que significa “uso do corpo” significará também pensar esse outro possível corpo do homem (AGAMBEN, 2017, p. 27).

E este seria um corpo que se confunde, se dobra, se potencializa e se destitui em meio a um contexto que se ressignifica e se redesenha num contínuo. Com seu olhar focado no futuro, atento aos novos formatos e entendimentos do corpo, em seu livro *Uso dos corpos* (Homo Sacer, IV, 2), Agamben cartografa e amplia a discussão do cuidado de si feita por Michel Foucault.

Por sua vez, Deleuze diz que somos singularidades enquanto nós mesmos e na nossa multiplicidade. Para Michel Foucault (2006-2008), não somos sujeitos, mas nos tornamos sujeitos pelas relações de poder. Na produção, o sujeito se constitui múltiplo, diverso. Neste limite que se forma e continua em formação, discursos afirmam existências que iludem e nos tornam reais. Um objeto é concebido

através de enunciado que “circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de derivação” (FOUCAULT, 2008, p. 119), e um corpo se forma e se revela diferente de sua existência primeira. Tudo interessa. Não existe linearidade, objetos eternos, saberes, corpos, sujeitos. Nietzsche diz ser o corpo uma configuração temporária de impulsos (*vontade de potência*) num eterno retorno. Finalizo essa discussão com uma das obras de Nestor Jr. Nesta obra, fios, linhas, traços, corpos e todos os outros *eus* tatuados e fixados pelas cores, formas que insinuem rizomas e se fundem, se dobram e retornam.

Imagem 1 – Obra da Série “Casulo”



Fonte: Nestor Jr., 2012.³

Um corpo narrado em novas plataformas renuncia as linearidades, as quais circulam e tornam-se relativas. Tecnologias transformam concepções e as potencializam. Deuses destituídos

3 Artista catarinense, Nestor expõe desde 2002. Usa nanquim, papel, papelão; experimenta os excessos nas linhas.

abrem espaços para o experimento. Poderes e saberes deslocados. Abstrato e concreto se (con)fundem e passam a ser espaços de experimentação. O *si* ressoa em seu vazio, mundos atualizados em *corpos nus* se dobram às *tecnologias de si* desenhadas por estratégias que em seu duplo anunciam novos jogos de poder em limites ressignificados. Corpos também (re)alocados em novas plataformas afirmam novas existências. Todos os caminhos teóricos nos interessam e compõem o humano que se anuncia.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos Corpos*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª edição, 2017.

ANDERY, Maria Amália. *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: Educ, 1996.

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. 1ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e a ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Nascidos em tempos líquidos*. Transformações no terceiro milênio/Zygmunt Bauman, Thomas Leoncini. Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. *O presente do Fazedor de Machados: os dois gumes da história da cultura humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHATELET, François. *Uma história da razão*. Entrevistas com Émile Noel. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, vol. 4/ Gilles Deleuze e Felix Guattari. Trad. Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (Subjetivação). In: *Foucault*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Textos e entrevistas (1954-1974). Edição preparada por David Lapoujade. Tradução brasileira. Editora Iluminuras, 2004.

DESCARTES, René. O Discurso do Método. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural (V-XXIV e 1-82), 2001.

ENRIQUEZ, Juan. VIDEO. *A ciência contemporânea: a era da maravilha genética*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-T3k6s7bev8>. 2019. Acesso em: 16 junho 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3*. O cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Impressão brasileira, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito/Michel Foucault*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France (1970). Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do poder*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 35-86.

LE GOFF, Jacques. *Uma história do corpo na Idade Média/Jacques Le Goff, Nicolas Truong*. Trad. Marcos Flamínio Peres; revisão técnica Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Manuel. VIDEO. *História da Ciência e Uma história visual conhecimento*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/manuel_lima_a_visual_history_of_human_knowledge/transcript?language=pt-br#t-756704. 2019. Acesso em: 16 junho 2020.

LYPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaio sobre o individualismo Contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. Prelúdio a uma filosofia do futuro. 1. Edição. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na era trágica dos gregos*. Porto Alegre, RS: L7PM, 2013.

RIBAS, Thiago Fortes. Discurso e liberdade em Foucault. In: BUTTURI JÚNIOR, Atílio; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de Souza; CAPONI, Sandra (Orgs.). *Foucault e as práticas de liberdade II: topologias políticas e heterotopologias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.1, jan-jul, 2001.

The background of the cover is an abstract, textured composition. It features a dominant blue color with intricate, vein-like patterns in shades of red and brown, resembling marbled paper or a microscopic view of a mineral. The overall effect is organic and layered.

2

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Igor Rodrigo Haskel
Daiane Caetano Costa de Aquino

DISCURSOS
DE EXPROPRIAÇÃO
E GOVERNO
DE CORPOS FEMININOS

Resumo

No presente estudo operamos com o conceito de genealogia discutindo enunciados que dão função de existência a jogos de verdade que produzem sujeitos, em especial; mulheres, como entes sociais, históricos e culturais, nos inquieta pensar sobre como este sujeito mulher tem sido compreendido, produzido e qual a influencia desta dinâmica sobre a forma como mulheres agem governando seus corpos. Nesse sentido, nos aplicamos a: Discutir sobre as técnicas e práticas de si pelas quais o gênero feminino tem sido compreendido, produzido e pelas quais mulheres agem sobre seus corpos. Buscamos ouvir por meio de entrevista semiestruturada vozes de mulheres acerca das estratégias que as mesmas têm adotado como técnicas de cuidado de si neste contexto de isolamento social que vivenciamos como medida frente à crise sanitária apresentada pela Covid -19. As discussões levantadas no convidam a uma reflexão sobre paradigmas adotados, instigando uma possível resignificação, que legitime ao gênero feminino o direito de partir de uma experiência própria de ser e habitar o mundo, um convite ao que Foucault denomina *estética da existência*.

Palavras-chave

Corpos femininos; Governo; Discursos; Cuidado de si.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado acerca dos conflitos e desafios que surgiram em decorrência da crise sanitária apresentada pela Covid-19, crise na qual um microrganismo de estrutura invisível aos olhos desprovidos de devidas ferramentas, de forma avassaladora tornou a humanidade sua refém. Diversas questões são suscitadas em sua decorrência, algumas tão novas quanto o mesmo e outras que sempre estiveram presentes contudo, atuando silenciosamente, por vezes invisibilizadas e silenciadas. Neste estudo, nos aplicamos a discutir não apenas os novos fenômenos que surgem, mas antes, aqueles que se tornaram mais visíveis neste contexto, como as desigualdades, especificamente não a que se refere a de classes sociais, mas referente as questões de gênero.

O contexto atual, exigiu medidas para conter o avanço da pandemia, uma delas refere-se ao isolamento social, o que resultou no confinamento *daqueles que podem*, em suas casas. Esse fato, trouxe à tona, questões de grande relevância social, como a violência doméstica, vale ressaltar que, segundo estudos realizados neste período, este tipo de violência teve um aumento significativo desde o início da quarentena, conforme observa-se,

No período entre março e maio de 2020 houve um pequeno aumento de 2,2% nos casos de feminicídios registrados em comparação com o mesmo período de 2019 – foram 189 casos este ano, contra 185 no ano passado. No período acumulado, o estado do Acre apresentou um aumento de 400% nos registros, que passaram de 1 em 2019 para 5 em 2020. No Mato Grosso, esse aumento de 157,1% nos registros, passando de 7 para 18. O Maranhão foi de 11 casos para 20, aumento de 81,8% nos registros. Já o Pará teve um crescimento de 75% nos registros – de 8 para 14. Alguns estados, por outro lado, apresentaram reduções nos registros de feminicídios no mesmo período. É o caso dos estados do

Amapá (100%), Rio de Janeiro (44%) e Espírito Santo (42,9%).
(FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020, p.4)

Ainda segundo a nota do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, é possível compreender que estes números podem ser ainda maiores, uma vez que as mulheres confinadas em suas casas com seus possíveis agressores, enfrentam barreiras para o acesso às redes de apoio e canais de denúncia.

Em concordância com a Lei Maria da Penha no Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V, podemos destacar cinco formas de violência doméstica e familiar contra mulher: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Este tipo de violência não se restringe ao Brasil, mas uma se denota como uma pandemia mundial. Em um recente estudo publicado por uma historiadora e pesquisadora brasileira, observa-se que,

Em relação ao aumento da violência doméstica contra as mulheres durante o isolamento social, a China registrou o dobro no aumento do número de denúncias entre janeiro a março de 2020. A hashtag #ContraViolênciaDomésticaDuranteEpidemia viralizou nas redes sociais chinesas. Na França, em apenas uma semana houve um aumento de 36% dos casos de abusos domésticos em Paris e 32% no resto do país. Se a violência contra as mulheres, antes da prática do isolamento social, já alcançava números aterradores para qualquer padrão minimamente civilizatório, em contextos de anomia teremos um agravamento de feminicídios e de todo tipo de violência de gênero. (DELFINI, 2010, p. 60).

Ao abordamos violência de gênero, trataremos especificamente sobre a violência psicológica, que é tão prejudicial e destrutiva quanto as demais, contudo, por vezes dada sua invisibilidade, semelhante ao vírus que nos mantém reféns, atua silenciosamente.

Embora possamos falar sobre pós-modernidade e pós-estruturalismo, ainda é possível notar a existência de metanarrativas,

como discursos sólidos de verdade para descrever o gênero feminino e seus atributos e atribuições, por uma perspectiva genealógica, podemos compreender que estes discursos produzem sujeitos como entes sociais, históricos e culturais, nesse sentido, indagamos, sobre como este sujeito mulher tem sido compreendido, produzido e qual a influência desta dinâmica sobre a forma como mulheres agem governando seus corpos. Portanto, percorremos nossa investigação, objetivando, discutir sobre as técnicas e práticas de si pelas quais o gênero feminino tem sido produzido e pelas quais mulheres agem sobre seus corpos. Compreendemos que uma construção social, histórica e cultural, conferiu ao gênero feminino atribuições e determinando seu lugar de sujeito, a partir de enunciados que deram e dão função de existência a jogos de verdade.

Para aprofundamento das discussões, neste estudo que caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, contamos com a participação de quatro mulheres, com faixa etária entre trinta e quarenta anos, todas possuem formação superior, residência própria, e são profissionais que atuam com carga horária de 40h semanais em seus locais de trabalho, contudo, em virtude da pandemia, estão trabalhando exclusivamente em *home office*⁴; portanto, encontram-se em confinamento. Suas narrativas foram coletadas por meio de uma entrevista semiestruturada, respeitando as determinações de distanciamento social, a aplicação efetuou-se por meio da ferramenta Google Forms⁵, cada participante recebeu o link para acesso, e enviou sua resposta sem identificação, não sendo possível assim realizar a correspondência correta entre as respostas e participantes, o que ofereceu maior segurança ao anonimato das mesmas. Para reforçar a preservação das identidades, todas as narrativas estão apresentadas

4 *Home Office* é uma expressão inglesa que significa "escritório em casa". Nesse sentido, a pessoa pode trabalhar em suas casas de forma remota, através do uso da internet.

5 Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. O acesso é feito *online*.

por códigos que seguem a seguinte notação: Maria-01, Maria-02 assim consecutivamente. Para analisar os dados, fizemos uso da análise do discurso com base em Foucault (2014a).

Consideramos relevante destacar que as participantes desta pesquisa, não compõe o quadro de vítimas de violência doméstica, contudo, suas narrativas sobre as técnicas de cuidado de si adotadas neste período de isolamento social nos ajudam a compreender como os discursos de verdade atuam no cotidiano desde gênero na atualidade, buscando ampliar a discussão e compreensão sobre produção de tipos de sujeitos em contextos, sociais, históricos e culturais distintos, articulamos as narrativas das mulheres neste estudo denominadas Marias com as práticas que eram entendidas como cuidado de si, adotadas por Elizabeth I no contexto histórico do século XVI.

TÉCNICAS DO CUIDADO DE SI, *EPIMÉLEIA HEAUTOÛ*

No primeiro capítulo também conhecido como a “primeira hora” na obra: A Hermenêutica do Sujeito, Foucault (2010), anuncia a abordagem de um novo ponto de partida teórico que passará a empregar sua atenção: a noção de “cuidado de si”. Ao tratar sobre máximas como “conhece-te a ti mesmo” e “o cuidado de si”, com base em historiadores e arqueólogos, o autor problematiza (FOUCAULT, 2010, p.4-16) as diversificadas interpretações sobre as mesmas, que foram realizadas no percurso da história. Dentre as máximas délficas, detém-se ao preceito *epiméleia heautoû* (o cuidado de si), o autor discorre sobre Sócrates, filósofo conhecido como o homem do cuidado, para tanto apresenta passagens do texto: A apologia de Sócrates – texto de Platão, nas passagens observam-se falas de Sócrates que se detém

a crença de ser um enviado pelo deuses para exortar o cuidado de si, função à qual dedicou sua vida.

Na sequência, Foucault, ao analisar as passagens do texto com falas de Sócrates em que advoga a si mesmo perante àqueles que o acusam de ter constituído uma vida pela qual deva envergonhar-se, aponta 4 pontos importantes, 1- Sócrates ao incitar o cuidado de si, em sua concepção apenas exerce uma função ordenada pelos deuses; 2- Ao ocupar-se com os outros, não ocupa-se consigo mesmo; 3- O cuidado de si, caracteriza-se como um primeiro despertar do sono e 4- O cuidado de si, é tido como um agulhão na carne que provoca permanente inquietação.

Tais análises não são realizadas com o intuito de desqualificar o filósofo, “Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá” (FOUCAULT, 2010, p.9). Contudo, as análises nos instigam a dedicar olhares para os regimes de verdade que produzem subjetividades.

Certamente, são diversas às práticas que produzem variados tipos de sujeitos, todavia, no presente artigo, dedicamo-nos a discutir às técnicas e práticas de si que produzem o gênero feminino e pelas quais mulheres agem sobre seus próprios corpos. Estas produções não partem de uma manifestação do interior para o exterior, mas o inverso, por meio de estratégias de subjetivação como dobras na alma, como podemos ver Rose (2001, p. 49), “A “interioridade” que tantos sentem-se compelidos a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico, mas a de uma superfície descontínua, de uma espécie de dobramento, para dentro, da exterioridade”.

Sempre presentes os discursos, jogos e regimes de verdade atuam historicamente em contextos e momentos diferenciados produzindo diferentes tipos de sujeitos, muitos desses regimes atuam diretamente sobre mulheres como escritas que marcam seus

corpos, determinando a maneira como mulheres são compreendidas, compreendem e agem consigo mesmas.

A violência contra as mulheres tem deixado de caracterizar-se como simples efeito secundário das guerras para transformar-se em exibição de espetáculo de poder. Emerge agora uma “pedagogia da crueldade” contra aquelas que não desempenham o papel de antagonistas armadas nos embates, sendo vítimas sacrificiais por ser nelas que se inscreve a mensagem de soberania destinada ao antagonista. As guerras da antiga Iugoslávia e de Ruanda são paradigmáticas dessas transformações, onde a agressão sexual passou a ocupar posição central como arma de guerra produtora de crueldade e letalidade, que se dão simultaneamente de modo material e moral no corpo feminino como um território expropriado e destruído. (ALMEIDA, 2014, p.331).

Assim, corpos femininos, determinados como *expropriados* passam a ser governados, se tornando palco de jogos de poder e discursos patriarcais, as tornando reféns de aprovações que por vezes resultam na anulação de si mesmas.

Pode-se observar que houve uma diferença em relação ao entendimento sobre cuidado e práticas de si no período da antiguidade grega para o ascetismo cristão; o que para Foucault representa uma *episteme*.

[...] episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. Uma episteme funciona enformando as práticas (discursivas e não-discursivas) e dando sentido a elas; ao mesmo tempo, a episteme funciona também em decorrência de tais práticas. Assim, pode-se dizer que os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época. Trata-se de um arranjo de possibilidades de discurso que acaba por delimitar um campo de saberes e por dizer quais são os enunciados proibidos ou sem sentido (porque

estranhos à episteme) e quais são os enunciados permitidos; e, entre os últimos, quais são os enunciados verdadeiros e quais são os falsos (VEIGA-NETO, 2003, p.115-116).

Por essa perspectiva, é de suma importância compreender o papel da mulher na história, uma vez que estas foram atravessadas por diversas *epistemes* e que, por consequência, impacta diretamente em sua produção como sujeito. Nesse sentido, a fim de situar a mulher na história, teremos como ponto de partida as *epistemes* do cristianismo, pois os regimes de verdade cristãos continuam presentes até os dias atuais e contribuem para encobrir as práticas e cuidado de si às mulheres.

Nesse sentido, podemos ser aclarados por Simone de Beauvoir (2016) ao escrever sobre a condição feminina na história, a filósofa compreende que a natureza ao não garantir um período de esterilização, como acontece nas demais fêmeas de outras espécies mamíferas, a maternidade acaba consumindo grande parte de suas forças e tempo. Por essa razão, a fecundidade contínua da mulher a impedia de participar de outras atividades, como por exemplo: a caça e expedições guerreiras. Nesse sentido, Beauvoir (2016, p.98), em relação às mulheres, entende que “os trabalhos domésticos a que está voltada, porque só eles são conciliáveis com os encargos da maternidade, encerram-na na repetição e na imanência”. A dedicação a maternidade e a exclusão da mulher em outras atividades mais perigosas, coloca-a enquanto inferior ao homem, pois “não é dando a vida, é arriscando-a que o homem se ergue acima do animal; eis porque, na humanidade, a superioridade é outorgada não ao sexo que engendra, e sim ao que mata” (BEAUVOIR, 2016, p.98). Aqui é revelado a condição da mulher ainda antes do cristianismo, mas que já funda o papel da mulher enquanto subordinada e que será acentuada com o cristianismo.

Na Idade Média, o cristianismo percebe a mulher não somente passiva por ter sido criada a partir de uma parte do corpo de Adão, mas também é nela que se incorporam as tentações do demônio, sendo detentora do peso herdado de Eva, como aquela pela qual o pecado veio ao mundo. Destarte, nesse regime de verdade, não cabe à mulher ser somente inferior ao homem, mas também ser seu objeto de desejo. Não nos referimos apenas aos órgãos sexuais, mas ainda, a cobrança pela beleza.

A noção de beleza difere nas distintas *epistemes*, por outro lado algumas resistem e perpetuam-se no decorrer da história, como por exemplo, a manutenção de uma aparência que denote mocidade e saúde, para que a mesma seja tida como *objeto* de desejo. Corroboramos com Scott (1995), ao apontar que gênero não é a negação da existência ou diferença física entre os corpos, o que a interessa são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, atribuindo sentidos que é posicionado em relações hierárquicas na esfera social.

DISCURSOS QUE DETERMINAM O LUGAR DE SUJEITOS

Práticas reguladoras incessantemente estiveram presentes governando o gênero feminino, nesse sentido, corroboramos com Butler (2017) ao apontar que o corpo feminino se torna assim um signo cultural, *como se devesse* a um projeto histórico continuidade e repetição. Partindo desta perspectiva, retornamos a momentos da história, não tentando realizar uma reconstituição, tampouco objetivamos pensar em uma continuidade ou “evolução” histórica do gênero feminino, mas sim buscando realizar uma análise das técnicas

e práticas impostas e assumidas por mulheres por vezes confundidas como “cuidado de si” em diferentes contextos.

Retornemos então à Elizabeth I, a memorável rainha da Inglaterra que governou por quase 45 anos, período em que o país se tornou o principal centro financeiro da Europa. Com frequência descrita ou lembrada como “A rainha virgem”, ou por suas roupas imponentes ou sua maquiagem totalmente branca. É sobre esta última descrição que nos ocuparemos, sua maquiagem.

Elizabeth governava em um período da história em que mulheres brancas com lábios vermelhos, eram simbologia de riqueza, fertilidade, virtude e modéstia, além de despertarem desejo, por simbolizarem paixão e beleza. A técnica adotada pela monarca para manter a pele alva e enquadrar-se ao padrão ideal, era a aplicação no rosto, busto e braços de um produto conhecido como “Ceruse Veneziano”, uma perigosa combinação de chumbo, composto químico com a fórmula $PbCO_3$, e vinagre, “o chumbo já foi um ingrediente popular para maquiagem de clareamento da pele para mulheres europeias” (WOHL, 2019, p.2).

Com frequência a rainha sofria questionamentos sobre a legitimidade de seu reinado, ou relembra de ser filha do Henrique VIII, considerado por muitos historiadores como um dos piores monarcas da Europa ou ainda como a filha de Ana Bolena, executada sob acusação e condenação por adultério, incesto e traição (há inúmeros registros em que historiadores discordam apresentando fortes argumentações contra a veracidade das acusações). Certamente, mediante o contexto que vivia, sentia-se pressionada psicologicamente e coagida a reagir satisfatoriamente mediante a sociedade. Assim, diante de um reinado, marcado por cobranças e acusações a monarca não media esforços para manter a imagem que lhe atribuía poder e imponência.

A técnica que provavelmente era vista como “cuidado de si”, tinha um grande potencial de envenenamento, vale ressaltar que estes dados não eram desconhecidos por Elizabeth I ou pelas demais mulheres que o adotavam, contudo, os “benefícios” que representavam, como maior aceitação, status social, atender as expectativas ou ocupar a posição do perfil determinado de mulher digna de respeito, compensava o auto sacrifício.

Observa-se que discursos como; beleza, modéstia, virtude, feminilidade, fertilidade, juventude dentre outros vigentes na época, constituíam-se como regimes de verdade que “incumbiam” corpos femininos a alcançarem tais ideais. Tais discursos partiam de um mesmo enunciado: a determinação do lugar que mulheres devem ocupar na sociedade. Discursos imbuídos de concepções patriarcais, que não deixavam espaços para questionamentos, impunham a mulher uma condição de obediência aos padrões preestabelecidos por meio da interdição de suas vozes, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014a, p.9). Notoriamente havia um espaço privilegiado de fala, falas que se legitimavam como discursos de verdade, mas, certamente este lugar não era ocupado por mulheres. Podemos concordar que houve um processo de mudança nas práticas discursivas, contudo, elas não desapareceram ou foram superadas, foram apenas substituídas, porém, seu enunciado inicial permanece o mesmo.

Podemos perceber novas formações discursivas na atualidade bem como: rainha do lar, mulher resiliente, virtuosa, dedicada, instinto materno, boa esposa ou a memorável “bela, recatada e do lar”, estas representam “novos” regimes de verdade, que não poucas vezes são perseguidos como ideais, e por vezes confundidas como consequências de práticas do cuidado de si. Este processo não é entendido aqui como uma construção histórica das mulheres, mas sim em uma perspectiva de uma genealogia da subjetivação, compreendendo o sujeito mulher

como alvo da história, sujeito como efeito. A genealogia da subjetivação segundo Rose (2001, p. 35), diz respeito as práticas pelas quais os indivíduos relacionam-se consigo mesmos como *eus*, estas devem ser tratadas como formas de governo, uma vez que nossas relações são objeto de um variedade de esquemas de regulação, “esquemas mais ou menos racionalizados, os quais moldam nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2001, p.36).

Para tentar compreender como na prática cotidiana estes discursos de regulação atuam e afetam intimamente vidas de mulheres, buscamos algumas ouvir vozes de mulheres identificadas aqui como Marias, para diferenciar as falas, estão apresentadas sob o código Maria seguido de numeração, ex: Maria-01, Maria-02 e assim por diante. Para um maior aprofundamento, os recortes das narrativas restringem-se ao período de isolamento social que vivenciamos em virtude da pandemia Covid-19. Ouvimos mulheres que encontram-se confinadas em suas casas desde o início da pandemia.

Indagamos se em meio ao momento que vivenciamos, foi possível adotar alguma maneira para cuidar de si. Das mulheres participantes, apenas duas declararam não ter encontrado tempo para cuidar de si. As demais participantes compartilharam a prática adotada e justificaram, finalizando com uma palavra como definição, conforme observa-se:

Maria-01: Passei a fazer as unhas e cabelo em casa, cuidar das plantas, assistir um bom filme. Adotei estas estratégias por mim mesma, para cuidar da mente, do físico e também relaxar. Defina em uma palavra: satisfeita.

Maria 02: Não deixei de treinar em momento algum e cuidar da alimentação. Trabalhar, cuidar de filha pequena, ajudar nas tarefas dar atenção ao esposo, cuidar da casa, e inúmeros outras. Estava me sentindo gorda, feia e isso estava me deixando pra baixo. Defina em uma palavra: Mãe.

Maria 03: Estou cuidando da minha alimentação, fazendo uma dieta para perder peso. Estava cansada de ser chamada de gorda. Defina em uma palavra: focada.

Maria 04: Não tenho tempo muito tempo para mim. Para dar conta de tudo, casa, trabalho família, não sobra tempo, mas pelo menos posso me orgulhar de ser uma dona de casa exemplar, fazia tempo que não me dedicava. Defina em uma palavra: 1001 utilidades.

É possível notar nas falas das participantes que Maria 01, 02 e 03 ocuparam-se com práticas na qual beneficia de fato a si mesma, sendo: o cuidado da alimentação e do corpo físico. Entretanto, é notório que Maria 02 e 03 atribuem o cuidado da alimentação e do corpo para encaixar em um padrão estético da atualidade: ser magra, jovem e simétrica. Destarte, as falas de Maria 02, 03 e 04 apresentam forte relação com o lugar da mulher na esfera doméstica, da maternidade e uma certa cobrança de si em ter que dar atenção ao esposo.

Observa-se ainda o peso das cobranças externas internalizadas por mulheres, como necessidades de enquadrarem-se no padrão ditado como ideal, conforme observado em trechos das falas como de Maria-02: [...] *Estava me sentindo gorda, feia e isso estava me deixando pra baixo* ou de Maria-03: [...] *Estava cansada de ser chamada de gorda*. A busca pelas práticas entendidas como cuidado de si, partiram da necessidade que havia em libertarem-se da diminuição da autoestima, da ridicularização que as causava danos emocionais.

Abrimos aqui parênteses para destacar que, embora as participantes não componham o quadro de vítimas de violência doméstica, é possível notar linhas tênues, que nos instigam um alerta, uma vez que o governo sobre corpos que possuem possibilidade de resistência caracteriza-se ainda como poder, contudo quando este direito é negado, estamos diante de um quadro de violência. Retomamos, portanto as características da

violência psicológica, conforme descrito na Lei Maria da Penha no Capítulo II, do art. 7º no inciso II:

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

A violência psicológica é, portanto, tão danosa a mulher quanto as demais, a sua invisibilidade pode ser um potente agravante.

Retomando às compreensões das narrativas, é possível notar nos discursos apresentados como os sujeitos mulheres por vezes agem sobre si mesmas a partir de interpretações dos regimes de verdade. É possível ainda, perceber que o “cuidado de si”, aparece de certa forma desqualificado, não cabendo, portanto, dedicar a ele tempo ou empregar-lhe valor. Foucault (2010, p.13), nos ajuda a pensar como o cuidado de si, soa por vezes como um desafio ou intransponível, ou até mesmo melancólico como indivíduo incapaz. Essas conotações nos privam de pensar o cuidado de si positivamente. Ainda segundo o autor, não devemos este fato ao pensamento antigo, uma vez que naquele contexto como em Sócrates, o cuidado de si jamais era visto como algo negativo. O peso negativo do cuidado de si foi intencionalmente construído em nosso tempo, ao considerarmos que hoje temos, “um preceito de cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo” (FOUCAULT, 2010, p.15). Portanto a necessidade e imposição de doar-se, de servir, cuidar, ser útil, dar conta entre outras.

A construção de gênero sempre determinou espaços a serem ocupados, homens em suas atividades profissionais e mulheres em

suas atividades domésticas, o gênero feminino conseguiu romper em parte essa determinação podendo ocupar-se também com atividade profissionais, mas nunca perdeu o peso da cobrança de ser a “rainha do lar”, este fato lhe atribuiu um sobrecarga,

A construção social das relações de gênero levou o homem para a rua, não o confinou em casa, lhe conferiu o espaço público e criou uma ideia de masculinidade oposta ao confinamento e a qualquer função doméstica ou atividades de cuidado porque “isto é coisa de mulher”. Para as mulheres, a ordem social de gênero se impõe sobre seus corpos e mentes como um fardo cultural de uma sociedade patriarcalista que ainda confina o privado, o íntimo, às mulheres (DELFINI, 2020, p.29).

Podemos então entender que este construto social das relações de gênero, determinou o lugar a ser ocupado por mulheres, essa necessidade de ocupação caracteriza-se como uma aparente dívida de linearidade histórica, ou continuidade, como observa-se, [...] a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instruídas e mantidas (BUTLER, 2017. p. 43). Assim, há, portanto, uma descentralização de governo, uma vez que dadas a normas de inteligibilidade social da posição mulher, as próprias mulheres passam a governar a si mesmo a fim de tornarem-se o ideal socialmente almejado, uma sutil prisão psicológica que causa grandes danos emocionais.

Partindo das discussões desenvolvidas, trazemos novos apontamentos para reflexão crítica, como, até que ponto as práticas do cuidado de si na modernidade, desde questões estéticas até o “papel” da mulher na sociedade, estão reforçando um regime de verdade que governam seus corpos como sendo territórios expropriados, portando sujeitos a todas as formas externas de governo que são internalizadas como Rose (2001) denomina, dobras na alma. Ao descrever “ser boa mãe”, “ser bela”, “boa esposa” entre outras

descrições, automaticamente a descrição parte de uma aprovação que parte do olhar do Outro. Nesse sentido, é válido questionar, qual espaço este outro ocupa, e até mulheres ocupam como Sócrates o papel a este gênero atribuído como cuidadoras e quando sem necessária aprovação cuidam de si. Esses questionamentos críticos são também, movimentos de resistência e liberdade, Foucault (2014b, p.288), sobre a liberdade, nos esclarece,

Meu papel- mas este é um termo muito pomposo- é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.

Amarramos novamente a Scott (1995), que a partindo de uma compreensão foucaultiana, defende gênero enquanto uma categoria analítica que possibilita o estudo das relações de poder. E é justamente frente a esse lugar da mulher enquanto submissa, servidora, responsável pelo lar e da maternidade, além de muitas vezes fazê-las como objeto de desejo erótico, fortalece um regime de verdade ligado ao patriarcado, machismo e sexismo, que nos colocamos e convidamos olhares atentos a refletir e resistir.

CONSIDERAÇÕES

Embora em contextos histórico e sociais diferenciados, ao observarmos as práticas de governo do eu sobrepostas ao cuidado de si, é possível articularmos as técnicas que eram adotadas por Elizabeth I entendidas como cuidado de si as das Marias 2020. Elizabeth I adotou Ceruse Veneziano para enquadrar-se no ideal de beleza de sua época e assim reivindicar respeito tentando encaixar-se dentro

das práticas e técnicas pelas quais as mulheres eram compreendidas passando a agir sobre si a partir delas, negligenciando o potencial perigo de envenenamento do produto que usava. As Marias 2020, mediante os regimes de verdade atuais, por vezes abrem mão de si mesmas, para dedicar-se ao cuidado do outro como uma função que necessariamente precisam ocupar o peso de penalidades psicológicas caso não o ocupem satisfatoriamente. Este ato assemelha-se ao de Sócrates, que ao ocupar-se em cumprir com excelência a função que acreditava ser predeterminado a exercer (a exortação ao cuidado de si), pouco ocupava-se consigo mesmo.

Observa-se que no governo de si as práticas, em especial no Ocidente, são adestradas pelas normas de inteligibilidade socialmente produzidas e legitimadas por discursos e práticas estruturais machistas. Essa percepção nos instiga a pensar até que ponto o esforço para enquadrar-se nestes regimes de verdade não podem afetar as Marias 2020, que neste estudo representam diversas mulheres, como a anulação de si destrói violentamente suas vidas. É preciso destacar também que em nossa cultura, com forte influência cristã, o cuidado de si é tido como um ato de egoísmo, pois nos é ensinado olhar primeiro para o outro para depois cuidar de si. É necessário retomarmos essas verdades com um olhar crítico-reflexivo a fim de tomar um distanciamento e dar novos sentidos para o cuidado de si na atualidade.

Apontamos ainda a necessidade de olhares sensíveis a condição na qual inúmeras mulheres encontram-se, confinadas em suas casas, o lugar que deveria as acolher por vezes as ferem. A anulação em vida de suas existências é uma violência que também necessita ser combatida.

Ao discutirmos conceitos como: rainha do lar, mulher resiliente, virtuosa, dedicada, instinto materno, boa esposa entre outros, não o fazemos com o intuito de destruir o que pode ser entendido por muitos

como valores, tampouco instaurar um moral do que é correto ou não. O fazemos com intuito de convidar a uma reflexão sobre estes preceitos para um possível ressignificação, que legitime ao gênero feminino o direito de partir de uma experiência própria de ser e habitar o mundo, um convite ao que Foucault (2017, p.281) denomina *estética da existência* “dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer [...] elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal” (FOUCAULT, 2017, p.283), para que assim, embora assumam tais papéis, não o façam por comando ou para evitar penalidades psicológicas, mas antes em um lugar de liberdade pessoal, escrevendo sua própria história como um pintor compõe sobre sua tela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. In: Bandeira, M., Collares, C. M.; Almeida, T. (Org.). *Dossiê: gêneros e feminismo(s): novas perspectivas teóricas e caminhos sociais*. vol.29 no.2. maio/ago. 2014. Brasília: Sociedade e Estado, 2014.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 20.07.2020.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

DELFINI, Ana Cláudia. *COVID – 19 e Patriarcavírus: Mulheres e a Dupla Pandemia*. Projeto Alterama, maio de 2020. Disponível em: <https://projetoalterama.wordpress.com/2020/05/18/covid-19-e-patriarcavirus-mulheres-e-a-dupla-pandemia/>. Acesso em: 27.07.2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19* – ed. 3 24 de julho de 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>. Acesso em: 21.08.2020.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3.ed. São Paulo: WMF, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*: ética, sexualidade e política. v.V. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a Política da Identidade. IN: *Ditos e escritos, volume IX*: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p.251-263.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do Eu?. *Educação e Realidade*. v.26, n.1. p. p.33-57, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

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

WOHL, N. Quais são alguns dos esquemas de beleza mais perigosos realizados ao longo da história?. Quora, tradução dezembro de 2019. Disponível em: <https://pt.quora.com/Quais-s%C3%A3o-alguns-dos-esquemas-de-beleza-mais-perigosos-realizados-ao-longo-da-hist%C3%B3ria>. Acesso em: 18.06.2020.

3

Keles Gonçalves de Lima
Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira

RIOS ENTRECruzADOS: DIALOGANDO EM FOUCAULT E BUTLER SOBRE O DOCUMENTÁRIO “O SILÊNCIO DOS HOMENS”

Resumo

A metáfora do rio também utilizada por Heráclito e Guimarães Rosa configura este trabalho no percurso de aproximação dos pensamentos de Michel Foucault e Judith Butler defendendo o entrecruzamento de suas correntes filosóficas para problematizar a compreensão do que é ser homem na sociedade contemporânea. A “fluvialidade” metodológica desta discussão é realizada pela análise de discurso baseada nos depoimentos de psicólogos, jornalistas, sociólogos, educadores sociais, estudantes e ativistas que situam contextos de relações de poder e de padrão sobre as masculinidades. O aprofundar dos resultados dessa problematização demonstra o quanto as questões de masculinidades se entrelaçam nos discursos sobre violência de gênero e apresentam concepções ainda enraizadas nas ideias naturalistas e de determinismo cultural.

Palavras-chave

Masculinidades. Violência de Gênero. Relações de Poder.

AS MARGENS E SUAS TRAVESSIAS⁶

O crocodilo vem ao mundo como um magister da metafísica, pois para ele cada rio é um oceano, um mar da sabedoria (...). Gostaria de ser um crocodilo, porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muitos vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como os sofrimentos dos homens. Amo ainda mais uma coisa dos nossos grandes rios: sua eternidade, segundo Lorenz. (1994 apud GUIMARÃES ROSA, 2006, p. 92).

“Atravessar ou percorrer direções que se cruzam no eterno rio do conhecimento” é significativo por potencializar e dar sentido aos caminhos deste artigo, quando ao analisar um documentário pelo “fluvial” pensamento foucaultiano e das teorias butlerianas de gênero este percurso metodológico serve para desaguar em perspectivas que podem contribuir na compreensão e/ou no ressignificar as masculinidades na sociedade contemporânea.

O documentário ‘O silêncio dos homens’ lançado em 2019⁷ é produto de uma pesquisa quantitativa que teve 47.002 respondentes, contou com uma etapa qualitativa com opiniões de especialistas em estudos de masculinidades e com visitas de norte a sul do Brasil a iniciativas que pautam o tema da masculinidade de maneira construtiva reunindo héteros, não héteros, negras, brancas, conservadoras, progressistas, trans, jovens, adultas, velhas e de diferentes regiões do país.

Estes projetos mostram o universo masculino por meio de grupos reflexivos, como é o caso do Projeto Memoh⁸. A paternidade e suas complexas transformações sintetizam o Projeto Homem

6 Este artigo apresenta uma pesquisa concluída durante as disciplinas do primeiro semestre do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale de Itajaí - UNIVALI

Paterno⁹. Outra realidade apresentada é o PrazerEle¹⁰ com espaços de desconstrução do machismo e de diálogos a cerca do homem viver a sua sexualidade de maneira saudável e prazerosa. O Afropai¹¹, o SERTA¹² e o Lá da Favelinha¹³ acolhem em diferentes realidades a negritude, a mulher/o homem do campo e as juventudes das periferias, respectivamente.

As evidências discursivas marcadas nos depoimentos deste audiovisual delimitam e, ao mesmo tempo, ampliam o campo que associa o ser homem com a forma de existir e estar no mundo reproduzindo culturalmente o jeito agressivo de sufocar sentimentos e emoções, controlar afetos para demarcar a lógica do macho viril:

Os homens eles desde pequeno tem que forjar uma identidade masculina que é essa imagem (...) baseada na força, na não sensibilidade, é como se a parte emocional, (...) afetiva não pudesse vir à tona. (...) Isso pra mim explica muito porque os homens tem que competir o tempo inteiro, ou botar sua vida em risco o tempo todo, pela honra, (...) pra provar que é homem, não levar um desaforo pra casa. Então os códigos que nós estamos passando ou vivendo na sociedade, eles são extremamente

- 9 *Projeto Homem Paterno*: com foco nos períodos de gestação, parto e puerpério, e por meio de cursos, palestras e trabalhos em grupos e individuais, o projeto Homem Paterno visa auxiliar homens que desejam imergir no universo da paternidade integral. Fonte: <https://www.homempaterno.com.br/>
- 10 *Projeto PrazerEle*: uma iniciativa que tem como missão apoiar homens na desconstrução do machismo e na construção de masculinidades mais saudáveis, através da sexualidade positiva, trazendo diferentes perspectivas, caminhos possíveis, acolhedores e prazerosos. Fonte: <https://www.prazerere.com.br/>
- 11 *Projeto Afropai*: um podcast sobre paternidade negra para romper estruturas, fazer ecoar as vozes, experiências, angústias e medos da negritude. Fonte: <https://www.facebook.com/afropai/>
- 12 *Projeto SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa)*: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que tem como Missão formar pessoas para atuarem na transformação das suas circunstâncias educacionais, econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas e na promoção do desenvolvimento sustentável. Fonte: <http://www.serta.org.br/>
- 13 *Projeto Lá da Favelinha*: iniciativa independente, que tem a missão de promover a arte, educação e cultura e o desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte. Fonte: <https://www.facebook.com/oficialadafavelinha/>

ameaçadores pros homens, porque os homens se matam e eles matam aos outros. (A)¹⁴

A proposta de tratar o documentário pela análise de discurso pensa a realidade por perspectivas teóricas das interações sociais, caracterizada também no seu teor político e em oposição ao domínio ficcional (BEZERRA, 2014, p. 10). Entre suas obras, “a ordem do discurso” de Foucault, em tom de conferência busca desvelar o discurso como objeto de análise, fazendo-nos compreender a relação saber-poder imbricada no sujeito e como se dar o seu funcionamento em dispositivos de convencimentos e governabilidade das pessoas:

Há, sem duvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2006, p. 50).

A teoria foucaultiana do discurso entrecruzada com o pensamento da filósofa Judith Butler referida às temáticas tratadas no filme e as questões de gênero levantam uma pergunta fundamental: Em que medida os problemas sobre masculinidades se relacionam com os discursos sobre violência de gênero situados em contextos de relações de poder, de ideologia e de padrão institucional?

Para Butler (2007, p.110) a constituição do gênero se dá “discursivamente, ideologicamente, produzindo os sexos”. Isto sobrepõe ao sexo um caráter político normatizador buscando controlar corpos e subjetividades. Essa ideia amplia a compreensão para além de associar gênero como construção social e sexo como construção da natureza. Daí quando esta autora recupera a importância da

14 Eduardo Chakora (Psicólogo e Pesquisador em Masculinidades, Gênero e Saúde).

filosofia da linguagem ela afirma que o significado não está dentro da relação com a língua, ele é materializado no diálogo. Essas definições são necessárias para tratar a seguir do modo de como se deu metodologicamente este estudo.

PERCURSOS SINUOSOS

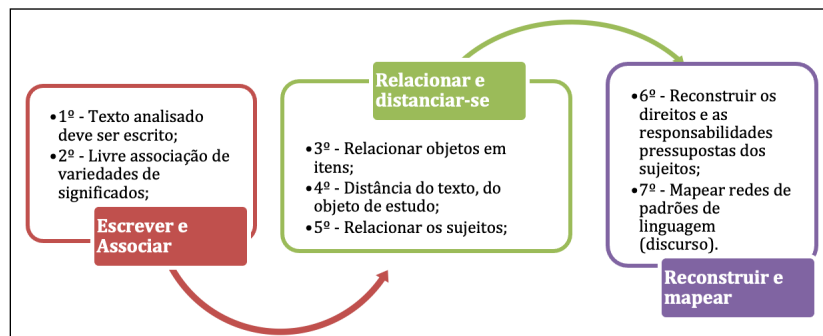
Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação [...] O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?”. Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. (ROSA, 2001, p.80).

Sinuosidade é fazer-se ondulante, de curvas, modo de descrever um percurso, cuja exatidão no caso do estudo aqui proposto coube um endireitar/desendireitar relações, convergências/divergências e proposições/lacunas para transcorrer às águas discursivas num processo que dialoga e problematiza o tema em questão.

A afirmação anterior evidencia que tendo este trabalho na sua base metodológica a análise de um filme, que embora, não exista um “método universalmente” aceito para tal procedimento, é salutar, compreender que o documentário “O silêncio dos homens” foi analisado por procedimentos de decomposição e/ou descrição, para logo em seguida, relacionar elementos de interpretação (Cf. Vanoye, 1994, p. 2).

Vale destacar a escolha pela análise foucaultiana do discurso que se baseia no construcionismo social por se concentrar em definir as formas como a produção da realidade social pode ser estudada em determinados objetos ou processos” (FLICK, 2009, p. 304). Com base nisso, sugere-

se o seguinte esquema de análise para tratar os depoimentos pelo interesse de trazer questões críticas e de relações de poder no campo das masculinidades e contribuir para o avanço dos estudos de gênero.



Fonte: FLICK (2009, p. 304) baseado em PARKER (2004, p. 391).

A análise do discurso como método desta pesquisa desenvolve uma dinâmica de trazer o sujeito na sua relação com o mundo, e a partir disso, se entender questões que implicam na sua interação com outro, com a sua singularidade e na complexidade social em que vive.

Através do olhar às masculinidades o estudo incorporou experiências subjetivas em diferentes contextos sociais, sendo fundamental a escolha desse método associado as teorias de gênero para o aprofundamento do que se pretende discutir.

A seguir, indo em direção de águas mais profundas, discussões e os resultados dessa travessia interpretativa serão fundamentadas pela aproximação teórica de Foucault e Butler.

EM ÁGUAS MAIS PROFUNDAS

“O Rio não quer ir a nenhuma parte, ele quer é chegar a ser mais grosso, mais fundo” (ROSA, 2001, p 450).

Mergulhar no rio das discussões transversalmente levados pela canoa das narrativas do objeto de estudo, passa-se a dar mais profundidade, mesmo se o beirar científico enfrente as sinuosidades das relações conceituais que precisam versar na limpidez do que nossos autores concordam ou discordam. Partindo desta importante constatação através da transcrição do áudio do documentário, percebeu-se que no percurso que traz pela voz de narrador sete fragmentos com dados quantitativos, o objetivo é situar quem assiste com informações da pesquisa sobre masculinidades e temas relacionados às questões de gênero, além de trazer indagações para suscitar reflexões:

Na pesquisa identificamos o quanto os homens concordam terem sido ensinados cada uma das crenças a seguir durante a infância e a adolescência: 85% ser bem sucedido profissionalmente, 78% não se comportar de modos que pareçam femininos, 73% ser fisicamente forte, 67% ser responsável pelo sustento financeiro da família, 60% não expressar minhas emoções, 48% dar em cima das mulheres sempre que possível e somente 2 em cada 10 homens dizem ter tido exemplos práticos de como lidar com as suas emoções. Por que pais e filhos têm tanta dificuldade em conversar sobre as pressões que enfrentam como homens? Como os pais podem ser mais presentes, abertos e afetuosos? (N)¹⁵

Os depoimentos apresentados dão vozes a 05 mulheres e 25 homens que contribuíram com a etapa qualitativa da pesquisa. Mesmo caracterizando-se o tema no ambiente masculino, aqui se pode questionar a desigualdade de gênero na quantidade de representação feminina, e ainda simbolicamente se reproduz a ideia de masculinidade hegemônica, pautada no patriarcado das sociedades ocidentais, da visão subalterna da mulher. As funções, profissões e/ou outras especialidades que marcam as identidades delas/es, são algumas assim descritas:

15 Ícaro Silva – função de narrador no Documentário

MULHERES	HOMENS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenadora de educação 2. Fundadora de ONG 3. Estudante 4. Escritora e ativista 5. Promotora de justiça 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pastor 2. Psicólogo e Pesquisador em Masculinidades, Gênero e Saúde 3. Fotógrafo, Jornalista e Pesquisador 4. Psicólogo Clínico e Escritor 5. Fundador de Projeto e Professor 6. Coordenador Pedagógico 7. Estudante 8. Sociólogo e Curador de Conhecimento 9. Arquiteto Social.

Fonte: Documentário “O silêncio dos homens” (2019).

As falas foram categorizadas na relação do tema “Masculinidades” com pelo menos 121 associações de linguagem, conceitos, situações, substantivos ideológicos que ampliam o foco dos debates sobre autoritarismo, paternidade, crenças, estereótipos, códigos sociais, violência, suicídio, população prisional, abertura emocional, racismo, machismo, assédio, bullying, pornografia na internet, intimidade, masturbação, brotheragem, distúrbios emocionais, religião, feminismo, mídia e embranquecimento, pessoas trans, etc.

Articulando os temas e fazendo a interpretação de alguns trechos das falas das/dos entrevistadas/dos foram indicadas aproximações teóricas que evidenciam respostas à pergunta-problema da pesquisa sobre masculinidades e suas relações com os discursos de violências de gênero situadas nas relações de poder e de padrão institucional.

O entrecruzamento das teorias de Foucault e Butler, as redes discursivas e suas nuances são problematizadas. Os conceitos de corpos e suas subjetividades nas relações saber-poder pelas vivências discursivas são objetos teóricos de aproximação desses autores. Para Butler como bem afirma em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003) o efeito performativo das questões de gênero que rompe o tradicionalismo coloca o corpo como algo

não apenas natural, mas diante da teoria das performances, ele seria constituído como uma “superfície politicamente regulada” (RABELO, 2014, p. 1469). Em Foucault essa relação considera as contradições, as realidades e as tensões, possibilitando desconstruções e reconstruções de pensamentos, regras, padrões institucionais das/nas relações de poder na família, igrejas, escolas, governos etc.

Vale destacar que o conceito de poder, mesmo se em Foucault a dimensão de governabilidade é recorrente, ele explicita diretamente os mecanismos de interferências que uma pessoa pode exercer sobre a/as outra/as. Seu interesse não seria pensar nisso do ponto de vista psicológico, mas na lógica do biopoder, denunciando essas práticas racionalmente pelo caráter invasivo e opressor que elas exercem. Nesse caminho, Butler critica o poder que regula corpo, sexo e gênero esfacelando-os pelos discursos ideológicos de masculinidade e feminilidade e suas identidades (BUTLER, 2003, p. 23).

As discussões interpretativas pela análise do discurso são apresentadas em trechos selecionados nos dando noções dos temas tratados e do que os teóricos afirmam, contradizem, aproximam-se ou se distanciam, trazendo elementos para o debate das masculinidades na sociedade contemporânea.

Os trechos 1 e 2 coletados das entrevistas tratam do processo de construção social do gênero, apontando concepções que correspondem a visão de gênero imposta pelo patriarcado, pela naturalização do ser feminino e masculino, que são questionáveis/dos pelo movimento feminista:

1: “Eu acho que ser capaz de identificar poucos sentimentos, não ser capaz de nomear o que se sente é um dos motivos que levam vários homens a usar a violência como linguagem...”

2: “Pra cuidar de um filho (...) você precisa se conectar num nível emocional. (...) precisa entrar em contato com emoções que talvez o homem nunca se permitiu. É você se atentar a uma

noção (...) que faz parte do homem a questão do não cuidado, homem se cuida menos, e pra se cuidar menos é muito difícil você cuidar de alguém.”

Nos trechos acima, a negação da identidade masculina com a abertura para as emoções e o tratar-se com cuidado a si mesmo e as/aos outras/os, reverbera a violência como linguagem, além de alimentar o imaginário coletivo de que homem precisa lidar com a razão e ter o controle sobre sentimentos, emoções, pois são estas relegadas as vivências femininas.

O campo dos estudos foucaultianos pensa na relação linguagem-poder, pela interação social que interfere no cotidiano, tornando explícito o efeito do que caracterizam as masculinidades naquilo que antes da infância, já se concebem como verdadeiras, sob a perspectiva de dominação e encaixotamento do que é ser homem e seu distanciamento das essencialidades do diluir o feminino, para transformar e se resistir às violências que são naturalizadas no educar pessoas e construir suas identidades (FOUCAULT, 2018, p. 364).

Butler corrobora indo além criticando a construção social de gênero, trazendo para a discussão o campo do poder: “*A identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista, pois a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente encoberto pela afirmação desse fundamento*” (BUTLER, 2003, p. 23).

Com isso Butler dá indicativos para se rever ou se fortalecer as dimensões da política feminista, sendo esta também, espaço que pode ajudar nos debates das questões de masculinidades, por considerar as variabilidades das construções da identidade, como contestadora de uma ideia simplista e ideológico, e que genderificada seria potente nas transformações políticas da sociedade.

Analisando os trechos 3 e 4 busca-se compreender a heteronormatividade que restringe e se coloca em oposição aos sujeitos com suas identidades sexuais diferentes da heterossexualidade, sendo estas marcadas por noções de anormalidades, além de se utilizar desse mecanismo para que as violências causadas a esses sujeitos sejam justificadas.

3: “As pessoas trans morrem não é por causa de outras pessoas trans, morrem porque essa norma do ser homem, do ser mulher é que mata a gente, essa raiva, esse ódio, que mata as pessoas trans, que violentam os gays, que violenta as lésbicas, que violenta as mulheres, isso tudo que violenta a sociedade...”

4: “Acho que todo homem independente se é hétero, se é gay, se é bi, primeiro xingamento que ouve na escola ainda criança é bicha, você nem sabe o que é, mas você aprende que aquilo é ruim. Quando você se descobre bicha você vê que é gay, você quer esconder aquilo, quer negar aquilo pra si mesmo, porque aprende que é errado (...) numa fase onde todos os seus valores estão sendo formados.

As contradições normativas impostas aos trechos acima trazem no campo das identidades sexuais o domínio da violência. Como chave de leitura, Foucault apresenta a possibilidade de intervenção das/dos sujeitos nas estratégias de resistência como lógica social pelo respeito à busca de livre condução e da clareza de não aceitar as imposições que podem caracterizar até mesmo sistemas de governabilidade fascistas. Somando-se a isso, Butler situa em seus estudos, o que significa gêneros inteligíveis, inaugurando a subversão ao que a ordem social impõe em seu *modus operandis*:

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, de alguma forma, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo. (...) Sua persistência e proliferação, entretanto, oferece críticas oportunistas para evidenciar limites e objetivos reguladores daquele domínio de inteligibilidade e, portanto, inaugurar, no seio dos próprios termos daquela matriz de inteligibilidade matrizes rivais e subversivas da desordem de gênero (BUTLER, 2003, pp.38-39).

Essa sua concepção sob o ponto de vista educativo, supera uma matriz hegemônica e cria pressupostos para alternativas subversivas que agreguem expressões de gênero e outras identidades que saem da norma, do binarismo e da visão restrita de ser homem, ser mulher instituída pelo patriarcado. Essas matrizes subversivas permitem ressignificar as relações de poder, focando-se nos objetivos feministas e na humanização das diferentes subjetividades.

As análises dos discursos do documentário ampliam outras discussões, por exemplo, o machismo e sua relação com contexto cultural revelado na ideia de “homem do campo” no Nordeste do Brasil, historicamente vivida pelo cangaço, movimento social dos séculos XIX e XX que lutava pela disputa de terra, a situação de miséria do povo e o papel dos coronéis. A fala de um educador afirma *“a própria história ela se concebeu um pouco como se o homem do campo fosse um ser intocável sendo aquele exemplo de homem forte, que é o homem do pesado, que é o homem que não chora...”*.

Os padrões institucionais diante das violências de gênero são questionados por um coordenador pedagógico e por uma educadora quando eles trazem, que *“a escola tem um papel muito grande (...) pra reforçar ou questionar o que é essa masculinidade.”* e cita que *“na creche a gente aceita os meninos sujos, (...) com uma troca de fralda demorada, o que com as meninas [se] tem uma tolerância menor. (...) E com os bebês e meninos negros, [deixamos] pro final da fila, eles são os últimos a serem cuidados”*.

Este estudo teórico demonstra através da aproximação do pensamento de Foucault e Butler, alguns dos mecanismos de poder e outras formas de linguagens que sujeitam as masculinidades e as feminilidades em opressão e naturalização das redes de discursos que disseminam as violências de gênero. Questionar a relação saber-poder é urgente para romper os silenciamentos

das desigualdades sociais, eliminando as discriminações que machucam historicamente as subjetividades.

“NINGUÉM PODE ENTRAR DUAS VEZES NO MESMO RIO”

“Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio” (ROSA, 2001, p.85).

Ao navegarmos pela contemporânea reflexão a cerca do ser homem, esta perspectiva imbricada nas questões de gênero apresentou-se como um rio que se caracteriza por ser perene, não seca no seu teor científico, demonstrando sua capacidade de transpor novos fluxos, movimentos constantes que escorrem ideias contínuas.

Subsidiar-se pelos remos dos pensamentos de Foucault e Butler promoveu um dismantelamento para observar enquadramentos, padronizações que ferem filosófica-politicamente os estudos de masculinidades e o quanto isso se reproduz e justifica dados quantitativos e qualitativos das pesquisas do campo das Ciências Sociais que revelam medos, sofrimentos, uniformidades de sujeitos formatados pelo conservadorismo no modo de fazer sociedade pela necropolítica e pelo necropoder.

O enraizamento das questões trazidas pela análise do documentário “O silêncio dos homens” faz tomar como vozes da narrativa e para aprofundar em estudos posteriores, as seguintes indagações: (i) Será que estamos oferecendo aos meninos referenciais saudáveis pra compreender e expressar sua masculinidade? (ii) Por que pais e filhos têm tanta dificuldade em conversar sobre as pressões

que enfrentam como homens? (iii) As questões de gênero também são coisas de homens?.

Por fim, deve-se reconhecer na sociedade contemporânea, o contributo político-filosófico do Movimento Feminista como é destacado em um dos depoimentos trazidos por uma ativista, mesmo se o documentário analisado insiste em formação de rodas de conversas e “grupos de homens”:

Eu acho que os homens tem que se entender no seu lugar de privilégio e se pensar a partir disso (...) às vezes, é hora de recuar, às vezes é hora de ouvir, (...) é hora de abrir espaços para outras pessoas, (...) Isso significa o que no ambiente de trabalho? isso significa o que dentro de casa? Os homens não estão sendo convidados, instigados a refletirem porque caiu uma maça na cabeça deles e eles entenderam que é hora de mudar, não! Houve uma mudança na sociedade, isso gerou dificuldades pros homens. Então essas novas masculinidades elas estão se produzindo e sendo empurradas pelos movimentos das mulheres. (B)¹⁶

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Julio. *Documentário e jornalismo: propostas para uma cartografia plural*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BUTLER, Judith. (2007). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. Em Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (2ª ed., pp. 151-172). (T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Obra original publicada em 1993).

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003. 288 p.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

16 Antônia Pellegrino (Escritora e Ativista)

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006. 80 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 21 ed. Tradução Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 432 p.

PASSO, Larissa. SILVA, Eriéide. *Invisibilidade homoafetiva nos meios de comunicação: um olhar sobre a heteronormatividade nas propagandas de outdoor no dia dos namorados*. Anais do Colóquio Nacional de Estudos de Gênero e História, Paraná, p. 251-256. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/gepss/article/view/3866>. Acesso em set. 2020.

PARKER, I. "Discourse Analysis". In: U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (eds), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE. 2004. pp. 308-312.

RABELO, José O. C. C.; AMAZONAS, Maria Cristina L. de A. *A questão do método em Foucault e Butler: caminhos enredados*. 18º REDOR: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife-PE.

ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 110 p.

ROSA, J. G. *A Hora e a Vez de João Guimarães Rosa*. Cadernos de Literatura Brasileira, Edição especial 21 e 22, São Paulo, Instituto Moreira Salles. 2006

USSHER, J. "Feminist Approaches to Qualitative Health Research" in M. Murray and K. Chamberlain (eds), *Qualitative Health Psychology-Theories and Methods*. London. SAGE. 1999. pp.98-110. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LETÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus. 1994. In: *Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)*. Acesso em 05 de junho de 2020: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>.

4

Igor Rodrigo Haskel
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

GÊNERO E SEXUALIDADE SOB ENFOQUE FOUCAULTIANO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.656.73-87](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.656.73-87)

Resumo

O presente estudo insere-se no contexto de estudos pós estruturalistas, tendo como objeto de estudo o espaço escolar, objetivamos: problematizar as relações de poder e saber do espaço escolar na constituição das subjetividades. Especificamente, trazemos discussões que abordam questões de gênero e sexualidade. Para tanto, neste estudo de cunho qualitativo, fez-se uso da metodologia de pesquisa bibliográfica, tendo seus dados analisados e discutidos a partir de uma perspectiva genealógica baseada principalmente em estudos de Foucault (2014; 2017). Conclui-se com o estudo a necessidade de resistência frente a lógica essencialista, que apresenta verdades como sendo universais que todavia excluem existenciais plurais, assim os estudos e debates sobre questões de gênero e sexualidade, apresentam-se como potencializadores neste enfrentamento.

Palavras-chave

Gênero; Sexualidade; Espaço escolar; Subjetividades.

PARA INICIARMOS

Em 2004, no Brasil, é criado o Movimento Escola Sem Partido, tendo como fundador o advogado Miguel Nagib, que representa a “união de forças conservadoras e tradicionais contra as políticas de igualdade, respeito às diferenças, direitos humanos e políticas afirmativas” (FURLANI, 2016, p.4). É importante destacar que o movimento anti-gênero não acontece somente no Brasil, a seguir será retomado a discussão sobre esse movimento em outros países Latino-americanos.

No México, em 2016, o presidente Enrique Peña Nieto apresentou um projeto a fim de alterar a constituição para que o reconhecimento da união homoafetiva fosse possível. Esse projeto provocou grande mobilização religiosa no país e o termo ideologia de gênero foi utilizada na retórica da oposição. Ademais, houve marchas de pessoas defendendo o direito a vida e à família, utilizando como *slogan*: *iNo con mis hijos!* (CUNHA; CANDOTTI, 2017). É possível perceber a confusão entre gênero e orientação sexual, além disso a frase “não com meus filhos” demonstra a vontade da família em controlar os corpos, orientações e identidades de seus filhos por meio daquilo que a família considera correto, tomando seus filhos/as como se fossem sua propriedade privada.

Na Colômbia, houve uma campanha contra os estudos de gênero e sexualidade após a divulgação de uma cartilha em 2016, a saber: *“Ambientes escolares libres de discriminación”*. Essa cartilha foi uma proposta do Ministério da Educação do país a fim de garantir o respeito à orientação sexual e identidade de gênero. Destarte, no Peru, também houve marchas que contou com milhares de cristãos contra a ideologia de gênero, utilizando como lema: *“Con mis hijos no te metas”* (CUNHA; CANDOTTI, 2017). No Brasil, há um lema parecido propagado

pele Movimento Escola Sem Partido: “meus filhos, minhas regras”. Frente ao modo que o termo “ideologia de gênero” vem sendo colocada e difundida em diferentes processos políticos, como no Brasil, México, Colômbia, Peru, etc., é necessário reconstruir a história da cruzada religiosa contra o Estudo de Gênero e Sexualidade para que seja possível analisar e discutir a efetividade do Estado Laico e também as políticas públicas, em especial as políticas públicas educacionais.

Os movimentos conservadores como o Escola sem Partido se voltam prioritariamente para a escola, pois sabem que a escola é um lugar estratégico enquanto instância para consolidação das normas de gênero. É nessa arena que esses movimentos buscam impedir que a escola exerça sua função enquanto espaço de formação, de pluralidade de pensamentos, de crítica e liberdade de expressão, a fim de constituí-la como um lugar de disciplinarização regido por uma norma hétero e cisgênero.

Um dos grandes desafios que sempre esteve presente na humanidade, referente a nossa coabitação, diz respeito às desigualdades sociais, não apenas no que se refere às classes econômicas e étnicas, mas neste texto em especial, às questões de gênero e sexualidade. Por décadas a humanidade vem sendo conduzida por uma lógica normatizadora, que afeta visceralmente as relações humanas, seja por via da opressão, discriminação, subordinação, ou outras formas violentas que ameaçam existências e multiplicidade das pessoas; ou seja, categoriza maneiras de viver no que aparenta uma hierarquia de existências. A proeminência deste desafio pode ser percebida nos mais variados setores e espaços sociais, como por exemplo no espaço escolar.

Nesse sentido, no presente estudo, elegemos este espaço como objeto de investigação para um maior aprofundamento das discussões, tendo como objetivo: problematizar as relações de poder e saber do espaço escolar na constituição das

subjetividades. Para tanto, neste estudo de cunho qualitativo, adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, tendo seus dados analisados e discutidos a partir de uma perspectiva genealógica foucaultiano (FOUCAULT, 2014; 2017).

Esse texto contempla algumas problematizações referentes ao tema gênero no espaço escolar, articulando autores como, Souza, Rodrigues e Figueiredo (2017, p.29) que apontam a escola como um espaço no qual está enraizado em um modelo normatizador “com os olhos focados numa cultura colonial, etnocêntrica, hierarquizada pautada na dominação e na exclusão”, o que aclara trabalhar com a multiplicidade sempre foi um desafio para escola, que muitas vezes, apresenta um insatisfatório desempenho no acolhimento daqueles/as que constituem os grupos denominado minorias, como: povos originários, pobres, negros, pessoas com deficiência e LGBT's (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis), entre outros sujeitos que estão à margem da sociedade. Destarte, os autores citados acima corroboram na compreensão e condução de reflexões sobre educação, escola e currículo, tendo em vista um olhar de descolonizar crenças sobre sexualidades, gêneros, etnias, etc., provocando debates sobre a multiplicidade no espaço escolar. As reflexões sobre gênero no espaço escolar terão também como alicerce teórico-científico outras autoras, a saber: Louro (1995; 2010) e Furlani (2008; 2011).

GÊNERO, ESCOLA E CURRÍCULO: A EDUCAÇÃO EM FOCO

Para Scott (1995), gênero não é a negação da existência ou diferença física entre os corpos, o que a interessa são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, atribuindo sentidos que é posicionado em relações hierárquicas na esfera social.

A partir das contribuições de Scott (1995), podemos entender gênero como: oposição ao determinismo biológico e da sexualidade; não é uma categoria de estudos exclusivamente para mulheres; não inclui somente o parentesco enquanto o único meio pelo qual os sujeitos são constituídos, mas também o mercado de trabalho, economia, educação, sistema político etc. É por essa perspectiva que Scott (1995) propõe que se deve pensar gênero sendo constituído por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que por sua vez, se constituem no interior de relações de poder.

Uma vez compreendida as definições de gênero enquanto categoria de análise, é importante verificar a construção social do gênero no âmbito escolar. No campo das relações de gênero e Educação, destaco a compreensão pós-estruturalista da autora Guacira Lopes Louro (1995, p.103):

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “genericadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

A epistemologia pós-estruturalista permitiu questionar as categorias unitárias, essencialistas e universais, ao compreender “o reconhecimento de que o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais por sua vez encontraram-se marcados por relações de poder” (COSTA, 2000, p.57).

Para Louro (1995, p. 109), gênero precisa ser discutido na História da Educação, segundo esta:

Portanto, estendendo a argumentação de Joan Scott, penso que podemos concordar que gênero é uma categoria útil para a História da Educação. Uma categoria que, articulada às categorias de raça e classe (pelo menos), pode nos ajudar a propor novas questões, rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados ... Mas uma categoria que, pensada em sua radicalidade, talvez também ponha em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de “fazer” História.

Construir um campo teórico científico para a história das relações de gênero, contribui diretamente na visibilidade e reconhecimento de sujeitos que até então não tinham seu espaço na história humana. Destarte, este novo modo de compreender as relações oferece-nos um alicerce para entender as práticas e disputas de poder em que se implicam. Por fim, é necessário reconhecer que para o paradigma entre gênero/sexo e natureza/cultura seja superado, devemos insistir, ainda, na problematização e ampliação do conhecimento para a sociedade sobre gênero ser um fenômeno construído sócio-histórico e cultural das diferenças entre os sexos (LOURO, 1995).

Outra educadora que também corrobora a visão pós-estruturalista acerca da construção da identidade de gênero no âmbito escolar é Jimena Furlani (2008). A autora defende a ideia de romper, ou melhor, transgredir a tradição defendida pela lógica ocidental dicotômica/binária da constituição dos sujeitos, isto é, o masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, homem ou mulher. Nesse sentido, pensar a identidade enquanto uma construção inacabada é a possibilidade de retirar esse “ou” e substituir por “e”, ou seja, é uma abertura para reconhecer novas formas de ser e existir em um mundo, que vai além de uma visão limitada e cristalizada do ser humano. Furlani defende a importância da Educação Sexual, uma vez que

permite questionar e desconstruir hierarquias identitárias e os diversos preconceitos atribuídos às diferentes identidades.

Este processo de visibilidade não só questiona/questionou, mas desestabiliza/desestabilizou a identidade hegemônica, tida como universal e até então inquestionável — aquela centrada no indivíduo moderno que é homem, heterossexual, branco, masculino, ocidental, adulto, cristão, de classe média. A visibilidade de novas formas de saber (política, cultural, estética, afetiva) certamente cria, criou e criará ambientes favoráveis e indispensáveis na escola aos trabalhos de Educação Sexual, suscitando temáticas... Suscitando impasses... Suscitando reflexões... (FURLANI, 2008, p.307).

É possível perceber que existem obstáculos a serem superados no campo da Educação. De um lado é preciso pensar e persistir na produção de conhecimento científico acerca das relações de gênero em seus diversos rizomas que se cruzam e inter cruzam no seio da sociedade, na política e nas relações sociais entre as pessoas. Por outro lado, é perceptível que existe resistência de alguns grupos sobre o que é diferente, e que, por esse motivo, há conflitos que afetam diretamente o espaço escolar; podendo ocasionar, dessa forma, a proibição de discutir sobre alguns temas, em especial, gênero e sexualidades, que trataremos a seguir.

Em uma perspectiva genealógica é possível compreender que escola brasileira foi estruturada por meio de pressupostos tradicionais que enaltecem determinados valores, normas e crenças que centralizam e privilegiam “adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”” (JUNQUEIRA, 2013 *apud* SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, p.31). Portanto, a escola tornou-se um espaço que por vezes, legitima estes pressupostos, uma vez que o preconceito está imbricado em seu seio, culminando em manifestações homofobias, sexistas, racistas entre outras presentes no cotidiano escolar. Considera-se, portanto, que:

Pensar a escola na perspectiva da afirmação da vida e valorização da diferença exige que a mesma esteja empenhada no enfrentamento à heteronormatividade e isso deve começar a partir do currículo, pois este olhar heteronormativo que perpassa as relações sociais tem implicações também nos modos de produção de subjetividades (SOUZA; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2017, p.32).

Partindo da necessidade de repensar o currículo, é essencial romper concepções tradicionais que intencionalmente concebem o mesmo como sendo um documento neutro ou inquestionável que dá espaço apenas para execução de determinações, faz-se necessário compreender currículo como:

[...] lugar, espaço, território. *O currículo é relação de poder.* O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2019, p.150).

Nesse sentido, compreende-se que o currículo é inteiramente intencional, por meio dele é possível tanto, como denunciam as teorias críticas, legitimar desigualdades reproduzindo estruturas sociais, considerando que forjam subjetividades e constituem espaços que determinam posições a serem ocupadas pelos sujeitos, ou, pode ainda atuar como resistência frente aos processos de dominação, não atuando como determinador do que é verdadeiro ou falso, mas questionando como se constituíram as verdades com as quais nos relacionamos, para tanto, é necessário compreender, conforme as teorias pós- críticas vem apontando que, as relações de poder atuam não de forma centralizada, considerando que o “poder está espalhado por toda a rede social” (SILVA, 2019, p. 148).

Partindo de uma concepção pós-crítica sobre currículo, é possível notar que o poder toma outras formas sem contudo desaparecer, pois “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação

centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2019, p. 149), frente a este fato, autores como Souza, Rodrigues e Figueiredo (2017) defendem que a escola precisa ser espaço aberto para discussão de gêneros e sexualidade, e ainda, precisa caminhar junto com as transformações sociais de seu tempo, pois é necessário assumir a responsabilidade do que ocorre fora dela, isto é, a concepção de escola deve estar estritamente relacionada com a vida social. Portanto, compreendendo o espaço escolar como inevitavelmente entrelaçado as dinâmicas sociais, não se admite a impugnação ou tentativas de silenciamento das multiplicidades que o formam.

É preciso reconhecermos que não é possível explicar todo o processo de constituição de um sujeito somente através de suas experiências adquiridas a partir das vivências no espaço escolar, mas será necessário nos debruçarmos em compreender o espaço escolar como um dispositivo de subjetivação, que por meio de um conjunto bem elaborado de técnicas e prática tem o sujeito como objeto, assim percebe-se como espaço demarcado, de controle, normalização das subjetividades, jogos de poder, mas também de possíveis práticas de resistências. Essas dinâmicas assemelham-se as que estão presentes em outras instituições como hospitais e prisões, bem como podemos ver em Foucault (2007, p.189), nos hospitais “o indivíduo e a população são dados simultaneamente como objetos de saber e alvos de intervenções da medicina, graças à tecnologia hospitalar”, nas prisões, sua tese é de que “esteve desde de sua origem, ligada a uma projeto de transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, p.216), assim, é possível estabelecer esta correlação entre as mencionadas instituições, uma vez que o poder descentralizado focado no sujeito manifesta-se de diferentes formas para o/a constituir. Nesse sentido, corroboramos com Louro (2010, p.21) ao afirmar que:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso

reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Destarte, partindo desse entendimento pós-estruturalista acerca da realidade humana, não há uma determinação, ou melhor, uma essência do ser humano que é reproduzida no decorrer do tempo. Pelo contrário, o sujeito é produzido a partir da história, tempo e contexto em que vive. É nesse movimento que é possível correlacionar novamente as relações de poder e saber do espaço escolar na constituição das subjetividades. De acordo com Foucault (2013, p.285-286):

Uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definidos – tudo isso constitui um bloco de capacidade-comunicação-poder. A atividade, que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento. Aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas [...] e através de uma série de procedimentos de poder.

As comunicações reguladas citada acima por Foucault referem-se às perguntas e respostas, lições, ordens e normas de obediência nesse espaço. Os procedimentos de poder estão relacionados à vigilância, aprisionamento, hierarquia, recompensa e punição. Portanto, tanto as comunicações reguladas quanto os procedimentos de poder, se apresentam enquanto estratégias presentes nas instituições escolares e que através delas não se ensinam somente capacidades e saberes; ensinam-se também formas de ser e habitar no mundo, isto é: produzem tipos específicos de subjetividades. Por essa perspectiva, Louro (2010, p.17) descreve o processo histórico da construção de uma sexualidade binária de gênero que controla, limita e define os corpos:

[...] é preciso manter a 'inocência' e a 'pureza' das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam 'marcados' como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos 'corrompidos' que fazem o contraponto da criança inocente e pura.

Nesse sentido, é possível observar que a escola produz corpos e subjetividades por meio de uma variedade de normas, da organização do espaço, dos eventos que promove, das relações vivenciadas nesse contexto e também pelo próprio currículo. Pode-se apontar esse disciplinamento dos corpos através da maneira que meninos e meninas devem sentar-se, organizar os cadernos, como falar, qual banheiro usar, formação de filas antes de entrar na sala de aula, as brincadeiras e brinquedos "permitidos" para cada gênero, entre outros. Por vezes é possível presenciar espaços escolares desde a educação infantil sistematizados, que priorizam estímulos intencionais determinando experiências, oferecendo símbolos que produzem significações determinantes, como observa-se em detalhes sutis como determinação de cores específicas para meninos e meninas, etiquetas de livros para meninas e livros para meninos, identificação visual do espaço que determinam os lugares a serem ocupados, dentre outras técnicas que por vezes passam despercebidas.

Isto posto, ainda é importante salientar que as questões de gênero e sexualidade no campo da educação tem um forte embasamento atravessado por concepções "[...] biológico – higienista, moral-tradicional, terapêutica e religioso – radical" (FURLANI, 2011, p. 15). Por essa lógica, caímos novamente na concepção essencialista do ser humano que seria determinado pelo seu corpo biológico e/ ou por uma moral cristã conservadora; descartando, dessa forma,

toda uma realidade social, cultural, econômica em que o sujeito está inserido, este fato caracteriza-se como um grande desafio que precisa ser problematizado.

Não defendemos aqui uma perspectiva de emancipação, uma vez que compreendemos que tangenciar um modelo denominado subjetivador, automaticamente, este espaço seria tomado por outro modelo atravessado por outras perspectivas que também seriam de governamentalidade, o que nos cabe aqui portando, é suscitar olhares reflexivos sobre as práticas cotidianas escolares, posicionamentos que não objetivem categorizar o verdadeiro e falso, mas que busquem sobretudo, compreender como este saber/poder infere nas relações determinando compreensões, para assim encontramos fissuras pelas quais sejam possíveis reivindicar a multiplicidade do espaço escolar.

O que queremos afirmar é que não é possível compreender o ser humano através de uma única perspectiva, é necessário compreendê-lo em sua integralidade.

Conforme foi discutido, o espaço escolar é atravessado por relações de poder que atuam diretamente na vida do sujeito, contudo, devemos considerar também que, precisam haver práticas de resistência, pois as relações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio de saliência que permite apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91), somente com práticas de resistência é possível legitimar as multiplicidades.

CONSIDERAÇÕES

Por séculos a humanidade tem sido conduzida pela busca do “verdadeiro saber”, e guiada partindo de pressupostos tidos como

verdadeiros, que constituem metanarrativas. A necessidade de padronização e julgamento sobre o que é bom e o que é mal, o certo e o errado, o aceito e não aceito, a busca pela homogeneidade não deixa espaço para a pluralidade, fato que coopera com o aumento das divisões e desigualdades sociais, uma vez que aqueles cuja existência não corresponde aos pressupostos para inclusão da lógica vigente, são facilmente descartados e excluídos. Não objetivamos uma postura relativista como era possível identificar nos sofistas que “pensavam as leis como um conjunto de convenções humanas arbitrárias que poderiam ser transformadas dependendo dos interesses humanos, e até de interesses individuais” (ANDERY; et al, 1994, p.65), apontamos contudo, a necessidade do rompimento de dogmas de subjetivação.

Nesse sentido, pode-se entender que as práticas de resistências não é um fenômeno cristalizado/fixado, mas sim irregular, móvel e transitório (FOUCAULT, 1988, p.92). Resistir é, portanto, a possibilidade de gerar tensão nos processos de subjetivação hegemônicos – que podem ser dos alunos/as, docentes, gestão escolar etc. Sem dúvidas, os estudos de gênero são frutos das resistências, principalmente das lutas feministas. Desse modo, problematizar e debater questões referente às relações de gêneros e sexualidades no espaço escolar, que fuja de uma visão essencialista, exige estratégias de resistências a fim de repensar e atingir verdades ditas universais.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália; et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. ed.5. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

CUNHA, Flávia Melo da; CANDOTTI, Fábio Magalhães. “Por el derecho a la vida y a la familia”: uma interpretação butleriana dos agenciamentos discursivos sobre “ideologia de gênero” na américa latina. *Seminário Internacional Fazendo Gênero* [Anais]. Florianópolis, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: ética, sexualidade e política*. v.V. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual — quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva*, vol. 26, p. 283-317, jan./jun.2008.

URLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, Jimena. *“Ideologia de Gênero”?: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: Disponível em: < <http://www.mobilizadores.org.br/> > Acesso em: 23 jun. de 2020

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Alisson da Silva; RODRIGUES, Isis Monteiro; FIGUEIREDO, Tania Regina Leite Santos. EDUCAÇÃO, TEORIA QUEER E AS DISCUSSÕES SOBRE AS MINORIAS NO ESPAÇO ESCOLAR. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, Universidade Federal do Piauí - Teresina, v. 5, n. 2, p.27-34, dez. 2017.

The background of the page is an abstract, textured composition. It features a dominant blue color with intricate, vein-like patterns in shades of red and brown, resembling marbled paper or a microscopic view of a mineral. The texture is grainy and layered, creating a sense of depth and complexity.

5

Luciane Oliveira da Rosa

PUXA O BANCO PARA RODA
DE CONVERSA COM FOUCAULT,
NIETZSCHE E LARROSA:
CUIDADO DE SI, ETERNO RETORNO E EXPERIÊNCIA
ABRINDO PORVIR À VIDA COMO OBRA DE ARTE

Resumo

A partir de estudos de Foucault (2004; 2006; 2017) sobre o *cuidado de si como prática de liberdade*, gostaria de ensaiar uma conversa com Nietzsche (2013; 2014) e seu *eterno retorno* e, com Larrosa (2016) e as problematizações sobre *experiência*. Ao longo do texto apresentarei as ideias dos autores sobre as temáticas propostas, mostrando como estas se ligam entre si. Pois, fazer da vida uma obra de arte, compreende a experiência, o cuidado de si e o eterno retorno, gênese da arte de viver como uma estética da existência. O cuidado de si como técnica de produção de sua própria subjetividade, por meio da adoção consciente de modos de vida e desenvolvimento de virtudes levam o sujeito a ensaiar novas subjetividades, e, por isso é tarefa da educação. O sujeito que cuida de si é o sujeito da experiência, pode decidir a que se subjetivar porque cultiva atenção que eleva o pensamento, abrindo porvir à vida como obra de arte.

Palavras-chave

Cuidado de si; Eterno retorno; Experiência.

O CONVITE PARA A RODA DE CONVERSA

Te convido para a roda de conversa imaginária que organizei, com Foucault, Nietzsche e Larrosa, a partir do *cuidado de si*, o qual das condições ao *eterno retorno* e tem na sua gênese a *experiência*.

Faço nesse ensaio uma brincadeira de imaginação, com toda intensidade e devir da brincadeira, especialmente, com sua *poiesis*, atividade criadora e seu fim *autotélico*, ou seja, fim em si mesmo. Nesse exercício de imaginar uma roda de conversa com os filósofos, apresento os sentidos da minha experiência, partilhando impressões que tenho dos pensadores e, principalmente, as ideias referidas para este ensaio.

Convidei também outros filósofos, estudiosos de Nietzsche e Foucault, que nos ajudam a discutir as temáticas principais: Nikolas Rose, Oswaldo Giacoia Junior, Karen Rechia, Lúcia Hardt e Alfredo Veiga-Neto. Agora convido você a puxar um banco e sentar-se na roda de conversa. O sentido dessa experiência para você pode ser bem diferente do que teve para mim, mas, quem sabe faça-o parar para pensar.

O objetivo aqui, por meio dessa brincadeira, é mostrar como essas temáticas trazidas pelos filósofos citados se ligam, dando porvir ao *fazer da vida uma obra de arte*, do qual o foco é o sujeito e sua subjetividade, então, tendo o cenário, personagens, o roteiro... vamos ao texto, às discussões.

Sabemos que a subjetividade é construída, é resultado de um longo processo de subjetivação, o qual passa pelo corpo e conseqüentemente pela educação. O sujeito é resultado do processo de subjetivação que se dá na relação de saber e poder, nisso concordam Nietzsche, Foucault e Larrosa. Também concordam que a educação tem função especial na formação das subjetividades, e que todas as formas de educação têm compromisso com a

construção de algum tipo de subjetividade. Baseando-se nos estudos deleuzianos, Rose (2001), afirma que o processo de subjetivação são dobras na alma. O ser humano é posicionado, instituído, por meio de um regime de dispositivos, técnicas, estratégias e práticas. Aquilo que será dobrado é qualquer coisa que possa adquirir autoridade. Nesse sentido, o autor diz que somos uma maquinação, um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica. Isso nos faz pensar no que estamos fazendo de nós mesmos e em que subjetividades queremos construir por meio da educação.

O cuidado de si aparece como técnica de produção de sua própria subjetividade, por meio da adoção consciente de modos de vida e desenvolvimento de virtudes que levam o sujeito a ensaiar novas subjetividades. Por isso, os pensadores dessa roda defendem que é tarefa da educação formar o sujeito para cuidar de si mesmo, um sujeito da experiência, capaz de superar-se, de pensar por si e decidir à que deseja subjetivar-se.

Finalmente, nas considerações finais, imagino os pensadores após discutirem suas ideias, concluindo que só pode haver *eterno retorno* com a *prática do cuidado de si*, e, este por sua vez, só é possível dando-se lugar à *experiência*. Eles concordam então, que a *experiência* está na gênese do *cuidado de si* e abre porvir ao *eterno retorno*, pelo qual é possível *fazer da vida uma obra de arte*.

A EXPERIÊNCIA: GÊNESE DO CUIDADO DE SI E DO ETERNO RETORNO

Regressarei com este sol, com esta terra,
com esta águia, com esta serpente,
não numa vida nova, numa vida melhor,
nem numa vida análoga,

tornarei eternamente para esta mesma vida,
igual em suas grandezas e suas misérias,
para ensinar outra vez o Eterno Retorno das coisas,
para anunciar mais uma vez o grande
Meio-dia da terra e dos homens,
para anunciar mais uma vez o Além-Homem.
(NIETZSCHE, 2014, p. 289)

Nietzsche inicia lendo o aforismo em que Zaratustra anuncia que, o homem terá que se superar para aprender o *eterno retorno* e viver o grande *meio-dia*, símbolo do eterno, hora sem sombras em que tudo é iluminado, hora da perfeição e intensidade.

O filósofo da vida faz sua fala com um certo pessimismo, não para desanimar a todos, mas, para provocar o incômodo, aquele necessário para desinstalar os sujeitos. Apresenta sua *filosofia trágica*, que intui a unidade das coisas e afirma a vida e a morte. Proclamando o *eterno retorno*, contido no *fazer da vida uma obra de arte*. Mas, ele adverte de que é preciso que o homem supere-se, vá além do homem, aprendendo a cultivar a si mesmo, a pensar por si, para que uma nova política possa ser inaugurada, a *grande política* (NIETZSCHE, 2013b), que é a política do pensamento, a qual se dará na multiplicidade.

Com voz firme e olhar penetrante, Nietzsche fala aos seus colegas filósofos e todos os participantes da roda de conversa. Não é que ele não sentisse os tremores da experiência, não é que estivesse instituindo uma verdade, pois, ele é sujeito da experiência, sempre afirmou que suas ideias e pensamentos brotam de suas entranhas, são cheios de vida. Mas, Nietzsche fala com firmeza porque dedicou sua vida a fazer uma experiência de pensamento, constituindo assim sua filosofia trágica, da qual originam-se todos os seus pensamentos posteriores. Ele foi sempre muito rigoroso com seus estudos e afirmava que é preciso disciplina e organização para aprender a pensar. Está presente naquilo que diz e faz, com autoridade do mestre.

Assim, Nietzsche (2014) abre as discussões anunciando que o *deserto* se estabelecerá. Pois, por delírio do homem esquizofrênico, o qual pensa poder conhecer tudo e levar a humanidade ao progresso, só faz crescer o deserto. A *barbárie civilizada*, ou seja, os saberes altamente especializados, transformados em mercadoria, ou, ao que chamamos na contemporaneidade de capitalismo cognitivo, que não tem nenhuma relação com a vida, geram maneiras de ser e pensar desertificadoras, distanciando pensamento e vida. Essa barbárie civilizada esteriliza um campo que poderia gerar novas formas de vida e usa o pensamento para criar desertos. Assim, diz Nietzsche (2014), o deserto se estabelecerá e crescerá, onde viverá o último homem, tomado pelo desejo de uma felicidade rebaixada, felicidade de rebanho em verdes pastagens: bem estar, conforto, tranquilidade e tédio com boa consciência. Esse tipo de humano, que pretende passar pelo homem, caracteriza-se pela incapacidade de lidar com as frustrações e pela doutrina da igualdade de direitos biopolíticos. Nietzsche (2014) diz que a felicidade é a finalidade última de todas as ações morais e da política. Mas, sabemos que a biopolítica contemporânea capturou o desejo demasiado humano de felicidade, e faz deste, a força dos dispositivos de liberdade e segurança (FOUCAULT, 2010). Para Giacoia Junior (2004), a barbárie civilizada tem levado nossas habilidades potenciais para o proveito do desenvolvimento de habilidades maquínicas, próximo a uma escravidão mental.

Giacoia Junior (2004), afirma com base nos estudos nietzschianos, que esse homem estúpido e medíocre é impotente para superar-se, pois, é incapaz de desprezar a si mesmo e espantar-se. Esse último homem apresentado em Zaratustra é produto de uma longa disciplina, de uma pedagogia política, que atua sobre os corpos. Segundo Giacoia Junior (2004, p.18), os últimos homens, tornaram-se “incapazes de distanciar-se de sua própria acomodação. Ninguém mais se admira, ninguém mais se surpreende com nada, desapareceu

a capacidade do espanto, de tal modo que não se pode mais ter consciência da própria degradação". O homem deixou-se tomar pelo conformismo e pela adaptação, destituído do pensamento, é incapaz de sentir e pensar.

Para o cultivo de uma sensibilidade renovada do homem, de acordo com Giacoia Junior (2004), seria preciso recuperar dois tipos de sentimentos no homem: o *asco* pela banalização do humano, pela sua transformação em engrenagem impessoal e descartável, a ser consumida e reposta na maquinaria global; a *compaixão* pelo que ainda resta de trágico e de belo na epopeia humana, de fermento de auto-superação. Esses sentimentos tem a ver com a vida do homem em sociedade, com a política, e portanto, só podem ser resgatados pela potência do pensamento. Pelo pensamento que tem relação com a vida, com a multidão, o pensamento sobre si, num exercício de si que se abre para a relação com o outro. Por isso, Nietzsche reafirma que precisamos de uma *grande política*, uma política como experiência no domínio do pensamento, porque, nos transformamos pelo pensamento, os valores e a relação com o mundo se transformam pelo pensamento. Assim, a política é tarefa do pensamento, de um pensamento explosivo, capaz de pensar o novo, pensar diferente do que se pensou até aqui. Para isso é necessário o cuidado de si, o exercício de si, que levam a refletir sobre o que estamos fazendo de nós mesmos.

Nietzsche nos alerta que é preciso alargar as fronteiras do pensamento, o que passa pelo *além-homem*, capaz de *transvaloração de todos os valores*, de *eterno retorno*. O *übermensch*, traduzido como super-homem, ou, além-homem, é um homem sensível e que se reconhece como incompleto e desprezível, sendo assim, é capaz de superar-se, e ir além do homem. Nietzsche (2014, p. 26), nos falou que ainda havia fermento de auto-superação.

E Zaratustra falou assim ao povo: é tempo de que o homem visualize um objetivo para si. É tempo de que o homem plante a semente de sua mais alta esperança. Ainda é seu solo bastante rico. Mas um dia, pobre e avaro será ele, e, nele, já não poderá crescer nenhuma árvore elevada. Ah! Aproxima-se o tempo, em que o homem não lançará mais a flecha de seu desejo acima dos homens, e em que as cordas de seu arco já não saberão mais vibrar. Eu vos digo: é necessário ter um caos em si para poder dar à luz uma estrela bailarina. Eu voz digo: tendes ainda um caos dentro de vós. Ah! Aproxima-se o tempo em que o homem será incapaz de dar à luz uma estrela bailarina. O que vem é a época do homem mais desprezível entre todos, que nem poderá mais desprezar a si mesmo.

A fala de Nietzsche estremece e nos faz pensar que ainda é tempo para que o homem visualize um objetivo para si, cultive a si, cultive o pensamento, lance-se na grande política e de à luz uma *estrela bailarina*, o vir-a-ser, a transformação das coisas. O incômodo provocado pelas subjetividades na biopolítica é o caos dentro da gente, mostrando que ainda não estamos adormecidos, ainda não estamos totalmente anestesiados. Na educação temos um solo bastante rico para semearmos sementes de árvores elevadas. Precisamos com urgência cultivar o pensamento, fazer da vida um exercício de pensamento e do corpo um campo de experiência como fez Nietzsche.

Sabemos que em Nietzsche o pensamento liga-se à *experiência*, brota das entranhas daquele que vive sua vida com intensidade. Só o homem sujeito da experiência será capaz de sentir o incômodo provocado pelos dispositivos biopolíticos, somente o homem capaz de experiência poderá sentir o asco e a compaixão de que Nietzsche nos fala, e ser ponte para o além-homem.

Larrosa permaneceu ouvindo atentamente as palavras de Nietzsche, e nesse momento pensou que poderia contribuir com algo importante. Mas, não é de sua personalidade tomar a palavra com arrogância, dando receitas. Então, ele tomou a palavra com um gesto

de humildade, e sua presença encheu a sala. Foi possível sentir que estava presente em tudo que dizia, nos gestos e expressões faciais. Seus livros sobre a mesa, seu caderno de anotações, tudo muito organizado demonstrando sua atenção e amor ao mundo da educação e ao seu ofício de professor.

Iniciou sua fala desconstruindo as ideias sobre experiência que a modernidade transformou em experimento. É muito interessante a forma como ele desconstrói algo para construir um mundo comum, ou, recuperar um mundo que está sendo colonizado e devastado. Larrosa faz isso por meio das palavras, ele sempre diz que as palavras criam mundos e, que pensamos por meio delas. Ele sabe que precisa limpar algumas palavras, recuperar as que são fundamentais para pensarmos e jogar fora outras que apodreceram. E, faz isso com perícia, devolvendo-nos palavras para pensar a educação. Mas, mantém seu foco no mundo comum, não em si mesmo, por isso usa gestos simples, não faz espetáculo, não dirige a atenção para si e sim para o exercício do pensamento.

Refere-se à *experiência* (LARROSA, 2016), que tem raízes nos estudos de Heráclito e Martin Heidegger, e é apresentada como aquilo que nos acontece, que nos toca e produz ou não um sentido, que é o saber da experiência. A experiência possibilita que algo nos aconteça, é um gesto de interrupção que requer parar para pensar, olhar mais devagar, escutar, sentir, demorar-se nos detalhes, suspendendo a opinião, a verdade, cultivando a atenção, a delicadeza, a arte do encontro e dando-se tempo e espaço. Por isso, diz Larrosa (2016), que o sujeito da experiência é atento, é capaz de estesiarse, de abrir-se para o novo e assumir que experiência é finita, móvel, diversa entre os sujeitos. Experiência não cria verdade, sua potência está na intensidade, que desenvolve o pensamento, e, não se pode capturar.

Evidencia-se aqui que a *experiência* é o que dá condições ao eterno retorno nietzschiano e às ideias que o cercam, pois, liga-

se com o desejo de eternizar os instantes vividos, ou seja, viver com intensidade, com o cultivo do pensamento e o cuidado de si.

Nietzsche (2014), retoma a palavra, dizendo que, é preciso desconstruir as ideias modernas que aprisionam o homem, libertá-lo da carga muito pesada que carrega – a impotência - sobre sua vida, sobre o tempo e acontecimentos. E assim, elevando o pensamento do homem para fazer da sua própria vida algo que valha a pena ser vivida, uma obra de arte. E, isso, diz Nietzsche (2014), se dá com a *transvaloração dos valores*, por meio da qual é possível suprimir o solo dos valores morais platônico-cristãos, invertendo os valores, criando valores afirmativos que reescrevem o homem na natureza, valores novos ligados à terra, ao corpo e a vida, valores que elevem e fortaleçam o homem. Com isso, o homem passa a suspeitar da verdade, criando assim uma nova cultura que obedece às leis da vida, criando um novo sentido para a existência humana. Esse homem converte-se em *além-homem*, um homem transfigurado, que se supera, que vê a si mesmo, se inventa no presente, parte da afirmação da morte, da finitude, para afirmar a vida no presente, lidando com os conflitos de suas escolhas. Então, o homem alarga seu pensamento para ensaiar novos processos de subjetivação.

E, Nietzsche (2014) continuou a falar, dizendo que para fazer da vida uma obra de arte, da qual nada poderá ser modificado ou retirado, como numa sinfonia, é preciso descobrir a arte de viver, é necessário cuidar de si. Nietzsche (2014), esclareceu que o homem só poderá chegar a essa afirmação de vida, a fazer da sua vida uma obra de arte por meio do *eterno retorno*.

O *eterno retorno* busca ser um guia para o homem, enfatizando o aspecto ético: a intensidade no que se vive; e o aspecto cosmológico: o tempo é cíclico e não linear e cronológico, buscando-se superar a impotência relacionada ao tempo (passado/presente/futuro). O *eterno retorno* parte de um questionamento ao homem, por isso Nietzsche

(2014) pergunta: você vive hoje a vida que gostaria de repetir por toda a eternidade? Assim, ele nos mostra que o homem necessita dar força e potência ao que vive, fazendo de cada instante um instante supremo, afirmando o que foi, o que é e o que será, ciente que a existência humana é temporal, o homem é mortal e tem apenas uma vida. Nietzsche pergunta novamente: a repetição da sua vida seria uma alegria ou maldição? A resposta a esta pergunta depende da intensidade que se vive, de fazer ou não da vida uma obra de arte, na qual se tirado algo decomporia a obra.

Nietzsche nos ensina que o *eterno retorno* dá sentido ao *além-homem* e sua *vontade de potência*. Pois, o homem que se supera tem amor pelo fato, pelo instante que vive, e por isso quer eternizá-los, deseja o eterno retorno. É um homem que faz parte do mundo, atua no mundo e o altera, afirma a vida no que tem de belo e também no que tem de doloroso. Esse homem que tem vontade de potência, tem vida dentro de si, é o sujeito da experiência, o sujeito que cuida de si e faz da sua vida uma obra de arte.

Para Nietzsche, pensar sobre si, cultivando um genuíno si mesmo, uma singularidade e um caráter próprio é fundamental para a vida do homem e é tarefa da *bildung*, da formação por meio da educação. Nesse sentido, Giacóia Junior (2020), com base nos estudos de Nietzsche sobre o papel dos formadores por meio da educação, é dar uma forma, elevar, ensinar a cultivar a si. A educação puxa e eleva, extraindo do sujeito o que tem de autêntico, próprio, singular e acrescenta aquilo que o eleva, ensina a pensar sobre si, a cuidar de si.

Nessa perspectiva, Hardt (2013), pensa a formação dos professores, daqueles que terão a tarefa de educar, de formar um sujeito para cuidar de si. A pesquisadora diz que formar-se significa ser implacável com tudo que é parasitário para dar lugar à vida. Abre-se espaço para o ato criativo, criando outras formas de ser. Hardt (2013, p. 787), diz que educadores de fato, são “provados pela leveza de quem

observa à distância, considera sua curiosidade fundamental e rejeita a condição de rebanho". Esse educador, conforme a autora, dança com os pés e os conceitos, faz manobras com as mãos e o espírito, cansa da mesmice e deixa portas abertas para o novo. *Dançar* é utilizado na filosofia nietzschiana como símbolo dionisíaco do *devenir*, do *vir-a-ser*, da transformação das coisas.

Aqui Foucault, com sua elegância pede a palavra. Todos na roda da conversa olham para ele, que com muita desenvoltura e eloquência fala sobre seus estudos a respeito do cuidado de si. Claro, sabemos que Foucault aprova as ideias de Nietzsche e seguiu muitas delas, mas, não para reproduzi-las, é bom lembrar que ele nos disse que não devemos ser muito obedientes, e, jamais filiar-se a um pensador e defender todas suas ideias. Fato é que a filosofia trágica, o cultivo de si discutido por Nietzsche ganham força nos estudos finais de Foucault, no domínio do ser-consigo (VEIGA-NETO, 2003).

Então, Foucault falou-nos que o cuidado de si foi desenvolvido na sua pesquisa (2004, 2006; 2017), e afirmou que sempre esteve preocupado com a relação entre o sujeito e a verdade, em como o sujeito entra no jogo da verdade.

Seus estudos mostram nos diferentes domínios: ser-saber, ser-poder, ser-consigo (VEIGA-NETO, 2003) como acontece a fabricação do sujeito, os processos de subjetivação por meio de técnicas e práticas envolvendo verdade e poder. Nos mostra como na modernidade, pelo advento da ciência, foi possível colocar o sujeito como conhecedor da verdade sobre todas as coisas, e capaz de projetar um futuro de progresso da humanidade. Juntamente com o cristianismo, a ciência moderna ocidental priorizou o *conhece-te a ti mesmo*, enfatizando o conhecer, e desqualificou o *cuidado de si*. A verdade se sobrepôs a subjetividade, matou a ética e o *devenir*. Assim falou-nos Foucault,

“quanto a essa elaboração de sua própria vida como obra de arte pessoal, creio que, embora obedecesse a cânones coletivos, ela estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na Antiguidade [...] Da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras” (FOUCAULT, 2017, p. 283).

O filósofo nos explica que o cuidado de si implicava em olhar para si, em ocupar-se consigo. Era uma atitude geral, um modo de estar no mundo, encarar as coisas, praticar ações e relacionar-se com o outro. Consistia em uma atitude para consigo, para com o outro e com o mundo. Cuidar de si era estar atento, aprendendo a olhar, convertendo o olhar que conduz do exterior para si. Fazia parte das sociedades desde o Século V a.c., percorreu a filosofia grega, helenística, romana e a espiritualidade cristã.

Vimos que Foucault (2004; 2006; 2017), em seus últimos textos resgata o cuidado de si, nos fala do cuidado de si como prática da liberdade, sempre cuidadoso com o tema “liberdade”, faz uma genealogia da ética e afirma que, na ética é possível liberdade. Define ética como a maneira pela qual agimos sobre nós mesmos a partir de uma moral. Sabemos que a moral é uma construção histórica, como nos disse Nietzsche (2014, p. 89), os homens deram a si mesmos sua regra do bem e do mal, por isso “a transmutação dos valores é transmutação do que cria”, o homem da transvalorização e do eterno retorno, é o homem transformado, e este, é o que aprendeu a cuidar de si para *transvalorar todos os valores*, criando valores dentro de uma *perspectiva trágica* (NIETZSCHE, 2013), ou seja, afirmativa, possibilitando viver a própria vida como arte, como devir e eterno retorno.

Continuou nos ensinando Foucault (2004, p. 329), dizendo que houve uma inversão da hierarquia entre os dois princípios da antiguidade *cuida de si mesmo* e *conhece-te a ti mesmo*. “Na cultura

greco-romana o conhecimento de si surgiu como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental”. Essa inversão tem a ver com a moral e a razão filosófica moderna. Passou a ser imoral o cuidado de si, sendo atitude condenável ou pecaminosa. Já na teoria do conhecimento proclamada pelos estudos da razão, o conhecimento de si ganha importância, enfatizando o sujeito pensante, capaz de conhecimentos. No entanto, o cuidado de si busca cultivar um sujeito que pense sobre si, na relação com o outro, com o diferente, a multiplicidade, a potência de pensamento, dando forma à *grande política*.

Sobre o pensamento, Larrosa e Rechia (2018), afirmam que este tem a ver com a desautomatização da linguagem, tem a ver com o silêncio e com presença. Pensar é sempre uma interrupção, um intervalo, uma parada. Pensar é duvidar do que fala, desautomatizar a linguagem colonizada pelo capitalismo, e estar presente naquilo que diz, não para dizer a verdade, mas, para dizer de verdade, como nos ensinou Foucault (2006) com a *parresia*. Estar presente no que diz e no que faz é pensar, e, para estar presente, se fazer presente, é preciso experimentar e sentir, é preciso ser sujeito da experiência. Larrosa (2016, p. 16), define o pensamento ao encontro dos demais autores dessa conversa.

As palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Pensar, é assim apresentado como uma linguagem da experiência, que leva à prática do cuidado de si. Mas, só o sujeito da experiência pode dar sentido ao que ele é e ao que lhe acontece. Larrosa (2016), diz que o sujeito da experiência é atento ao mundo

partilhado, àquilo que deseja preservar no mundo comum e aos mundos comuns que deseja criar. É alguém que pensa sobre si, cultiva e cuida de si, mas, não olha apenas para si, olha para o outro, tem visão de alteridade, porque sabe da potência da multiplicidade. Esse sujeito faz das suas experiências a sua vida. O sujeito da experiência dá lugar aos acontecimentos, é receptivo, disponível e sensível.

Constatamos assim, que o sujeito da experiência apresentado por Larrosa se une ao *além-homem* de Nietzsche, ciente do seu ser desprezível é capaz de superar-se e aprender os ensinamentos do eterno retorno, fazendo da sua vida uma obra de arte.

Larrosa (2016), continua a falar, enfatizando que o sujeito da experiência cultiva a atenção. Que a atenção é um exercício de pensamento, que leva ao pensar sobre si na relação com o mundo, e por isso que os dispositivos contemporâneos atuam sobre a atenção, capturando os sujeitos e tornando-os desatentos. Transformam-se em sujeitos ultra-informados, cheios de opiniões sobre tudo, atentos a si e ao seu desejo de felicidade de rebanho, olhando para o próprio umbigo, desligam-se do outro e do mundo comum. Passam a fazer das suas vidas um espetáculo diário por meio das mídias tecnológicas, deslinguados passam a falar uma língua podre, sem sentir que ela tenha apodrecido. Abrem mão de viver a própria vida como obra de arte, e, já incapazes de incomodar-se com a falta de experiência, sobrevivem da experiência de outros, da falsa experiência.

Percebemos aqui que a experiência não é tratada como um conceito por Larrosa, portanto, ele não a define esgotando seus sentidos. O autor problematiza a experiência, contrapõe com outros temas e cria um mundo comum com palavras sobre a experiência. É importante sabermos que experiência aqui, não significa experimento, não está relacionada à esta captura da experiência pela ciência. Larrosa (2016) destaca, devemos estar cientes de alguns pontos importantes: experiência não é informação, pois, informação não deixa

lugar para a experiência; experiência não é opinião, é preciso separá-la do saber sobre o que nos sentimos informados; a experiência é cada vez mais rara pela falta de tempo, tudo está organizado para que nada nos aconteça; o excesso de trabalho atrapalha a experiência. Larrosa (2016), encerra sua fala advertindo que somos sujeitos ultra informados, superestimulados, transbordantes de opinião, cheios de vontade, hiperativos, estamos sempre em atividade, não podemos parar, não podemos perder tempo, por isso nada nos acontece. Isso nos lembra o último homem de Zaratustra.

Finalmente, concordamos todos na roda de conversa, que ao homem contemporâneo muitas coisas acontecem, mas, nada lhe acontece, nada lhe toca e, portanto, não há saber da experiência. Pois, são colocados em funcionamento uma série de dispositivos que tornam impossível a experiência. A destruição da experiência é proposital, formar um vazio, um vácuo, ou um espectro de sujeito faz parte do jogo biopolítico. A experiência é atacada e destruída porque nela reside a possibilidade do pensamento, do cuidado de si, da grande política, e conseqüentemente, do fazer da vida uma obra de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final da roda de conversa, não há uma conclusão que encerre a discussão, que mate a possibilidade de continuar conversando, pelo contrário, há por parte dos pensadores, sempre, uma abertura para pensar.

Seria mais prudente dizer que, ao término da conversa, compreendemos que o *eterno retorno* como afirmação de tudo que se vive, com sua intensidade, tem sua gênese na *experiência*, a qual ao mesmo tempo que leva o homem a si próprio, ao cultivo de si, o coloca na relação com os outros homens, por estar atento ao outro e à vida,

formando juntos um mundo comum partilhado, onde há potência de pensamento da multiplicidade, que leva à *grande política* e ao *fazer da vida uma obra de arte*. E, aprendemos com Foucault que fazer da vida uma obra de arte, compreende a arte de viver como uma estética da existência, uma ética do cuidado de si como prática da liberdade. O cuidado de si como técnica de produção de sua própria subjetividade, por meio da adoção consciente de modos de vida e desenvolvimento de virtudes, que levam o sujeito ao conhecimento e cultivo de si.

O sujeito que cuida de si, é o sujeito da experiência, sujeito capaz de pensar e ensaiar novas subjetividades. Portanto, só pode haver *eterno retorno* com a *prática do cuidado de si*, e, este por sua vez, só é possível dando-se lugar à *experiência*. Os pensadores concordam então, que a *experiência* está na gênese do *cuidado de si* e do *eterno retorno*, abrindo porvir ao *fazer da vida uma obra de arte*.

A brincadeira de imaginação realizada para ensaiar essa roda de conversa, inspira-se na brincadeira da criança utilizada na simbologia de Zaratustra (NIETZSCHE, 2014). Como símbolo dionisíaco, a *criança* com sua brincadeira representa o espírito humano mais elevado, a *poiesis*, ou atividade criadora, lúdica. É o jogo livre da atividade divina criadora, no qual o brinquedo tem fim *autotélico*, um fim em si mesmo. Com essa inspiração escrevi o presente ensaio, como uma criança que brinca, almejando uma brincadeira criadora, livre, autotélica, inocente e desinteressada.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. *Revista Verve*, v.6: p. 321-360, 2004. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>> Acesso agosto de 2020.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

GIACOIA JUNIOR, O. O incômodo. *Revista verve*, v.6, p. 11-22, 2004. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/verve/issue/view/345/showToc>> Acesso agosto de 2020.

GIACOIA JUNIOR, O. *Formação de formadores: uma perspectiva nietzschiana* – aula ministrada pelo Prof. Dr. Oswaldo Giacoia Junior. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NP9Rygi7VBc&feature=youtu.be>> Acesso agosto 2020.

HARDT, Lúcia S. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.38, p. 769-788, jul-set, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/05.pdf>> Acesso julho 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J.; RECHIA, K. *[P] de Professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NIETZSCHE, Fredrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução Mário Ferreira dos Santos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Fredrich. *O nascimento da tragédia*. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NIETZSCHE, Fredrich. *Aurora*. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013b.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.1, p. 33-57, jan-jul, 2001. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/41313/26145>> Acesso julho de 2020.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

The background of the page is an abstract, textured composition. It features a dark teal or blue base color with intricate, vein-like patterns in a reddish-brown or copper hue. The textures appear organic and layered, resembling marbled paper or a microscopic view of a material. The overall effect is a rich, multi-toned blue background with organic, vein-like patterns in a reddish-brown or copper hue.

6

Daniela Gomes Medeiros

A PANDEMIA E O “NOVO” NORMAL: IMPACTOS NO CUIDADO DE SI DOS PROFESSORES

Resumo

No presente estudo se discute as técnicas de poder disciplinar por meio da biopolítica, termo apresentado por Foucault (1979)¹⁷. Discute o cuidado de si dos professores no contexto pandemia da COVID-19, que impactou não só a vida dos professores, mas da escola num contexto geral. Por meio da pandemia instalou-se uma nova maneira de governar permitindo a tolerância de uns e a delinquência de outros, mas isso só reforça o poder do Estado sobre a conduta das pessoas, o que para este artigo forma e assujeita os professores, criando novos modelos de conduta e docência.

Palavras-chave

Pandemia; Professores; Disciplina; Poder.

17 Aula de 21 de março de 1979 – Curso dado no Collège de France (1978-1979)

PARA INICIAR A CONVERSA

Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. (FOUCAULT, 2004. p3)

O contexto da escrita é de isolamento social, momento vivenciado durante a pandemia, devido ao contágio do COVID-19 no Brasil. A cada dado noticiado pelas mídias, a população é dividida, pois a nossa sensação de segurança foi duramente atacada em torno de uma noção de perigo (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido a mídia atua como dispositivo pedagógico. (LARROSA, 1994). O país em certos momentos ficou dividido entre os que acreditam e os que não acreditam, nos quais sobre os que acreditam, a população alarmou-se cumprindo o isolamento social, cumprindo os protocolos de biosegurança gerando comoção em massa, nesse sentido Foucault nos problematiza que: “a liberdade é algo que se fabrica a cada instante” (FOUCAULT, 1979, p.88) Daqueles que não acreditam a proporção da pandemia e de seu contágio, há estranhamento, recusa nos protocolos, desconfiança e disputas, no entanto a autonomia desses sujeitos descredulos, também há processos de assujeitamentos de vida, tolhidos de suas práticas de liberdade. A real situação do vírus no país foi propícia para refletir sobre a “normalidade”, entendida nesse artigo como padrão de comportamento, identificável em mim e no outro, cuja identificação é exitosa. Ou seja, pessoas que compartilham, comungam dos mesmos hábitos estabelecendo aí um padrão de normalidade, ou seja, do que é certo, do que é verdadeiro. O entanto, toda essa circularidade corresponde a uma maneira de governar que permite e tolera a delinquência em sua realidade e em seu curso para, posteriormente, regulá-la mediante o uso de dispositivos de segurança que reforçam o poder do Estado. A conclusão é que, neste caso, os dispositivos de

segurança não substituem as disciplinas, mas as reconfiguram a partir de uma nova economia do poder.

A transparência do vírus demonstra situação dos professores durante a quarentena tem como problemática, as práticas de cuidado si e dos outros durante o isolamento social. Sendo assim nos problematizamos a questão, como os professores ocupam-se de si em meio à pandemia tendo que continuar dando aulas?

Enquanto o mundo tenta encontrar uma vacina para este vírus, estamos “cercados” pela difusão de verdadeiras e falsas informações em rede, tentando definir o que é atual ou inatual, o que se pode fazer, e o que não se pode fazer. Um cenário repleto de inquietações e incertezas, no qual a COVID-19 tem nos isolado e nos deixado num contexto de “novo normal”. A pandemia do COVID-19 afetou toda comunidade global, fazendo com que usássemos de outros recursos principalmente os tecnológicos, de modo que a vida pudesse ter a sensação continuar, mesmo que isolados. Neste contexto as escolas foram fechadas e o trabalho remoto foi instalado numa situação emergencial na qual professores e alunos fizeram de alguma maneira o trabalho pedagógico acontecer.

Sendo este um vírus a atingir tamanhas proporções mundiais, nos impondo novas maneiras de nos comunicarmos, de trabalhar, dar aulas, aprender e conviver. De que forma o trabalho dos professores foram afetados pelo “novo normal”?

Michael Foucault (1926-1984) em suas três fases: Fase Arqueológica, Fase Genealógica e a Fase sobre as técnicas de si, discorre sobre como o sujeito é produzido historicamente e fabricado dentro de sua vivência na sociedade. De maneira geral, Foucault (2004) analisa os diferentes momentos históricos, e de maneira arqueológica ele percebe que os discursos mudam, mas, que ao mesmo tempo nos moldam. Para ele nos tornamos sujeitos a partir de determinados

aparatos discursivos. No governo biopolítico em torno da população, o biopoder visa controlar, medicalizar, favorecer crescimento e sensação de bem-estar. A população torna-se alvo e objeto de controle. Entendido então como prática de governo que visa o bem-estar da população, um biopoder age sobre os indivíduos por meio de dispositivos de segurança que visam a manutenção dos sujeitos saudáveis para produzir e consumir.

Nessa perspectiva torna-se possível compreender como nos tornamos sujeitos, e quem somos, Foucault (2004) é uma opção de olhar deste estudo, trazendo pistas de como o mundo, sociedade e os sujeitos são fabricados. O sujeito sempre foi objeto de estudo de Michael Foucault e sobre isso ele enfatiza:

“Esse sempre foi, na realidade, o meu problema. Procurei saber como o sujeito humano entrava nos Jogos de Verdade” (As palavras e as coisas-procurou verificar de que modo, nos discursos científicos, o sujeito humano vai se definir como indivíduo falante, vivo, trabalhador). Nos cursos do Collège de France essa problemática foi enfatizada de maneira geral. (FOUCAULT, 2004, p 1).

Concordamos com Foucault (2004) nos modos de produção de sujeitos e trazemos essa problemática para esse estudo, tendo a pandemia como pano de fundo. O “novo normal” teve como consequência o isolamento social de todos, inclusive dos professores que tiveram suas aulas migradas para ambientes virtuais, impactando nas suas horas de trabalho, na sua vida particular, na sua autoformação, autogoverno, numa relação exaustiva e negativa consigo, com seu tempo e com sua prática docente.

A partir deste estudo, nos propomos a problematizar as mudanças sociais, econômicas e culturais dos professores, impostos pelo momento vivido na pandemia. De modo global não temos dúvidas que muitas vidas foram afetadas, mas aqui queremos enfatizar a vida docente e as práticas dos docentes no “novo normal”.

O “NOVO NORMAL” A PANDEMIA E A BIOPOLÍTICA

Por meio da disciplina o poder exerce suas técnicas fabricando corpos dóceis, no qual se almeja uma política de corpos, investimento esse na produção de novos sujeitos. Foucault explica que o sucesso da prisão se explica não principalmente porque ela defenderia a sociedade contra aqueles que a ameaçam, mas porque as técnicas de poder ali empregadas são as mesmas daquelas presentes nas demais instituições sociais. Técnicas que caracterizam um modo peculiar de operação do poder, que é o poder disciplinar. (FOUCAULT, 1975/1987). Para ele, a prisão é também o lugar de um suplemento de poder que ele denomina de penitenciário. Se o judiciário priva legalmente o indivíduo de sua liberdade, o penitenciário o controla e o transforma de modo exemplar (Foucault, 1975/1987, p. 208).

Mais tarde, numa aula introdutória no renomado curso do Collège de France, Foucault (1979) começa a introduzir seu objeto: a racionalização da prática governamental no exercício da soberania política.

A biopolítica é um termo utilizado por Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. Práticas disciplinares são utilizadas e visam governar a vida no indivíduo, sendo que a biopolítica tem como alvo o conjunto de indivíduos, ou seja, a população. Os efeitos da biopolítica permite o controle da população em massa (FOUCAULT 1978). A biopolítica difere de modelos tradicionais de poder, pois seus princípios são baseados na ameaça de morte. Ela mesma representa uma medicina social que se aplica a população a fim de controlar a vida e por conta disso vivemos em tempos de pandemia e COVID19 protocolos e mais protocolos de segurança, higiene e aulas à distância.

Os processos biopolíticos incidem sobre a população e indivíduos nas sociedades contemporâneas e nos diferentes modelos de gestão de vida. O mercado é um aliado aos processos biopolíticos porque organiza a vida econômica e também funciona como uma teoria política.

Estamos vivendo com a pandemia do COVID-19 e os efeitos da biopolítica ao máximo, conceito este explicado por Foucault (1979). Com a pandemia tivemos como um dos efeitos a não propagação do vírus, o fechamento das escolas de todo o país. O ano letivo foi interrompido presencialmente a partir de março de 2020 no Brasil, e partir daí passou-se a vivenciar o isolamento social entre professores e alunos.

Com as escolas fechadas o isolamento social tornou-se mais real na vida de muitas famílias e da sociedade como um todo. Em casa, professores e alunos tiveram que um “novo” jeito de se organizar para que o ano letivo não ficasse parado.

A construção de “um novo padrão” começa a ficar mais visível, Santos (2020), afirma que “a pandemia do corona vírus, dada sua característica de excepcionalidade, é propício ao surgimento de novos conhecimentos”.

Por meio desta constatação de Santos (2020) Foucault nos ajuda a pensar como o mundo e a sociedade estão se organizando com intenção de mudar a nossa cultura, nossos costumes, nossos hábitos, formando e moldando novos sujeitos de maneira assujeitada por meio da biopolítica. Assujeitar nas novas formas e maneira de ser viver e durante a pandemia. Formas de se continuar vivendo em casa, tendo aulas em casa.

Nessas novas formas de continuar “vivendo” somos levados a consumir aulas, *lives*, aplicativos de comida, aplicativos de música e

plataformas de TV e filmes. A internet foi muito mais consumida e muito mais necessária à vida com toda certeza, pois sem ela não se consegue acessar muitas outras “vidas” entre elas a “escola”. Não tenho a menor dúvida, que as crianças pequenas foram os sujeitos mais afectados¹⁸, durante a pandemia, as crianças não foram mais à escola, suas rotinas mudaram, os amigos não apareceram mais, a comida da escola não foi mais servida, a professora por hora passa em telas de computador, tablet ou televisão. O ensino que era presencial passou a ser remoto, assíncrono ou à distância. Qualquer que seja o nome dado para esta nova modalidade; nenhuma delas substituirá de fato a intensidade que são as aulas presenciais, dadas na escola, definitivamente afirmamos que as relações não são as mesmas! Esses nomes usualmente mais usados ao novo modelo de aula durante a pandemia, esperamos que seja somente nesse contexto emergencial. Neste modelo em há um hiato das relações da escola e com a escola, mas este é um tema para outro estudo, outro artigo; nesse estudo estamos nos preocupando com os docentes e as relações em casa, com sua família e como e estas medidas emergenciais tiveram impactos em suas vidas, nas suas práticas e na sua docência.

Rose (2001) diz que essa preocupação não é em relação às ideias das pessoas, mas as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas. Nesse sentido do autor, nos preocupa saber sobre qual a compreensão da sociedade em relação aos professores? O que significará ser professor pós-pandemia? A partir de uma série de processos e medidas emergenciais que tomaram conta das nossas vidas, fomos constituindo uma espécie de outros tipos de nós. Outros tipos de relação com os nossos pares, com nossos alunos, com nossa formação, com a escola e nossos outros “eus”.

18 O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um devir, não humano do homem[...] é antes uma extrema contiguidade, num elançamento, entre duas sensações sem semelhanças [...]. (DELEUZE, GUATTARRI, 1992, P 224-225).

O Governo¹⁹ instituiu , deliberou , autorizou as aulas remotas, com isso o Ministério da educação (MEC) autorizou que as atividades remotas passassem a valer como carga horária. Dessa forma a tecnologia governamental estruturou racionalmente as práticas escolas por meio remoto. Esse conjunto de recursos propostos agora em lei faz com que alguns estados e municípios adquiriram conteúdo de empresas privadas que fornecem educação a distância, seja por meio de plataformas online, ou até televisão e via rádio. Em outros casos os próprios professores viraram *youtubers* e passaram a produzir aulas *online*, sem que antes recebessem treinamento, mas a “normalização” das aulas precisava acontecer e com isso, por meio do fenômeno causado pela pandemia, tivemos que nos moldar traçar novos planos, viver novas experiências, mudando nossa relação com o mundo, com a escola e com as práticas docentes.

Em meio a situação pandêmica, os professores se sujeitaram a tais mudanças, isso significou adotar outras linguagens, capturar outras normas e outras condutas. Alguns professores viraram *youtubers* do dia para noite, uns gostaram outros nem tanto. Todo esse contexto emergencial incluiu no planejamento das aulas e da didática dos professores: edição de vídeos, *downloads*, *upload*, *links*, *hiperlinks*, *megabytes*, *gigabyte* e *agora terabyte*... Uma linguagem que passou a fazer parte do cotidiano de muitos professores do Brasil, da qual só tínhamos contato com nossos tablets de casa ou dos filhos, computador do marido ou simplesmente o seu próprio smartphone. Nesse estudo não podemos mencionar aqui dados que apontam para um número alto de professores que não possuem acesso às tecnologias no Brasil.

19 Governo não indica, neste caso, uma teoria, mas uma certa perspectiva a partir da qual se pode tornar inteligível a diversidade de tentativas por parte das autoridades de diferentes tipos para agir sobre as ações dos outros em relação a objetivos de prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade , ordem social, disciplina [...] (ROSE, N. 2001p. 41).

Realmente a pandemia nos convoca a refletir não só sobre o conteúdo escolar, mas os conteúdos das formações dos professores. Os docentes precisaram em pouco tempo criar inteligências, autoria de atividades, buscar artefatos curriculares e se incluir de alguma forma na *cibercultura*. Linguagens muitas vezes distante de alguns professores no Brasil. Essas linguagens encontramos entre as pessoas pelo uso constante de smartphones, e redes sociais; mas diante do fato das escolas estarem fechadas, o uso da tecnologia foi essencial e ajudou a levar o ensino para as casas dos alunos. A *cibercultura* assim como os aparelhos que a integram, as linguagens, modos, maneiras, viraram, “viralizaram” do dia para noite, artefato de trabalho dos professores, viraram uma condição facilitadora para o impulsionamento e visualização das práticas dos professores; contudo a escola não parou diante da pandemia. Esta foi a forma emergencial que a escola adotou para que o ano letivo não fosse prejudicado. No entanto, nos preocupamos com as novas formas de subjetivação e novas formas de conduta para com o trabalho dos professores diante desta vivência social e escolar diferente. Segundo Rose (2001) esta genealogia da subjetivação concentradas em práticas, forma pessoas e atuam sobre as condutas delas:

[...] nossos vocabulários e nossas técnicas da pessoa não surgiram, em geral, em útil campo de reflexão sobre o indivíduo normal, caráter normal, a personalidade norma, mas em vez disso, a própria noção de normalidade surgiu de uma preocupação com os tipos de conduta, pensamento e expressão considerados problemáticos [...] (ROSE, N, 2001, p37)

Rose (2001) diz que modos de conduta são criados a partir de problemáticas, sobre isto penso em como os professores se tornarão problemáticos para si e para os outros pelas suas práticas adotadas, pelo lugar que ocupa, pelo *software* que usa, pelo computador que não tem. Penso na degeneração das relações que constroem outros sujeitos e o poder que em conjuntos dessas práticas geram domínios

de dominação e causarão efeitos, será que esta relação está sendo boa? Será que nesta nova ordem de aulas, os professores não estão carregados de culpa? Em quais situações encontram-se esses professores para “tais” aulas remotas? Foucault (2006) quando elabora sua teoria sobre o “cuidado de si” sistematiza o que significa ocupar-se consigo mesmo. Penso na posição dos professores em situação de pandemia, tendo que levar ensino para as crianças. No entanto, pode o professor ocupar-se consigo mesmo em tempos de aulas na pandemia ? Seria uma espécie de renúncia?

PROFESSORES NA PANDEMIA E O CUIDADO DE SI

“Necessidade, portanto, decorrente da dupla falha pedagógica (escolar e amorosa), de se ocupar consigo”. (FOUCAULT, 2004. p56)

O cuidado de si ou técnicas de si é um tema que aparece no vocabulário de Foucault nos início dos anos 80. A expressão, cuidado de si, indica um conjunto de experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo.

Na sessão anterior da qual problematizamos a relação dos professores com suas aulas no período da pandemia, sendo dadas de suas casas, com seus próprios aparelhos eletrônicos e suas próprias redes de internet. Muitos professores tiveram que consumir em um curto espaço de tempo formações para poderem operar esse mundo escolar tão atípico. Citamos Nicholas Rose que têm discutido a formação do sujeito a partir das ideias de Foucault no que para ele, o ser humano é fruto das suas relações, ou seja, o sujeito é fabricado por meio de suas vivências e experiências. Diante disso estamos de frente com a tecnologia do vírus que estabeleceu para os professores outros

tipos de relações com a sua docência e com as suas práticas. O vírus do qual estamos nos referindo é a COVID-19, no qual em curto espaço de tempo está mudando nossas condutas docentes.

O isolamento social como técnica da biopolítica, impondo seu biopoder e suas condições aos professores, abrem para a nossa discussão inicial, podem os professores se ocuparem consigo mesmo em tempos de pandemia?

Cuidar de si é uma regra coextensiva à vida. Foucault (2004) vai multiplicando, vai analisando fatos históricos fazendo uma genealogia do cuidado de si em três modelos: modelo Platônico, Cristão e Helenístico. Um modelo se apropria e cuida da alma, o segundo cuida da obediência e renúncia, o último como moral existente também muito presente no modelo Cristão, servindo-se de base para um cuidado de si buscando a salvação. Com isso Foucault (2004) afirma que a cultura de si sofre deslocamentos e influências, sendo que, por estas narrativas presentes na história e por ele investigados o sujeito vai se formando.

Nessa ideia da Hermenêutica do sujeito, Foucault (2004) problematiza essa questão através da leitura do diálogo de Platão e Alcebiades, aparece-te a tal questão: “ocupa-te contigo mesmo”, elemento familiar dos diálogos socráticos em relação a prescrição de si mesmo, e das quais ignora. Ocupar-se consigo mesmo, era considerado imperativo de sucesso para poder governar todos os outros, ou seja, a capacidade de ocupar-se consigo partir do governo de si para o governo da população. Para Foucault (2004) sobre a perspectiva do diálogo platônico que para governar é preciso aprender sobre si mesmo, nos perguntamos sobre nossa problematização inicial: Podem os professores ocupar-se consigo mesmo em tempos de pandemia?

Juntamente com a pandemia do corona vírus trouxe para esta reflexão, a vida do docente em tempos de aulas em casa. O “fique em casa” com as aulas acontecendo diretamente das casas, das internet, dos aparelhos dados milhares professores do Brasil, nos faz pensar nas novas readequações de novas rotinas de trabalho dos professores, do consumo em tecnologia, do consumo de formação à distância para operar com as linguagens tecnológicas e da *cybecultura*, do aprender a conviver mais tempo com os eu trabalho no mesmo ambiente da sua família, além de manter o equilíbrio emocional para continuar dando aulas, construindo , editando e postando vídeos para as aulas nessa nova realidade que nos foi apresentada.

Com as restrições de sair de casa, mas com as atividades educacionais em curso de modo emergencial, o trabalho dos professores aumentou, agravou de modo a impactar nas suas rotinas fora da escola. Podemos dizer que os professores durante a pandemia adquiriram um “novo” normal em suas vidas. Essa discussão se torna importante diante desse contexto para poder compreender como vamos nos tornando e o modo como vamos nos conformando com quem nós somos. Conforme já mencionamos esses discursos vão se tornando verdades e entre elas está o cuidado de si, sofrendo influências dadas certa cultura. Nesse contexto novas práticas educativas em novos tempos de “fique em casa” foram sendo instauradas, interpretadas e institucionalizadas. Segundo Larrosa:

As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre os indivíduos quanto no interior dos indivíduos. (LARROSA 1994, p.16)

Nesse olhar do autor o sujeito das práticas educativas, passa ser um sujeito individual, passa ser sujeito pedagógico, produzido por uma pedagogia de subjetivação representada por discursos resultantes deste período emergencial que se torna um sujeito capturado por efeitos do poder institucional.

Foucault (2004) mostra que efeitos de poder, tais como o autocontrole dos gestos e atitudes, são produzidos não somente pela violência e pela força, mas sobretudo pela sensação de estar sendo vigiado e pela falta de sensação de segurança. Engana-se quem pensa ser a sociedade disciplinar aquela na qual todos se vigiam, como se houvesse um acréscimo de guardas e disciplinadores. Pelo contrário, nas instituições de vigilância precisou-se cada vez menos desses personagens. O poder disciplinar é econômico. Ele se vale de espaços arquiteturais organizados de modo a incrementar e facilitar a sensação de vigilância múltipla, detalhada e minuciosa de cada indivíduo que compõe seus interiores. Assim é que hospitais, fábricas e escolas e agora no contexto da pandemia, os atos, as aulas, as casas dos professores. Tudo funciona como lentes para normalizar o comportamento humano. O que continua nos preocupando é estabelecermos daqui por diante um único olhar sobre os professores e as práticas dos professores, com olhar julgador. Uma das reflexões de Foucault (2014) em tona das técnicas de si, estava em o sujeito ser efeito de uma linguagem ou de um lugar, sendo produto da universalidade. O fato de se ocupar de si mesmo, de se preocupar consigo mesmo está também implicado na nossa conversão de olhar, para conhecer-se a si mesmo é preciso cuidar de si, é uma necessidade de tomar conta de si. (FOUCAULT, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A arte de governar, tal como aparece em toda literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia?” (FOUCAULT, 1996).

Sem dúvida a pandemia é um evento²⁰ que trás muitas subjetivações para a vida docente, estamos sendo governados

20 Rose (2001) quando se refere a evento, ele se refere a acontecimento baseado em Foucault.

por uma organização no interior de um campo tecnológico (ROSE, 2001), pois de alguma maneira as experiências vividas aqui serão de muitas mudanças, em virtude até sobre o discurso de inclusão digital. Os desafios pós-pandemia são enormes, defendemos a escola e a formação dos professores de modo democrático, regional e institucional, baseada na riqueza das diferenças e das personalidades. Em meio às ambivalências formativas para a cultura on-line, podemos ter a possibilidade daqui por diante em pensar num currículo de formação para os professores que fale em cultura digital. Que o currículo para educação on-line possa ser discutido em políticas públicas, em universidades públicas, criando convergências por meio de debates com as universidades por meio de pesquisa e extensão. Que através desta pandemia possa ser pensado daqui em diante, oferecer garantias de acesso à equipamentos para os professores, internet aberta para todos e de boa qualidade, formação os mais variados meios digitais, no sentido de criar uma infraestrutura docente num espaço de defesa da escola, defesa de ser um espaço formativo de cidadãos, onde possa se defender a linguagem e a cultura da escola, onde possa ter a diferença e se estabelecer relações, pois é na escola que a diferença se encontra e se abraça! (PAULO FREIRE, 1987).

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT. M. *A governamentalidade, Microfísica do Poder* (p. 277-293). Rio de Janeiro: Graal. 1996.
- FOUCAULT. M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Curso dado no Collège de France (1981-1892). Martins Fontes. São Paulo. 2004.
- FOUCAULT. M. As técnicas de si. In Foucault, Michel. *Ditos em escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014. Pgs.264-296.
- FOUCAULT. M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1975).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

ROSE, N. *Como se deve fazer a história do eu*. In *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v26, n.1, jan-jul, 2001. Pgs. 33-57.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte. Ed Autêntica, 2007.

The background of the cover is an abstract composition of textures. On the left side, there are vertical, layered textures in shades of blue and red, resembling marbled paper or layered fabric. The right side is a solid, dark teal color with a fine, woven texture.

7

Gesiele Reis

A INFLUÊNCIA
DO DISCURSO
NA CONSTRUÇÃO
DA SUBJETIVIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656.122-134

Resumo

Esta é uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico pautada na problemática: Como o discurso influencia na construção da subjetividade? O problema parte do cenário pandêmico ocasionado pela Covid-19, onde há um discurso ambíguo em que ao mesmo tempo que discursa a importância da população de cuidar de si e do outro por meio da assepsia, tem a ausência de sensibilidade por aqueles que perderam uma pessoa querida para o vírus. Diante disso, o artigo objetiva discursar sobre a influência do discurso na construção da subjetividade à luz dos conceitos de linguagem e do cuidado de si de Michel Foucault (2004; 2006) e de outros autores que dialogam com seus estudos. Foucault (2004; 2006) não prescreveu um programa de emancipação intelectual, mas nos leva à reflexão de como o discurso influencia na construção da subjetividade e que a noção do cuidado de si foi fadada ao longo da história.

Palavras-chave

Discurso; Subjetividade; Cuidado de si.

INTRODUÇÃO

Com o novo coronavírus em 2020, um plano de contingência foi criado e colocado em prática em Santa Catarina, como aponta o decreto de nº 515²¹, onde foi instaurada uma quarentena de pelo menos sete dias no mês de março. No entanto, os primeiros dias de isolamento social passaram e os números seguiram tendo um aumento significativo no quadro de pessoas infectadas pelo novo vírus e de pessoas que vieram a óbito. Em meio a essa situação pandêmica que vem se estendendo durante todo o ano de 2020, é notório a presença de um discurso ambíguo, em que ao mesmo tempo que discursa a importância da população de cuidar de si e do outro por meio da assepsia, tem a ausência de sensibilidade por àqueles que perderam uma pessoa querida para o vírus. O que leva a este discurso? O que leva a ausência de sensibilidade? Pessoas são apenas números? Estas perguntas levam à pergunta principal: Como o discurso influencia na construção da subjetividade?

De acordo com Foucault (2004), a construção do pensamento humano tem influência da sociedade do qual este se encontra. Nesse sentido, o discurso atravessa o homem e por isso, o interesse deste artigo em discursar sobre a influência do discurso na construção da subjetividade, tomando como pressuposto a problemática principal que envolve este estudo.

Este artigo é de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, e traz à baila os estudos de Foucault (2004; 2006), Nietzsche (2011; 2002; 2013) entre outros autores que dialogam sobre a temática. Um

21 SANTA CATARINA. Decreto no 515, de 17 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINADA.pdf>. Acesso em: 24.06.2020.

dos resultados desta pesquisa é que o discurso influencia a formação do pensamento humano e que a noção do cuidado de si foi fadada ao longo da história.

ELUCUBRAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A linguagem é o meio de comunicação que acompanha a evolução do mundo desde os primórdios. Ela corrobora para a formação da subjetividade do homem e da mulher. Segundo Veiga-Neto (2007), Foucault se deslocou para a história, não para “[...] *descobrir o que somos nós*”, mas para “[...] *contestar aquilo somos.*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40, grifos do autor). Parafraçando Veiga-Neto (2007), a ontologia do presente suscita uma crítica à formação do pensamento humano, que teve o seu fundamento na filosofia socrática-platônica e que, segundo Nietzsche (2001), o pensamento está além do corpo. Nas entrelinhas, o pensamento é moldado fora do homem e da mulher, em busca de um ser ideal, do qual Nietzsche (2001) traduz como niilismo.

Segundo Mosé (2009), Nietzsche faz dois questionamentos importantes, como: Por que a verdade? e Para que a verdade? Em *Além do bem e do mal*, Nietzsche (2001) traz reflexões sobre a construção da moral e cita que o pensamento metafísico tem a crença nas “[...] *antinomias dos valores*” e que, “a partir desta “crença”, esforça-se em alcançar um “saber”, cria a coisa que, afinal, será pomposamente batizada com o nome de “verdade”. (NIETZSCHE, 2001, p. 12, grifos do autor). Essa crença foi popularizada pelo cristianismo, que dita o bem e o mal, e leva o homem e a mulher à conformidade com o presente, pois a verdade é um produto do medo. Pensar fora desse contexto, seria sinônimo de loucura, e não alcança a origem sublime do homem ideal. Nas palavras de Nietzsche (2001):

Nossas mentes rechaçam a ideia do nascimento de uma coisa que pode nascer de uma contrária, por exemplo: a verdade do erro; a vontade do verdadeiro da vontade do erro; o ato desinteressado do egoísmo ou a contemplação pura do sábio, da cobiça. Tal origem parece impossível: pensar nisso parece próprio de loucos. As realidades mais sublimes devem ter outra origem, que lhes seja peculiar. (NIETZSCHE, 2001, p. 11).

Nietzsche (2001) pauta-se em Heráclito, filósofo pré-socrático, e no seu conceito sobre o conflito dos contrários e sobre o devir, para chegar a ideia de vontade de potência que, segundo o filósofo, é um movimento de transformação da vida. De acordo com Nietzsche (2013, p. 18), “o mel é, segundo Heráclito, simultaneamente amargo e doce, e o próprio mundo é um jarro cheio de uma mistura que tem de agitar-se constantemente. Todo o devir nasce do conflito dos contrários”.

Segundo Lingis (2003, p. 17), Nietzsche conceitua a vontade de potência como a vontade do ser de mais potência, “[...] que ultrapassa a si mesmo no tempo e espaço, mantendo sua própria força, sua diferença, em luta com forças em afinidade com ele e forças em oposição a ele.” Nesse sentido, na vontade de potência há uma ação, um devir que se origina do diferente, um ser com múltiplas formas, é o próprio eterno retorno que é “[...] contra a ideia da unidade das coisas – contra uma teleologia nas coisas, contra a unidade essencial nas coisas. [...] O que retorna não é o ser, mas o devir; não a identidade, a idealidade, mas a diferença.” (LINGIS, 2003, p. 17-18).

Nietzsche (2001) supera a ideia de “ideal de homem” que, segundo o filósofo, foi objetivada por Sócrates e Platão para um novo conceito: “Eu vos anuncio o Super-homem.” (NIETZSCHE, 2002, p.12). O termo super-homem não é um ser elevado, mas é um ser que percebe o mundo, que se reinventa, que lida com o conflito. O idealista não percebe o que está a sua volta, se conforma com uma autonomia que não tem, enquanto, para o super-homem, a liberdade nasce da compreensão e da obediência à vida, de fazer dos acontecimentos um

ato de liberdade. Para isso, Mosé (2009) alerta que, para Nietzsche, o super-homem parte da afirmação da morte, ou seja, não aceita um modelo pré-estabelecido, em uma crença moral dominante que formata, que amedronta e que aprisiona. Nietzsche (2002, p. 13) então, traz uma afirmativa seguida de pergunta que incita uma reflexão: “o homem é superável. Que fizestes para o superar?”

Na perspectiva nietzschiana, outros estudiosos apoiam-se em seus estudos para entender e contestar a formação da subjetividade. Digamos que Nietzsche (2001) previu uma nova geração de filósofos, e ousa-se dizer que estes compreenderiam seus escritos e, talvez, tentariam ser esse super-homem o qual cita Nietzsche, que não se conforma com uma totalidade, mas que se inventa, se reinventa, se transforma. Em uma entrevista com R. Martin, em 1982, Foucault declarou que:

Nietzsche foi uma revelação para mim. Tive a impressão de descobrir um autor muito diferente daquele que me havia ensinado. Eu o li apaixonadamente e rompi com minha vida, abandonei o emprego no hospital psiquiátrico, deixei a França: tinha o sentimento de ter sido capturado. Através de Nietzsche, tinha me tornado estranho a todas essas coisas. (FOUCAULT, 2004, p. 297-298).

Foucault (2004), enquanto historiador do pensamento, teve como objeto de estudo a estrutura do pensamento humano e como este é subjetivado. Foucault (2004) cita que “o homem é um ser pensante. A maneira como ele pensa tem relação com a sociedade, com a política, com a economia e com a história; também se relaciona com categorias muito gerais, até universais, e com estruturas formais” (FOUCAULT, 2004, p. 294-295). É nesse sentido que Foucault voltou-se para a história não linearmente, para que pudesse de fato contestar a formação da subjetividade do homem e da mulher pós-moderno/a, pois, de acordo com Veiga-Neto (2007):

É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40).

O poder se manifesta pela linguagem e pelo discurso. Os estudos de Ferreirinha e Raitz (2010, p. 379) sobre as relações de poder, denotam que para Foucault a linguagem corrobora para a relação de poder e, “[...] portanto, aprisionam os sujeitos”. As autoras afirmam ainda que “[...] Foucault vê na linguagem uma forma já constituída na sociedade e, por esse motivo, os discursos já circulam por muito tempo.” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 379). Esses discursos incitam os jogos da verdade, onde “[...] o próprio sujeito é afetado.” (FOUCAULT, 2004, p. 289).

Jean-Lyotard (1998) se baseia nos estudos de Wittgenstein para desenvolver sua pesquisa sobre os jogos de linguagem. Segundo Lyotard (1998), para Wittgenstein, a linguagem é complexa e só tem sentido no uso social. De acordo com Veiga-Neto (2007), Foucault se aproxima do pensamento de Wittgenstein, mesmo não o citando em suas obras e acrescenta que, para os dois filósofos, “[...] “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro”- que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 90, grifo do autor). Parafraseando Veiga-Neto (2007), Foucault não se limita a construir uma verdade única, mas busca analisar as relações da linguagem por ela mesma e com o mundo.

O estudo de Veiga-Neto (2007) afirma que para Foucault o mundo é composto de linguagem. Assim, Heidegger (2003) também contribui com esta afirmativa enfatizando que: “A linguagem pertence, em todo caso, à vizinhança mais próxima do humano. A linguagem encontra-se por toda parte.” (HEIDEGGER, 2003, p. 7). Com isso,

quando nascemos somos expostos a discursos que já estão pré-determinados há muito tempo e “ [...] nos tornamos sujeitos derivados desses discursos .” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). Os discursos são enunciados em que o sujeito é subjetivado, o que limita sua autonomia e sua capacidade de se posicionar fora dele. Nas palavras do autor:

Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar. (VEIGA-NETO, 2007, p. 91).

Para Foucault (2006), o termo sujeito significa estar sujeito à alguma coisa, em busca da verdade e, por isso, o sujeito atravessa o discurso. Nesse sentido, qual o preço a pagar em nome de estar subjetivado a uma totalidade, a uma política, a um poder? “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser do sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade.” (FOUCAULT, 2006, p. 20). A linguagem manifestada nos enunciados está atrelada ao discurso de poder. Este é um discurso que permeia pela contemporaneidade e que agencia o intelecto humano.

O LUGAR DO CUIDADO DE SI NO DISCURSO: UMA TENTATIVA ANÁLISE

Com o elevado quadro de pessoas que vieram a óbito por conta da Covid-19 no Brasil, foi criado o projeto *Não é um número*, pelo artista plástico Edson Pavoni, para homenagear essas pessoas. O projeto nasceu do incômodo de que a população não se conforme com o elevado aumento de pessoas infectadas pelo coronavírus. Com o objetivo de “reverter a lógica fria com que as mortes pelo

novo coronavírus têm sido retratadas no Brasil²²”, nasceu o memorial *Inumeráveis*²³ que presta homenagem em forma de poesia as vítimas da Covid-19. O memorial, rico em sensibilidade, é uma forma de eternizar pessoas e suas histórias, é como cita Edson Pavoni (2020): “Não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa”.

Para Foucault (2006, p. 14), o cuidado de si é uma atitude “[...] para consigo, para com os outros, para com o mundo”. Nesse sentido, regressar ao cuidado de si é um exercício de eterno retorno, o qual citou Nietzsche (2001), em que o homem e a mulher recriam oportunidades de liberdade concreta mesmo em meio ao discursos totalizantes presentes na linguagem. A construção da subjetividade atravessa os discursos de verdade e o ato de se inventar e reinventar não é uma ação do ideal de homem tal qual a metafísica almejou, como descreve Nietzsche (2001), mas é a prática do homem e da mulher compostos por um corpo onde os sentidos e o inteligível estão integrados; um corpo que cria, recria, que sente e que se manifesta. Pode-se dizer que o projeto *Não é um número* traz em seu bojo uma resistência ao discurso frio, no qual a população tem atravessado durante todo o ano atípico, seja pelas *fake News*, minimizando os danos ocasionados pela pandemia, ou pelo viés capitalista, o qual mensura economicamente os “prejuízos” de um isolamento social.

Foucault (2006) volta ao período greco-romano para contestar quando o cuidado de si começou a perder o sentido. Em um movimento arqueológico, Foucault (2006) remete-se a Sócrates e a

22 AUN, Heloisa. 'Não é um número': projeto homenageia vítimas da covid-19 no Brasil. *Catraca livre*. 25.05.2020. Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/cidadania/nao-e-um-numero-projeto-homenageia-vitimas-da-covid-19-no-brasil/>> . Acesso em: 23.06.2020.

23



importância de sua função para a população ateniense. Nas palavras de Foucault (2006, p. 7), Sócrates “[...] apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descuidarem de si.” Foucault (2006) traz três passagens da apologia de Sócrates para discursar sobre o cuidado de si, onde na primeira há um alerta sobre a negligência do cuidado de si e a valorização de bens materiais. Seguindo o raciocínio de Foucault (2006), na segunda passagem Sócrates alerta que com a sua possível condenação e morte que os atenienses não teriam uma outra pessoa que os lembrasse de cuidarem de si. E ainda, na terceira passagem, parafraseando Foucault (2006) Sócrates aceita a possível condenação e morte.

O conceito de cuidado de si tem grande significância para Foucault (2006), por isso a apologia de Sócrates é trazida para o texto. Segundo Coelen (2008, p. 58), “A *epimeleia heautou* (cuidado de si, *souci de soi, cura sui*) era para ele um conceito de primeira importância. Foucault diferenciava a *epimeleia* do autoconhecimento, pois este é apenas uma parte determinada do cuidado de si.” Coelen (2008, p. 58) ainda traz que para Foucault o autoconhecimento tem posição privilegiada na filosofia ocidental, levantando a seguinte questão: “[...] porque se tornou mais importante estar ciente de seu interior do que cuidar de si mesmo na vida cotidiana?” Segundo Coelen (2008), Foucault ensaiou uma resposta:

Foucault elaborou uma resposta possível para essa questão ao formular eu o cuidado de si não mais parece ser um exemplo positivo de moral para a sociedade como um todo. A atual e geralmente aceita “ética do não-egoísmo” iguala o cuidado de si mesmo com o afastamento e a falta de consideração pelos outros. A autonegação cristã e/ou a forma moderna de uma obrigação para com os outros (o coletivo, a classe, etc.) considera suspeita essa preocupação consigo mesmo. Afinal de contas, o cartesianismo de fato declarou o autoconhecimento como sendo o caminho geral à verdade. (COELEN, 2008, p. 58, grifo do autor).

Com a modernidade, o conceito do cuidado de si é requalificado e readaptado, onde a dualidade corpo e mente é evidenciada, cujo pensamento tem lugar privilegiado e desconexo da sensibilidade. Nas palavras de Foucault (2004, p. 299), “a história da ciência experimentou um desenvolvimento diferente daquele da sensibilidade.” (FOUCAULT, 2004, p. 299). Com os estudos de Foucault (2004; 2006), é possível afirmar que o discurso sobre o cuidado de si de Sócrates, foi fadado ao longo da história por metanarrativas das quais vem até então, influenciando na construção da subjetividade, onde o corpo se transformou em um mecanismo para o Estado regular a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eterno retorno, a transformação de si, o contemplar o devir, do qual citam Nietzsche (2001; 2013) e Foucault (2006), são movimentos que acontecem a partir do despertar do homem e da mulher. Esse despertar é acordar da anestesia, é dar vida ao corpo. É um ato de liberdade dentro de uma sociedade vigiada pelo panóptico, como citam Ferreirinha e Raitz (2010).

Nietzsche e Foucault não prescreveram um mapa com o caminho para o eterno retorno, talvez porque seria repetir o que a metafísica fez e o cristianismo popularizou como “homem ideal”, o que Nietzsche chama de niilismo, segundo Mosé (2009). Ou porque seria fomentar a dualidade entre o pensamento e o corpo marcada pela modernidade. Mas compreende-se que o eterno retorno reflete na vontade de potência do homem e da mulher em desperta-se diante dos discursos de verdade, voltar-se para o cuidado de si; é um despertar para a vida que acontece no presente.

É possível afirmar que o projeto *Não é um número* criado por Edson Pavoni (2020), além de ser uma homenagem para as pessoas que vieram a óbito pelo novo coronavírus, é uma tentativa de despertar para o cuidado de si e para com o outro diante do discurso frio que circunda a sociedade. Foucault (2004) não teve o objetivo de criar um programa, ou de prescrever a emancipação do pensamento, mas seus escritos evidenciam que a linguagem influencia na construção da subjetividade e que, durante a história, o cuidado de si tem se fadado ao controle do corpo.

REFERÊNCIAS

COELEN, Thomas. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antiguidade. In: PETERS, Michel A.; BESLEY, Tina (Orgs). Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, M. Aula de 6 de janeiro de 1982 – Primeira hora. In: _____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

FOUCAULT, M. Uma Estética da Existência. In: _____. Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e escritos – vol.V). p. 288-293.

FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: _____. Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e escritos – vol.V). p.294-300.

HEIDEGGER, M. A linguagem. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 7-26.

LINGIS, A. A vontade de potência. Tradução de Tomaz Tadeu. *Revista Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 2003.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

MOSÉ, V. *Café Filosófico: Especial Nietzsche*. 2009. (41m53s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mxoa4HMT3SY>> . Acesso em: 18.05.2020.

NIETZSCHE, F. W. *A filosofia na era trágica dos gregos*. Porto Alegre, RS: L7PM, 2013.

NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal ou prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Márcio Pugliesi. Curitiba, PR: Hemus, 2001. [Versão eBook].

NIETZSCHE, F. W. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de José Mendes de Souza. Ebooksbrasil.org. 2002. [Versão eBook].

TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. (1h 27min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4>> Acesso em: 28. 07. 2020.

VEIGA-NETTO, A. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

8

Simone Beatriz Pedrozo Viana
Igor Rodrigo Haskel

O CUIDADO DE SI EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Resumo

A pandemia do novo coronavírus é um fenômeno objetivo presente no mundo, seu efeito ecoa na vida de milhões de pessoas e na perda de outros tantos milhares de seres humanos. A ausência de mecanismos preventivos e de tratamentos efetivos contra a doença causada pelo novo coronavírus, requer postura ética e políticas governamentais claras e articuladas com a sociedade. Este artigo tem por objetivo problematizar o cuidado de si em um cenário marcado pela pandemia do COVID-19, considerando os regimes de verdade que vivenciamos no Brasil e no mundo. Os fundamentos teóricos que apoiam nossa compreensão sobre as práticas do cuidado de si e influência do poder pastoral e do poder político no cuidado de si baseiam-se nas experiências intelectuais de Michel Foucault.

Palavras-chave

Cuidado de Si; Pandemia; Novo Coronavírus (2019-nCoV).

INTRODUÇÃO

Assistimos um tempo em que o cuidado de si ressoa como discurso universal para o enfrentamento da pandemia do COVID-19, causada pelo novo coronavírus.

De acordo com o Ministério da Saúde (2020a) o coronavírus compõem um grupo de vírus comum entre os animais, mas que raramente contaminam os seres humanos. Entretanto, no final do ano de 2019, a China notificou a primeira transmissão de um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que causa COVID-19. O vírus é transmitido de pessoa para pessoa, principalmente pelo contato direto ou por gotículas espalhadas pela tosse ou espirro da pessoa infectada para a pessoa sadia, podendo causar distúrbios sistêmicos e respiratórios de maior ou menor gravidade. Por se tratar de um vírus novo para os humanos, ainda não existe imunidade adquirida e até o momento não há tratamento específico ou vacina contra a infecção por SARS-CoV-2. Ademais, os medicamentos que vem sendo utilizados são antivirais de amplo espectro entre outras drogas que buscam controlar a infecção (ROTHAN; BYRAREDDY, 2020). Embora a primeira contaminação tenha sido registrada na China, o vírus se espalhou ao redor do mundo por meio da globalização, resultando em pandemia.

Existir em um mundo globalizado significa dizer que não há barreiras entre espaço, tempo e as relações sociais; isto é, todos os países e pessoas estão conectados de alguma forma, seja pelo turismo, expansão do mercado internacional, migração, entre outros (HELD, MCGREW, 2003). De forma que a interconectividade e a intensa mobilidade da população humana, propiciada pelo fenômeno da globalização, também facilita a disseminação de vírus emergentes (WHO, 2018).

De acordo com o relatório epidemiológico publicado no dia 21 de setembro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde - OMS (2020), há mais de 30 milhões de pessoas infectadas pelo novo vírus no mundo e conta com mais 954 mil mortes, das quais 55% (quase 528 mil) são de pessoas que vivem no continente americano. No Brasil, o primeiro caso notificado foi em 20 de fevereiro de 2020 e em setembro do mesmo ano, o país ultrapassou a marca de 4,5 milhões de casos confirmados e mais de 138 mil óbitos (BRASIL, 2020b).

Mediante a gravidade da situação e a velocidade de propagação do novo coronavírus, boa parte dos países afetados pela pandemia têm seguido orientações da OMS e adotado protocolos e diretrizes internacionais com maior ou menor êxito, nos diferentes níveis de complexidade e gravidade da doença, porém ainda existe um número considerável de perguntas a serem respondidas pela ciência. Mesmo com as recomendações científicas, os números de infectados e de óbitos não param de aumentar e grande parte da responsabilidade desses números recai sobre a gestão política dos países em aplicarem ou não as medidas recomendadas.

Enquanto não há vacina para o controle da pandemia, nem mecanismos terapêuticos eficazes para o combate da doença causada pelo COVID-19, o que resta para a população é o cuidado de si, cujas orientações são preventivas, ou seja, de higienização, uso de máscara e distanciamento social, independente das condições ou da realidade a que estão expostos. O cuidado de si, neste contexto, vincula-se a uma postura ética e política articulada às práticas cotidianas de cada um.

Embora não se tenha dados suficientes para determinar a gravidade da doença, causada pelo COVID-19, visto que as complicações e a taxa de letalidade variam entre pessoas e países, os discursos que se instalam são de preocupação com as pessoas classificadas como população de risco, como: idosos,

obesos, tabagistas, doentes crônicos; e para os quais se espera o confinamento como atitude de normalidade e socialmente aceito, o seu contrário pode ser visto como transgressão e passível de julgamento. Larrosa (1994), a partir dos estudos de Foucault, cita que os mecanismos óticos e os procedimentos discursivos, exercem função de reguladores da vida social e permitem julgar, normalizar e canalizar indivíduos. Da mesma forma a auto-observação, autoexpressão e autonarração permite aos indivíduos julgarem-se e governarem-se a si mesmos, assim como conduzirem-se de uma determinada maneira e de se comportarem diante das normas. Há, no entanto, de se perguntar sobre quais condições a consciência sobre si e a autonomia decisória são possíveis.

Diante da situação que vivenciamos, este artigo tem por objetivo problematizar o cuidado de si em um cenário marcado pela pandemia do COVID-19.

Para estabelecer diálogo com as questões levantadas nos servimos do pensamento de Michel Foucault sobre a genealogia do poder e ética presente nas obras: *Microfísica do poder* (2007), *Ditos e escritos V* (2004), *A Hermenêutica do Sujeito* (1982); *Segurança e realidade* (1977 – 1978); e *A ordem do discurso* (1970).

CUIDADOS DE SI E TÉCNICAS DE SI: OLHAR A HISTÓRIA PARA COMPREENDER O PRESENTE

A análise histórica do cuidado de si e das técnicas de si é uma forma de entender a relação entre verdade, subjetividade e relações de poder. Michel Foucault (2004a) ao analisar o diálogo entre Sócrates e Alcebíades e o imperativo 'conhece-te a ti mesmo' compreendeu que na antiguidade socrático-platônica era necessário que você primeiro conhecesse a si mesmo para que depois fosse possível governar o

outro. Para conhecer a si mesmo eram necessárias algumas práticas de cuidado de si, como: iniciação a vida adulta por meio das relações sexuais, sonhos, exame de consciência, controle da alimentação etc. Essas práticas aconteciam em outros momentos da cultura grega, como as práticas de controle do desejo e reclusão em Pitágoras. Esse modelo platônico buscava promover no sujeito uma determinada relação ético-moral de autonomia. Posteriormente, no asceticismo cristão, o cuidado de si é atravessado pela circularidade entre verdade do texto e conhecimento de si, bem como o método exegético para o conhecimento de si; ambos têm como objetivo a renúncia de si.

[...] no cristianismo, este conhecimento de si é praticado através de técnicas cuja função essencial consiste em dissipar as ilusões interiores, reconhecer as tentações que se formam no próprio interior da alma e do coração, assim como frustrar as seduções de que podemos ser vítimas. E o método, para tudo isto, é o da decifração dos processos e movimentos secretos que se desenrolam na alma, dos quais é preciso apreender a origem, a meta, a forma. Necessidade, portanto, de uma exegese de si. Este, o segundo ponto fundamental do modelo cristão das relações entre conhecimento de si e cuidado de si. O terceiro, por fim, é que no cristianismo o conhecimento de si não tem tanto a função de voltar ao eu para, em um ato de reminiscência, reencontrar a verdade que ele contemplara e o ser que ele é: retoma-se a si, como lhes disse há pouco, para, essencial e fundamentalmente, renunciar a si (FOUCAULT, 2004b, p.311).

Assim, a autonomia em relação ao cuidado de si foi encoberta por uma moral do Texto sagrado, nesse sentido, coube ao cristianismo estabelecer como os sujeitos deveriam conhecer a si mesmo e realizar suas práticas do cuidado de si, reverberando em uma heteronomia (FOUCAULT, 2004b). Naquele momento, homens e mulheres passaram a renunciar às suas escolhas e a dependerem de um sistema de regras e condutas externas ao seu eu, numa espécie de submissão e obediência para a salvação. Mais tarde, com o ressurgimento do

conhecimento científico, outras correntes de pensamento passaram a dominar o pensamento e o viver humano.

Percebe-se que o conhecimento de si e as práticas do cuidado de si mudam de acordo com os regimes de verdade localizados em determinado momento histórico. Abordar os regimes de verdade de uma determinada época é poder discutir um plano ético, isto é, as relações entre o que é verdadeiro ou falso, o que deve ser feito ou não, o que deve ser pensado ou não sobre algo, nesse sentido, os sujeitos se tornam estranhos para si mesmo, uma vez que esses regimes de verdade encobertam o entendimento que cada um tem de si mesmo e do mundo que vive. Desse modo, quais são os regimes de verdade que vivenciamos atualmente em meio a uma pandemia? Quais as práticas do cuidado de si e conhecimento de si são incentivadas nesse regime de verdade?

Cantuário (2020), afirma que a verdade é um feito humano produzida a partir da linguagem que se consolida pela comunicação entre os indivíduos. Baseado na literatura de Michel Foucault, o referido autor nos lembra que a verdade está contida em discursos, práticas e até mesmo atos normativos elaborados por diferentes sociedades, constituindo regimes com propósitos definidos.

Neste momento da pandemia do Covid-19, em que a verdade científica sobre o vírus, suas formas de contágio e prevenção não estão totalmente estabelecidas ou quando o conhecimento não é acessível à população, o que impera é a desinformação e o uso que dela se faz. Neste sentido, muitos governantes têm se aproveitado do poder político para recomendarem intervenções sem validação científica e o incentivo de terapêuticas de eficácia não comprovada e seus riscos para uso em serem humanos, ou até mesmo a total negação do uso das medidas preventivas desqualificando a vida e os direitos humanos (CAPONI, 2020).

Uma das características do poder político está em sua abrangência, uma vez que esse atua sob a grande massa da população, sem que nele haja uma lógica salvacionista. Dessa forma, podemos considerar que o poder político é exercido na pandemia por políticos, mídia, influenciadores digitais, lideranças que em seus discursos e práticas muitas vezes contribuem para a desinformação sobre o COVID-19, espalham notícias falsas, banalizam a periculosidade do vírus e até mesmo sua existência. Esses discursos acabam sendo incorporados por uma parte da população e atingem a vida de milhares de pessoas, especialmente daquelas que não podem permanecer em suas casas, devido às questões econômicas, e ao fato de serem ou morarem com pessoas do grupo de risco.

O que se depreende disso tudo é que não há neutralidade, nem inocência no discurso, nas ações, ou na linguagem que dele emana, ao contrário, há intencionalidade, e se de um lado parece compor um campo de dominação e sujeição sobre os indivíduos, por outro, evidenciam formas de poder destes ditos dominados, ante outros contextos. Esta reflexão apoia-se nas leituras das obras de Foucault e no seu posicionamento frente as relações entre saber e poder, e discursos de verdade, na construção da subjetividade e do governo de si. Para Foucault (1999, p.10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque e pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”.

Para aqueles que necessitam diariamente serem confrontados pela realidade da pandemia, o papel do líder é fundamental para que se entenda que o esforço do isolamento não é uma imposição, nem um sacrifício, mas uma condição de sobrevivência. Nesta questão podemos ter dois exemplos, o primeiro é o caso da Suécia em que ciência e governo, de comum acordo, adotaram a estratégia de contaminação por rebanho, também chamada de imunidade de grupo, acreditando que simples orientações gerais e o alto nível

educacional seriam suficientes para conter a pandemia. Não foram, pois, o discurso único de ciência e governo, no sentido de minimizar a importância do isolamento, funcionou como salvo conduto para que todos entendessem que a vida deveria ser normal, mesmo quando a Organização Mundial da Saúde apontava ao contrário. Atualmente, a Suécia tem uma comissão parlamentar instalada para analisar o desempenho das autoridades frente a pandemia, apontando um cenário em que os atores irão se acusar mutuamente, o governo de ter confiado na ciência e a ciência de ter repassando a culpa para a população que não teria seguido as recomendações (El País, 2020).

No Brasil, tivemos uma situação oposta, lembrando que em nenhum quesito pode ser comparado a Suécia, na qual o discurso do poder federal, de negação da pandemia e na defesa da imunização por rebanho, foi contrário às recomendações do ministro da saúde, da época, o qual defendia uma tática diferente de isolamento social. Registra-se ainda que os governos estaduais e municipais preferiam, em boa parte, seguir os conselhos do ministério da saúde, colocando o país em isolamento social. A disputa política entre governo federal, Presidente da República *versus* Ministro da Saúde *versus* Governadores e Prefeitos acabou sendo pautada pelo Supremo Tribunal Federal que afirmou que a competência sobre matéria de saúde pertence tanto a União, quanto aos Estados e Municípios. Neste cenário de confusão e confronto não houve entendimento e a população, principalmente a de baixa escolaridade e menor poder aquisitivo, impelida pela crise econômica e social, teve várias narrativas a serem seguidas e diante da situação, optou por aquela que mais lhe convinha dependendo do peso que dava a saúde ou a economia.

Neste sentido, não há como fazer julgamentos éticos, no que se refere a população, visto que as narrativas oficiais, servem de alguma forma, de suporte para as escolhas dos sujeitos. Há, no entanto de

se observar que em crises sistêmicas como esta não pode haver lugar para mais de um discurso sob pena de acontecer o que ocorre neste momento no Brasil. Em plena ascensão no número de casos de COVID-19 e de mortes, assistimos o incentivo cada vez maior à flexibilização do isolamento.

A Suécia, que tomou a decisão unitária e equivocada no início da pandemia, se redimiu igualmente de forma unitária e hoje aumenta os níveis de isolamento social. O Brasil, não teve unidade de narrativa em nenhum momento e muito provavelmente não terá até o fim da pandemia, nos tornando muito parecido com outras nações, como: Estados Unidos, México, Chile e Peru, que se encontram entre as que experimentam a explosão no número de casos no mundo (WHO, 2020).

A INFLUÊNCIA DO PODER PASTORAL E O PODER POLÍTICO NO CUIDADO DE SI

Para compreender a forma como tem ocorrido as práticas do cuidado e do governo de si nos parece apropriado lembrar do poder pastoral presente na investigação foucaultiana e que influenciaram as práticas cristãs medievais, assim como seu deslocamento para o poder político. Veiga-Neto (2003, p.85), ao analisar a produção intelectual de Michel Foucault, afirma que:

O poder pastoral se exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é *vertical*: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas, por sua vez, o pastor também depende do rebanho. Ele é *sacrificial salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e *salvação* significa, aqui, a garantia de uma vida eterna não-terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma. Por outro lado, fora do

campo religioso, o poder político exercido pelo soberano – que podemos chamar de poder de soberania- valeu-se em parte da lógica do pastoreio; mas, ao contrário do poder pastoral, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante. São coisas que não cabem ao soberano, se ele quer ser mesmo soberano... Assim, de certa maneira, o poder de soberania tem um *déficit* em relação ao poder pastoral.

Para Foucault (2008), o poder pastoral não é exercido sobre um território, mas sobre um rebanho e seu deslocamento, pois em tese é um poder de cuidado. Da mesma forma afirmou que o pastorado, no cristianismo, deu lugar a uma arte de conduzir, de dirigir, de guiar, de manipular os homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida, dando origem ao processo de governamentalidade do Estado moderno. Assim que o poder pastoral foi aos poucos sendo incorporado pelo poder político, não mais como um poder beneficente, mas como mecanismo regulador da população.

O pastorado, para Foucault (2008, p.243), “preludia a governamentalidade, pela constituição tão especial de um sujeito, de um sujeito cujos os méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta”.

Na atualidade, diante da pandemia pelo novo coronavírus, podemos dizer os/as profissionais de diferentes áreas do saber, alguns políticos e influenciadores/as digitais são os pastores/as responsáveis pelas ovelhas de seu rebanho; desde que comprometidos/as pela ética científica, proteção da saúde e bem-estar das pessoas. Esses/as pastores/as apresentam práticas para o cuidado de si através de seus próprios saberes e também pelo compartilhamento de outros saberes. Nesse sentido, as práticas para o cuidado de si podem surgir em diferentes formas por meio do poder pastoral como: reforçar a importância de manter o distanciamento social e das ações higienistas

de cunho pessoal (uso de álcool em gel, lavagem das mãos e higiene dos ambientes etc.) preconizadas e normatizadas por organismos internacionais que configuram como medidas de maior efetividade no enfrentamento da pandemia, muito embora não haja garantias quanto a sua total eficácia.

Observa-se também o compartilhamento de saberes sobre alimentação saudável, exercícios físicos, técnicas de relaxamento, estratégias para a manutenção da saúde integral, entre outras inúmeras práticas para o cuidado de si. Para Foucault (2004c, p. 5) o outro é de suma importância para o cuidado de si, pois:

[...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si.

Reconhece-se, no entanto, os riscos que se instalam em nome do poder pastoral, o excesso de recomendações, de conselhos, de lições para as práticas de cuidado de si, os interesses mercadológicos e o oportunismo em meio a pandemia. Nesta perspectiva, importa fazer a distinção, entre os que exercem o poder pastoral para salvar suas “ovelhas” e conduzi-las para o bem, daqueles que em nome do cuidado visam obter lucro ou vantagens nessa relação.

No contexto da pandemia pelo covid-19, se entrecruzam o poder pastoral e o poder político, este último representado pelo ato de governar e como aquele que serve à economia, sem a pretensão de salvar as “ovelhas” do rebanho, tampouco de ser piedoso. Neste sentido, os sujeitos governados seguem um caminho marcado pela angústia de não saber o que acontecerá nessa trajetória, pois não existem garantias.

Do mesmo modo, é perceptível o tensionamento entre as pessoas que exercem o poder pastoral e os que exercem o poder político, especialmente no cenário brasileiro, momento em que se encontra instalada a crise da ciência. Costa, Pereira e de Paula (2019), afirmam que apesar das conquistas evidenciadas nas práxis científicas, o que se presencia é um movimento de ofensiva anticientífica, anti-intelectual e obscurantista, associada, na maioria das vezes, às tendências políticas. Dentre os discursos de maior impacto popularizam-se teorias como terraplanismo, movimentos antivacinas, fanatismos religiosos e outras invenções de senso comum relacionadas a pandemia do covid-19, tais como: “o coronavírus não existe”, “o distanciamento social não ajuda”, “o coronavírus é uma invenção do comunismo”, “o coronavírus é uma invenção da mídia”, além de prescrições milagrosas sem nenhum respaldo científico.

Tais informações, para muitos são tomadas como verdades e incorporadas pelos sujeitos que de alguma forma foram convencidos, seja pelas fragilidades sociais ou interesses de ordem política e econômica. Para Foucault (2007, p.12):

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

O cuidado de si, neste contexto, torna-se uma verdade produzida pelas forças de poder que constituem o sujeito, e que é em parte consciente e em parte irrefletidamente, a depender do momento, da condição social e cultural, e dos interesses de si consigo mesmo e de si com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia pelo novo coronavírus é um fenômeno objetivo presente no mundo, seu efeito ecoa nos comportamentos e narrativas individuais e coletivas, nos discursos institucionais e nas ações governamentais. Mesmo em sua invisibilidade, aos olhos nus do ser humano, nossos corpos são invadidos, nossa carne é tocada pelo vírus, isto é, repousa nos objetos presentes no mundo. Entretanto, os sentidos que cada pessoa atribui ao vírus e a forma como se relaciona com as verdades produzidas sobre ele, diferem quando comparadas as realidades sociais, culturais, espirituais e biológicas. Pessoas em grupos de risco ou pessoas que tenham alguma ligação afetiva com esses grupos, ou pelo conhecimento sobre a periculosidade do vírus, pela sensibilidade afetiva em olhar para o outro enquanto uma vida a salvar, tendem ao exercício maior do cuidado de si e dos que vivem a sua volta. Porém, nem sempre os sentidos que atribuímos corresponde à realidade objetiva, muitas pessoas podem compreender a gravidade da pandemia, mas muitas vezes não consegue manter-se em casa ou em isolamento, pois precisam trabalhar. Ou se encontram a mercê da falta de autonomia, da ética individual e consumista ou ainda perdidas em meio aos conflitos gerados pelos interesses públicos, privados e/ou coletivos.

É claro que há também grupos de pessoas que não acreditam e que levam outros a não acreditar na existência do vírus e criam teorias conspiratórias e de senso comum em benefício próprio. Seja qual for a situação, os sentidos e os interesses que as pessoas têm em relação ao vírus, o cuidado de si e o governo de si precisam ser reestabelecidos. Não como algo dado, ou de sujeição, mas como conquista e liberdade, a partir das experiências e concepções de cada um.

Enquanto há países em que a situação está controlada, outros apresentam dificuldades em controlar os números de infectados e de óbitos, principalmente na América. Pensar a forma que o poder pastoral e político é exercido no atual regime de verdade é uma forma para compreender os interesses de quem dele emana. Nos Estados Unidos e no Brasil parece ser interessante, para quem exerce o poder político, permitir a morte de milhares de pessoas – em sua maioria os grupos de riscos, por uma questão estratégica para o capitalismo. Ora, é muito mais interessante para o sistema capitalista que as pessoas que não produzem ou que deem algum gasto para o Estado sejam eliminadas, pois o objetivo deste é obter lucro. O direito à vida desvanecia-se. Ao mesmo tempo, no poder pastoral, talvez seja mais interessante manter as pessoas vivas para também lucrar nessa relação. Embora não se constitua como regra, não podemos descartar estas possibilidades.

A pandemia do novo coronavírus pode vir a ser uma situação ímpar para retomar o cuidado de si, se soubermos refletir sobre nós mesmos, sobre o mundo que nos cerca e sobre o nosso papel no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Painel Coronavírus*. 2020b. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 23/08/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a doença*. 2020a. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 29/08/2020.

CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro. “Isso é verdade?” – a “infodemia” da pandemia: considerações sobre a desinformação no combate à COVID-19. *Investigação Filosófica*, v. 11, n. 2, p. 175-188, 2020.

CAPONI, SANDRA. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-224, ago. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200209&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 set. 2020. Epub 10-Jul-2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>.

COSTA, F.; PEREIRA, K.; DE PAULA, A. CIÊNCIA E OBSCURANTISMO EM CONTEXTO DE CRISE. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, v. 3, n. 1, p. 144-162, 10 abr. 2020.

El País. Acesso em 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-03/suecia-admite-erros-em-suaestrategia-contra-a-pandemia.html>.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 /Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola: 1999.

FOUCAULT, Michel. Aula de 13 de janeiro de 1982 – Primeira hora. In *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 55-82.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de fevereiro de 1982 – Primeira hora. In: *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 22 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Cláudia Berliner. - São Paulo: Martins Fontes, 2008

HELD, David; MCGREW, Anthony. *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity Press, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

ORNELL Felipe, SCHUCH, Jaqueline Bohrer; SORDI, Anne Orgler; KESSLER, Felix Henrique Paim. Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Debates in psychiatry*, 2020. Acesso em 20 jun 2020. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pandemiade-medo-e-covid-19-impacto-na-saude-mental-e-possiveis-estrategias>>.

ROTHAN, Hussin A.; BYRAREDDY, Siddappa N.. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal Of Autoimmunity*, [S.L.], v. 109, p. 102433-1024334, maio 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433>.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Acesso em 29 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Weekly Epidemiological Update*. Online, 2020. Acesso em: 22/09/2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200824-weekly-epi-update.pdf?sfvrsn=806986d1_4>.

WHO– WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Managing epidemics: key facts about major deadly diseases*. Geneva: World Health Organization; 2018.

9

Luciane Wayss Staffen

VÓ, JÁ POSSO VOLTAR
PARA A CRECHE?
CUIDADOS DE SI E EDUCAÇÃO INFANTIL
EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Resumo

O objetivo deste texto, em tempos que sofrem as consequências de uma pandemia, é problematizar o cuidado de si, conceito estudado por Michel Foucault. Devido à pandemia da COVID 19, diversas alterações foram impostas às rotinas das pessoas, principalmente àquelas que vivem em ambientes urbanos, mais densamente habitados, sendo as escolas as primeiras instituições a serem fechadas, mantendo as crianças em casa. Parte-se da ideia de que as crianças têm a possibilidade de ter experiências significativas de cuidar de si quando estão dentro das escolas, inclusive as crianças da Educação Infantil. Com o suporte da perspectiva foucaultiana sobre o cuidado de si, procura-se compreender este conceito e aplicá-lo na análise do que a educação formal, identificada pelos Estudos Culturais como organização institucional cultural, se propõe a ensinar, a partir de seu currículo, de cuidados de si às crianças da Educação Infantil. Estes cuidados possuem a mesma perspectiva?

Palavras-chave

Educação Infantil, Estudos Culturais, cuidados de si, pandemia.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos diferentes, determinados por uma pandemia, onde um vírus letal se alastra de maneira assustadora pelo mundo, impondo novas maneiras de viver, mudando valores, constituições familiares, organizações de cidades e de instituições como as escolas. Estas são as que, no Brasil, foram as primeiras a serem fechadas, ficando seus alunos em casa, sob a tutela de suas famílias. As rotinas das escolas foram interrompidas e novas maneiras de organizar o dia a dia foram impostas. Atividades escolares, trabalho e lazer foram centrados em casa em prol da prevenção ao contágio pelo COVID 19, vírus causador da pandemia. As pessoas foram convocadas, “a ficar em casa”, cuidando dos outros e cuidando de si.

O que é cuidar de si em pleno século XXI? Seria cuidar para que um corpo não seja infectado por um vírus ou cuidar de si é algo mais amplo no sentido histórico e ontológico, ou seja, na compreensão do significado do ser (FOUCAULT, 2006; ROSE, 2001)? Aprende-se a cuidar de si a partir de diferentes contextos, inclusive é tema proposto de maneiras diversas por currículos escolares de alunos pequenos a alunos adultos (LARROSA, 1994; VEIGA-NETO, 2007). Por evidência, cuidar de si é ação necessária à preservação da vida. Portanto, pode-se considerar um tema importante para estudo e análise no contexto social contemporâneo, onde o governo, a mídia, as escolas, conforme manifestam os Estudos Culturais (HALL, 1997), procuram estabelecer novos hábitos de como os indivíduos devem se sujeitar às novas regras de convivência (ou isolamento!) para evitar o contágio da COVID 19.

O objetivo deste trabalho, a partir da perspectiva foucaultiana, é apresentar o conceito de cuidado de si, problematizando os efeitos das proposições do ensino desses cuidados que envolvem adultos e crianças na Educação Infantil. Não perdendo de vista, com o

suporte dos Estudos Culturais, o contexto social da educação que se transforma, com influências diretas de uma epidemia viral que se alastra em âmbito global.

AQUELE QUE CUIDA DE SI - SUJEITO QUE SE DECIFRA PELA FILOSOFIA

Os cuidados de si são práticas que temos com nós mesmos, que nos definem como sujeitos, e estas práticas se diferenciam a partir das relações que os indivíduos têm com contextos históricos diversos. Quando Rose (2001), inspirado nos estudos de Michel Foucault, define seu interesse em analisar “as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas” (p.34) está nos indicando o processo de subjetivação dos indivíduos, isto é, como pessoas a partir do que vivenciam estabelecem “relação do ser consigo mesmo” (ROSE, 2001, p. 35). Hoje, com a urgência imposta pela possibilidade de se perder a vida, novas regras de relação consigo e com os outros são estabelecidas. Vive-se um momento de mudança no que compete a cuidar de si, pois novas práticas estão sendo evidenciadas como mantenedoras de preservação da vida, não somente no sentido biológico pelo contágio de um vírus, mas também no sentido psicológico e emocional, onde o convívio de pessoas e a frequência em espaços diversos estão cerceados pelos governos.

Cuidar de si está em todas as plataformas de comunicação onde a frase ‘fique em casa’ é repetida, trazendo o cuidar-se vinculado à saúde fisiológica. Mas cuidar de si também se vincula à filosofia. Neste campo Michel Foucault traz como um de seus focos de pesquisa o tema cuidados de si, observando como o indivíduo se torna sujeito a partir de suas relações consigo mesmo (VEIGA-NETO, 2007). Para compreender o processo de subjetivação do indivíduo, Foucault

utilizou-se de uma perspectiva arqueológica como instrumento para analisar o que os discursos no decorrer da história dizem, anunciam, sobre como o indivíduo deve portar-se, que escolhas pode fazer, quais saberes valorizar e quais desconsiderar. Também utilizou a perspectiva genealógica, onde “genealogia quer dizer que conduzo a análise a partir de uma questão presente” (FOUCAULT, 2006, p. 631), para verificar como esses discursos, como “conjunto de procedimentos para conhecer o passado e para rebelar-se contra o presente” (VEIGANETO, 2007, p. 31), estão em constante tensão nas relações de poder que se estabelecem entre todos os indivíduos, determinando regimes de verdade. Partindo da Antiguidade para compreender a Modernidade e procurar oferecer possibilidades de consciência das subjetivações dos indivíduos da contemporaneidade, a pesquisa de Foucault observou os deslocamentos, ou seja, as mudanças dos regimes de verdade dos sujeitos.

Na Antiguidade os pitagóricos tinham o cuidado de si, como “o ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.55), tendo técnicas de purificação e provação em rituais que visavam a ascensão do espírito, da religião e da filosofia. No período socrático, a princípio, os cuidados de si indicavam cuidar da alma durante a juventude para que depois desta o indivíduo pudesse governar a cidade com sabedoria. Já os epicuristas acreditavam que a alma devia ser cuidada através do ato de filosofar durante toda a vida. Assim, na Antiguidade os cuidados de si eram considerados “ao mesmo tempo um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados” (FOUCAULT, 2006, p.600).

No pensamento cristão a leitura do texto sagrado é a técnica para conhecer-se a si mesmo, promovendo a salvação da alma através da disciplina, do controle do corpo e do espírito, havendo uma renúncia de si, onde a heteronomia prevalece. Os helenistas por sua vez tinham o eu como objetivo a alcançar, a conversão a si, onde o

próprio sujeito se tem como meta (FOUCAULT, 2006), não havendo a renúncia de si como no pensamento cristão. Foucault (2006) observou que o modelo helenista com sua “moral exigente, rigorosa, restritiva, austera” (p. 313) acabou influenciando o modelo cristão, ou seja, aquilo que deu sustentação ao ceticismo cristão da modernidade, à “moral cristã” (FOUCAULT, 2006, p.314). Esses modelos de cuidado de si influenciaram as subjetividades por um milênio durante a Antiguidade.

Os cuidados de si passaram a ter deslocamentos de significado de práticas no decorrer da história ocidental. Foucault (2006) notou que os cuidados de si, “como ‘ocupar-se consigo mesmo, ter cuidados consigo’” (p.16), foram substituídos pelas noções do “conhece-te a ti mesmo”. Estas noções se apresentam, pela renúncia de si “sob a forma ‘moderna’ de uma obrigação para com os outros - quer o outro, quer a coletividade, quer a classe, quer a pátria etc.” (FOUCAULT, 2006, p.17) e pelo, chamado por Foucault, “momento cartesiano”.

O momento cartesiano requalificou filosoficamente o pensamento de Sócrates, que já tinha prenúncios da noção do “conhece-te a ti mesmo”, e desqualificou o “cuidado de si”. O procedimento cartesiano tem a evidência como ponto de partida para o pensamento filosófico, sem haver espaço para a dúvida. Constitui-se então um pensamento como forma de consciência que interroga como separar a verdade daquilo que é falso e “tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2006, p.19).

Na idade moderna a verdade poderia ser acessada somente pelo conhecimento. Não se exige mais a modificação do ser do sujeito, que busca a verdade, apenas que a reconheça através de “condições internas– condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer [...] e condições extrínsecas – condição de não ser louco, condições culturais como ter realizado estudos, ter uma formação”(FOUCAULT, 2006, p. 22-

23). As relações entre subjetividade e verdade se transformam. Para Foucault (2006, p.24) o “conhecimento não causará a completude do sujeito, estará apenas vinculado ao progresso e a verdade não salvará o sujeito, mesmo que se pressupõem modernamente que o sujeito é capaz de verdade”.

No avançar do tempo, o cuidado de si passa por mais um deslocamento. Fundamentado no modelo helenístico e após ser desqualificado pelo pensamento cartesiano na época moderna, toma força e transfigura-se em diferentes abordagens e influências da psicologia e suas terapias no momento da pós-modernidade.

CUIDADOS DE SI NA PÓS-MODERNIDADE – CULTURAS PSI E O CONTEXTO SOCIAL VIRTUAL

Os cuidados de si na pós-modernidade, são práticas integrantes das Culturas PSI. Estas culturas determinam como o sujeito deve se gerir, se portar e elas se estabelecem a partir de “técnica de verbalização retomada e ressignificada modernamente pelas Ciências Humanas” (VEIGA-NETO, 2007, p.84) e da “emergência de uma forma particular de expertise positiva sobre o ser humano” (ROSE, 2001, p. 46). As Culturas PSI se fazem potencialmente presentes entre os indivíduos que pretendem “a auto-realização, [...]levando suas vidas como uma empresa de si próprios” (ROSE, 2001, p. 45), sendo subjetivados por regimes de subjetivação pretensamente contrários à “unificação” (ROSE, 2001, p. 46) do eu. Por outro lado, elas definem a conduta da conduta, fornecem modelos do eu e de governo das pessoas. Este podendo ser exercido em diferentes campos profissionais, possuindo a aspiração em determinar a verdade sobre os seres humanos, como aponta Rose (2001), constituindo-se um poder influente. A condição

atual de isolamento social e a ameaça de adoecer fragilizam os indivíduos perante os novos desafios cotidianos, ampliando as possibilidades das Culturas PSI terem espaço na vida destes que não têm certeza de que a rotina voltará a ser o que era, mais presencial e menos em frente às telas.

O sujeito contemporâneo é influenciado de forma significativa pelo que se passa nos mundos virtuais que a internet criou. O campo dos Estudos Culturais, que acolhe o “peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e [...] seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social” (HALL, 1997, p. 12), indica que as novas tecnologias criaram noções diferentes de tempo e espaço. Elas não somente intervêm e determinam o mundo da economia, mas influenciam as pessoas, causando impactos locais no seu cotidiano, no sentido que dão à vida, às suas relações interpessoais, às coisas (HALL, 1997).

Com o isolamento social, a internet passou a ser mais frequentada, sendo uma via de comunicação, pesquisa, entretenimento. Este contexto aceleradamente virtualizado altera comportamentos, rotinas e ações em um ambiente que não oferece a proximidade física, o olhar e a palavra de quem está presente, fazendo do cuidado de si talvez algo mais necessário que antes da pandemia. Um tempo de um ‘novo normal’ onde “uma crise que provocará uma ruptura estrutural” (INSTITUTO MILENIO, 2010), poderá definir outras realidades, contextos que não podemos prever. Na medida em que internet aproxima culturas diversas em uma velocidade de alguns toques em uma tela *touch screen*, faz com que a cultura local sofra alguma ordem de alteração e “é, portanto, mais provável que produza simultaneamente novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, 1997, p. 3).

A forma de cuidar de si também pode se transformar, pois suas experiências são diversas daquele momento em que o mundo virtual era uma opção e não uma imposição necessária para ter contato

remoto com o outro. Em âmbito global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) faz orientações para o enfrentamento dos riscos que a pandemia impõe, sendo o isolamento social uma das indicações mais reiteradas. Na parcela da população que não retornou às suas atividades rotineiras estão os alunos e professores que são levados, no Brasil, quando os sistemas de ensino têm estrutura para isso, a frequentarem ambientes virtuais em substituição às aulas com a presença de professores e colegas.

A frequência obrigatória aos ambientes virtuais para dar ou assistir aulas é uma situação completamente nova na rotina pessoal dos sujeitos da comunidade escolar. A modalidade *home office* de trabalho adotada antes do isolamento social por algumas instituições é a alternativa que tenta possibilitar a continuidade do trabalho entre professores e alunos. Esta modalidade de atividade remota gera consequências diversas, conforme sugere um recente informativo direcionado aos profissionais da educação (Cartilha de apoio à saúde mental do professor durante a pandemia da COVID 19. SINESP, 2020). O documento observa que a casa vira sala de aula, com frequentes dificuldades de controlar o tempo e os dias dedicados às atividades profissionais ou de estudo, gerando sentimentos diversos que podem levar à depressão, prejuízos em relacionamentos, fobias e transtornos de ansiedade tanto em adultos como em crianças. O cuidado de si por parte dos professores e alunos se faz necessário neste contexto também. Necessidade sinalizada pelo Sindicato dos especialistas de educação do ensino público municipal de São Paulo, (SINESP, 2020), onde denuncia que a própria cultura escolar passa por mudanças significativas, deixando de ser vivida coletivamente em espaços reais e comuns às comunidades escolares.

A cultura escolar está mudando. Os sujeitos que dela fazem parte sofrem influências diretas do isolamento social, com suas identidades expostas às novas práticas, novas formas e tempos de

se relacionar. Professores e alunos terão suas identidades marcadas pela realidade que enfrentam porque elas são formadas culturalmente “através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver como se viessem de dentro, mas [...] são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias [...] e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais” (HALL, 1997, p.8). A novidade atual do surgimento de novos comportamentos é que estes precisam se desenvolver de forma acelerada, subjetivando o sujeito às novas rotinas e espaços de isolamento em prol da preservação da vida. Cuidando de si em um sentido que extrapola à prevenção ao contágio viral. A ausência do ambiente escolar é irrelevante para o cuidado de si?

A cultura escolar se constitui de relações dentro de espaços e tempos específicos onde os discursos e ações são justificados pela busca do desenvolvimento do ser humano e o cuidado de si em um contexto social. Este universo se configura durante as aulas e momentos de alimentação, na quadra de esportes, nas experimentações no laboratório de informática e no ateliê, na frequência ao berçário, ao solário e ao parque onde a conversa e a escuta, a observação e a experiência, a brincadeira e o jogo, o deixar-se ficar para descansar são práticas sociais com uma dimensão cultural “na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem” (HALL, 1997, p.13). As escolas produzem seu universo cultural, subjetivam o indivíduo aos modos contemporâneos de organizar a vida, aos sentidos e valores locais.

CUIDADOS DE SI NA EDUCAÇÃO

Escolas são lugares de aprendizagem dos saberes enunciados que subjetivam os indivíduos, sujeitando estes a fazerem sua própria

regulação a partir das práticas sociais que vivenciam. Esses saberes se encontram nos discursos “que não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2007, p. 100). Os enunciados marcam verdades dentro de discursos e estes estabelecem regimes de verdades. Na perspectiva foucaultiana sinaliza-se que é importante perguntar “como se estabelecem esses critérios de verdades, o que fazemos com esses enunciados, o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva em que operam esses enunciados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101).

No ambiente escolar se constituem subjetivações, a partir das relações que existem entre os indivíduos e seus saberes e onde pensar sobre si mesmo na relação com o outro, na relação com os regimes de verdades, faz parte do cuidado de si em sua própria constituição como “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 111). Assim, a escola por excelência, além de ser um dispositivo regulador do sujeito, faz com que ele passe a regular-se sem a vigilância da escola, responsabilizando-o também pelos seus cuidados de si.

A filosofia nos permite problematizar os cuidados de si e a possibilidade da escolha da subjetivação, isto é, a que o indivíduo irá se ‘assujeitar’. A perspectiva foucaultiana retoma a “questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2007, p.11). Pode-se inferir que cuidar de si na contemporaneidade é buscar uma existência melhor para o próprio sujeito que busca (VEIGA-NETO, 2007), problematizando as experiências e os regimes de verdades das escolas como por exemplo “a ideia de homem que realiza [...] e a ideia da educação mediadora e não produtora de sujeitos” (LARROSA, 1994, p. 4) impostas pelos aparatos pedagógicos e terapêuticos de subjetivação.

A problematização da experiência de si acontece no sujeito, indicando que é quando o próprio sujeito “se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc” (LARROSA, 1994, p. 8). Propor ação pedagógica que tenha “objetivo que as crianças reflitam sobre seu próprio modo de ser, que sejam capazes de comunicá-lo, e que possam descobrir aspectos desconhecidos das outras crianças” (LARROSA, 1994, p. 10), abre espaço para elas produzirem seus próprios textos e falas a partir dos contextos que estão imersos.

O atual currículo da Educação Infantil brasileira, (BRASIL, 2018) estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e entre eles sugere práticas que podem ser vinculadas aos cuidados de si. Expressar-se e conhecer-se são indicados como direitos da criança, onde

expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens [...] Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p.38).

O currículo vincula o direito conhecer-se às experiências da criança através de situações de cuidado consigo mesma, em interação com outras crianças e com adultos. Ao estabelecer o direito expressar-se, o currículo sugere situações de narrar-se, ação já indicada anteriormente por Larrosa (1994) como necessária ao cuidado de si e nos processos de novas subjetivações, onde é essencial a comunicação, uma das capacidades estimuladas nas crianças.

Outro ponto chave que alude ao cuidado de si do currículo da Educação Infantil está no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”. Nele sugere-se práticas de cuidado de si na relação com o outro, com o contexto:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2018, p. 40).

O texto curricular leva o leitor a intuir que aprender a cuidar de si é uma prática social, que faz parte da cultura onde a criança e o adulto estão inseridos (HALL, 1997), onde existem modelos ou possibilidades de relações com os outros, ou seja, de interdependência com o meio social que se torna campo de construção de novas práticas culturais.

De maneira geral o currículo da Educação Infantil indica que existe responsabilidade das instituições perante a criança no sentido de “ampliar suas experiências como ser social” (BRASIL, 2018, p. 40). Na medida que o currículo alerta sobre a necessidade de oportunizar novas experiências, fica sob a responsabilidade dos professores e instituições definirem que práticas serão essas. O texto não apresenta um referencial teórico que viabilizaria um aprofundamento daquilo que traz em seu discurso. Pode-se problematizar, se o professor não teve uma formação em sua vida voltada para o cuidado de si como experiência pessoal, estará sensível a este processo específico de subjetivação dentro da escola?

Estendendo a análise do discurso curricular e os possíveis diálogos que este estabelece com a noção dos cuidados de si, podemos identificar algumas nuances provenientes de diferentes períodos históricos. Na Antiguidade o cuidado de si orientava a respeitar-se, a aprender a permanecer em companhia de si, a ter contato com o outro, estabelecendo relação de aprendizagem. Por sua vez, o currículo contemporâneo possui o discurso de que com oportunidades de experiências com o outro o sujeito amplia seu modo de se perceber e de perceber o outro. Na pós-modernidade, na retomada do cuidado de si pelas culturas PSI que estão imbricadas nas práticas e rotinas da escola, há indícios da ideia de modelos do eu no texto curricular, fundando como comportar-se, ou seja como governar-se a si, reconhecer-se como ser social, isto é pertencente a um grupo e consciente de sua interdependência com o contexto. Hall (1997) observa a capacidade que a própria escola construiu em sua trajetória na história das sociedades onde denuncia

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a cultura — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura (HALL, 1997, p. 19).

Na modernidade, intervalo entre os dois períodos históricos citados, esta regulação começou a se constituir, o cuidado de si foi diminuído perante o conhece-te a ti mesmo, onde o acesso à verdade somente se dava pelo conhecimento construído por métodos pré-estabelecidos. O currículo da Educação Infantil, com seus preceitos inerentes à finalidade prescritiva do documento, de maneira geral traz o conhecimento como o outro objetivo a ser alcançado pelas crianças, ou seja, conhecerem, dentro de suas capacidades a verdade estabelecida pelo mundo contemporâneo que estão vivenciando.

CONCLUSÃO

Estamos hoje vivendo em meio a atroz pandemia que assola o planeta e tentando nos convencer de que é possível existir parte das rotinas que tínhamos antes do vírus estar entre as pessoas. Nossas crianças nos dizem que a rotina não existe mais. Elas estão em casa, sem as escolas, cuidando de si como podem. O currículo vigente da Educação Infantil brasileira faz aproximações do cuidado de si, demonstrando que a escola é um aparato pedagógico que tem a pretensão de envolver a todos que estão dentro dela. Especificamente na Educação Infantil, é possível se questionar se realmente o cuidado de si tem espaço nas instituições. O texto do currículo faz uma abordagem geral e não traz referencial teórico para aprofundamentos. Então nossas crianças estão à mercê das diferentes leituras que se pode fazer do texto oficial.

Na perspectiva foucaultiana o cuidado de si se dá nas relações e narrativas que subjetivam o indivíduo. Em tempos de pandemia, a escola não existe mais como um espaço físico possível para as crianças se relacionarem. Existe um esforço de aproximações virtuais, onde nem todas as crianças têm acesso, e mesmo as que têm são assujeitadas às ações que não permitem o toque, o olhar próximo dos outros que não sejam os de sua família. Portanto, os processos de subjetivação podem se empobrecer ou se estreitarem dentro de contextos específicos, os contextos domésticos, havendo menos possibilidades de relações de comunicação diversas entre si e os outros. A própria descoberta do outro também se torna mais difícil, pois a convivência diária se restringe a um número restrito de pessoas com suas experiências e peculiaridades.

Aguarda-se ainda as consequências no âmbito dos cuidados de si quanto aos resultados do isolamento social, do distanciamento

físico da escola e da convivência diária coletiva, da aceleração e a superficialização em ambientes virtuais de práticas escolares. ficando o espaço escolar restrito a uma tela de computador. Quando há esta tecnologia e a conexão para acioná-la! Talvez o currículo que temos não é o bastante para fomentar os cuidados de si para as crianças, pois já vivenciamos o início de um “novo normal” que ainda se configura na sociedade que precisa resistir à pandemia imposta pela corona vírus.

O cuidado de si é para a vida toda. Ser capaz de se observar, de se interpretar, de se narrar é um instrumental de subjetivação e fortalecimento para enfrentar as verdades das vidas e encontrar sentido no progresso do conhecimento humano, pois o conhecimento por si só, como vivenciado na trajetória da humanidade “não causará a completude do sujeito”, como diria Foucault (2006, p. 24). Desenvolver a capacidade de ser companhia para si mesmo pode salvar no isolamento. A pandemia tem nos mostrado isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Acesso em 11/11/2019.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *A hermenêutica do sujeito* / Michel Foucault: edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros ; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Tópicos).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3030>>. Acesso em: 23/07/2020.

INSTITUTO MILENIO. *O “novo normal”*. Instituto Millenium, 2020. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/o-novo-normal/>>. Acesso em: 23/07/2020.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Revista Educação e Realidade*. 26(1): 33-57. Jan/jul, 2001.

SINESP. *Cartilha de apoio à saúde mental do professor durante a pandemia da COVID 19*. SINESP, 2020. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/10225-ffclrp-estudantes-da-usp-lancam-cartilha-de-apoio-a-saude-mental-do-professor-durante-a-pandemia>>. Acesso em 13/07/2020> Acesso em 23/07/2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2 ed. – 1reimp. - Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

10

Fernanda Andressa da Cruz Silva
Janaína Silveira Soares Madeira

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: O EFEITO DISCIPLINADOR DOS CORPOS

Resumo

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, direito reconhecido das crianças, das famílias e das professoras. Durante a pandemia causada pela COVID-19, a Educação Infantil foi inserida em um contexto rígido e inflexível, análogo à proposta de educação fechada, não inspirada nos interesses essenciais das crianças em aprender e ocorrendo por meio de proposta limitada de interações e contato físico. Desta forma, através de pesquisa bibliográfica, contextualizando a Educação Infantil como direito e a pandemia como centro da proposta na escola da infância, são apresentadas algumas considerações acerca do efeito disciplinador dos corpos com inspiração central em Michel Foucault. Os resultados demonstram que no contexto da pandemia da COVID-19 a Educação Infantil está atuando como educação que disciplina os corpos das crianças, suas famílias e professoras, traduzindo a educação mercadológica e privatizada.

Palavras-chaves

Educação Infantil; Direito à Educação; Corpo; Subjetividade; Socialização.

INTRODUÇÃO

Inspiradas na metáfora da navegação de Foucault (2004), pensando sobre a condução de nossas vidas, na busca do cuidado de si e no cuidado com o outro no contexto de pandemia, analisamos a situação em que estão envolvidas crianças e professoras²⁴. O movimento de se chegar ao objetivo pessoal ou profissional, de ir de um ponto a outro, de se atingir metas, é um tanto perigoso em nossa sociedade capitalista. Daí a importância de se pensar e dialogar em relação aos perigos que surgem no cotidiano e que nos provocam a perceber como esses desafios podem agir sobre nós e sobre as crianças da Educação Infantil.

O enfrentamento do vírus com todas as orientações disponibilizadas pelas mídias sociais, a apresentação dos números de contaminados, dos números de mortes, influenciam e remetem a um cuidado diferente daquele consigo mesmo, proporcionando práticas de observação e de higienização constantes para as pessoas. Além disso, também deve-se discutir e perceber o isolamento social, onde todos permanecem em suas residências, protegendo-se.

Navegando no itinerário da educação, mais precisamente na Educação Infantil, discutir-se-á sobre possíveis influências na educação das crianças pequenas diante do contexto de isolamento social. O planejamento de propostas pedagógicas para os pequenos é realizado de forma individual pelas professoras e as crianças realizam as atividades em casa, individualmente, com possibilidade de colaboração das famílias. Percebe-se que este cenário mais disciplina os corpos e os “fabrica” para que se possa sobreviver em

²⁴ Optamos em citar professoras como as profissionais que conduzem a educação dos pequenos de 0 a 5 anos. As mulheres são a maioria atuante na Educação Infantil, de acordo com Rosemberg e Amado (1992).

meio à pandemia, do que os conduz em itinerário do pensar e do se perceber (FOUCAULT, 2013).

Além da inspiração central em Foucault (2004, 2013), outros autores contribuíram na realização do debate em torno da educação das crianças pequenas e professoras, por meio de pesquisa bibliográfica: Barbosa (2012); Brasil (2010); Edwards, Gandini, Forman (2016); Silva (2018); e Madeira (2019). As concepções refletidas nas obras foram orientação para refletir sobre uma proposta de educação como resistência ao contexto de disciplinamento desses corpos.

Percebemos que a Educação Infantil está em contexto rígido e inflexível, análogo à proposta de educação fechada, não inspirada nos interesses essenciais das crianças em aprender. As relações entre crianças e professoras e entre as professoras estão acontecendo por meio de uma proposta que limita as interações e o contato físico. Portanto, nesta navegação, a pilotagem está centrada em adultos, uma proposta mercadológica, que mais envolve os interesses e necessidades de uma sociedade capitalista (BARBOSA, 2012).

Defendemos uma proposta de Educação Infantil centrada nos interesses e necessidades das crianças, ancorada nas relações sociais entre crianças-crianças, crianças-professoras, crianças-professoras-famílias. As três protagonistas na educação da infância aprendem por meio de experiências que são sinalizadas pelas crianças prioritariamente. Portanto, as crianças são sujeitos que interferem no itinerário das propostas, sob o olhar sensível e cuidadoso de suas professoras e famílias (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016).

Desta forma, ampliando a discussão com as reflexões de Foucault (2004), incorremos na ideia da navegação como arte importante à existência de todos e contribuindo para o ser, ser criança. Assim, vale ser analisado com o olhar mais próximo, considerando três formas que contribuem nos diferentes modos de navegação. Duas que

são técnicas, centram-se em uma forma fechada, a terceira, conduz ao itinerário centrado no ser criança e adulto. As três são: a medicina (nas orientações de combate a pandemia), a política (proposta de educação da infância com base na direção do sistema de educação) e o governo de si mesmo (o cuidado consigo e com outros). Esses três tipos de técnicas conduzirão a discussão nas seções a seguir.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITO CONQUISTADO PELAS CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORAS

Para discutir a constituição da Educação Infantil como direito é importante compreender os avanços desta área advindos de mudanças de concepções, crenças e valores que dizem respeito à criança, ao seu desenvolvimento, à função de sua educação, ao papel do Estado, da sociedade e do perfil das profissionais que atuam nesta etapa. Conforme Correa (2007), o atendimento à infância no Brasil teve seu início marcado pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e “necessitados” e, assim, as instituições de Educação Infantil permaneceram por muito tempo vinculadas a associações filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social, e não a órgãos educacionais. Para Oliveira (2002), a maior ou menor importância dada à Educação Infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Dessa forma, analisando o percurso histórico, tem-se que o Estado brasileiro jamais assumiu integralmente a responsabilidade pela Educação Infantil, dividindo-a com a iniciativa privada (KRAMER, 2001) e, conseqüentemente, dificultando a compreensão e implementação de um projeto educativo emancipatório para as crianças pequenas.

A Educação Infantil somente foi reconhecida como direito no Brasil, em termos legais, após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), a Carta Magna representou o reconhecimento da responsabilidade do poder público pela Educação Infantil como direito da criança pequena, um avanço significativo, subordinando o atendimento nas creches e pré-escolas à área educacional. A Constituição de 1988, em seu art. 208, IV, inicialmente, estabeleceu a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988). Após, foi modificada para até cinco anos de idade pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, determinando-se a atuação prioritária dos Municípios na efetivação deste direito, conforme estabelece o art. 211, §2º, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ocorreu em 1996, com a Lei nº. 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Neste contexto, a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino brasileiro e, como salientado por Oliveira (2002), passou a demandar investimentos permanentes em educação e nas condições de trabalho de suas professoras, envolvendo novas concepções de espaço físico, organização de atividades e o repensar de rotinas, além de, especialmente, modificar a relação professora-criança e a relação educação-família, eis que a partir deste momento a Educação Infantil passou a ser legalmente reconhecida como ação pedagógica.

Em relação às professoras, esse reconhecimento da Educação Infantil conquistado pela LDBEN (BRASIL, 1996), possibilitou maior contribuição quanto às condições de trabalho e salário. As profissionais que exercem seu labor na educação das crianças pequenas são consideradas, portanto, professoras. A partir desta implementação legal, a formação em nível superior é preferencial e o estabelecimento

do Piso Nacional do Magistério, instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), possibilitou salários mais condizentes com o mercado de trabalho quando comparado com outras profissões.

Assim, a educação das crianças pequenas, como bem destacado por Barbosa (2008), é realizada através de processo criativo para crianças e professoras. A proposta possibilita o estabelecimento de ricas relações nas aprendizagens entre crianças e suas professoras e, certamente, não passa por superposição de atividades. É sobre a educação dos pequenos que nossa discussão se interessa, em suas necessidades e interesses, com os pequenos como centro das práticas pedagógicas, ou seja, centro das aprendizagens.

Desta forma, tem-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, espaço coletivo especialmente voltado para educação das crianças pequenas, que se relacionam com outras crianças e com suas professoras, promovendo interações e práticas educativas voltadas para experiências lúdicas e processos de aprendizagem. Richter e Barbosa (2010) asseveram que todas as vivências nessa faixa etária são educadoras, e, na interação com o outro, nas diversas possibilidades que o outro lhe permite, a criança imprime as marcas do humano e constrói sentidos pelas muitas dimensões da linguagem, tudo intimamente ligado ao ato de brincar e de movimentar-se no mundo. Assim, Barbosa (2006, p. 64) destaca que “as pedagogias das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas devem observar que tais espaços de educação coletiva também são lugares para formular pedagogias onde se pode criar e recriar”.

Em função disso, a Educação Infantil é um direito conquistado pelas crianças, suas famílias e professoras, sendo importante sua efetivação nesse espaço coletivo, pensado e organizado para ela, diferente do ambiente doméstico, no dizer de Corsino (2006, p. 5):

(...) o mundo contemporâneo, diferentemente do passado, frequentar espaços de Educação Infantil não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para cuidar deles e educá-los. Os benefícios da Educação Infantil se estendem a todas as crianças.

Corsino (2006) ressalta a importância das crianças pequenas passarem a ter seu cotidiano regulado por uma instituição educativa, por um lugar de socialização, convivência, trocas e interações, afetos, constituição de identidades e subjetividades, lugar onde se partilham situações, experiências, culturas, rotinas e regras de convivência, onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos.

Neste contexto, a consolidação da educação dos pequenos neste momento de isolamento social, ocorrida por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2020 (MEC, 2020), que suspendeu as aulas presenciais, mantendo as oitocentas horas/aula necessárias validadas, possibilitou todo este itinerário de individualização e disciplinamento. Uma educação com propostas fechadas e realizadas individualmente. Apesar de também ser um direito conquistado pelas crianças, famílias e professoras, é um contexto de disciplinamento de todos, pois não somente a educação está neste itinerário, mas toda a sociedade está sendo conduzida neste ritmo de enfrentamento à COVID-19.

A PANDEMIA COMO CENTRO DA PROPOSTA NA ESCOLA DA INFÂNCIA: HÁ POSSIBILIDADE DA CRIANÇA SER CRIANÇA?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, revela que, no momento, 91,4% da população mundial de estudantes é impactada pelo fechamento de escolas devido à Covid-19, havendo mais de 1,5 bilhão de estudantes fora da

escola em 192 países afetados (UNESCO, 2020). No Brasil, as escolas estão há meses sem aulas presenciais e muitas vêm se reinventando para mantê-las de forma remota, na forma autorizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou parecer garantido que as aulas não presenciais contem como carga horária neste período em todas as etapas de ensino, inclusive na Educação Infantil. Assim, foi autorizado pelo MEC que o ano letivo de 2020 tenha 200 dias, com 800 horas de carga horária obrigatória para o cumprimento (MEC, 2020).

Especificamente sobre a Educação Infantil, o Parecer do MEC sugere que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis, com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para serem realizadas com as crianças em casa enquanto durar o período de emergência, visando a garantir o atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Há previsão expressa de que a adoção de tal prática evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento quando terminar o período de emergência, e as crianças acompanhariam o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (MEC, 2020).

Consideramos a educação centralizada no isolamento social, elaborada de forma isolada e individualizada, uma proposta mais inflexível (BARBOSA, 2012). As interações acontecem somente entre famílias e crianças, de forma hierárquica, as professoras planejam atividades e as mães e ou pais as realizam com seus filhos em suas residências. O contato físico entre professoras e crianças torna-se mais limitado, praticamente impossível, e o convívio entre as três protagonistas²⁵ é mais restrita.

O contexto sinalizado reflete uma educação domiciliar ou a prática do *homeschooling*, movimento que defende o empoderamento

25 As três protagonistas, inspirado em Edwards, Gandini, Forman (2016).

dos pais na direção educacional de seus filhos. Para Barbosa (2016), esse enquadramento do movimento pode ser entendido também como via máxima de escolarização privada, eis que:

reconhece-se como válida a busca dos pais que ensinam os filhos em casa por uma educação de qualidade, bem como as críticas que esses apresentam à ineficiência da instituição escolar perante o cumprimento dos objetivos constitucionalmente previstos para a educação; nessa perspectiva, a normatização de tal modalidade de ensino poderia ser avaliada como uma aplicação ao direito à educação, no que se refere à sua interligação ao direito de escolha dos pais, diante da já existente possibilidade de escolha pelo ensino privado (BARBOSA, 2016, p. 165).

É na relação de saber e poder que se produzem os sujeitos. Conforme destacado por Larrosa (1994, p. 16):

Foucault desenvolveu as relações [p.52] entre saber e poder em um conjunto de práticas nas quais se realiza, em uma só operação, tanto a produção de determinados conhecimentos sobre o homem como sua cultura técnica no interior de um determinado conjunto de instituições (Foucault, 1972b, 1975, 1977). O exemplar na análise foucaultiana é essa articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito.

Para Larrosa (1994, p. 16), “as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos”. Para o autor, o sujeito pedagógico é resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, representadas pela escola de massas. Na perspectiva de Michel Foucault, tem-se que as formas de interações estabelecidas no âmbito da escola se articulam aos processos de subjetivação do indivíduo. Portanto, com o *homeschooling*, onde inegavelmente se

pretende afastar as crianças e os adolescentes da vida pública e do contato com os espaços coletivos, estabelecem-se novos processos de subjetivação e de construção do sujeito.

Como salientado por Veiga Neto (2007), uma escolarização desobrigada de práticas disciplinares em nome de uma maior liberdade estará dissociada de seu papel de ensinar precocemente o autogoverno, o que poderá deixar os estudantes à mercê de práticas de controle e coerções externas a se estenderem ao longo de suas vidas. Para o autor importante lembrar o que nos ensinou Foucault:

para aqueles que ou não passaram pela escola, ou, mesmo tendo passado por ela, não aprenderam a se autogovernar, ainda existem outras instituições de sequestro à sua espera: a prisão, o manicômio, os asilos, algumas fábricas etc. (VEIGA NETO, 2007, p. 113).

Ainda, no dizer de Veiga Neto (2007), uma sociedade de controle é competitiva e o sucesso dos indivíduos depende, em grande parte, de sua maior capacidade de se autogovernar.

É nesse contexto padronizado, mercadológico e privatizado que as crianças e suas famílias estão envolvidas. Um itinerário que limita a aprendizagem por meio de relacionamentos e interações entre crianças, famílias e professoras na escola da infância. É uma forma de governar crianças, professoras e famílias. A medicina e a política inspiram este contexto e o efeito deste poder influencia na questão da subjetividade de todos, pois, por meio da pandemia, do cuidado consigo e com outros por meio das práticas de proteção à COVID-19, define a governamentalidade concebida como um campo estratégico de relações de poder que interfere na sociedade (FOUCAULT, 2004).

Para Foucault (2004), é possível suspeitar que haja certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, talvez esta seja uma tarefa urgente. Assim, não há outro ponto de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. É nesta relação recíproca

de cuidado de si para, então, cuidar dos outros que concebemos uma educação centrada nas crianças e não em práticas que as impedem de ser e de se expressar. Este contexto de movimento, brincadeiras, experiências, cuidados, que reflete uma resistência ao contexto de isolamento social pede uma proposta centrada nos cuidados e interesses das crianças.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), a educação das crianças pequenas está baseada em uma concepção que envolve cuidados e o seu interesse em aprender, consideradas as interações entre crianças-crianças, crianças-adultos. Não limita suas potencialidades, mas sim, colabora na sua ampliação. Esta concepção está refletida no currículo da Educação Infantil, pois é descrita como um

[C] onjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

É o contexto que concebe os pequenos como protagonistas na escola da infância que defendemos. Um espaço com crianças e professoras, realizando interações, brincadeiras e propostas educativas. Uma escola que dialoga com as famílias e estas são consideradas como protagonistas na navegação da educação de crianças pequenas. Uma navegação que comporta a todos, conduzindo para o cuidado consigo e com o outro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O EFEITO DISCIPLINADOR DOS CORPOS

Os direitos conquistados pelas professoras, crianças e famílias estão refletidos na legislação. No entanto, enfrentar a pandemia de

um vírus altamente contagioso, proporcionou a todos um contexto de isolamento social. Como resultado, a Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, está atuando como uma educação que mais disciplina os corpos das crianças, suas famílias e professoras. Está sendo aplicada como forma de educação que colabora na padronização da educação e das crianças, bem como dos que estão inseridos neste contexto. Apresenta-se como educação mercadológica e privatizada, proporcionando um rumo diferente do concebido para a educação dos pequenos de 0 a 5 anos e que beneficia e está ancorada em conhecida política de educação privada e mercadológica, a educação domiciliar, próxima à prática do homeschooling.

Esta disputa, que envolve a sociedade e toda a educação que se encontra no mesmo contexto, é importante para que se possa refletir e debater sobre práticas que proporcionam, ao invés de limitações, potencialização para as crianças serem crianças, com todo o movimento que uma educação centrada na criança pode proporcionar para os pequenos da Educação Infantil. Por isso investimos neste diálogo, no pensar e debater como forma de resistência. Debatermos para uma educação de cuidado, que considera a criança como criança, famílias como famílias e professoras como as pedagogas que são, profissionais que, junto às respostas iterativas dadas pelas crianças, elaboram a proposta educativa, com olhar e escuta sensíveis, com diálogo entre as três protagonistas. É nesta navegação de cuidado e debate, que se busca chegar a outra possibilidade de conduzir o itinerário da educação das crianças pequenas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: *Ampliação do Direito à educação ou via de privatização?* Educ. Soc. Campinas. v. 37, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 56-69, Jan/Jun 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. *Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008.

CORREA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de;

ADRIÃO, Theresa. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CORSINO, Patrícia. *O cotidiano na educação infantil*. 2006. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 19/09/2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de fevereiro de 1982 – Primeira hora. In.: *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 301-330.

FOUCAULT, Michel. Terceira parte: Disciplina. Capítulos I e II. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do distarce*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MADEIRA, Janaína Silveira Soares. *A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública*. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville, 2019.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE*. Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág.32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07/09/2020.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.


RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação. *Revista do Centro de Educação*, v. 35, n. 1, enero-abril, 2010, pp. 85-95. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. *Mulheres na escola*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.80, p.72-84, 1992.

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz. *Reflexões sobre currículo das crianças de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos*. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2018.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 07/09/2020.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In COSTA. Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

The background of the page is an abstract, textured composition. It features a dark blue base color with intricate, vein-like patterns in shades of reddish-brown and lighter blue. The textures appear organic and layered, resembling marbled paper or a microscopic view of a material. The overall effect is a rich, multi-toned blue palette with subtle red accents.

11

Greice Kely Rech Werner

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO
ESCOLAR NA PANDEMIA
DO COVID-19 À LUZ DA NOÇÃO
DE SUJEITO EM FOUCAULT

Resumo

Desde meados de março de 2020 a pandemia do Covid-19 tem impactado a sociedade e como consequência o Ministério da Educação seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde - OMS suspendeu as aulas presenciais para os 47,8 milhões de estudantes da educação básica pública e privada. A partir das contribuições de Michel Foucault e sua noção de sujeito proponho reflexões partindo de pesquisas que mostram os diversos contextos educativos nesse período. A investigação será de cunho teórico qualitativo por entender que será preciso considerar um universo de significados e sentidos que estão apresentados de modo descritivo. As pesquisas observadas mostram que a pandemia do Covid-19 tem descortinado as desigualdades sociais, econômicas, ambientais que já eram vivenciadas por alunos/as.

Palavras-chave

Educação. Pandemia. Noção de sujeito.

INTRODUÇÃO

Desde meados de março de 2020 a educação brasileira vivencia um novo contexto a pandemia do Covid-19 tem impactado a sociedade como um todo, atingindo o âmbito escolar. A determinação de suspensão das aulas presenciais emitida pelo Ministério da Educação - MEC seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde - OMS trouxe um contexto inimaginável a ser experimentado pelos 47,8 milhões de estudantes da educação básica pública e privada. De modo bastante aligeirado e praticamente sem planejamento prévio docentes e discentes passaram a viver rotinas pedagógicas fora do ambiente escolar. O novo contexto não é o presencial, mas também não podemos dizer que é um ensino a distância. Frente ao contexto da pandemia do Covid-19 os impactos no ano letivo de 2020 no Brasil são diversos, por mais que as unidades escolares permaneçam em sua grande maioria fechadas é possível observar por meio de notícias, reportagens e documentos que as dificuldades enfrentadas têm sido inúmeras, a fim de prosseguir com as atividades pedagógicas no formato do ensino remoto. A suspensão das aulas presenciais evidenciou as desigualdades sociais, econômicas, ambientais que acompanham a rotina das crianças e adolescentes no Brasil. A mudança repentina de contexto presencial para um ensino feito de modo remoto e a distância exige muita cautela por parte dos profissionais envolvidos.

Em tempos de pandemia²⁶, a frase “você não é todo mundo” dita a mim, por minha amada mãe durante a constituição da criança e

26 Breve histórico da pandemia do coronavírus com base em dados disponíveis no site da Organização Mundial da Saúde: Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. A determinação de suspensão das aulas presenciais emitida pelo Ministério da Educação via Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020) seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde - OMS

jovem que compõem minha identidade feminina, poderia ser facilmente aplicada aos vários contextos sociais vivenciados por aproximadamente 47,8 milhões²⁷ de alunos/as, estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil. Certo dia, conversava sobre a educação em tempos de pandemia com algumas amigas, uma delas proferiu a seguinte frase “mas, todo mundo tem celular e acesso a internet”, de imediato me senti compromissada com os 17% de alunos/as de escolas públicas (cerca de 6,5 milhões de estudantes) que não têm acesso à internet, problematizei compartilhando a estatística de maneira informal, mas com a intenção de desmistificar a afirmação feita. Tive a oportunidade de lançar mais uma problemática que reflete numa atitude que precisa estar presente diariamente em nossas relações, pedi que refletissem por um instante que o lugar do qual produzimos nossos discursos não pode ser universalizado, tampouco retrata às múltiplas realidades que constituem os/as alunos/as durante sua trajetória identitária.

Tendo em vista as contribuições que Michel Foucault teceu em seus escritos buscarei a partir da noção da noção de sujeito elucidar algumas reflexões a respeito das vivências educacionais em tempos de pandemia. A fim de pensar que tipos de relações de saber/poder são cultuadas nos discursos dos governantes, professores/a como regimes de verdades, elencados para a subjetivação dos/as alunos/as ou sujeitos das escolas no contexto atual. A investigação será de cunho teórico qualitativo por entender que será preciso considerar um universo de significados e sentidos que estão apresentados de modo descritivo.

A escrita deste artigo foi organizada a partir de três pilares. Inicialmente apresento pressupostos teóricos para noção de sujeito e

27 Os dados são do Censo Escolar 2019, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

criança, experiência, escola e currículo, para na sequência descrever alguns insights buscando inter-relações a partir das vivências dos/as alunos/as na pandemia do Covid-19 e os pressupostos elencados. Por fim, trago reflexões abertas e momentâneas, no intuito de suscitar outras possibilidades de escritas reflexivas considerando que a pandemia segue fazendo parte da realidade social e escolar de alunos/as.

DESENVOLVIMENTO

A escola contemporânea é uma instituição social organizada na sociedade moderna (sécs. XVI-XVIII), período em que houve uma mudança na relação dos sujeitos com o tempo e espaço. Veiga-Neto (2002, pg. 06) explica que “o conceito de Modernidade vai além do âmbito cronológico e se extravasa para denotar determinadas formas de viver e conduzir a vida”. Na perspectiva Foucaultiana a escola tornou-se um dispositivo político, histórico e social criado com a finalidade específica de atuar na criação do sujeito moderno e por meio da articulação entre poder e saber, as escolas modernas atuaram na transmissão de conhecimentos legitimados às crianças. O sujeito moderno que a escola moderna atuava para formar era definido e entendido de formas distintas, vejamos a seguir:

Noções como o “eu pensante” de Descartes, a “mônada” de Leibniz, o “sujeito do conhecimento” de Kant foram fundamentais para que se firmasse a idéia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, desde sempre aí, presente no mundo. A própria moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação - seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para a maioridade (como pensaram Kant, Hegel e Marx) - partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico. (VEIGA-NETO, 2007, p. 109).

Ao colocar a noção moderna e iluminista de sujeito “na gaveta”, Foucault nega a percepção enviesada e naturalizada que o projeto da sociedade moderna endossava em seus discursos. Assim como fez, Friedrich Nietzsche na segunda metade do século XIX, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein e Norbert Elias na primeira metade do século XX (VEIGA-NETO, 2002, pg. 110). Em sua vida, Foucault esteve posicionado às margens da sociedade moderna, buscou subsídios para ilustrar sua percepção de como o ser humano é constituído e transformado em sujeito, nas palavras dele “sujeito (assujeitado) a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 236.). Ao passo que em suas obras a naturalidade do sujeito é dissolvida, ele desprende esforços e percorrer um caminho que possibilita a reflexividade atual para uma tentativa de entender parafraseando Nietzsche (1844-1900) “como nos tornamos aquilo que somos?”. As respostas não estão postas nitidamente, sendo preciso um processo de escavação e mineração a fim de aproximar-se de uma compreensão das camadas que nos envolvem e nos constituem como nós somos.

As experiências que as crianças vivenciam ao longo da sua infância são constituídas como explica Veiga-Neto (2007, pg. 114) por um “conjuntos de práticas discursivas e não discursivas os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele se tornou o que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele”. As instituições escolares modernas passam a organizar um conjunto de saberes e verdades que foi denominado de currículo escolar que orientava os ensinamentos a serem repassados para as crianças ao longo da vida escolar. Anteriormente a Idade da Razão do século XVII e XVIII, a educação das crianças eram feitas com base nos princípios religiosos conforme corrobora Gesser (2002, pg. 71) “O currículo não existia numa forma organizada e oficializada. Os conhecimentos transmitidos para as novas gerações eram resultantes de valores cristãos”. A sociedade moderna

mudou a relação dos sujeitos com o tempo e espaço, Veiga-Neto (2002, pg. 06) explica que “o conceito de Modernidade vai além do âmbito cronológico e se extravasa para denotar determinadas formas de viver e conduzir a vida”. Foi essa nova relação com o tempo e espaço que subsidiou a organização de um currículo que desse conta de controlar as ações humanas. A Idade da Razão/Illuminismo impactou fortemente o âmbito educacional nesse tocante os ensinamentos com base cristã passam a ser questionados, “o currículo, então, não se baseia mais na fé, mas na razão, no método científico e nas experiências para prover a base de julgamento com relação às formas justas e adequadas para viver em sociedade” (GESSER, 2002, pg. 73). A transgressão do poder pastoral exercido pela Igreja para um novo exercício de poder centrado na ação e fortalecimento do Estado impacta diretamente na organização do currículo escolar que se constitui como um território de disputas ativo na sociedade.

A consideração política e social sobre infância e a criança na Modernidade foi marcada com a criação da escola, sendo então estabelecido o ponto de convergência na socialização das crianças a partir da sua condição de alunos. A escola assume papel fundante na preparação das crianças consolidando-se como o ambiente de socialização auxiliador e colaborativo no desenvolvimento infantil. O projeto de escolarização visava suprir as demandas da organização da sociedade capitalista para isso foi incubida na missão da escola organizar os campos de experiências que de forma gradual orientam a formação da criança no sujeito moderno.

O processo de escolarização vivenciado pela criança, é definido por Sarmiento (2011) como um marco na desprivatização da infância, ademais, nesse processo uma nova identidade passa a ser ocupada por esse sujeito, deixa de ser apenas criança para assumir o “ofício de aluno(a)” (GIMENO-SACRISTÁN, 2005). No ambiente escolar, a perspectiva adultocêntrica é evidenciada por conta da posição que o

adulto assume perante a criança, cabe ao adulto a tarefa de garantir que a criança alcance o desenvolvimento pleno para chegar a vida adulta. Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (SARMENTO, 2004). A criança no âmbito escolar assume um papel na sociedade, antes não visto, tornando-se um ser social, à escola inicia um processo de transmissão de valores e saberes partilhados pela sociedade:

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. (SARMENTO, 2011, p. 588)

Com o processo de escolarização das crianças a educação deixa de ser restrita a família corroborando para o processo de desprivatização da infância ao ampliar os campos de experiências das crianças. Esse movimento circunscreve a infância na esfera pública e a criança passa a ocupar uma condição institucional. Seguindo a lógica de formar quantitativamente, as preocupações com as individualidades das crianças foram tratadas homogeneamente, foi necessário suprimir a identidade e trazer a tona o sujeito aprendiz, destinado a vir a ser um adulto. Veiga-Neto (2002, pg. 112) observa que é preciso observar o sujeito/aluno pelas margens para conseguir compreender as camadas que o constituem. O olhar deve captar as relações de saber e poder que ocorrem em determinados contextos e períodos históricos.

A criança ao acessar as instituições públicas, neste caso as escolas, deixa de ser apenas crianças para assumir o “ofício de

criança” e posteriormente o “ofício de aluno”. A escola tornou-se um “estabelecimento de educação vigiada” (FOUCAULT, 2014, pg. 193) como um mecanismo de controle uma sociedade disciplinar. Aos anormais (os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos) foram aplicados mecanismos individualizantes de controle a fim de corrigir os comportamentos e aos ditos normais restava os controles disciplinares universais sendo a escola uma das instituições centrais. Desde cedo, as crianças são sujeitadas nos processos de socialização a internalizar um conjunto de regras que criam nelas um estado Panóptico²⁸ no decorrer de sua infância. A escola, os currículos escolares e as ações pedagógicas seguem os pressupostos do modelo *Panóptico* de Bentham que Foucault descreve em sua obra *Vigiar e Punir*, ele aponta como se consolida o projeto “nas crianças, anotar os desempenhos, perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça/teimosia” do que é “imbecilidade incurável” (FOUCAULT, 2014, pg. 197). Pode ir além, consolidar-se como uma maquinaria de experiências pedagógicas, a fim de modificar os comportamentos e treinar/retreinar os indivíduos/sujeitos é um modelo que busca aperfeiçoar o exercício do poder sobre os corpos num espaço. Esse modelo predomina na organização das instituições disciplinares, bem como nas escolas.

O pensamento moderno ocidental desenvolveu formas de perceber a criança a partir da ideia de um devir, um ser inacabado, estando as ações pautadas na preocupação com o futuro, desconsiderando as percepções das crianças acerca de seu presente, nessa perspectiva assume o ofício de aluno/a.

28 O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. [...] A visibilidade é uma armadilha. [...] É visto, mas não vê; objetivo de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. [...] E esta é a garantia da ordem. [...] Crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. (FOUCAULT, 2014, pg. 194-195).

Os processos de socialização são constantemente vigiados e passíveis de intervenção seja na família ou na escola. A infância foi compreendida cientificamente, e sobretudo no campo da Educação, como um tempo sem fala, de incompletude e imaturidade biológica, como referência a sua etimologia: in-fans. Nessa perspectiva os currículos escolares homogeneizaram os pensamentos, as falas no intuito de produzir alunos/as fortes e desenvolvidos aptos a ser um/a adulto/a úteis a sociedade moderna.

Definidas nestas perspectivas, as crianças não foram vistas como atores sociais com capacidade de agência e voz própria, ficando a mercê do universo adultizado. Este movimento encontra-se cristalizado em muitas práticas educativas, centradas na ideologia adultocêntrica que regulam e normatizam as questões emocionais, intelectuais, motoras e sociais da criança. Via de regra, o adulto detém o poder de interferir e decidir nas relações que envolvem crianças e adultos, e naquelas que dizem respeito às crianças e seus pares. Em linhas gerais, possuem a centralidade nas relações que ocorrem nos locais de socialização, *a priori* a família e *a posteriori* a escola. A criança que ocupa a posição de sujeito adulto alcança o processo de maturação e desenvolvimento, estando pronta para assumir papéis centrais em uma sociedade hierarquizada. Nesse tocante, a escola cumpre seu papel fundante como observa Veiga-Neto (2002, pg. 114):

a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito.

A modernidade inaugurou a sociedade disciplinar e instituiu diferentes dispositivos de controle (asilo, penitenciária, casa de correção, hospitais, escolas). Entretanto, o projeto moderno disciplinar deu abertura aos princípios inaugurados com os movimentos sociais

da pós-modernidade²⁹ inaugurando a sociedade do controle. Dentre as principais mudanças, Veiga-Neto (2007, pg. 114) destaca:

Uma das conseqüências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central -na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental, se passando para uma subjetivação aberta e continuada na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle.

Se a atuação da escola moderna tem disciplinado os corpos por meio do exercício panóptico de saber e poder, vigiando, intervindo, punindo faz-se necessário e urgente o exercício de reflexividade que tome como referência o contexto atual, a fim de elucidar novas possibilidades para os contextos escolares no retorno às aulas presenciais.

ALGUMAS REFLEXÕES

Dando alguns passos, buscarei refletir sobre as práticas pedagógicas que os/as alunos/as têm sido submetidos em tempos de isolamento social, frente à pandemia do Covid-19. Primeiramente retomo a metanarrativa utilizada por minha mãe “você não é todo mundo”, que esteve presente na subjetivação de mim enquanto menina. As desigualdades sociais sempre foram uma das características nas sociedades ao longo da história, durante a minha infância na cidade de Vidal Ramos no interior de Santa Catarina estiveram presentes, assim

29 Bauman (2001, pg. 33) “A modernidade clássica parece “pesada” contra a “leve” modernidade contemporânea; melhor ainda, “sólida” e não “fluida”, “líquida” ou “liquefeita”; condensada contra difusa ou “capilar”; e, finalmente, “sistêmica” por oposição a em forma de rede”.

como seguimos presenciando diariamente a existência de diferentes contextos sociais que constituem as identidades de alunos/as (sujeitos) das escolas brasileiras.

O Ministério da Educação - MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep resolveram por adiar em 30 a 60 dias as datas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de 2020, em virtude dos impactos da pandemia na interrupção do ano letivo com o objetivo de garantir a segurança dos estudantes. Entretanto, é curioso o fato de a decisão ter sido tomada, após as demandas da sociedade civil e manifestações do Poder Legislativo. O discurso inicial encabeçado pelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub em 15 de maio de 2020 foi “se a pessoa não tem internet nenhuma em casa, ela não consegue se inscrever no Enem, a prova não é feita para atender as injustiças sociais e, sim, para selecionar os melhores candidatos”³⁰. O lugar de fala e o discurso adotado pelo ex-ministro da educação que configura-se com uma autoridade política e sua posição lhe atribui poder sobre todas as instituições educacionais dos entes federados, impactando alunos/as. Considerando que o Art. 205 da Constituição Federal prevê que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, a ordem do discurso proferido pelo ex-ministro da educação tem um caráter ideológico que corrobora para atenuar a segregação social pela ordem econômica. De certo modo, contribuiu para um distanciamento do dever do Estado, que deve estar pautado numa atuação que vise o acesso de todos/as aos seus direitos garantidos pela Constituição Federal - CF de 1988 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desse modo, a narrativa empregada não dialoga com os direitos que a CF 1988 visa garantir e tendência a uma naturalização das diferenças sociais entre alunos/as no Brasil. Sendo, as condições de acessibilidade um fator limitante que

30 MENDONÇA, Ana. Entrevista do ministro da Educação Abraham Weintraub em 15 de maio de 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/15/interna_politica,1147798/weintraub-sobre-enem-nao-e-feito-para-atender-injusticas-sociais.shtml. Acesso em 23 de jun. 2020.

determinar as novas oportunidades que o/a aluno/a poderia vislumbrar por intermédio da educação.

Com base no exemplo citado anteriormente é possível refletir que a pandemia do Covid-19 tem descortinado as desigualdades que já eram vivenciadas diariamente por alunos/as e que no atual contexto tem sido potencializadas por conta de questões financeiras que determinam as condições de acesso das famílias às tecnologias de informação. A suspensão das aulas presenciais coloca em evidência as desigualdades sociais, econômicas, ambientais. Exigiu que as experiências fossem limitadas ao ambiente privado familiar, a criança teve seu espaço de socialização suprimido, reconhecemos que foi uma medida emergencial necessária. Entretanto, faz-se urgente pensar nas perdas que as crianças/alunos/as têm tido com relação aos aspectos de aprendizagem, bem como de socialização. Conhecer para reconhecer, a fim de planejar um retorno às escolas que dialogue com as diversas realidades. Em consequência do baixo poder aquisitivo apontado pela pesquisa³¹, a relação com a falta de acessibilidade a recursos tecnológicos é iminente. O cenário de acessibilidade aos recursos tecnológicos é apresentado na mesma pesquisa e revela que:

79% dos alunos das redes públicas do Brasil tem acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular, a maioria dos alunos poderia acessar conteúdos online, porém metade deles apenas pelo celular (2/3 não tem computador). Isso traz limitações para as possibilidades de ensino remoto. (UNDIME; CONSED; 2020, pg. 09)

Além da falta de acessibilidade de 21% dos alunos das redes públicas do Brasil, há o contexto limitado de recursos enfrentado pelas instituições de ensino. Os dados divulgados mostram que das 3.978 redes municipais um total de 60% tem adotado o ensino

31 A Undime e o Consed realizaram mapeamento da oferta de atividades educacionais não presenciais nos municípios durante a pandemia. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UslEg_5ee8efc8a8c7e.pdf. Acesso em 04 de jul. 2020.

remoto, sendo uma das estratégias as atividades impressas. Um dos destaques apresentados nas considerações finais da pesquisa relata que “A implantação do ensino remoto tem sido desafiadora: ainda há indefinições legais e os professores têm dificuldades em lidar com as tecnologias”. (UNDIME; CONSED; 2020, pg. 29). Na outra ponta, visualiza-se um montante de 40% das escolas das redes municipais que não apresentaram definições sobre o ensino remoto. Esse é um fator preocupante, pois este índice é composto por crianças que encontram-se matriculadas no primeiro ciclo (1º ao 3º) do ensino fundamental I, idade em que os currículos escolares preveem experiências para contemplar o processo de alfabetização dos/as alunos/as. Com a interrupção de vivências de ensino-aprendizagem mediadas por professores/as especializados e privação das experiências que passam a ser limitadas aos lares. Considerando que temos dois polos, aqueles/as que possuem acessibilidade e os/as que não possuem. Torna-se evidente que essas crianças estão sendo impactadas diariamente em função da acessibilidade limitada. No estudo “A educação não pode esperar”³² os impactos da pandemia na ensino-aprendizagem de crianças do ensino fundamental I pode ser percebido no fechamento de uma das seções sobre as práticas identificadas nas redes de ensino:

No caso dos anos iniciais, são recorrentes as redes que afirmam priorizar atividades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações básicas de matemática. Nessa etapa, observou-se a preocupação de alguns gestores em evitar uma ruptura drástica do ciclo de alfabetização das crianças, buscando, para isso, fornecer orientações aos responsáveis de como estimulá-las e sugerindo atividades como contação de histórias ou brincadeiras orientadas envolvendo o alfabeto. (CTE-IRB, 2020, p. 16)

32 O Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e 26 Tribunais de Contas brasileiros organizaram uma pesquisa que faz um mapeamento das ações das redes públicas de ensino do País durante a pandemia e o planejamento que estão fazendo para o retorno às aulas presenciais. Disponível em: https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf. Acesso em 05 de jul. 2020.

A sociedade brasileira retrata a metanarrativa “você não é todo mundo” atingindo os ambientes escolares e a realidade dos estudantes brasileiros. Percebe-se uma sucessão de discursos de saber e poder proferidos ano após ano por nossos governantes que revelam as prioridades ao se pensar políticas públicas que visem dar conta de atender as demandas sociais. No atual contexto, consegue-se diagnosticar com base nos dados apresentados pelas pesquisas anteriormente que os investimentos em acessibilidade não chegaram nas escolas brasileiras. Observa-se que as instituições escolares não têm recebido investimentos adequados que consigam oportunizar às crianças experiências de aprendizagem que conectam e oportunizem experiências que incluam as tecnologias da informação presentes na sociedade contemporânea. Entretanto, a ausência de investimentos leva a pensar que tipo de aluno/a ou sujeitos [assujeitados] que as escolas visam formar? Um dos legados que a pandemia do Covid-19 tem deixado como é urgência de maior investimento em acessibilidade para as instituições de ensino. Mas, investimento que de fato dialogue com o direito de todos/as os/as alunos/as ao acesso à uma educação de qualidade e não de quantidade. A ausência de investimentos é um exercício de saber e poder. Quando percebemos que os governos buscam atuar por políticas de governo em detrimento de políticas de estado, os estudos de Foucault me levam a perceber qual o tipo de sociedade que é prioridade, bem como que tipo de sujeito deve ser formado pelas escolas. Contudo frente aos fatos que observamos diariamente como consequências das ações dos nossos governantes na sociedade brasileira, a metanarrativa de minha mãe “você não é todo mundo” possui um caráter segregativo e longe de uma aplicabilidade em prol da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. cap. III.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 1, n.1, 23/12/1996 Seção 1 - , pg. 27833.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & Educação* . - 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de crianças e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*. PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade". In: Sarmento, Manuel J. e Cerisara, Beatriz. *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Edições ASA

The background is an abstract composition of textures. On the left side, there are vertical, layered textures in shades of blue and red, resembling marbled paper or layered fabric. The right side is a solid, textured blue background. The overall aesthetic is modern and artistic.

12

Daniela Odete de Oliveira

INFÂNCIAS
CONFINADAS:
CONSIDERAÇÕES SOBRE
E DAS CRIANÇAS
EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656.200-216

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as infâncias confinadas, em tempos de pandemia. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico, que utiliza, como dados para análise e diálogo, alguns fragmentos de falas de duas crianças e de três mães, com as quais mantenho contato virtual. A reflexão parte do questionamento: Como as crianças, em tempos de quarentena, vivem suas infâncias em ambientes tão restritos e com contatos reduzidos? Pela influência que as relações sociais e culturais exercem na constituição das infâncias, dialogarei brevemente com alguns conceitos da Sociologia da Infância e da Educação Estética, com o conceito de Cuidado de Si, de Michel Foucault (2004; 2006) e o de Experiência, de Jorge Larrosa (1994; 2020). Neste estudo, as crianças nos chamam a atenção para a necessidade de repensarmos os espaços e os tempos de suas vidas, hoje, sufocados pela quarentena.

Palavras-chave

Arte. Cuidado de Si. Experiência. Infâncias. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros, 2018, p. 43).

Manoel de Barros é um dos poetas brasileiros que, com sua poética singela, tem me tocado e me acompanhado nos pensamentos e nas escritas. Seus despropósitos me levam a pensar sobre os valores e a importância que atribuímos às coisas e a refinar a compreensão do mundo pelo viés da sensibilidade, para além da razão. Manoel dá valor às coisas miúdas, rasteiras. Aprecia a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Possui intimidade com uma série de coisas que, por nós, passa despercebida. Quero aprender com ele a poesia dos sapos e a ouvir os ruídos do silêncio. Quero aprender a significar a vida com os vazios e não esperar pelos cheios, dar espaço às tolices e não somente à sensatez, a ouvir o que não é falado e a sentir o que nem sempre é demonstrado. Quem sabe um dia, terei a sensibilidade para, também, carregar água na peneira.

O presente artigo, nasce do desejo de continuar a caminhada, iniciada por ocasião do Mestrado em Educação³³, quando da realização de estudos com crianças. Estar com elas no cotidiano de suas vivências, interações e brincadeiras, permite-me, poeticamente e cientificamente, ampliar o olhar acerca das possibilidades de resignificação, da profissão que exerço, como professora e, essencialmente, como ser humano.

33 Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB). Ano de Conclusão: 2014. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Tema da Dissertação: As contribuições de crianças do Ensino Fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança.

As crianças movimentam-se pela vida, circulam cotidianamente por vários espaços, frequentam diferentes lugares³⁴: suas casas, as ruas, as escolas, os parques, a praia, entre outros. Embora nem todos estes espaços, planejados e construídos pelos adultos, atendam às especificidades das infâncias³⁵, de alguma maneira, possibilitam às crianças experiências corporais, sensíveis ou não, e a construção de suas culturas de pares, por meio das interações e brincadeiras.

Atualmente, acometidas pela crise pandêmica da COVID 19 que se alastrou mundialmente, as crianças têm seus tempos e espaços modificados. Não posso aqui desenhar um modelo universal de experiência espaço-temporal vivida pelas crianças na quarentena, inclusive, por compreender que existam diferentes infâncias, no entanto é possível afirmar que, a maior parte delas, teve seus cotidianos afetados, seja pelo empobrecimento do país e seus reflexos nos aspectos sociais e econômicos, ou pelo adoecimento/morte de entes queridos, ou ainda, pelo próprio isolamento social, recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida preventiva ao contágio da doença.

Com essas considerações, teço um questionamento: como as crianças, em tempos de quarentena, vivem suas infâncias em ambientes tão restritos, comparados aos que elas frequentavam há poucos meses atrás, e com contatos reduzidos, ou seja, sem a convivência com os seus amigos? Agora, exposta a uma e frágil situação, uma parte significativa das crianças, vive confinada em

34 Os conceitos de espaço e de lugar são compreendidos aqui, na perspectiva apresentada por Katia Canton (2009), em que, cada um deles, possui uma relação singular com as circunstâncias e objetos. Com esta afirmação, a autora dialoga com as ideias do sociólogo britânico Anthony Giddens. Para ele, espaço é de uso genérico, enquanto lugar é uma noção mais específica de espaço, como um construtivo de nossas referências no mundo. Assim, lugar é um espaço que nos afeta. (GIDDENS apud CANTON, 2009).

35 Utilizarei a palavra infância no plural, assim infâncias, por ancorar-me na episteme da Sociologia da Infância, que a concebe em sua pluralidade: étnica, econômica e cultural.

seus lares, com aulas virtuais, quando as têm, (re)inventando os seus modos de ser e de viver.

Nessa perspectiva de pensar sobre as infâncias confinadas, em tempos de pandemia e pela influência que as relações sociais e culturais exercem na constituição das infâncias, dialogarei brevemente com alguns conceitos da Sociologia da Infância (SI) e da Educação Estética (EE), com os conceitos de Cuidado de Si, de Michel Foucault (2004; 2006) e com o conceito de Experiência, de Jorge Larrosa (1994; 2020).

Este artigo, trata-se de uma estudo qualitativo, de cunho bibliográfico, que utiliza como dados para análise e diálogo, alguns fragmentos das falas de duas crianças e de três mães, representadas aqui por codinomes, inspirados em elementos da natureza – mais uma vez, conecto-me com Manoel de Barros -, farão parte da discussão que apresento a seguir³⁶.

CULTURAS INFANTIS E O CUIDADO DE SI

As infâncias despertam interesse em um número crescente de estudiosos nas diversas áreas, entre elas: pedagogia, biologia, filosofia, psicologia, antropologia e sociologia. Suas abordagens teóricas, em busca da compreensão e do reconhecimento da existência das particularidades das infâncias, fomentam teorias na tentativa de compreender a criança e os fatores que interferem no seu desenvolvimento e na sua socialização.

36 Como professora de Educação Infantil, atualmente afastada do convívio social presencial com as crianças e suas famílias, recebo, frequentemente, relatos e conversas de mães, por meio de mensagens de WhatsApp e/ou por e-mail. Resgatei alguns excertos destas falas para, informalmente, dialogar com o estudo aqui proposto.

Contemporaneamente, relevantes estudos acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo dos tempos, despertam interesse entre os profissionais da educação que, por meio dos estudos sociais da infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância) ressignificam os conceitos de criança, de infância e de educação. (OLIVEIRA, 2014).

Este artigo, ao ancora-se também em alguns pressupostos da SI, concebe a criança como ator social, participante de diversas relações sociais que, inclusive, excedem os limites da família e da escola. Nesse sentido, Pinto e Sarmento (1997) fazem a seguinte reflexão:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20 e 21).

Quando pensamos em infâncias, naturalmente nos reportamos às brincadeiras, experiências lúdicas vividas pelas crianças. Para Barbosa (2013, p. 220) “se as crianças inventam mundos fictícios em suas brincadeiras, maior disposição para a criação de novos mundos sociais, científicos e culturais elas poderão vir a ter quando forem adultas”. A brincadeira, muito mais do que diversão, comumente naturalizada e minimizada pelas pessoas, é reconhecida pelos estudiosos da área como a cultura da infância.

Em conversa, por mensagem, com uma mãe, a mesma relata que sua filha, em meio ao isolamento social, expõe os seus sentimentos acerca da falta de contato com outras crianças “Eu to muito triste, porque ninguém brinca comigo”. (CRIANÇA ORVALHO, 4 anos, 2020).

Compreendo que, desde pequenas, as crianças constroem suas identidades pessoais e sociais a partir das interações que estabelecem com adultos e com as outras crianças. Inserem-se no

mundo pela observação e pela participação nas atividades cotidianas, nos diferentes espaços e lugares. Pinto e Sarmiento (1997) nos apresentam pressupostos teóricos de que as crianças estabelecem intensa relação com o mundo que as cercam, atribuindo significados próprios aos acontecimentos cotidianos. Para estes autores, diversos são os espaços de expressão das culturas infantis, sobretudo nos jogos, nas brincadeiras e na interação com adultos e crianças. Nesse sentido, o espaço virtual, hoje tão utilizado para intermediar as relações e encurtar o distanciamento social, também é apropriado pela criança como uma das possíveis formas de interação, como nos mostra o excerto a seguir: “O meu aniversário foi amor e carinho. Todo mundo veio na festa no computador”. (CRIANÇA ORVALHO, 4 anos, 2020).

As pesquisas ancoradas na SI, diferenciam-se das realizadas pelo viés das tradicionais disciplinas, Sociologia da Educação e Sociologia da Família, que limitavam-se em conhecer a criança pela voz do adulto. Para estas disciplinas, o foco de atenção de suas pesquisas nunca foi a infância e/ou as crianças, mas, as instituições (família e a escola) e os seus processos de socialização. Os estudos pelo viés da SI possibilitaram resgatar a criança dessa invisibilidade epistemológica. (MARCHI, 2010).

Em tempos de pandemia pela COVID 19, com as crianças em quarentena, é possível que, por mais que elas estejam em seus lares, cercadas pela afetividade familiar, sintam falta da convivência no coletivo com outras crianças e com outros adultos, especialmente os da escola, com as quais mantinham contato diário. A criança Orvalho (4 anos, 2020), no primeiro fragmento de sua fala, nos afirma que, em meio a sua rotina, sente falta de alguém para brincar. Agora, compartilho o registro de uma mãe, que descreve sobre a sua filha, outra criança (5 anos):

Atualmente, passado alguns meses, ela diz que sente falta de brincar no parque da escola, na areia com os amigos. As

vezes pergunta: quantas noites faltam para voltar para a sala de aula? Quando dos encontros virtuais, espera que a professora a chame e procura pelos amigos na tela do computador. (MÃE FLOR, 40 anos, 2020).

É fato de que o espaço da casa ou apartamento, limita as possibilidades de brincadeiras pelas crianças. Mas o que será que elas pensam sobre isso? Uma criança de cinco anos, ao ser questionada por sua mãe sobre o tempo que passa em casa, nesse momento de quarentena, responde “[...] não gosto de ficar em casa, porque aqui, aqui não é o morro da Atalaia, aqui não é um parque, aqui, aqui não, não, não é a casa da vó. Não tem nenhuma coisa aqui”. (CRIANÇA PASSARINHO, 5 anos, 2020). A partir desta fala, nota-se o descontentamento da criança sobre a sua realidade atual. Ela clama por lugares em que possa brincar e explorar com mais liberdade. Em conversa com a sua mãe, ela me relatou:

Quase todo dia ele foge das regras. Principalmente em relação a jogar bola. Ele sempre brinca escondido, brinca de bola, balão. Corre pelo apartamento. Mesmo eu dizendo que não pode, ele fala “Ah mãe sô um minutinho”. Hoje mesmo ele falou: É muito chato ficar em casa. “Aqui em casa não pode fazer nada livre!”. (MÃE NUVEM, 31 anos, 2020, grifo no original).

A partir do exposto, a família, aqui compreendida na perspectiva apontada por Larrosa (1994) como um dispositivo pedagógico, exige disciplina, organiza suas regras de convivência no lar, a partir de saberes morais que lhes são confiados histórica e socialmente, a fim de produzir e moldar a experiência na criança. Segundo este autor “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (LARROSA, 2020, p. 18). Assim, a família ao posicionar seu discurso sob a ótica do controle da criança, muitas vezes a impede de experimentar, de viver autonomamente, de criar. Larrosa (1994, p. 45-46), afirma que “Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos[...]”. O excesso de informação não abre espaço para

a experiência, talvez só para a obediência. A experiência, segundo Larrosa (2020, p. 18) “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Mediante a estas considerações sobre a família, enquanto dispositivo pedagógico, é possível também dialogar a luz de Foucault (2006), em que nos esclarece que a educação, não é mediadora de autonomia, de emancipação ou de liberdade, mas produtora de sujeitos de uma determinada moral. A perspectiva Foucaultiana sobre a experiência de si, é o resultado de um processo histórico de fabricação, no qual discursos definem a verdade do sujeito, as práticas reguladoras do seu comportamento e as formas de subjetividade constituintes de sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 1994).

A criança, motivada por seu desejo pulsante de brincar, infringe regras impostas pelos adultos, reinventa e reelabora maneiras de brincar escondida. Essas atitudes parecem representar a busca pela autonomia e liberdade de escolha. Nesse sentido, a Criança Passarinho (2020), pareceu exercer exercícios do Cuidado de Si, ou seja, a sua experiência de si, deu-se a partir do momento que estabeleceu relação consigo mesma, pois suas ações, demonstram um processo de conhecer-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se. Ela ofereceu a si, o seu próprio ser, mesmo mediante as intervenções familiares. (LARROSA, 1994). Para Foucault (2006, p. 14), o Cuidado de Si “é uma atitude – para consigo, para com outros, para com o mundo”. Este autor ainda nos orienta que o Cuidado de Si “constitui um princípio de permanente inquietude no curso da existência”. (2006, p. 11).

Na perspectiva da SI, estas formas transgressoras utilizadas pelas crianças para garantir os seus interesses, reafirmam a existência das culturas infantis, em que as crianças não só adaptam e internalizam as informações e regras adultas, como também, se apropriam, reinventam e reproduzem as regras da cultura mais ampla. Nesse sentido, Corsaro (2011, p.36) afirma que “as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura e a participarem dela”. Este autor, inspirado nos estudos de Goffman (1961), nos diz que as crianças, mesmo que demonstrem conhecimento e respeito aos sentidos do mundo adulto, encontram formas de garantir, coletivamente, seus próprios interesses na cultura de pares. A isso, o autor chamou de ajustes secundários.

[...] qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer ou obter e, portanto, daquilo que deve ser. Os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele. (GOFFMAN, 1961, p. 160).

Vale destacar que todos os atores sociais, adultos ou crianças, nas mais diversas situações cotidianas, utilizam estes ajustes secundários, com o intuito de driblar certas regras impostas socialmente, nesse sentido este conceito não é uma prerrogativa apenas das crianças.

Importa-nos refletir sobre o adultocentrismo, histórico e cultural, naturalizado socialmente nas diferentes instituições sociais, como, por exemplo, na família e na escola, o que faz do professor e dos pais (adultos) os principais protagonistas responsáveis pelas decisões, tanto do planejamento escolar, como no dos lares, e, assim, na organização dos tempos e espaços frequentados cotidianamente pelas crianças. Elas permanecem, na maioria das vezes, numa condição receptiva e passiva às orientações e às organizações dos adultos.

No que se refere à organização dos tempos e dos espaços vividos pelas crianças, essencialmente neste período de isolamento social, relevante pensarmos nas possibilidades de tornar melhores esses ambientes para que as crianças sintam-se mais felizes e com maior autonomia em suas escolhas, mesmo que, ainda, limitadas pelas circunstâncias próprias da quarentena.

CONFINAMENTO E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: ESTESIA PELO VIÉS DA ARTE

A opção em deixar esta discussão por último, não foi por acaso. Iniciei este artigo poeticamente, não pela motivação racional de escolha a um determinado gênero textual, mas por compreender que a arte nos afeta, nos acolhe, nos motiva e nos sensibiliza. A partir disso, proponho, neste momento, pensarmos nas possibilidades de estesia, pelo viés da arte, em tempos de isolamento social - e fora dele. Além de ampliar o repertório cultural, ela pode ser um acalento, um acolhimento e um despertar de bons sentimentos, para este momento em que as crianças estão afastadas das suas interações de pares, das brincadeiras e das partilhas com seus amigos.

Anteriormente, fizemos algumas reflexões acerca do conceito de experiência em Larrosa (2020), e, a partir dele, compreendemos que elas acontecem não somente pelo viés cognitivo, mas também pelos sentidos e pelos afetos. Para Schiller (2017) a força pensante está na EE, pois o entendimento do mundo passa não somente pela razão, mas também pela sensação e pela intuição. Em sua obra *A Educação Estética do Homem* (2017), este autor nos faz refletir sobre como o homem pode desenvolver as suas capacidades intelectuais e sensíveis por meio da EE.

Por vezes a arte, assim com as brincadeiras, são compreendidas, pelo senso comum, como algo menor, simplista, secundário, pois parece não corresponder aos aspectos que corroboram com as aprendizagens cognitivas. Assim, é esperado que algumas famílias não se preocupem em vivenciar a arte de qualidade em seus lares, pois a consideram secundária, talvez mero entretenimento. No entanto, há estudos relevantes que discutem a importância da EE pelo viés da arte, o que nos faz refletir sobre o que oferecemos e proporcionamos às crianças, tanto na escola, pelos profissionais, quanto em casa, pela família.

As estudiosas Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016, p. 187) nos afirmam que “[...]por meio das artes – e não somente por elas –, nos colocamos diante de realidades diferenciadas, de experiências sensíveis; nos deixamos ser tocados e refinamos nossos gostos. Por isso, as artes têm uma potência estética”. E é a esta potência estética, que me refiro às possibilidades de estesia, contrário de anestesia, que a arte pode nos proporcionar. Muitas vezes somos anestesiados e engolidos pelo cotidiano tarefairo que não abre brecha para encantamentos e novas motivações.

No excerto a seguir, a Criança Orvalho (4 anos, 2020) faz o seguinte comentário para sua mãe: “O meu irmão joga videogame o dia todo, e faz muita tarefa”. Aqui, é possível pensar sobre a afirmação da criança que observa atenta a rotina de seu irmão. Ela exclama sobre a rotina em que seu irmão (de 10 anos) está imerso. É possível ela pense que seu irmão não tenha feito nada de interessante nesse tempo de quarentena e que, sua rotina, poderia ser diferente. No entanto, talvez, para o irmão, jogar videogame o dia todo seja uma experiência sensível, alcançada pelo viés dos jogos eletrônicos.

Agora, retomemos a fala da Criança Passarinho (5 anos, 2020), citada anteriormente, no fragmento em que ela exalta o *não gostar de ficar em casa* “[...] não tem nenhuma coisa aqui”. Inspirada pelos

pressupostos da EE, teço alguns questionamentos: como e quando as experiências estéticas, pelo viés da arte, fazem parte do cotidiano da infância? Em tempos de pandemia (e fora deles), a arte está presente nos lares das crianças? Quando a Criança Passarinho (5 anos, 2020) afirma que “não tem nenhuma coisa aqui” parece revelar que sua rotina, no seu lar, neste momento de quarentena, está desprovida de sentidos e sensações, e assim de experiências que a tocam e que a acontecem, conforme vimos anteriormente nas abordagens de Larrosa (2020). Vale ressaltar que a tentativa, por parte dos pais (e de professores), de ocupar a criança com diferentes atividades, não lhes garante que ela viva experiências sensíveis.

Ela tem ficado agitada durante esses dias, mesmo com diferentes propostas que tenho feito com ela e para ela. Ela faz pintura, desenha e escreve letras, brinca com slime, massinha, faz barraca e casinha para as bonecas, faz culinária, pula na cama, pula no sofá, adora fazer a aula de educação física do irmão. Pede muito para ligar de vídeo para os amigos da escola. Tem dormido tarde, todos os dias perto da meia noite. (MÃE SOL, 31 anos, 2020).

Duarte Junior (2001), discute sobre a fragilidade nas relações com a educação e a arte. Atualmente, a forma de atuação da razão humana, respalda a economia, a indústria e, inclusive, a educação. Esse conhecimento, nega o acesso sensível do ser humano ao mundo. O autor nos leva a refletir sobre o resgate dos saberes oriundos dos sentidos, no processo de apreensão do mundo. Nesse sentido, a EE integra-se à vida, numa educação ampla dos sentidos, na qual o conhecimento intelectual, é uma parte de um todo maior, mas articulado ao saber sensível. Para Carvalho, Freitas e Neitzel (2019, p. 224), a mediação em Arte, com vistas à formação estética, está comprometida com a formação de sujeitos mais sensíveis, capazes de “[...] perceber, sentir, interpretar e criticar o meio em que vivem por meio do da leitura, da criação, do convívio com a arte, da produção da arte”.

Com os excertos das falas até aqui, tanto de crianças quanto de mães, podemos fazer algumas leituras de como as crianças, em diferentes situações que vivem na quarentena, mostram-se ansiosas para as possibilidades de experienciar a vida de diferentes maneiras. Exaltam a falta de seus amigos, entristecem-se por não terem companhia para brincar, externalizam que o espaço fora de casa é mais interessante que o próprio lar, são incansáveis em suas tentativas de ser e de estar nesse momento de isolamento social. Para isso, em alguns momentos, parecem realmente sentir a necessidade de extravasar, desobedecer ordens e regras e de (re) afirmarem seu status de *ator social*, sujeitos com possibilidades de autonomia e de escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação que estamos passando na atualidade, com a pandemia pela COVID 19, é desencadeadora de muitos sentimentos, questionamentos e incertezas, no entanto abrem-se possibilidades de investigações a partir de diferentes *epistemes*.

Como professora de Educação Infantil, importo-me em discutir e estudar acerca das questões sobre a educação, as crianças e as infâncias e, sobretudo, ter a criança como parceira no processo de construção do conhecimento.

Refletir sobre as infâncias confinadas a partir da escuta das próprias crianças e de suas famílias, foi algo desafiador e motivador, pois, parece-me aqui, um importante caminho, tanto no desvelar das subjetividades infantis, quanto no que se refere ao desenvolvimento de uma futura pesquisa, mais ampla e de relevância social.

Desta forma, tornou-se fundamental ouvir as vozes das crianças, seus anseios, suas ideias, suas compreensões e, essencialmente, seus sentimentos acerca dos tempos vividos e dos espaços ocupados por elas no contexto da quarentena. Os sentimentos que as crianças possuem, podem dar pistas de como elas vivenciam a sua condição infantil dentro dos seus lares. Nesse sentido, Marchi (2010, p. 194), afirma que: “(...) as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é outra discussão)”.

Como vimos nos breves relatos das crianças e das mães, apresentados neste artigo, as crianças nos chamam a atenção para a necessidade de repensarmos os espaços e os tempos de suas vidas, hoje, sufocados pela quarentena. Mais do que nunca, elas suplicam pelo lúdico, pela brincadeira, pelas interações e, na perspectiva da educação do sensível, a arte pode ser uma aliada nesse momento tão delicado. Sacristàn (2005) nos esclarece que espaço e tempo não são somente realidades físicas, mas também reguladores da vida, isto é, essas dimensões nos proporcionam e criam sentimentos e sensações, mexendo com nossa sensibilidade e afetividade.

Como mencionado anteriormente, Duarte Júnior (2001), nos leva a refletir sobre o resgate dos saberes oriundos dos sentidos, no processo de apreensão do mundo. Nesse sentido, a educação estética integra-se à vida, numa educação ampla dos sentidos, para além das portas institucionais da escola, na qual o conhecimento intelectual, é uma parte de um todo maior, mas articulado ao saber sensível. Mediante estas considerações, Duarte Jr. (2001, p. 157) nos diz “[...] o sensível como fundamento de um processo educacional, portanto, não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação, com a formação da criança e do jovem exclusivamente, mas pode se estender ao longo da vida dos indivíduos e da sociedade como um todo”.

O confinamento pode parecer cinza, principalmente para as crianças que, assim como os adultos, aguardam ansiosas a cura para esta doença mundial. No entanto, vale a reflexão de que as cores e a leveza da vida encontramos nas pequenas coisas que nos deixam felizes, essencialmente nas brechas que a vida nos possibilita ser quem realmente somos e fazer o que desejamos, assim, talvez desenvolvamos algumas técnicas para o Cuidado de Si.

A roupagem do dia a dia, nem sempre é colorida. Vivemos a vida ou a vida nos vive? Parece ser possível colorir a vida e aquecer os corações, mesmo em tempos de isolamento social, a Arte é um precioso caminho para isso. Ela troca a roupa da vida. Ela permite a expressão dos sentimentos. Ela lapida os olhares para o mundo. Ela encanta. Ela é pura estesia! Vivamos a arte!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CANTON, Katia. *Espaço e Lugar*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DUARTE, JR., JOÃO FRANCISCO. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. Ed. Curitiba: Criar, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GOFFMAN, Erving. Ajustamentos primários e secundários. In: GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1. ed. 2. reimp. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LMARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED: Universidade do Minho, p. 183-202, 2010.

OLIVEIRA, Daniela Odete de. *As contribuições de crianças do Ensino Fundamental sobre a escola, a infância e os(s) sentido(s) de ser criança*. 2014. 124fls. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB, Blumenau, SC.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto. *As crianças contextos e identidades: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade de Minho. Centro de estudos da criança, 1997.

SACRISTÀN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2017.

URIARTE, S. Z.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (Orgs.). *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-207

The background of the cover is an abstract, textured composition. It features a base of dark teal or blue, overlaid with intricate, vein-like patterns in a reddish-brown or copper color. The textures appear organic and layered, resembling marbled paper or a microscopic view of a mineral. The overall effect is a rich, multi-toned blue with warm, earthy accents.

13

Marcelo José Santiago

ESCOLA E ENSINO:
UMA ANÁLISE
A PARTIR DAS IDEIAS
DE FOUCAULT NA EDUCAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656.217-226

Resumo

Michel Foucault discute a educação de maneira mais profunda e concentrada em sua obra “Vigiar e Punir”, focado na questão do disciplinamento nas instituições escolares. Mas, foi a partir desta obra que outros estudos e pesquisas no campo da educação foram ampliados, principalmente por meio da temática dos estudos culturais. Desta forma, Foucault nos instiga a repensar a educação e desenvolver novas práticas de ensino. A partir da discussão que envolve também o contexto da educação nas tecnologias do Eu, se insere a participação do sujeito e do professor neste meio. E para o devido aprofundamento dos estudos no campo da educação, o artigo apresenta um conjunto de convicções e pensamentos, fundamentados a partir de uma ampla revisão bibliográfica com vários artigos já publicados, a fim de entender e analisar os principais conceitos de Foucault no campo educacional.

Palavras-chaves

Educação; Instituição Escolar; Sujeito.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é compreender e analisar como Michel Foucault analisava a educação e seus métodos disciplinares. Apesar de sua importância e relevância como campo de pesquisa, a educação escolar não foi uma das áreas às quais Foucault tenha dedicado mais tempo e aprofundamento em suas investigações, ainda assim, o autor carrega conceitos e ideias impactantes para quem nunca leu a respeito. Nos dias de hoje, se tem a compreensão de que a educação (contexto generalista) abrange os processos de ensinar e aprender, e pode se desenvolver em diversos ambientes: familiar, profissional instituições de ensino e pesquisa, locais públicos, entre outros.

E isso só é possível em razão do papel que a escola exerce, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assim, ela é considerada o caminho necessário para a formação do sujeito - cidadão. E foi justamente de dentro das instituições educacionais que Foucault descreveria umas das experiências mais relevantes a respeito da educação contemporânea e de como a escola constituiu-se modernamente. Para o autor, a educação seria o processo mais importante para o desenvolvimento do ser humano, mas que no decorrer de suas observações, passariam a se tornar prejudicial em função de sua intensa vigilância e dos constantes registros sobre suas ações e condutas.

Neste sentido, o texto traz, primeiramente, uma contextualização acerca de suas ideias, que permanecem fundamentando as práticas educativas dos dias atuais. Para tanto, utilizou-se uma ampla pesquisa bibliográfica, contemplando os principais pensamentos do filósofo e extraíndo um compilando dos vários artigos publicados.

RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Foucault apenas discutiu a educação de maneira mais profunda em sua obra *Vigiar e punir* (1975), focado na questão do disciplinamento da mente em diversas instituições, como como colégios, fábricas, quartéis, entre outros. Mas principalmente dentro das instituições educacionais, mostrando de forma evidente as relações entre o saber e o poder.

Segundo Veiga - Neto (2003) “O próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição. E foi a partir desta obra que outros estudos e pesquisas no campo da educação foram ampliados em diversos países, principalmente por meio da temática dos estudos culturais, aonde ganhou maior repercussão no campo da Educação.

Foucault percebeu que a escola deixava de exercer um papel importante na sociedade, para se tornar um problema social, enquanto a sua função principal deveria ser a preocupação com o saber (mais especificamente o saber científico), a escola deveria ser capaz de articular os poderes com os saberes que se ensinam. Essa visão da história da modernidade, bem como, a compreensão de saber leva a uma transformação profunda de nossa filosofia da educação.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Para entender melhor a ideia que Foucault tinha com relação a educação, é preciso destacar que, ele passou um período apenas analisando as atividades dos estudantes dentro das escolas. O filósofo acreditava que somente a educação poderia moldar o sujeito e torná-lo uma pessoa e/ou cidadão melhor. Em função da escola ser o ambiente

em que os indivíduos passariam a maior parte da sua formação, até que estejam prontos para a fase adulta. Mas foi justamente por meio da observação, que ele via a escola de uma maneira diferente, não como um espaço de liberdade e sim, um espaço aonde você é “aprisionado” e disciplinado acerca de suas vontades e comportamentos.

E um dos principais precedentes para estas práticas, se dava em virtude de sua rotina e de como era utilizado o espaço e a infraestrutura das escolas. Toda a organização de tempo e espaço era pensada em um formato “controlador”, com rígidas exigências de cumprimento de tarefas, desde que você fala, lê ou escreve.

De acordo com a privação de liberdade instituída nos colégios, podemos afirmar que:

Na prisão, o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do recluso; assim, concebe-se o poder da educação que, não só num dia, mas numa sucessão de dias e até de anos, pode regular para o homem o tempo de vigília e de sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até do pensamento, a educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o emprego do tempo, a educação, em suma, que se apodera de todo o homem, de todas as faculdades físicas e morais que ele tem e do tempo em que ele próprio se encontra (FOUCAULT, 1987, p 157).

Foucault, era de fato, um crítico das escolas, em função de enxergar nas instituições educacionais esse sistema controlador, que tiravam as crianças do seu conforto familiar, para induzir a sua formação e produzir um novo tipo de cidadão.

Seguindo esse pensamento de um sistema controlador, podemos entender que:

Os alunos das classes mais avançadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede, e os outros de acordo com a ordem das classes, avançando para o meio da sala... Cada aluno terá o seu lugar marcado e nenhum poderá deixar ou mudar esse lugar, salvo por ordem e consentimento do inspetor das escolas» (FOUCAULT, 1987, p. 122).

Neste sentido, a escola intercede modificando a conduta do indivíduo por meio de diferentes práticas educacionais, que visam adquirir um conjunto de habilidades e comportamentos, adaptando-os para o mercado de trabalho e inserindo a sociedade. “É este tempo disciplinar que se impõe progressivamente na prática pedagógica – especializando o tempo de formação e separando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido”. (FOUCAULT, 1987, p. 129). É justamente a partir destas ideias, que podemos (re)pensar as atuais rotinas existentes no ambiente educacional e novos meios na prática pedagógica de toda equipe pedagógica (professores, gestores) de uma maneira diferente e eficaz.

A educação precisa passar por um processo de mudanças constantes, não deve ser praticado de maneira estática e/ou estagnada. Tanto que, Foucault enxergava as instituições pedagógicas como um meio de se *produzir e/ou transformar* sujeitos, tanto para professores, quanto alunos, pois é na escola que um novo sujeito surgirá.

As escolas produzem experiências que podem fazer os sujeitos refletirem sobre si mesmos. Larrosa (1994, p. 3), utilizando a “estratégia analítica foucaultiana”, sinaliza que a escola reproduz duas inércias. A primeira inércia acredita que exista uma ideia de homem e um projeto de realização humana, noções que embasam a ideia de educação e suas práticas educativas. A segunda inércia é que se acredita à educação formal o papel de mediadora que oferece recursos para o desenvolvimento do indivíduo, encobrindo a capacidade da pedagogia em produzir sujeitos.

Larrosa propõe problematizar estas inércias para demonstrar como os sujeitos são fabricados “no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 4). Ao problematizar o que está posto, abre-se a possibilidade de deslocar-se dentro dos regimes de verdade, estabelecendo novas relações entre saberes e sujeitos, portanto articulando novos processos de subjetivação e, possivelmente novas formas de cuidar de si, novas experiências de si.

O SUJEITO NA EDUCAÇÃO

Um dos principais elementos que encontramos também nos estudos de Foucault para a educação, está associado ao sujeito. É por meio do estudo e análise do sujeito que Foucault apresenta uma nova concepção para a educação. Em um contexto mais didático, ele nos instiga a repensar a educação por meio das práticas de ensino e diretamente ligado com a capacidade do indivíduo em atingir um determinado nível de sabedoria e/ou conhecimento, seja de maneira independente ou com ajuda de outros sujeitos.

Foucault acreditava que o sujeito é algo construído pela sociedade e criador de seus próprios saberes e práticas. “Inúmeros estudos no campo da educação têm permitido que se compreenda como práticas, arranjos e artefatos pedagógicos instituíram e continuam a instituir o sujeito (MOREIRA, 2005, p. 311). Desta forma, um dos conceitos chave que ele nos traz é por meio do seu texto “Tecnologia do Eu” (1983), o autor aponta que as mesmas permitem que o indivíduo estabeleça uma relação consigo mesmo, sendo possível vincular essa concepção com a perspectiva coletiva da educação, buscando contribuir com os novos meios de ensinar e se comunicar.

Mesmo diante de tantas mudanças, no sentido comportamental, Foucault ressalta a importância de fazer uma autorreflexão acerca do trabalho pedagógico com as crianças, enquanto educadores.

Em concordância com o exposto:

As crianças aprendem aí é uma gramática para a auto interpretação e para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (LARROSA, 1994, p. 11).

Assim como as escolas mudam, os alunos também mudam e necessitam de uma nova educação, sendo assim, seus interesses e atitudes também serão outros. Ele acreditava que a escola possa ocasionar um novo sujeito, um sujeito crítico e criador de seus próprios saberes. A partir da discussão que envolve o contexto da educação nas tecnologias do Eu, se insere também a participação do educador/ professor neste meio. A figura do professor vai além do gerador de conhecimento, o educador passa a se descobrir como sujeito, a partir de sua prática profissional.

Jorge Larossa, por vezes, cita o professor como eixo principal para se pensar em educação, construindo inclusive uma autoconsciência pessoal e profissional de sua prática docente (autoidentificação). Segundo ele: “Do que se trata aí é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (pg 13). A relação do aluno com seu professor deveria ser uma “via de mão dupla”, que envolve amizade, respeito, saber e aprendizado.

O desejo de aprender e trocar experiências deveria ser a base deste relacionamento, sendo papel do professor estar sempre a par do

que ocorre no âmbito educacional e acima de tudo, ser o compartilhador de conhecimento e não o detentor de todo conhecimento. Esta é a forma tão criticada por Foucault, de como utilizamos o “poder” (controle de tudo) dentro da sala de aula, sendo algo que precise ser repensado.

CONSIDERAÇÕES

O decorrer do estudo e análise dos pensamentos “foucautianos” possibilitam levantar importantes indicadores e tendências acerca da nova estrutura educacional proposta a partir de suas obras. Sendo assim, o presente artigo teve como objetivo entender e interpretar as principais ideias de Foucault para o campo da educação. Desta forma, o filósofo nos instiga a repensar os métodos pedagógicos em torno da ética do cuidado de si, onde ela possa ser considerada como um meio de liberdade e construção de novos métodos de ensino.

Sendo assim, é possível concluir que a educação necessita caminhar para um processo de mudanças, pois não estamos lidando com um conhecimento pronto e absoluto. E a mudança ocorre desde a estrutura física (espaço e objetos) até a relação de poder e ensino entre os sujeitos, ou seja, professores e alunos. É notório que após as análises de Michel Foucault, a escola nunca mais foi a mesma, pois foi a partir de suas implicações, que hoje as relações pedagógicas de saber estão fundamentadas nos seus principais estudos. Vale ressaltar (ou mesmo lembrar) que educar, antes de tudo, remete a instrução. Ou seja, o aluno/sujeito necessita de orientação para explorar o seu potencial e se tornar um ser crítico.

Para tanto, Foucault destacava que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas principalmente um agente de poder. O educador além de ser aquele que tem a condição de

transmitir conhecimentos, é também aquele que tem o a autoridade de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido. Por fim, após diversas leituras a respeito dos conceitos e pensamentos que Foucault tinha perante a educação (conjuntura histórica), é possível concluir que houve grande influência (e ainda há) do filósofo nos processos pedagógicos, tanto de ensino, quanto da formação humana, dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no college de france, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* / Michel Foucault; introd. António Fernando Cascais; trad. Pedro Elói Duarte. - Lisboa: Edições 70, 2018.

GALLO, Sívio. O efeito Foucault na Educação. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, nº 2, pp. 15-21. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2015/01/26/o-efeito-foucault-na-educacao/>> Acesso em: 10 jun. de 2020.

Larrosa, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MARTINS, Marinete Aparecida; SOARES, Maria Lucia de Amorim. A escrita e a imagem: a leitura do eu em si mesmo. *Associação de Leitura do Brasil*. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem14pdf/sm14ss03_03.pdf> Acesso em: 07 de jun. de 2020.

MOREIRA, A. F. B. *O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação*. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas, v. 26, n.1, p. 309-313, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.5-15. ISSN 1809-449X.

The background of the page is an abstract, textured composition. It features a dominant blue color with intricate, vein-like patterns in shades of red and brown, resembling marbled paper or a microscopic view of a material. The overall effect is a complex, layered visual texture.

14

Joaquim Eduardo de Oliveira

O PROFESSOR FRENTE AOS MECANISMOS DE CONTROLE NA ESCOLA: UM OLHAR FOUCAULTIANO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656.227-238

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma breve análise da conjuntura de mecanismos de controle e poder exercidos nas instituições formais de ensino da Educação Básica e o professor/a (a) frente a este cenário. Analisando alguns dispositivos de controle social descritos por Foucault, levanto a seguinte questão problema: Seria o professor/a capaz de romper ciclos de condicionamento e controle social historicamente enraizados em nossas instituições de ensino? Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em caráter qualitativo e teve como principais referenciais teóricos os livros: *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987) e *Foucault & a Educação* (VEIGA-NETO, 2007). Concluiu-se que os estudos foucaultianos permitem que tenhamos um entendimento crítico acerca dos mecanismos de controle e adestramento social que cercam as instituições formais de ensino e o professor/a frente a estes estudos pode minimizar este cenário através do contexto da prática, das relações interpessoais, e utilizando ao seu favor o contexto multicultural no qual a escola está inserida.

Palavras-chaves

Foucault; Educação; Escola; Professor.

INTRODUÇÃO³⁷

As instituições que oferecem Educação Básica têm sido território fértil para impor mecanismos de controle e adestramento social, pois trata-se de um espaço de discursos, de regimes de verdade, de saberes transmitidos como incontestáveis, e de formação de valores e conceitos para vida, tanto científicos, como éticos e estéticos. E um facilitador deste processo de controle é o formato historicamente hierárquico que possuem as instituições de ensino.

Frente a este modelo histórico de escola, condicionado a uma série de textos norteadores, diretrizes, políticas e interesses, a prática pedagógica do educador/a é frequentemente contestada, o que nos provoca a levantar algumas problematizações: seria o professor/a capaz de romper ciclos de condicionamento e controle social historicamente enraizados em nossas instituições de ensino? Ou o professor/a continuará sendo apenas parte da engrenagem, acreditando na promessa que lhe foi incutida ao longo de sua vida, de que enquanto docente terá as ferramentas necessárias para ser um agente de transformação e superação da realidade? A intenção frente a estes questionamentos é estabelecer parâmetros para discussão e reflexão. E o ponto de partida para este exercício é entender como a escola apresenta-se aos professores, estando condicionada aos dispositivos de controle social que Foucault vem a chamar de modelos de instituição “panópticos” e de formação de corpos dóceis.

Este artigo foi construído a partir de um ensaio proposto no Seminário Temático: Foucault e as Tecnologias do Eu, oferecido pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, e tem por objetivo realizar uma breve análise da conjuntura de mecanismos de controle e

³⁷ Texto inicialmente produzido como pré-requisito do seminário temático Foucault e as Tecnologias do eu, oferecido no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVALI, orientado pelo professor Dr. George Saliba Manske e Professora Dr^a Valéria Silva Ferreira.

poder exercidos nas instituições formais de ensino da educação básica, e o professor/a frente a este cenário. Não se pretende ler educação ou propor práticas e métodos sob a lente de Foucault, mas a partir da leitura crítica que Foucault nos proporciona destas instituições, refletir sobre a atuação e entendimento dos docentes nestes mecanismos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em caráter qualitativo e teve como principais referenciais teóricos os livros: *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987) e *Foucault & a Educação* (VEIGA-NETO, 2007).

MECANISMOS DE CONTROLE E ADESTRAMENTO SOCIAL: ESCOLA

Para esta análise estrutural e de controle em instituições formais de ensino, início a discussão buscando decifrar como Foucault define as instituições com formato “panóptico”, Veiga-Neto (2007), chama de máquina onde poucos fiscalizam a ação de muitos. O autor define que “a lógica do dispositivo panóptico se baseia em três elementos arquitetônicos: um espaço fechado, de preferência circular, todo dividido em celas e com uma torre central”. Aprofundando-se no conceito, Foucault descreve:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído - isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (1987, p. 221).

Criou-se assim um formato de escola com saberes compartimentalizados, de constante controle e avaliação, com segregação de gênero, idade, classe social, condicionado a relatórios,

normas, que quantifica indivíduos de acordo com seu rendimento, sem considerar a complexidade social do sujeito, reforçando individualismos, porém maquiando individualidades. É nítido que este formato de instituição se estabeleceu em todos os espaços formais de ensino, em seus diferentes níveis de formação.

Analisando pelas perspectivas aqui descritas o termo “instituições de sequestro” utilizado por Veiga-Neto (2007), perde o sentido de marginalização, pois torna-se institucionalizado. Acompanhado deste modelo de instituição apresenta-se outro dispositivo de adestramento social, que Foucault vem chamar de técnicas para a formação de “corpos dóceis”.

Sobre o conceito de Corpos Dóceis, Veiga-Neto (2007, p.70) explica que neste movimento somos objetificados “numa rede disciplinar composta por microscópicas divisões espaciais e temporais” e ao decorrer do processo, vamos nos percebendo enquanto sujeitos nessa rede, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural. Foucault (1987, p. 163) afirma que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. O Autor descreve alguns conceitos, que contribuem na fabricação destes “corpos”, entre estes: dividir e isolar espaços e segmentos temporais; estabelecer séries e séries de exercícios; Redução Funcional do corpo, que deve se articular a um conjunto; Controle por códigos e sinos, seguidos de imediata obediência, entre outros.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande - e a mais ampla e universal- máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família mas, muitas vezes, antes dessa, a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...). VEIGA-NETO (2007, p.70).

Percebo que muitos educadores, bem como pesquisadores em educação buscam através de estudos, métodos e estratégias de ensino, de alguma maneira romper estes ciclos de controle em que a escola está condicionada, inclusive à formação acadêmica em si, é proposta numa perspectiva crítica, libertadora, mas ao analisar estes espaços numa perspectiva foucaultiana, percebe-se que o cerne do problema é estrutural, e não fundamentalmente relacionado as diferentes metodologias de ensino, pois a prática docente também é reflexo deste formato institucional.

MICROFÍSICA DO PODER E O PROFESSOR/A

Analisando estes dispositivos apresentados começamos a compreender como as instituições disciplinares no decorrer da história, controlam e nos subjetivam quase que de maneira imperceptível através do que Foucault definirá como “microfísica do poder”. O autor descreve que são técnicas minuciosas, mas de grande importância, “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis” FOUCAULT (1987, p.165). Ao descrever estes mecanismos Foucault expõe com clareza que o controle se concretiza nos microdetalhes, e é nestes “esmiuçamentos” que nasce o que ele chama de “homem do humanismo Moderno”.

Um agente é fundamental para manter estes dispositivos funcionando, o professor/a. Bem-intencionado ou não, ingênuo ou malicioso, o professor/a é peça fundamental nesta engrenagem de controle. Foucault (1987), ao ilustrar um modelo de escola, observa que são os educadores que recompensam os “melhores”, que fazem comparações, estabelecem valores, lugares de cada aluno, e assim determina quem pode passar ou não para a próxima classe.

A disciplina é outro dispositivo que eventualmente se destaca na “cartilha do bom professor/a”. Foucault (1987, p. 195) descreve que “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. O autor explica que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora” (1987, p.195).

Estas práticas descritas são observadas corriqueiramente na atualidade, e são consideradas parte da ação docente, e eventualmente o educador/a que realiza com excelência seu poder disciplinador é parabenizado pela sua atuação exemplar. Em outras palavras, o docente atua como agente direto da microfísica do poder, vigia, disciplina e pune, com a tranquilidade de estar exercendo com excelência a profissão que escolheu.

Evidente que este modelo de escola, em um contexto generalizado, acompanhado de métodos de ensino cartesianos e disciplinares não acompanhou as mudanças sociais/temporais no decorrer do século passado e início deste século. A questão é que não podemos aceitar que somos apenas simples extensão do passado, condicionado a estes regimes de verdade. É fundamental compreender que os sujeitos presentes nas instituições de ensino são diferentes e heterogêneos, e um fator preponderante para análise destes espaços, é o multiculturalismo que se apresenta em nossas escolas e comunidades. Ghigg (2016) destaca que é necessário decifrar os conflitos socioculturais do nosso tempo, para que possamos entender as condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos.

O professor/a, ao evidenciar o multiculturalismo como realidade e propor a discussão acerca do tema, coloca em xeque os mecanismos de controle, pois se estes dispositivos têm por objetivo criar uma unidade, dividir e controlar de acordo com os critérios estabelecidos

pele sistema, a diversidade cultural se apresenta como um escape para enfrentamento deste cenário. Gallo (2008) afirma que a filosofia da diferença proposta por Deleuze e Foucault recusa o uno e pensa o mundo como múltiplo. O Mesmo autor nos convida a pensar que a educação é um empreendimento coletivo, evidenciando a necessidade do outro, e este outro não é e não pode ser uma construção ou representação do eu. O outro não nasce condicionado ao meu regime de verdade, mas na maioria das vezes está condicionado às estruturas de poder e controle no qual é inserido, antes mesmo de aprender a falar, e se, me considero um educador crítico, não caberá a mim promover práticas que rompem estes ciclos de condicionamento?

Com base nos autores e conceitos apresentados, a escola apresenta-se ao professor/a como um espaço de relações verticais, condicionada a uma série de dispositivos de controle e adestramento social, inserida num meio multicultural, e é neste cenário que o docente contemporâneo desenvolve suas práticas, frente aos dilemas éticos, morais e sociológicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Analisar as instituições educacionais contemporâneas, pela ótica de Foucault, tendo como base teórica o livro “Vigar e Punir” (1987), é um convite para estranhamentos, a autocrítica em aceitar que somos reflexo e resultado de processos de subjetivação históricos causa – ou ao menos deveria causar – questionamentos referente a nossa ação enquanto educador/a, ainda mais considerando que quando acadêmicos somos ensinados a combater práticas educacionais de uma pedagogia tradicional, e convidados a pensar como se constrói um processo educacional para formação de sujeitos que atuam de maneira crítica na sociedade. Frente a estes dispositivos e reflexões

acerca destes mecanismos, aceitando que os atores de ensino possuem uma leitura de mundo e sociedade que superam – ao menos em partes – a realidade descrita, num contexto multicultural, buscarei analisar como o professor/a encontra-se frente a estes dispositivos.

Destaco que os espaços formais de ensino, tanto públicos enquanto privados, estão condicionados a uma série de textos de políticas públicas, relacionados aos diferentes níveis e espaços da educação, e estes textos ditam os princípios norteadores da organização e prática docente, porém a aplicação destas políticas apresentadas em formas de texto, não é cega e acrítica. Mainardes (2006) explica que estes textos sofrem influência no que Stephen Ball vai chamar de Contexto da Prática, que é a interpretação e produção de práticas dos professores com base em seus saberes empíricos e acadêmicos. Em outras palavras, o educador/a enquanto sujeito ativo, crítico e um dos principais agentes dos processos de ensino, buscará ressignificar textos e práticas, tempos e espaços de acordo com suas inclinações, e não apenas a reprodução acrítica daquilo que lhe é apresentado e oferecido, o que nos remete à Freire (2001) quando afirma que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”, e nos provoca questionando: nossa prática é inclusiva ou excludente?

Analisando o contexto da prática, percebemos que por mais que exista uma estrutura de controle estabelecida, e garantida por diretrizes carregadas de interesses (microfísica do poder) o contexto da prática oferece possibilidades aos docentes de promover práticas que rompam – ou ao menos provoquem – os ciclos de controle e adestramento social. Ou fui subjetivado a acreditar nisso?

Permitindo-me interpretações, percebo um determinado dualismo na imagem que se tem do professor/a neste mecanismo, pois por um lado, na visão do aluno, referindo-me à um sujeito em seus anos de escolarização, o professor/a é visto como o indivíduo que controla/disciplina tempos, espaços e saberes, pois afinal, ele é

tido como um detentor do saber, e como afirma Foucault (1987, p.31) “poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Visto assim o professor/a passa a ser um sujeito respeitado e idealizado em sua comunidade escolar por sua posição, e a escola num formato panóptico contribui diretamente para isso, mas que na prática sabemos que este controle só ocorre no discurso periférico.

Por outro lado, perceba que – em sua maioria - o único formato de escola que foi oferecido na formação deste professor/a, tanto na infância/juventude, e muitas vezes em sua formação superior, foi este mesmo modelo de “instituição de sequestro” descrito, regrado pelos mesmos dispositivos de controle e fabricação de “Corpos Dóceis”, pois estes dispositivos são históricos, neste sentido nossa prática docente – mesmo que de maneira involuntária – implicará em reproduzir os mesmos mecanismos de controle e disciplina de uma maneira natural e cíclica, e assim, permitindo-me uma análise generalista, percebo que somos subjetivados pelos mesmos ciclos que criticamos, e não cabe optarmos se seremos ou não subjetivados, mas no melhor dos cenários optamos como seremos.

CONCLUSÃO

Foucault permite que façamos uma análise crítica e aprofundada das instituições governamentais que exerceram forte influência no modo de vida do homem moderno e contemporâneo, elucidando como e quais técnicas são utilizadas para a disciplinarização de corpos e controle em massa, apresentando exemplos que espelham instituições de ensino atualmente. Em nenhum momento de sua obra apresenta métodos ou soluções prontas e imediatas para superação destes

cenários, entretanto, o estudo e reflexão permite acreditar que a partir de uma leitura crítica e aprofundada, e com o advindo do multiculturalismo em nossas instituições de ensino, possamos ter determinado domínio de nossas práticas, domínio de poder e governamentalidade sobre nós mesmo, de liberar-se, ser si mesmo, ser autêntico (Foucault, 1982).

Assim, concluo defendendo a ideia de que por mais que as estruturas e sistemas historicamente impostos e presentes, não contribuam para uma plena autonomia dos sujeitos envolvidos – educadores (as) alunos (as) - a escola, e especialmente o professor/a, são os principais agentes de discussão para superação destes modelos de controle, pois é no contexto da prática, na relação sujeito-sujeito, e na relação do modo-de-ser-cuidado (BOFF, 1999), e defendendo que a educação é um empreendimento coletivo e multicultural, é que podemos redefinir tempos, espaços e práticas, assim produzindo através de detalhes e sutis mudanças em nossas ações, um efeito contrário ao de controle, o de libertação do sujeito.

REFERÊNCIAS

BOFF L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

GALLO, Silvio. *Eu, o Outro e Tantos Outros: Educação, alteridade e Filosofia da Diferença*. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. 2008.

GHIGGI, Gomercindo. *Multiculturalismo e Educação: Ensaio de Questionamentos*. Revista Prâxis, 01 November 2016, Vol.1, pp.17-24.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de fevereiro de 1982 – Primeira hora. In *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 301-330.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Porto Alegre: Autêntica, 2007.

The background is an abstract composition of textures. On the left side, there are vertical, layered textures in shades of blue and red, resembling marbled paper or layered fabric. The right side is a solid, textured blue background. The overall aesthetic is modern and artistic.

15

Lylia Rosee Müller

AVALIAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS
QUE TORNAM O INDIVÍDUO SUJEITO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.656.239-249

Resumo

Inserido no contexto de estudos sobre a Educação Infantil, o presente artigo busca: Problematizar a avaliação na Educação Infantil. Para tanto, trás algumas análises sobre como este processo se efetiva no cotidiano das instituições. São apresentadas ainda reflexões sobre o sujeito e suas relações, articulando as práticas do sujeito e práticas pedagógicas, tratando, ocasiões de interação, convivência, aprendizagens significativas, relações sociais, e suas implicações sobre o processo de subjetivação. O estudo desenvolve-se a partir de uma perspectiva que compreende a avaliação em suas práticas como relações de poder.

Palavras-chave

Educação Infantil; Avaliação; Sujeito; Práticas Pedagógicas; Prática do sujeito.

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no contexto de estudo com enfoque na Educação Infantil. Por isso, primeiramente, é necessário analisar os aspectos básicos dessa instituição de ensino. Nesse sentido, com a contribuição de Bujes (2001) sobre o histórico da dessa modalidade de ensino, podemos ver que, por um longo período, a criança era concebida como um ser pelo qual a responsabilidade da educação restringia-se apenas a sua família e grupo social no qual estava inserida, para inclusive, ser educada a dentro dos padrões para enquadrar-se neste grupo,

Era junto aos adultos e outras crianças com quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar está responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade a qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história. (BUJES, 2001, p. 13).

Partindo desta contextualização, é possível compreender o motivo pelo qual embora possamos encontrar diversos estudos sobre a educação infantil, ainda existam diversos desafios, como por exemplo a questão da avaliação da aprendizagem nesta modalidade. Nesse sentido, FARIA e BESSELER (2014, p.164) trazem proposições, apontando que, a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil.

No território nacional, Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu art. 227, a garantia e os direitos das crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988)

Assim, a obrigação que era somente da família se estende à sociedade e ao Estado, gerando a todos a obrigação de respeitar e garantir o cumprimento dos direitos das crianças, a reconhecendo em todas as suas peculiaridades, como cidadãos e sujeitos em desenvolvimento.

Segundo o ensinamento de Rosa (2001, p. 154):

O conhecimento, bem como as regras e valores é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. Entretanto, os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades, sendo fundamental a realização de reflexões sobre atividades cotidianas.

Devemos nos reportar à criança do século XX como “Sujeito de Direitos”, o qual a BNCC (2018, p. 38) elenca os seus Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para que esses direitos sejam assegurados, é necessário propiciar momentos de aprendizagens. Esses momentos, possibilitam à criança viver suas experiências, compreender a si própria e o mundo.

Conforme Foucault (1973/2005 p.7-8):

Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente

novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou mais claramente, a própria verdade tem uma história. Assim, gostaria particularmente de mostrar como se pôde formar, no século XIX, um certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra; saber este que, na verdade, nasceu das práticas sociais do controle e da vigilância. E como, de certa maneira, esse saber não se impôs a um sujeito de conhecimento, não se propôs a ele, nem se imprimiu nele, mas fez nascer um tipo absolutamente novo de sujeito de conhecimento.

Foucault (1984/2004b, p. 276) no mesmo sentido afirma que,

Se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

Este pensamento de Foucault nos faz refletir sobre a Educação Infantil, o sujeito ético e as práticas avaliativas relacionadas ao funcionamento das organizações educacionais.

De acordo com Dias Sobrinho (2002):

Ao tratar do sujeito da avaliação não podemos ocultar a questão das intencionalidades. Não basta identificar quem faz a avaliação. É preciso ir além e perguntar pelas intenções” (p. 44). Assim, acredita-se necessário verticalizar a articulação subjetiva entre os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento humano, pois a avaliação, quer focalize processos de ensino e aprendizagem, quer focalize programas e projetos pedagógicos ou instituições e sistemas de ensino, estará implicada no complexo sistema da constituição do sujeito – sua subjetividade.

Portanto é preciso perceber a conjuntura da realidade, considerar contextos educativos, conforme Hoffman (2012, p. 82):

[...] Uma ação avaliativa mediadora só poderá acontecer a partir do entendimento pelo professor dos componentes que se articulam para compor esse cenário educativo. A sua tomada de decisão sobre objetivos, a serem perseguidos e sobre atividades e projetos a propor a um determinado grupo de crianças dá-se a partir do seu “olhar avaliativo”.

Dessa forma, ao atentar as temáticas de avaliação e práticas pedagógicas são especialmente importantes salientar, quem desenvolve sistemas de gestão de processos? Quem são os mediadores? Quem dá legitimidade a Educação Infantil?

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação precisa estabelecer relações de continuidade e se fazer presente na Educação Infantil. Para acompanhar as experiências das crianças é necessário prever um modo de avaliar que descreva o contexto, as ações e significações as quais tenham sido vivenciadas e experimentadas não só pela criança, mas também pelo professor. Como podemos observar,

Avaliação deve ser entendida como um meio para aperfeiçoamento de práticas e promoção de qualidade no trabalho com as crianças, mediante a consecução dos propósitos educativos previamente delineados pela equipe. Avaliação pressupõe compromisso com o que foi planejado e executado pelos adultos e pelas crianças envolvidas no processo educativo e, por isso, deve pautar-se por reflexões partilhadas por todos no âmbito da instituição, com base em documentação pedagógica rigorosa, resultante de observação e registros cuidadosos das realizações práticas. (BRASIL, 2009. p. 62).

No cotidiano de gestão escolar seriam pertinentes identificar as articulações que envolvem essa conjuntura, refletir sobre os sistemas de condução e controle do trabalho pedagógico que realizam e tudo que ele envolve em termos de relações internas

externas e no discurso sobre esse saber fazer. Para Foucault somos todos dominados e dominadores.

Assim, segundo Foucault (1989, p. 183) é fundamental:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Podemos dizer que há uma constante relação de incitação entre poder e resistência, o jogo das forças implícito e explícito na instituição Educação Infantil.

No mesmo referencial seria útil analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DO SUJEITO

Acredita-se que a prática docente é cercada de desafios, assim a avaliação por diversas vezes pode apresentar-se como um deles, merecendo atenção, para que o professor possa dar apoio, suporte as crianças, auxiliando-as, identificando suas potencialidades e dificuldades, descobrindo muitas vezes em contato com a família, as peculiaridades de cada criança.

Para Bujes (2001, p. 21):

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, nesse processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Considerando os aspectos citados observamos que a criança faz parte de um contexto, histórico, social e cultural, quando participante das transformações, estimula seu desenvolvimento, racionaliza, reconstrói, aprende, troca experiências, na descoberta do mundo novo.

Foucault (1984, p.15):

Estas maneiras devem ser entendidas como um conjunto de práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens fixam as regras de conduta, procurando igualmente “se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo”.

Podemos falar das práticas de si ou das artes da existência, na reflexão de Foucault tais práticas se encontram sempre derivadas dos códigos e dos poderes que eles integram e se completam na prática do professor. Foucault (idem, p. 29) descreve:

Estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, - à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo enquanto sujeito; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si que as apoiem”.

O que se percebe é que Foucault aponta mecanismos de expansão do ser humano, e o professor na condição de avaliador

diante do protagonismo das crianças devem estar atentos, a todas as suas manifestações, momento este de se fazer o uso dos instrumentos avaliativos, dialogar, documentar, refletir sobre a identidade de cada criança.

Para o uso dessa finalidade o professor precisa conhecer-se, controlar-se, aperfeiçoar-se e transformar-se.

O professor avaliador, preparado para seu ofício e embasado em diversas teorias (filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas e conhecimento de si) pode, diante de tais circunstâncias, interpretar diferentes detalhes, intervir e mediar.

Cabe lembrar que há sempre uma ação associada ao ver, ouvir e sentir. Para avaliar as crianças, é preciso construir as relações sociais, elos de afetividade, carinho, simpatia, cuidados de si, cuidados essenciais, cuidar-educar e palavras indissociáveis que tem o objetivo de se perpetuar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o estudo da Produção Científica sobre Avaliação na Educação Infantil e as práticas que tornam o indivíduo sujeito, considere-se, nesse contexto, as relações sociais, convivência, conhecimento de si e do outro, reflexões da prática avaliativa, reflexões da prática do sujeito, relações de poder, e a subjetividade do professor.

Entender a criança como sujeito de direitos que tem uma história e que para que esses direitos sejam assegurados, é necessário propiciar momentos de aprendizagens. Esses momentos, apresentam novos paradigmas apontados na BNCC, possibilitam à criança viver suas experiências, compreender a si própria e o mundo.

Analisou-se que a que a avaliação da Educação Infantil, além de acompanhar a criança em vários aspectos, relacionados no trabalho, inclui-se em práticas cotidianas construídas pelo professor, bem como na reflexão dos momentos de mediação, de atenção às diversas experiências, habilidades e capacidades dessas crianças.

A avaliação precisa estabelecer relações de continuidade e se fazer presente na Educação Infantil. Para acompanhar as experiências das crianças é necessário prever um modo de avaliar que descreva o contexto, as ações e significações as quais tenham sido vivenciadas e experimentadas não só pela criança, mas também pelo professor.

Podemos falar das práticas de si ou das artes da existência, na reflexão de Foucault tais práticas se encontram sempre derivadas dos códigos e dos poderes que eles integram e como eles se completam na prática do professor.

Enfatizou-se vários aspectos da teoria de Foucault, como pensar o sujeito enquanto histórico, cuidados e práticas de si.

Por fim, significa também transformar as relações de práticas individuais educacionais e sociais no sentido de práticas que se complementam, que podem ser compartilhadas, e discutidas como se assentam na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso: Nov/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 5.jul.2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que ter quero? In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e Avaliação: técnica e ética. In: José DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Santa Catarina: Insular, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU-Puc, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ROSA, Russel Terezinha Dutra da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.



16

Daniela Cristina Rático de Quadros

Lana Gomes Pereira

Liliane Geisler

OS CUIDADOS DE SI E A EDUCAÇÃO: RASURAS NA ESCOLA E A MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS

Resumo

Os cuidados de si no espaço escolar e a condição de ser escola na contemporaneidade mediada por organizações curriculares perpassam por questionamentos, confrontos e, em alguns casos, por convergências de projetos de mundo díspares, tais como aqueles promulgados pela modernidade e pós-modernidade. Este ensaio tem como objetivo problematizar como determinadas tecnologias do eu e sua relação com a educação geram rasuras entre os cuidados de si na escola e conseqüentemente, a medicalização dos corpos. As tecnologias do eu no âmbito escolar são validadas e amparadas para sua existência supondo diferentes discursos possíveis em enunciados que se materializam no cenário da escola e dos escolares, como o conceito de saúde no documento Base Nacional Comum Curricular. Acreditamos que repensar o conceito de cuidado de si no espaço escolar, compreendendo suas produções como a medicalização dos corpos é potencializar funções imprescindíveis para continuação da própria existência como instituição pública e coletiva. Partimos do pressuposto de que questionar os discursos potencializados da pós-modernidade na educação, enraizados para o desenvolvimento do progresso econômico e do ultra mercado, no qual interesses e reponsabilidades do estado se deslocam e se mesclam a partir de ações sociais privadas no espaço escolar com interesses de mercado, passa a ser uma tarefa indispensável.

Palavras-chave

Escola. Cuidados de si. Medicalização.

CUIDADOS DE SI E A EDUCAÇÃO

Discutir temas relativos aos cuidados de si nos espaços escolares formais é, sobretudo, na atualidade do cenário brasileiro ao longo de 2019 e provavelmente em anos que se sucederão, uma tarefa política, histórica e cultural. É neste espaço de possibilidades de produção de subjetividades que são forjadas, a partir das produções de verdade, as narrativas sobre os cuidados de si no âmbito escolar. Gostaríamos de remarcar nossas escolhas entendendo o cuidado de si como os modos pelos quais os indivíduos se relacionam consigo mesmos a partir de determinadas verdades e se produzem sujeitos, (FOUCAULT, 2004). Destarte, as relações que estabelecemos com o mundo são notadamente formadas a partir das instituições sociais³⁸: família, escola, estado, mídia, religião, esporte, entre outros que *agenciam* (DELEUZE E GUATARI, 1977) nossos *eu`s*, valores, princípios, regras, morais e éticas. No contexto escolar, foco desse estudo, estes agenciamentos ocorrem através dos currículos, que compreendem compostos de discursos de verdades para os cuidados com 'nós' mesmos. Foucault (2004) descreve como os jogos de verdades e as relações de poder amalgamam saberes e conhecimentos entre a comunidade escolar: professores, gestores, alunos e famílias.

Em uma perspectiva histórica e cultural a produção de sujeitos é configurada pelos jogos de verdades, presentes nas relações de poder que instituem saberes mais verdadeiros que outros e que ao elegermos estes e não os outros, exercemos os cuidados sobre nós mesmos. Mas como se estabelecem os nossos referenciais? Sobre quais bases teóricas construímos nosso arcabouço de inteligibilidades para o cuidado de si? Toda ação de forma racional busca alcançar um

38 Consideramos instituições sociais os espaços/tempos nos quais os processos de relações de poder encontram-se em constante movimento, do mundo moderno à pós modernidade. (BRACHT, 2005).

objetivo, uma finalidade, e neste contexto os cuidados de si dizem respeito as verdades constituídas na e pela escola. Podemos nos referir, por exemplo, as técnicas de si que como técnicas corporais, repousam sob verdades estabelecidas pela escola adquiridas de forma acrítica e de maneira automatizada. Os saberes e verdades nos campos da saúde, tempo e espaço dos cuidados de si, ainda são regidos historicamente pela perspectiva da ausência de doença por uma visão biologicista e biologizante que invadem o século XVIII na figura dos profissionais de saúde com as verdades científicas como discursos. A jurisdição médica estendeu-se para além de acidentes, enfermidades e doenças crônicas, até mesmo a morte, tonando o 'corpo' o objeto central para manutenção de saúde (ROSE, 2013). Sendo este século centrado no homem e na ciência, conforme as mudanças das metanarrativas modernas dando lugar as fragmentadas narrativas pós modernas, incorremos em aceleradas transformações.

Com relação as novas tecnologias de comunicação, por exemplo, em um contexto de mundo globalizado, os saberes e verdades liquidificam-se, pulverizam-se e são alvo de criação de interesses políticos que interferem nas nossas ações. Agimos a partir de quais discursos científicos quando nos encontramos em um contexto de crise da informação? Há uma real fábrica de informações com caráter de fidedignidade, de inteligência artificial e não sabemos mais o que é ou não verdade. Há uma crise de verificações e acesso as mesmas que se revestem de ar de santuário restrito apenas aos que possuem alguma iniciação ao universo digitalizado. Como exemplos podemos citar os *Think Tanks* e as *Deepfakes*³⁹. Os meios de comunicação também se alteram consideravelmente após o advento das redes sociais que mudam nossas relações com nós mesmos. Assim blogueiros, youtubers, influencers, são mais portadores de verdades do que periódicos científicos. Diante

39 O Deepfake é uma tecnologia que usa inteligência artificial (IA) para criar vídeos falsos, mas realistas, de pessoas fazendo coisas que elas nunca fizeram na vida real.

destas atuais dificuldades no mundo pós moderno, quais processos de jogos de verdade estão capacitados a produção de estereótipos de sujeitos e subjetividades, ora , temos que seguir uma série de tutoriais, passos, dicas e receitas para o devir ser: feliz, bronzeado, atlético, performático, bonito, desejante e desejável, magro, sedutor, inteligente, descolado, há certo exagero na cobrança, hoje de acordo com Han (2015) *o indivíduo se explora e acredita que isso é realização*, entrando na era da superação, do seja forte, dos xamãs, conselheiros, fazendo abrimos mão da ciência para soluções rápidas versáteis e milagrosas. O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?

Compreendemos que estes processos estabelecem formas de constituição de um determinado tipo de sujeito, os quais são produzidos em meio as diversas formas de relações de poder, e no caso deste estudo, nos fazem questionar quais são os discursos eleitos pelo espaço escolar, quais jogos de verdades produzem técnicas de si ou melhor cuidados de si? Ou ainda, a partir de jogos de verdade postos nos currículos pautados no documento da BNCC⁴⁰ produzem verdades sobre o conceito de saúde, por exemplo? Eis o tom da discussão.

O CONTEXTO ESCOLAR E OS CUIDADOS DE SI:

Os diversos ataques que a escola tem recebido, especialmente a pública, naquilo que desenvolve em ações e perspectivas progressistas tem sido a tônica e a retórica de narrativas inseridas em discursos heterogêneos que, em certa medida, possuem em comum tradições conservadoras de mundo e buscam homogeneizar as práticas político-pedagógicas que na escola se inserem e são postas em funcionamento. Entrementes, é preciso registrar que a escola (e conseqüentemente sua organização curricular) sempre foi alvo de

40 A partir deste momento utilizaremos a sigla BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

disputas em torno de suas funções, formas, saberes e modos de ação. No entanto, hodiernamente, frente a um proclamado chamado de defesa da escola tradicional em prol dos intitulados 'bons costumes', é necessário repensar discussões que há pouco pareciam já superadas, quais sejam, a suspensão das metanarrativas da modernidade e seu caráter disciplinar e regulador de subjetividades e coletividades.

O espaço escolar e a condição de ser escola na contemporaneidade perpassa por questionamentos, confrontos e, em alguns casos, por convergências de projetos de mundo díspares, tais como aqueles promulgados pela modernidade e pós-modernidade. Nessa perspectiva, alguns questionamentos gerais tornam-se possíveis para supor algumas razões pelas quais as condições atuais da escola precisam ser suspensas: Qual é o papel da escola? Como as condições contemporâneas culturais, mediadas pelas tecnologias de informação, teriam espaço numa instituição notadamente moderna: a escola? Será que o papel da escola na atualidade deveria abarcar um repensar de suas formas e funções mediante um cenário pós-moderno levando em consideração elementos da modernidade? E mais: Será que na sua "forma" a escola é mais potente que em sua "função"? Em tempo: em relação a condição de reorganização da escola em sua forma (vide propostas de 'ensino doméstico') ou função (vide o retorno de propostas nacionalistas, moral e cívica, retirada de filosofia e sociologia do currículo, interdição de temas sobre pluralidade, entre outros) mediante discursividades que movimentam enunciados neoconservadores, não seria justamente o momento de retomar (regressar!?) a princípios humanistas, modernos, mesmo diante de cenários culturais que conclamam uma condição de pós-modernidade?

Neste interim do contexto escolar tensionado pelos discursos modernos e pós modernos, timidamente os relacionamos aos cuidados de si, presentes na BNCC: "(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais

que devem ser desenvolvidas na Educação Básica” (Ministério da Educação Brasil, 2018, p.7). Compreender o documento da BNCC em si pode ser tarefa que ultrapasse os objetivos deste ensaio, mas, podemos traçar algumas considerações contextuais, a partir do nosso olhar enquanto educadoras. De acordo com autor Betti (2018) a lógica neoliberal (empresarial/gerencial), dita a necessidade de unificação do currículo, no intuito de mensurar e quantificar seus resultados, tornando-os comparáveis e calculáveis gerencialmente, para que seja possível sabermos os limites e possibilidades desta espécie de planificação curricular. Neste sentido os objetivos de aprendizagem passam a ter caráter mensurável, atendendo a demanda de uma possível proposta de terceirização das escolas. Entretanto, não podemos ignorar os avanços positivos deste processo, a BNCC, ainda que revestida de um caráter neoliberal, avança, por exemplo, em relação aos seus princípios: o da inclusão do respeito as diferenças; da diversidade dos conteúdos de jogos da cultura indígena, africana, entre outros que demarcam a concepção da escola, ainda como espaço democrático. Segundo Betti (2020) apesar de enxugamentos das versões anteriores deste documento, com a exclusão de coisas polêmicas, felizmente o atual governo ainda não se debruçou sobre a BNCC, permitindo que alguns avanços que tangenciam, por exemplo, as narrativas sobre os princípios, possam estar presentes sem interferências políticas.

De acordo com Silva e Garcia (2020) a BNCC apresenta no seu processo de construção versões com alterações na sua estrutura de 2016 para a de 2018, devido as mudanças nas políticas educacionais e governamentais deste momento. As autoras alertam para os seguintes resultados: não existir, no enfoque da saúde, uma clara menção ao seu conceito; ter foco na determinação de padrões de comportamento, nos conhecimentos sobre os processos de doenças, nos utilitarismo de outros seres vivos em benefício dos humanos (produção de alimentos, medicamentos e relações de parasitoses) e a valorização

do componente biológico em detrimento de componentes sociais em alguns casos de saúde e doença.

No entanto, as autoras também verificam as contradições existentes no documento em sua relação com a saúde, quando relatam narrativas sobre os direitos humanos, discussão de padrões de beleza, empoderamento dos indivíduos relacionados a saúde social e ambiental, a consciência e conhecimento no uso de medicamentos e interpretação de exames. Há uma tendência em tratar a saúde com uma perspectiva mais ampla, social e esclarecedora nas versões mais recentes da BNCC. Salientamos, entretanto, que a palavra saúde ainda se encontra atrelada a transmissão de conhecimento ligado ao processo da doença no corpo.

Ao refletirmos sobre jogos de verdades tensionados pelas narrativas apresentadas pelo documento em sua versão mais recente, ressaltamos: carências no conteúdo relacionado a temática saúde; presença discreta ou total ausência de discussões importantes como o papel de gênero, sexualidade, saúde mental e social; abordagens entre componentes biológicos e não-biológicos desconectadas entre si; limites de uma compreensão integral do tema que poderia implicar nos cuidados de si tomadas pelo estudante entendidos como aptos a tomarem as decisões necessárias em sua vida acerca de sua saúde e da sua comunidade (SILVA e GARCIA,2020).

Souza, Guimarães e Amantes (2019) revelam resultados semelhantes em suas análises, a concepção biomédica da saúde, de maneira geral, possui mais robustez nos currículos escolares, sendo os componentes Ciências e Biologia os “queridinhos” para trabalhar o tema saúde. A transversalidade, embora defendida, é pouco evidenciada. Os discursos sobre Educação Científica, como construtores da autonomia e tomada de decisões, revelam-se como um processo híbrido com tendências mais tecnicistas, apesar de, em alguns aspectos, sugerir-se a interação entre ciência, tecnologia,

sociedade e ambiente. De acordo com Souza, Guimarães e Amantes (2019, p.148): “(...) políticas curriculares certamente influenciam as concepções de saúde expressas no ensino de modo geral. Por isso, é relevante que a concepção da saúde nesses documentos ultrapasse o limiar do biológico e dos comportamentos individuais”.

Em suma, essas hipóteses baseiam-se em enunciados que ora se situam nos discursos da modernidade e ora se situam nos discursos da pós-modernidade, na qual os embates em torno da escola e as possibilidades de ser aluno parecem cada vez mais em disputa. Assumimos que esses discursos possibilitam a condição de existência da escola e escolares do modo como são, na constituição de verdades em um determinado tempo e espaço, enquanto produto e produtores. Como já anunciou Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Ainda para o autor, a sociedade através da produção de um discurso controla, seleciona, organiza, objetiva, subjetiva, através de determinados processos – nesse caso, a escola – que tem como objetivo eminente conjurar seus poderes (FOUCAULT, 2014). Nessa contextualização, é relevante que possamos refletir e problematizar como determinadas práticas escolares são validadas e amparadas para sua existência supondo os diferentes discursos possíveis em enunciados que permitem o cenário da escola e dos escolares serem do modo como são, argumentando possíveis relações de saber e poder em sua constituição. O poder a que nos referimos, tomando emprestado o conceito de Foucault (1985, p. 242), é “um modo de ação de alguns sobre os outros [...] [na medida em que] o poder só existe em ato, mesmo que se inscreva num campo de possibilidades esparsas que se apoia sobre estruturas permanentes”. Esse poder se vale e se dispersa entre esses espaços, exercendo suas relações através de modos de ação de uns sobre os outros – professor e aluno, pais e filhos, médico e famílias, e assim sucessivamente. É

necessária uma agenda de discussão que problematize o cenário atual dos debates em torno da função da escola e, considerando as tecnologias que incidem sobre o humano, discuta sobre uma linha tênue as diferentes funções que a escola pode ter em projetos de mundo distintos e sob disputa.

MEDICALIZAÇÃO DOS CORPOS E AS RASURAS DO EU, DE 'NÓS'

Temos como pressuposto que a identidade é movida pela incerteza, pela crise, tendo relevância cultural, social e sobretudo política na pós-modernidade. Para Hall (2006) é possível perceber a identidade como diáspora, ou seja, não fixa, com deslocamento, dispersão. *É neste cenário da pós-modernidade que o ser aluno e o ser escola se constituem.* Hall (2006) apresenta três tipos de sujeito para compreender o perfil da atual identidade cultural plurificada e inconstante: o primeiro seria o sujeito do Iluminismo, com características de pessoa humana centrada, unificada, dotado de capacidades da razão. O segundo seria o sujeito sociológico, que estava traduzido a crescente complexidade do mundo moderno, no qual a identidade era construída na interação entre indivíduo e sociedade. E o terceiro, que está caracterizado pela ideia de que a identidade estável está fragmentada e composta por várias identidades, entendendo que este não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, ou seja, seria perceber a subjetividade visualizada enquanto forma histórica específica, portanto, contextualizada.

A ideia de que do aluno se constrói além e no interior dos muros da escola permite perceber quais dispositivos sustentam os discursos sobre a formação dos “eus” escolares. Costa et. al (2003, p. 68) dizem que “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora

da escola, e que não é possível negligenciar isso”, ou ainda, dito de outro modo, como um “tênuê deslocamento que se propõe praticar na história das ideias e que consiste em tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos” (Foucault, 2014, p. 56). Talvez pensar em uma genealogia do sujeito possibilite perceber como se deram alguns dos deslocamentos históricos e culturais que permeiam a escola e comunidade escolar, indicando como foram possibilitadas de serem como são hoje. Rose (2001) permite uma abordagem sobre a história do eu que esteja preocupada com o ser humano tal como ele é pensado, e assim, seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas sócio históricas e culturais, a qual dará o nome de genealogia da subjetivação. Para Foucault (1985, p. 15) a genealogia da subjetivação “é uma questão de analisar as problematizações através das quais o ser se dá podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Rose (2001) afirma que a subjetividade não está no sujeito, mas sim nas técnicas que operam sobre ele. Em práticas cotidianas, as condutas passam a se tornar uma série de problemas, tanto para si como para os outros, de modo que se buscam soluções para administrar tais dilemas, como é o caso dos encaminhamentos das crianças aos *experts* da saúde ou da educação. Foucault (1995, p. 234) cita que “para analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias”, ou seja, é importante analisar aquilo que foge à norma para compreender o que é a normalidade. Essas formas de poder se aplicam à vida diária e caracterizam o indivíduo demarcando-o através de suas individualidades, que transformam esses indivíduos em sujeitos.

Cabe perguntar a partir dessa possibilidade de regime contemporâneo do eu, o porquê privilegiar um determinado tipo de “eu”/identidade ou subjetividade e não outro?

Assim, por que os currículos compõem determinados tipos de conhecimentos e não outros? E mais, “não nos esquecemos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 1999, p.15). Para Foucault (2014, p. 57), ao abordarmos tais questões é preciso atentar que existe um processo histórico que movimenta três princípios, quais sejam, o modo como se formaram por meio de “sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação”. Assim também para constituição dos currículos, a partir de relações de poder, são selecionados saberes que são considerados importantes, essenciais, privilegiando saberes que direcionam, formam um tipo de sujeito ideal. Vale lembrar que “como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural não é apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (Silva, 1999, p.49) para a produção dos currículos.

Nesse ínterim, a escola tem produzido modelos de subjetividades apropriadas: “nossa relação com ‘nós’ mesmos tem a forma que tem por que tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (Rose, 2001, p. 35-36), que estão relacionados ao modelo ser escola e ser aluno, tendo como exemplo a boa conduta, disciplina, eficiência etc. E assim que o discurso produz a existência de algo que pode ser dito, denominado o que é, como mecanismo de verdade. Temos na pós-modernidade códigos de saber que sustentam ideais escolares como “programas

de governo que se veem como liberais e que tem sido definidos pelo problema de como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (Rose, 2001, p. 40-41). Enquanto estamos assistindo à emergência de novas ideias constituídas a partir de quem somos, de como devemos agir, de como nossos comportamentos devem estar de acordo com as normas estabelecidas socialmente, a medicalização assume novos paradigmas, e poucos são os que alertam para os perigos em tratar a vida humana como algo tão maleável (ROSE, 2013).

Os processos de medicalização não têm a ver só com problemas médicos para solução de doenças, mas tem a ver com a produção de sujeitos nas diversas relações e “movimentos sociais (como os alcoólicos anônimos, os grupos de apoio, as organizações não governamentais), organizações de pacientes e indústria farmacêutica, por exemplo” (SANTOS, 2012, p.14). Ao pensarmos em medicalização precisamos ponderar todos os processos de subjetivação que nos atravessam, na tentativa de silenciar, disciplinar, docilizar, governar todos aqueles que desobedecem as normas impostas, como se diversos dispositivos de medicalização formassem e direcionassem condutas, seja a partir do controle farmacológico (crescente na contemporaneidade) ou não.

A escola é um cenário visível de formação e controle de condutas, com discurso, regras, normas, documentos e modelos apropriados de ser aluno. Se produz rótulos com a medicalização e se medicamentaliza a partir dos rótulos. O dispositivo de medicalização está na direção de entender que esse “institui modos que permitem que nos narremos e que façamos determinadas coisas com nossos corpos (nossos ‘eus’) em nome da medicalização – em outras palavras, trata-se também de assujeitamento, de produção de ‘eus’ de determinados tipos”. Se, ainda conforme o autor, estamos passando por um momento em que os saberes escolares

estão sendo ponderados através de discursos biomédicos, há de se pensar que todos nós estamos envolvidos nessas formas de subjetividade (SANTOS, 2012).

Para Foucault “o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo... não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal” (SILVA, 1999, p. 120,121). A ideia de que do aluno se constrói além e no interior dos muros da escola permite perceber quais dispositivos sustentam os discursos sobre a formação dos “eus” escolares. Costa et. al (2003, p. 68) dizem que “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola, e que não é possível negligenciar isso”, ou ainda, dito de outro modo, como um “tênuo deslocamento que se propõe praticar na história das ideias e que consiste em tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 56). Talvez pensar em uma genealogia do sujeito possibilite perceber como se deram alguns dos deslocamentos históricos e culturais que permeiam a escola e comunidade escolar, indicando como foram possibilitadas de serem como são hoje. Portanto, no contexto histórico se medicalizou para disciplinar, domesticar, e continua se medicalizando, mesmo que com deslocamentos de discursos por diferentes interesses de controle. Um exemplo é quando em conselho de classe se discursa sobre o aluno que não consegue ficar sentado na sua cadeira e que precisa ser encaminhado para diagnóstico com suspeita de comportamento hiperativo, ou quando se propõe “novas” regras, formas de controle, medicalização para um grupo de alunos que apresenta comportamento inadequado, ou ainda quando um aluno já diagnosticado, precisa apresentar determinados comportamentos “padrões” como resultado da medicamentação que está ingerindo. Esses exemplos são constituições das subjetividades dos “eus”, no

ambiente escolar contemporâneo. Rose (2001) permite uma abordagem sobre a história do eu que “esteja preocupada com o ser humano tal como ele é pensado, e assim, seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas sócio históricas e culturais, a qual dará o nome de genealogia da subjetivação”. Para Foucault (1985, p. 15) a genealogia da subjetivação “é uma questão de analisar as problematizações através das quais o ser se dá podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Cabe perguntar a partir dessa possibilidade de regime contemporâneo do eu, o porquê privilegiar um determinado tipo de “eu”/ identidade ou subjetividade e não outro? Assim, por que os currículos compõem determinados tipos de conhecimentos e não outros? Santos (2012) diz que o “currículo é parte de um dispositivo de bio-medicalização que visa a produzir corpos medicalizados na escola contemporânea”. E mais, “não nos esqueçamos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 1999, p.15). Para Foucault (2014, p. 57), ao abordarmos tais questões é preciso atentar que existe um “conjunto genealógico que põe em prática três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação”. Assim também para constituição dos currículos, a partir de relações de poder, são selecionados saberes que são considerados importantes, essenciais, privilegiando saberes que direcionam, formam um tipo de sujeito ideal. Vale lembrar que “como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural não é apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 1999, p.49) para a produção dos currículos.

Nesse ínterim, a escola tem produzido modelos de subjetividades apropriadas: “nossa relação com nós mesmos tem a forma que tem por que tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2001, p. 35 e 36), que estão relacionados ao modelo ser escola e ser aluno, tendo como exemplo a boa conduta, disciplina, eficiência etc. E assim o discurso produz a existência de algo que pode ser dito, denominado o que é, como mecanismo de verdade. Temos na pós- modernidade códigos de saber que sustentam ideais escolares como “programas de governo que se veem como liberais e que tem sido definidos pelo problema de como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001, p. 40 e 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar as relações envolvidas na produção da escola e na constituição de sujeitos escolares hodiernamente é uma tarefa a ser posta na agenda de discussões daqueles que se interessam pela compreensão dos fenômenos contemporâneos que produzem esses espaços e sujeitos. A escola, instituição notadamente moderna, organizada tal como conhecemos na emergência da sociedade disciplinar, conforme estudada por Foucault, e que possui características de forma e função ainda relativas a esse período, ao ser atravessada por novos contextos, interesses, tipos de comunicação, deslocamentos culturais que implicam em e são atravessados por novos tipos de subjetividades e regulações de população e mercados, deve, ainda, se manter tal como fora inicialmente proposta e gestada ou deveria abarcar as transformações atuais sob novas formas de vida e sociedade? Em suma: os atravessamentos da modernidade

e da pós modernidade, ao disputarem espaços e sujeitos escolares, mediante relações de saber-poder, alterando significativamente as formas e funções da escola, devem ser encarados através de quais perspectivas educacionais? A medicalização, então, passa a significar um modo de subjetivação que conforma os modos de existência, ao ponto de fabricar sujeitos com intuito de normalizar, disciplinar e rotular.

Nossa tese é de que a função da escola está em desenvolver dispositivos a partir de discursos que considerem gerações com a capacidade de reinventar e transformar o seu mundo com responsabilidade sobre o coletivo, sobre o público. Acreditamos que repensar o espaço escolar com características da modernidade em um cenário pós-moderno é potencializar funções imprescindíveis para continuação da nossa própria existência como coletivo e público.

Partimos do pressuposto de que questionar os discursos potencializados da pós-modernidade na educação, que estão enraizados para o desenvolvimento da tecnociência, do progresso econômico e do ultra mercado, no qual interesses e reponsabilidades do Estado se deslocam e se mesclam a partir de ações sociais privadas no espaço escolar com interesses de mercado, passa a ser uma tarefa indispensável. Poder-se-ia pensar e sugerir, de modo a crescer as problematizações realizadas e como direção de futuros estudos, uma discussão na direção de questões de políticas públicas educacionais, que cada vez mais promovem a expansão do comércio, mercado e privatização em educação, em escala global, na qual se tem promoção de empresas e projetos educativos centrados na tecnologia para fins lucrativos, que acabam por constituir formatos educativos em diversos campos como formação continuada de professores, programas, projetos e serviços, constituindo um novo cenário e modelo de escola e escolares.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. A versão final da base nacional comum curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Rev. Bras. Educação Física Escolar*. Ano IV, V.1- Jul. 2018.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3.ed. — Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. — 136 p.
- COSTA, M. V. et al. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.
- DELEUZE, G; GUATTARRI, F. O que é um agenciamento. O enunciado e o desejo, a expressão e o conteúdo. In: *Kafka - por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.p.118-127.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11^a edição, 2006.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015
- FOUCAULT, M. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Vol. II. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: edições Loyola, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.
- ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu?. *Revista Educação & Realidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Jan/jul, 2001.
- ROSE, N. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Luís Henrique Sanches, Escola, currículo e medicalização do corpo. In: *Formação de professores/as em um mundo de transformação*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. p.14-21

SILVA M. S. e GARCIA R. N. Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre a temática saúde. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 19, Nº 2, 320-345 (2020).

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M.C, GUIMARÃES, A.P.M & AMANTES, A. A Saúde nos Documentos Curriculares Oficiais para o Ensino de Ciências: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. RBPEC 19, 129–153 (2019).

17

Gabriel Reis Schinkel
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

O CUIDADO DE SI EM FOUCAULT FRENTE À REFLEXIVIDADE E CRITICIDADE DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Resumo

A demanda e a pressão social são forças que atuam sobre o profissional da saúde, mas durante sua formação, a visão sociológica da realidade e a visão de si mesmo costumam ser obscurecidas pelo compêndio de protocolos estruturados necessários para sua formação. Partindo desta perspectiva, uma problemática nos inquieta, a saber: Como um profissional da saúde pode contribuir para o rompimento da imutabilidade que por vezes pesa em seu espaço de atuação. Diante disso, o presente artigo insere-se no campo da educação e formação profissional, com foco no profissional que atua na área da saúde. O objetivo geral é investigar como o profissional de saúde pode contribuir para romper a imutabilidade dos sistemas presentes em sua área de atuação. A abordagem metodológica caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, optando-se pelo método de pesquisa bibliográfica, partindo de uma perspectiva genealógica (FOUCAULT, 2014; 2017) para análise e discussão dos dados. Se conclui a relevância da criticidade e reflexividade por parte do profissional da área de saúde e cuidado de si para livrar-se das amarras da regulação e assim resistir e reinventar sua prática, modificando o seu espaço de atuação.

Palavras-chave

Profissional da saúde; Reflexividade; Criticidade.

INTRODUÇÃO

Por séculos a humanidade tem sido conduzida por “verdades”, que se tornam fortes regimes, determinando compreensões, ações, lugares a serem ocupados e experiências que produzem tipos de sujeitos. Ao observarmos os dias atuais é possível indagar-nos sobre nosso modo de ser no mundo, se é possível nos reconhecermos ou se apenas representamos satisfatoriamente, ou não, aquilo que esperamos de nós e para o que estamos em todo tempo sendo produzidos.

Nesse sentido, é possível perceber que diferentes intuições almejam diferentes tipos de sujeitos, cada uma delas, por meio de técnicas, regras e normatizações, atuam a fim de produzi-los e controla-los, como ocorre nas prisões, escolas, hospitais e outros, neste estudo nos ativemos, especificamente aos profissionais da área da saúde, assim inquieta-nos pensar sobre como um profissional da saúde pode contribuir para o rompimento da imutabilidade que por vezes pesa em seu espaço de atuação? Nesse sentido, nos propomos a: Investigar como o profissional de saúde pode contribuir para romper a imutabilidade dos sistemas presentes em sua área de atuação.

Para tanto, a abordagem metodológica deste estudo caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, optando-se pelo método de pesquisa bibliográfica, partindo de uma perspectiva genealógica (FOUCAULT, 2014;2017) para análise e discussão dos dados.

Esta perspectiva, pode ser compreendida em Foucault (2014, p.57), ao apresentar princípios que são postos em prática na análise sobre a produção da subjetivação,

[...] como se formam, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação.

Nesse sentido, interessa-nos pensar o sujeito, profissional da saúde, não em uma premissa de evolução moldada pela história ou como sendo este produzido a partir de uma manifestação de um ser interior com o mundo exterior, mas, em uma perspectiva genealógica, que nos ajuda a compreendê-los como um ente produzido histórica, cultural e socialmente.

DISCUSSÃO

No cotidiano na área da saúde, é comum presenciar cobranças por ações inovadoras na ponta do processo. Atuando diretamente com uma população “adoecida”, sob suspeita ou em tratamento, o profissional da saúde tem em seus ombros o peso de ter que inovar processos e criar, uma vez que o antigo não cabe mais, seja por ter sido eleito processo padrão em pleitos imaginários ou pela realidade não deter recursos suficientes para o desenvolvimento do procedimento teórico estabelecido, ou ainda, simplesmente porque é um atributo qualitativo importante monetariamente para a área privada, que priorizam o fato de que: “o profissional seja capaz de inovar”.

Nesse sentido, podemos observar diversos movimentos que caminham com o mesmo objetivo, traduzidos em roupagens atrativas como palestras motivacionais para profissionais, que apontam para necessidade de o profissional ser: resiliente, proativo, inovador dentre outros discursos, postos como verdades que descentralizam o poder, uma vez que não há mais apenas um governante realizando as cobranças, mas ela permeia todas as relações, entre pares e consigo mesmo, uma vez que partindo de concepções pré-concebidas sobre o lugar que deve ocupar, o próprio sujeito passa a governar a si mesmo a fim de moldar-se ao perfil “ideal”, em uma via de em uma “concentração de poder sem centralização” (SENNETT, 2005, p.54),

que se manifestam por meio de engenhosas técnicas, emaranhando os sujeitos e os governando.

Partindo da perspectiva apresentada, ao aprofundarmos nossa investigação sobre como o profissional de saúde pode contribuir para romper a imutabilidade dos sistemas presentes em sua área de atuação, outras indagações específicas se apresentam, sendo elas: Como um profissional pode inovar em processos, uma vez tendo sido formado em anos de graduação técnica padronizada sem espaços necessários que o instigassem a pensar criticamente? E se seria a criticidade e a reflexividade características inatas de cada profissional, ou serão atributos que se desenvolveriam com a prática? O fato é que o profissional eventualmente cai em uma relação de poder que apresenta cobranças maiores do que a capacidade de oferecer uma contrapartida, resultando não raramente em carreiras monótonas que acabam por se tornarem em ópio do profissional que treinado para repetir processos, só consegue perceber a ação diferente de sua rotina como algo negativo e/ou inalcançável.

Nesse sentido, apontamos a necessidade da reflexividade e criticidade por parte dos profissionais da saúde, como possibilidade para romper a imutabilidade que permeia seu campo de atuação. A reflexividade é a qualidade do que é reflexivo, aquele que olha e reflete sobre a relação das técnicas existentes em relação a ele mesmo. Sabe-se, contudo, que, esta ação não ocorre neutra, considerando que a visão que possuímos de nós mesmos também são construídas a partir de como os outros nos percebem, assim, mesmo quando nós olhamos, temos uma visão parcial de nós mesmos.

Nessa perspectiva, acordamos que além da reflexividade, se faz necessária a criticidade, por em suspenso tudo o que pensamos como verdades sobre nós para questioná-las, para que assim, possamos de fato, experienciar nossa existência e não apenas vivermos a representação de signos,

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2008, p.17 in SILVA; HALL; WOODWARD).

Ao dar sentido a experiência os regimes de verdade a partir de uma estrutura de significados, moldam subjetividades. A criticidade, pode portanto ser uma resistência e abertura ao diferente, uma vez que o sujeito que questiona os processos que realiza, aquilo que sabe e o que lhe foi ensinado, atributos de sua profissão e escolhas, pode encontrar fissuras para romper a barreira da imutabilidade dos processos que se repetem quase que automaticamente e ininterruptamente. Contudo, a crítica deslocada não é suficiente, criticidade e reflexividade precisam caminhar em conjunto.

A otimização de processos geralmente não começa com grandes ideias, mas sim, com grandes necessidades, desconfortos e estranhamentos, o exercício pleno da capacidade de pensamento. A capacidade do ser humano de realizar cuidados sobre sua saúde é quase tão antiga quanto o próprio homem, e nela cabe vícios e virtudes que foram passados ao longo das gerações. Romper a barreira da imutabilidade dentro desse campo é fundamental para que consigamos chegar em um outro patamar de cuidado, aquele que é mutável, que se recria continuamente e dessa forma se faz útil onde quer que esteja.

A reflexividade na prática e aqui aliamos a criticidade, são métodos que permitem ao profissional a construção de conhecimento em sua práxis laboral (NETTO, 2018). A reflexividade de um profissional da área da saúde não deve consistir num processo discreto e pontual, nem restringido ao indivíduo, mas sim em um fluxo contínuo e como uma propriedade das relações sociais interativas (DOMINGUES, 2002).

Dessa forma, é possível relacionar a reflexividade como a Cocriação de conhecimento, na práxis, adaptado aquela necessidade sociocultural. Apontamos a necessidade de que tal capacidade seja trabalhada desde a formação inicial dos profissionais, uma vez que, cada um deles atuará em nichos distintos, com desafios, possibilidades e necessidades diferentes, a capacidade de criticidade e reflexividade é fundamental para a afirmação do perfil do profissional de saúde em seu campo de atuação.

É possível traçar uma linha tangente entre a falta da abordagem crítica do profissional e sua construção conteudista. A construção conteudista herdada da escola tradicional se dá no pressuposto de que a inteligência é a capacidade do formando a armazenar informações, das mais simples às mais complexas (LEÃO, 1999). Essa abordagem traz as consequências que podem ser observadas na prática, onde profissionais, com pouca habilidade de se reinventar, aceitam passivamente as limitações do sistema em que estão incluídos. Um profissional passivo pode ser entendido como aquele que, aceita sem estranhamento as formatações e padronizações de sua profissão sem questionamentos, cooperando assim com a manutenção da imutabilidade do sistema, uma vez que não consegue contribuir com a transformação da realidade profissional e social, porque luta com as próprias limitações. Desse modo, reafirmamos que só será possível vivenciar as almejadas inovações, quando adotados métodos de ensino que integrem com o mesmo engajamento com que buscam o armazenamento da informação bruta, a criticidade e reflexividade nos cursos de formação inicial na área da saúde.

A formação do profissional de saúde envolve o desenvolvimento de competências éticas e valores morais que precisam ser estimuladas na graduação com disciplinas de cunho humanístico. Em meio aos avanços tecnológicos do último século, a ciência biomédica tem avançado de forma relevante, mas, ao mesmo tempo, o currículo e

por sua vez o ensino e a organização do trabalho profissional têm se tornado cada vez mais próximo a uma compreensão mecânica e cartesiana da realidade humana da vida (RIOS et al., 2008). Essa concepção reducionista dificulta a transformação sociocultural que se espera da área da saúde, refém de um sistema de poder que lhe cobra inovações, mas não a capacita para tal. Diante disso, a necessidade de disciplinas humanísticas na formação dos profissionais é de grande importância, visto que sua participação na complexa rede política de atenção à saúde é fundamental para um melhor desempenho das políticas de saúde.

A autonomia combinada com uma racionalização no debate é o que deve fazer o profissional de saúde um gestor e um ator na promoção de políticas de saúde. A cidadania reflete uma liberdade de crítica sobre os processos, bem como questões morais que interagem com ideologias e utopias, mas não comprometem a racionalidade do debate político (SILVA, 2010). Dessa forma, para a formação de um profissional atuante como membro da sociedade, gestor e ator da própria vida pública, é necessário fundar suas capacidades intelectivas com raízes profundas sobre os pensamentos antropológicos e sociológicos modernos e antigos, de modo a exigir que a reflexão sobre o modo de agir.

Criticidade e reflexividade é um conjunto que necessita está presente na vida do sujeito, dessa forma é impossível falar de um sujeito que atua com o cuidado do outro, sem que reflita sobre o cuidado de si.

O CUIDADO DE SI E O CONHECE-TE A TI MESMO

O cuidado de si com base em Michel Foucault (2010) é, em teoria, a abordagem do sujeito, dotado de uma construção histórica,

sobre o governo de si de forma a resistir aos poderes controladores externos. Aquele que se submete e se subjetiva à realidade externa não consegue, por si mesmo, alinhar sua concepção de mundo com o mundo exterior. Tornando-se passivo e incapaz de recriar a realidade, o oposto do que se espera de um profissional de saúde. As forças de cobrança externas que os profissionais da saúde estão submetidos, para cuidar do outro, não são possíveis de resolver com um embate frontal e nem é desejável que sejam ratadas dessa maneira. Entretanto, uma linha de fuga que pode ser identificada mediante tantas práticas e técnicas de governos do eu, encontra-se no cuidado de si.

Na obra *a Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault (2010), somos convidados a perceber como por vezes na atualidade como o cuidado de si é percebido como um ato egocêntrico,

Temos pois o paradoxo de um preceito de cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo ou volta sobre si e que, durante tantos séculos, foi, ao contrário, um princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas. (FOUCAULT, 2010, p.14).

Esta percepção atual, pode ser melhor compreendida como explica o mesmo autor pelo fato do enraizamento de um código de conduta cristão que enfatiza a obrigação da “renúncia de si” como qualidade objetiva de um indivíduo bom. O que pode ser facilmente notado no cotidiano, onde a concepção de cuidado sempre vem atrelada ao cuidar do outro, doar-se, ser útil, servir, fatores o que tornam “um preceito de cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo” (FOUCAULT, 2010, p.15).

Dentre tantos outros dogmas que necessitam de rompimento, encontra-se este, o do cuidado de si como egoísmo. Neste estudo, suscitamos a necessidade de pensar sobre o cuidado de si como uma proposta inicial aos profissionais de saúde, essencial inclusive para posteriormente qualificar ainda mais cuidado do outro. As relações de poder são castradoras da liberdade e dirigem as ações do sujeito para

um fim determinado, constituindo um refém, tornando o sujeito como alguém que aparentemente devesse uma continuidade histórica, uma história que não necessariamente é a sua.

A necessidade, portanto, do cuidado de si, é essencial para inteireza do sujeito, é uma possível fuga ou resistência do mecanismo de poder controlador, e não somente isso, é uma forma de cuidar do outro (objetivo último do profissional da saúde) de forma integral.

CONSIDERAÇÕES

Ao investigarmos como o profissional de saúde pode contribuir para romper a imutabilidade dos sistemas presentes em sua área de atuação, podemos concluir que, intencionalmente, técnicas e práticas são cada vez mais aprimoradas e amplamente investidas para o governo de sujeitos, formando os mais variados tipos de sujeitos para o serviço do que se deseja. O governo atua de forma central, porém descentralizado, influenciando diretamente a vida íntima de cada sujeito, que por sua vez, passam a governar a si mesmos por meio de técnicas que o legitimem a está incluso no “modelo ideal” preestabelecido.

A sobrevivência está sempre por um fio. [...] a competitividade se torna também uma regra da convivência entre as pessoas. A necessidade de competir é, aliás, legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida, na medida em que a desobediência às suas regras implica perder posições e, até mesmo, desaparecer do cenário econômico. (SANTOS, 2020, 57).

A partir dos apontamentos realizados no presente estudo, podemos perceber que as constantes cobranças baseadas na lógica da globalização, por vezes contribuem para uma anulação de si para suprir as exigências postas em jogo, o que conduz a uma

competitividade entre pares e consigo mesmo, considerando que o Eu precisa ser tangenciado para dar conta do Eu profissional e contribuir para continuidade do sistema, fato este que coopera também com imutabilidade da área de atuação. Portanto podemos concluir que o rompimento dessa imutabilidade só se torna possível por meio do criticidade e reflexividade por parte do profissional e o cuidado de si para livrar-se das amarras da regulação, assim, não atuará a partir de representações que definem o que pode ser, fazer ou querer, mas o capacitam a resistir e reinventar sua prática.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: ética, sexualidade e política*. v.V. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 55-70, 2002.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 187-206, 1999.

NETTO, Luciana; SILVA, Kênia Lara; RUA, Marília dos Santos. Prática reflexiva e formação profissional: aproximações teóricas no campo da Saúde e da enfermagem. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2018.

RIOS, Izabel Cristina et al. A integração das disciplinas de humanidades médicas na Faculdade de Medicina da USP: um caminho para o ensino. *Rev. bras. educ. med*, p. 112-121, 2008.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 10.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. *RBPAE* – v.26, n.1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

SILVA, T.; HALL, S; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 8. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

The background of the page is an abstract, textured composition. It features a dominant blue color with intricate, vein-like patterns in shades of red and brown, resembling marbled paper or a microscopic view of a material. The overall effect is organic and layered.

18

Daniela Odete de Oliveira
Gesiele Reis

O CUIDADO DE SI DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Em março de 2020, em virtude da Covid-19, medidas foram tomadas pelo governo catarinense para conter o avanço da doença. Porém, com o número elevado de pessoas infectadas pelo novo coronavírus, a quarentena, que parecia ser um momento passageiro, vem se estendendo ao longo do ano. Este artigo refere-se a um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico, que tem como questão problema: Qual o impacto do isolamento social no cuidado de si? Na tentativa de responder essa problemática, o estudo tem por objetivo discutir o impacto do isolamento social, na vida de professores/as da Educação Infantil. Para esta discussão, dialogamos com alguns registros, oriundos de uma conversa, com professores/as de um Centro de Educação Infantil, com as quais mantemos contato virtual. Entre alguns autores, destacamos Foucault (2004; 2006) como um dos principais aportes teóricos deste estudo. O artigo nos levou a reflexão de que é necessário voltar a sentir o corpo, a despertar os sentidos e a regressar ao cuidado de si.

Palavras-chave

Isolamento social; O cuidado de Si; Professores/as da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Com o nariz sentimos os cheiros do mundo.
Cheiros que passeiam pelos ares.
Se a chuva cai,
o cheiro da terra molhada
nos leva a pensar na alegria das raízes.
O perfume das flores da mangueira
nos traz o futuro.
Então pensamos no sabor
das mangas já maduras.
(Queirós, 2009, p. 12).

A prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós (2009) foi trazida para esta introdução, porque nos acaricia, nos desacelera e nos permite o deleite, confrontando-nos com nossos sentimentos e impulsos automatizados e acelerados, característicos da rotina pós-moderna. O autor traz a proposta de um livro, para o público infantil, com o título *Os cinco sentidos* que, pelo caminho do hipertexto, suscita reflexões sobre o sentido dos sentidos. Parafraseando Duarte Jr. (2010), os sentidos estão atrelados ao corpo, mas nem sempre eles têm sentido, isso porque não saboreamos o mundo. O estudo de Duarte Jr. (2010) levanta uma questão importante: saboreamos o mundo ou apenas estamos nele? No fragmento da poesia de Queirós (2009, p. 13), o olfato percebe os diferentes cheiros que o mundo nos presenteia e, como cita o autor, “o nariz tem raízes pelo corpo inteiro”. É possível que nossas narinas estejam acostumadas com o *modus operandi* de cada dia, quando não damos conta de como este sentido influencia todo o restante do corpo.

O coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da Covid-19, alastrou-se velozmente pelo mundo. Chegou ao Brasil no início do ano de 2020, estremeceu e (des)organizou o que, outrora caracterizava uma rotina mecanizada estipulada, com tempos e espaços já

determinados para o convívio social e demais vivências. De repente, essa interferência mudou o modo de vida de grande parte da população. Parece que nunca esperamos tanto pelas mangas maduras, da qual cita poeticamente Queirós (2009).

A Covid-19 levou o governo do estado de Santa Catarina a estabelecer o primeiro decreto de nº 515, em dezessete de março⁴¹, que declarou situação de emergência em todo o território catarinense. Como plano de contingência, solicitou o fechamento de comércios, empresas de transporte público urbano, instituições de ensino entre outros e estabeleceu uma quarentena de, pelo menos, sete dias. Essa foi, segundo os representantes do governo estadual, uma possível forma de manter a população resguardada e, assim, evitar a elevação do quadro pandêmico que, a cada dia, tornava-se expressivo em seus dados.

Pelos meses de março a junho, a Covid-19 teve grande expansividade e, segundo a OMS – Organização Mundial da Saúde, no dia vinte e um de junho, foram registrados 183.020 novos casos, sendo 54 mil aqui no Brasil⁴². Com esse quadro expressivo, o isolamento social tem sido uma forma de evitar o contágio da doença. Nunca estivemos tão distantes de pessoas e tão próximos da tecnologia, que tem sido uma importante aliada, tanto para a promoção do contato virtual entre as pessoas, quanto para atender as demandas de trabalho home office da população. No âmbito educacional, a tecnologia também impulsionou novas possibilidades de expandir as práticas e

41 SANTA CATARINA. Decreto no 515, de 17 de março de 2020. *Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências*. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINADA.pdf>. Acesso em: 24.06.2020.

42 CORONAVÍRUS: Balanço da OMS registra dia de maior aumento de casos no mundo. UOL. São Paulo, 21.06.2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/2020/06/21/coronavirus-balanco-da-oms-registra-461715-mortes-e-8708008-casos-no-mundo.htm>>. Acesso em: 22.06.2020.

discussões acerca das aulas remotas online, ressignificando os modos de promover o ensino a distância.

Pela necessidade do isolamento social, creches, escolas e universidades fecharam as portas para o atendimento presencial. Parecia ser um movimento passageiro, no entanto os meses do ano avançam e a perspectiva de retorno às atividades que, outrora estavam articuladas à rotina, parecem ficar à mercê de uma utopia. Nesse sentido, professores/as sentiram-se desafiados/as e tiveram que colocar em cheque a sua criatividade e a disposição para atender virtualmente, aos seus alunos, por meio de aulas assíncronas e síncronas. Vale ressaltar que não foi e não está sendo tarefa fácil, para estes profissionais que, desde o início da quarentena, sentem-se desafiados e acabam sendo alvos de críticas e de opiniões que colocam em dúvida o potencial do seu trabalho. Com isso, muitos sentimentos e questionamentos lhes afloraram, como, por exemplo: Por onde começo? Como e o que faço? Estou no caminho certo? Darei conta de ensinar virtualmente?

Além das preocupações que cerceiam os aspectos econômicos e sociais da vida pessoal e da profissão, há também a preocupação, perante à doença da Covid-19, com a família, com os amigos e consigo mesmo. Mediante a isso, levantamos a questão principal que norteia este artigo: Qual o impacto do isolamento social, por conta da Covid-19, no cuidado de si? Na tentativa de responder essa problemática, o estudo tem por objetivo discutir o impacto deste isolamento social, na vida de professores/as da Educação Infantil. Para esta discussão, dialogaremos com alguns registros, oriundos de uma conversa, com professores/as de um Centro de Educação Infantil, com as quais mantemos contato virtual. Para preservar suas identidades, optamos por usar codinomes (nomes de flores) para distinguirmos os/as profissionais e suas respostas. Como aporte teórico, trazemos à baila alguns estudos de Nietzsche (2001), Foucault (2004; 2006), Duarte Jr. (2010), entre outros autores que abordam e

se aproximam das discussões sobre o conceito de Cuidado de Si e sobre a formação da subjetividade.

O CUIDADO DE SI: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE FOUCAULT

Em suas pesquisas, Foucault (2004) estudou a sociedade greco-romana para contestar os discursos que permeiam a contemporaneidade. Em uma entrevista realizada no ano de 1984, quando questionado a falar sobre a viagem ao mundo greco-romano, sua resposta mostra a densidade de suas obras e leva-nos a refletir sobre a sociedade na qual cada um é ou está inserido. Nas palavras de Foucault (2004, p. 288-289): “[...] fui levado a estudar mais pormenorizadamente textos muito antigos, latinos e gregos, que me exigiram muito preparo, muitos esforços e que me deixaram até o final com não poucas incertezas e hesitações.” Ao pesquisar e observar as diversas formas de sociedade, como, na antiguidade, na filosofia cristã e na sociedade moderna, Foucault (2006) tenta compreender onde se estabelecia a verdade e a subjetividade na perspectiva do cuidado de si e onde este conceito começou a perder o sentido.

Nesse exercício, Foucault (2006, p. 7) visita a apologia de Sócrates e cita que este pensador: “[...] apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurem de si.” Sócrates, além de sua preocupação com o saber, ocupava-se a refletir sobre o homem e sobre o significado da existência humana.

O foco do cuidado de si é a relação de subjetividade e verdade e, nesse sentido, Foucault (2006) traz uma análise de três passagens

da apologia de Sócrates para discutir sobre o que é o cuidado de si para este filósofo. A primeira passagem que Foucault (2006, p. 8) destaca é quando Sócrates alerta para a ocupação do homem com bens materiais ao mesmo tempo que negligencia a ocupação consigo mesmo: “[...] ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos.” Foucault (2006) destaca que esta foi a tarefa atribuída a Sócrates pelos deuses, de alertar as pessoas para o cuidado de si mesmo.

Na segunda passagem do texto de Platão, que trata da apologia de Sócrates, Foucault (2006) destaca que, com a possível condenação a morte de Sócrates, os atenienses não teriam “[...] ninguém mais para incitá-los a se ocuparem consigo mesmos e com a sua própria virtude.” Na terceira passagem, “[...] Sócrates propõe para si mesmo a pena a qual, se condenado, aceitaria submeter-se”. (FOUCAULT, 2006, p. 9). O autor cita estas três passagens para desenvolver seu pensamento e, de certa forma, incitar os outros ao regresso do cuidado de si: “O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira”. (FOUCAULT, 2006, p. 11).

Ao mesmo tempo em que Foucault (2006, p. 14) critica a ideia da renúncia, o autor traz uma reflexão importante para o homem e a mulher da pós-modernidade, que é preciso “[...] converter o seu olhar”, ou seja, perceber os discursos que já estão expostos e, a partir destes, elaborar os discursos que tratem do cuidado de si. É um exercício do pensamento, uma reflexão, uma desconstrução e construção, partindo do que já está exposto pela linguagem. Foucault (2006) alerta que:

[...] a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2006, p. 14-15, grifo do autor).

Somos herdeiros de uma antiga tradição que vê nas leis externas o fundamento da moral, neste caso, a moral que fundamenta as regras do comportamento humano. O cristianismo, por exemplo, por meio da sua moral, readaptou o conceito do cuidado de si, baseado em seus interesses e propósitos. Nesse sentido, em nome de um futuro e de uma vida feliz, seria moralmente correto negar a si mesmo, o que implicaria na negação e na renúncia ao nosso próprio corpo. Aqui as questões divinas estão acima de quaisquer questões do homem.

Com a modernidade, a noção do cuidado de si é requalificada, é colocada a prova, ao mesmo tempo que desqualifica esse conceito. É uma dualidade entre corpo e mente, sensível e inteligível, onde “a história da ciência experimentou um desenvolvimento diferente daquele da sensibilidade.” (FOUCAULT, 2004, p. 299).

O REGRESSO AO CUIDADO DE SI: UMA TENTATIVA DE ANÁLISE SOBRE A VIDA NO ISOLAMENTO SOCIAL

Em algum momento da vida surge a afirmação do quão rápido o tempo passa. Parece que viver tem sido sinônimo para tempo curto. O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (1936), premeditava a contemporaneidade regida pelo “tempo sem tempo”, por um corpo anestesiado. Com o isolamento social, iniciado em março de 2020, por conta da Covid-19, diferentes sentimentos surgiram entre as pessoas. Para ilustrar esta afirmação, apresentamos excertos, de um diálogo realizado com alguns/mas professores/as, de Educação Infantil, acerca dos seus sentimentos frente à pandemia. Observemos as respostas na apresentada na figura 1:

Figura 1 – Diálogos com professores/as de um Centro de Educação Infantil

Como você se sente em relação ao isolamento social durante a Covid-19?
Azaleia: _ Improdutiva.
Hortênsia: _ Com esse isolamento pude perceber o quanto é importante para mim o convívio social. Tenho me sentido em alguns momentos angustiada e com medo do que pode vir pela frente, e em outros me coloco de maneira positiva.
Jasmim: _ Angustiada, insegura, sufocada... tem dias que nem me lembro, por causa da correria e compromissos que aparecem, mas nos dias tranquilos os sentimentos são os que falei por primeiro.
Lírio: _ Bem.
Margarida: _ Insegura.
Orquídea: _ No início o medo tomava conta, dando conta a ansiedade e insegurança do amanhã, conforme os dias foram passado e as informações foram sendo mais precisas, sabia-se que o contágio seria inevitável, então fui liberando um pouco mais, mas sempre optando em não me expor sem necessidade.
Tulipa: _ Amedrontada.
Violeta: _ Não tenho uma conclusão.

Fonte: Figura elaborada a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

A modernidade foi um período importante para a ciência. Se na contemporaneidade há meios de minimizar os agravantes provocados pela Covid-19, por exemplo, foi graças a estudos científicos, iniciados por nossos antepassados, conhecidos como os “fazedores de machados”, como cita Burke e Ornstein (2010, p. 15), e os autores acrescentam que “[...] ao mudar o mundo, mudávamos nossas mentes, porque cada presente redefinia nosso modo de pensar, os valores e as verdades por que vivíamos e morríamos”. Segundo Burke e Ornstein (2010), os presentes dos fazedores de machados eram tão inovadores e encantadores, que “[...] sempre voltávamos para buscar mais, não importava a que preço”, talvez por esse motivo a dualidade corpo e mente tenha ficado acentuada.

Para Foucault (2004), o desenvolvimento científico voltou-se ao pensamento, afastando-se do seu corpo, dos seus sentidos, do cuidado de si. Por isso Foucault (2006) afirma que o cuidado de si é um despertar da anestesia. De acordo com Duarte Jr. (2010), a estesia é o oposto de anestesia, ela é o movimento do corpo, reverbera o sentido aos sentidos que compõe este corpo. Quando criança, esses sentidos estão aflorados, mas com o passar dos anos, geralmente, vão ficando embrutecidos por fatores internos. Diante do isolamento social, reflexões como, por exemplo, as do/a professor/a Girassol e da professor/a Rosa, dialogam com o movimento de estesia:

Figura 2 – Indícios do corpo estesiado

Como você se sente em relação ao isolamento social durante a Covid-19?
Girassol: _ Como a pandemia se estendeu e vem a continuar por um longo tempo, são diversos sentimentos em relação ao isolamento social, primeiro momento foi pânico e medo de perder a vida e as pessoas que mais amo, segundo indignação, solidariedade e no momento estou de renovação de mim mesma.
Rosa: _ Certa de que o isolamento tem acontecido por conta da segurança e prevenção, porém, em alguns momentos me sinto um pouco triste, sentido a falta do contato humano, seja no trabalho com a nossa rotina escolar com as crianças e com as colegas de profissão e também em relação aos amigos e familiares. A saudade é grande. Também tenho refletido muito sobre nossas ações, sobre o valor que damos a tudo, saúde, natureza, amizade, profissão, relação casamento x filhos, entre outros. Reflexão positiva.

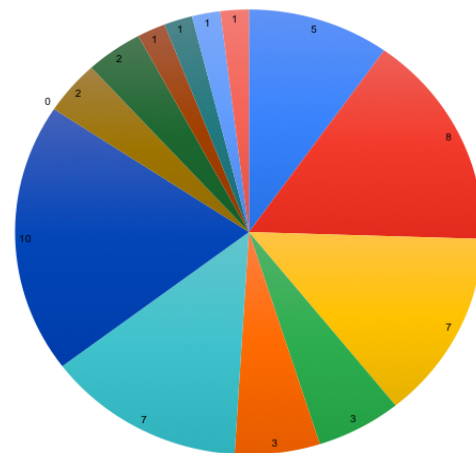
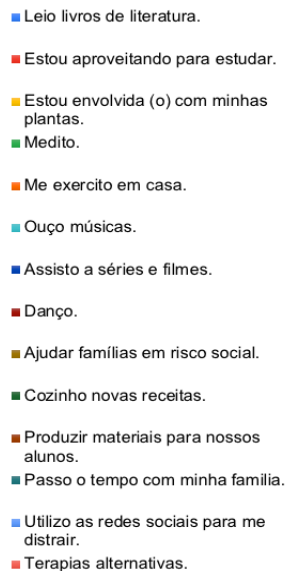
Fonte: Figura elaborada a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa.

Segundo Duarte Jr. (2010), o caminho para a estesia não acontece somente pelo contato com a arte, mas também pela relação com a natureza. A estesia acontece no corpo, nos sentidos, é plural e singular; plural porque não tem uma linearidade e singular porque é próprio de cada corpo. Pode-se dizer que, o cuidado de si remete a estesia, ao viver a vida, ao estar nesta vida, é um ato de constante transformação diante de discursos que encapsulam o ser humano. Mesmo diante da continuidade dos trabalhos da escola

em aulas remotas, em preparação de vídeos e no acompanhamento das crianças e suas famílias durante esse período atípico, os/as professores/as relatam que todo esse movimento tem também despertado para reflexões sobre seu corpo, sua relação com outras pessoas e com a natureza.

Em meio ao isolamento social, essa busca do cuidado de si tem sido uma constante pelos/as professores/as que participaram da conversa proposta, como aponta o gráfico 1. É importante destacar que eles/as sinalizaram mais de uma opção que consideramos relacionadas ao cuidado de si.

Gráfico 1 – O cuidado de si durante o isolamento social



Fonte: Gráfico elaborado a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa.

O gráfico 1 reflete o cuidado de si e do outro. Segundo os/as professores/as, esses cuidados tem evadido os sentimentos dos quais o isolamento social tem suscitado. Em uma tentativa de análise, é

possível afirmar que em meio a discursos da importância da eficiência, onde a casa tem se tornado o espaço de trabalho, os/as professores/as têm transformado este momento a seu favor, no que compreendem como cuidado de si. Segundo Foucault (2006), o cuidado de si está imbricado na formação da subjetividade. Com o isolamento social perante à Covid-19, percebe-se uma oportunidade de refletir sobre o corpo anestesiado perante os discursos que suscitam o adestramento dos sentidos pelo viés da totalidade. O corpo pede por nutrição estética, como sinaliza Picosque e Martins (2012). Nutrir-se pela natureza, pela arte, pelas relações interpessoais alimenta os sentidos e é um movimento do cuidado de si. Paraphraseando Foucault (2006), o cuidado de si está relacionado ao despertar de um sono, e com isso, nos alerta para o movimento de transformação de si.

Para dialogar com todos esses apontamentos, refletimos brevemente acerca do conceito de *estética da existência* em Foucault (2004). A análise que este autor faz dos conceitos das técnicas de si e da estética da existência nos possibilita pensar sobre as condições de se constituir sujeito, mesmo que, para ele, não exista um sujeito soberano universal. Foucault (2014, p. 291) nos diz que o sujeito se constitui por meio das práticas de sujeição “[...]ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural”. O autor reflete sobre a vida como o objeto de uma arte, de uma estética, com diferentes possibilidades de viver.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

O cheiro do café,
Percorrendo os corredores da casa,
nos indica a hora de partir para a escola.

Pelo olfato damos sentido ao mundo.
O aroma do pão nos emociona
ao pensarmos no milagre da terra,
no segredo do trigo,
no trabalho do padeiro.
O cheiro nos leva a sonhar com o mais longe.
(Queirós, 2009, p. 13).

Ler a poesia de Queirós (2009) durante o isolamento social despertou muitas reflexões e saudades. Que saudades de sair pela rua sem a máscara que inibe o perfume das flores. Que saudade dos cafés presenciais com nossos amigos para simplesmente papear. Que saudades de ir para a escola encontrar colegas e professores/as. Que saudades de cheirar um abraço. Que a máscara que hoje serve como uma prevenção, não sirva para anestesiarmos nossas narinas. Os cheiros nutrem todo o corpo. Nunca sentimos tanta saudade da vida que acontece fora de casa. Talvez, só agora com o isolamento social, nos damos conta do quão automatizados estamos, mas há tempo de retornar! Queirós (2009) foi trazido para este texto porque sua poesia potencializa os sentidos, provoca estesia.

A pesquisa revelou que, com o isolamento social por conta da Covid-19, os/as professores/as de um Centro de Educação infantil da cidade de Itajaí que, diante de sentimentos como o medo e a ansiedade, tem refletido positivamente sobre o ano atípico. É possível refletir e afirmar que regressar ao cuidado de si é fazer do isolamento social um ato de liberdade, sendo este um ato de transformação pelo despertamento do corpo.

Para esse tempo em que vivemos o isolamento social, é necessário olhar para a vida, mesmo com os seus desafios e fragilidades, medos e anseios, e transformá-la em uma obra de arte a se fazer, a partir daquilo que nos movimenta, nos toca e nos acontece. Nesse sentido, para constituímo-nos sujeitos, pelo viés do conceito da estética da existência, devemos problematizar a vida e questionar-

nos sobre quem somos e o que, na verdade, gostaríamos de ser e de fazer. Assim, fizeram/fazem os professores/as que participaram do diálogo aqui apresentado e registraram tudo que têm feito para cuidarem de si. Parafrazeando Foucault (2004), a vida como uma obra de arte, transforma as relações e modifica o olhar para os sujeitos de determinada conduta e ação.

REFERÊNCIAS

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. Prólogo. In: _____. *O presente do Fazedor de Machados: os dois gumes da história da cultura humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 13-17.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

FOUCAULT, M. Aula de 6 de janeiro de 1982 – Primeira hora. In: _____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

FOUCAULT, M. Uma Estética da Existência. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e escritos – vol.V). p. 288-293.

FOUCAULT, M. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e escritos – vol.V). p.294-300.

NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal ou prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Márcio Pugliesi. Curitiba, PR: Hemus, 2001. [Versão eBook].

PICOSQUE, G.; MARTINS, M. C. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores/as andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-39.

QUEIRÓS, B. C. *Os cinco sentidos*. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. (1h 27min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4>> Acesso em: 28. 07. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORAS

SIQUEIRA - SANTOS, Bruna C. de L.

Doutoranda em Educação (Bolsista - CAPES) no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Licenciada em Pedagogia - Universidade Nilton Lins. Membro dos Grupos de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo vinculado ao PPGE da UNIVALI; Educação Estudos Ambientais e Sociedade GEEAS; Rede de jovens Pesquisador@s/Doutor@s em Educação Ambiental - REPDEA e da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - ReaSul. *E-mail: bruna_siqueiras@hotmail.com*

JESUS, Iáscara Oara de

Doutoranda em Educação, Mestre em Ciências da Linguagem, especialista em Produção e Criação de Moda. Graduada em Direito. Atuou como professora/coordenadora em cursos técnicos, graduação e Pós Graduação na FIESC-SENAI-SC/ UNIFEBE/UNIASSELVI/ UNIVILLE/IFES/UNIVALI. Tem experiência na área da Moda, design, artes e desenvolvimento de Produto. Recebeu Prêmio Rio Sul - IV Salão de Artes da Cidade de Itajaí/ Revelação Artística Itajaiense/ Indicação Especial no III Salão de Artes da Cidade de Itajaí (Fundação Cultural de Itajaí). Artista experimental, professora universitária. Atualmente bolsista CAPES. *E-mail: oarajesus@gmail.com*

AUTORES E AUTORAS

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini Capistrano

Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora titular da Universidade do Vale de Itajaí, em Itajaí

no curso de Pedagogia, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas/PMGPP e no mestrado/ doutorado em Educação/PPGE. Participa dos Grupos de Pesquisa/Cnpq “Dinâmicas Institucionais das Políticas Públicas” do PMGPP e “Educação e Trabalho”, do PPGE. Integrante da Rede Internacional RED HILA: “Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con enfoque de género”, com sede na Colômbia, desde 2014. É coordenadora do Grupo de Pesquisa/Cnpq: “Sociologia da infância, relações de gênero e políticas públicas” desde 2006.

E-mail: anaclaudia@univali.br

SIQUEIRA - SANTOS, Bruna C. de L.

Doutoranda em Educação (Bolsista - CAPES) no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Licenciada em Pedagogia - Universidade Nilton Lins. Membro dos Grupos de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo vinculado ao PPGE da UNIVALI; Educação Estudos Ambientais e Sociedade GEEAS; Rede de jovens Pesquisador@s/Doutor@s em Educação Ambiental - REPDEA e da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - ReaSul.
E-mail: bruna_siqueiras@hotmail.com

AQUINO, Daiane Caetano Costa de

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2009), pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, especializações nível Lato Sensu em: Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2010); Orientação Escolar (2011) pela Associação Catarinense de Ensino e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestra em Educação pela UNIVALI em 2019.
Email: daiannyaquino@hotmail.com

MEDEIROS, Daniela Gomes

Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino do Município de Itajaí (SC). Graduada em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Membro do grupo de pesquisa GPCEC - Contextos da Educação da Criança - PPGE UNIVALI
E-mail: dani.prof@hotmail.com

QUADROS, Daniela Cristina Rático

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais - GEPEC. Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho e Graduação em Enfermagem pela mesma universidade. Especialização em Pediatria e Cuidados Intensivos Neonatais pela Faculdade Pequeno Príncipe. Atualmente é docente do Curso de Graduação em Enfermagem e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Primeira Infância: Cuidados Em Saúde E Educação, UNIVALI.

E-mail: daniela.ratico@univali.br

OLIVEIRA, Daniela Odete de

Doutoranda em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Pedagoga e Mestre em Educação, pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Especialista em Educação: Leitura, Letramento e Literatura, pela Fundação Educacional Hansa Hammonia – FEHH. Pesquisadora nas áreas: Sociologia da Infância, vinculada ao grupo de pesquisa NEICA/FURB (Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente) e Educação Estética, vinculada o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, da Univali. Professora de Educação Infantil, no Colégio de Aplicação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

E-mail: daniooliveira@hotmail.com

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz

Professora de Educação Infantil. Pedagoga (UNIVALI). Especialização em Práticas Interdisciplinares em Educação Infantil e Supervisão Escolar. Mestra em Educação (UNIVALI). Doutoranda em Educação pela UNIVALI. Integrante do GPCEC - Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança.

E-mail: ferandressa@hotmail.com

SCHINKEL, Gabriel R.

Biomédico formado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Mestrando em Educação pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Educação e Trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIVALI. Possui ênfase no estudo da reflexividade e criticidade na formação dos profissionais da saúde.

E-mail: gabriel.schinkel@edu.univali.br

REIS, Gesiele

Doutoranda em Educação (Bolsista Prosuc/Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. Mestre em Educação (Bolsista Prosup/Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI - Pesquisa: Literatura para os pequenos: Experiências de San Miniato (2014). Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Fundação Regional de Blumenau- FURB (2010). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2007). Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. *E-mail: zielly2005@gmail.com*

RECH WERNER, Greice Kely

Mestranda (Bolsista - CAPES) em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí. cursando especialização em Gestão Escolar pela Uniasselvi. Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Brusque - Unifebe (2019). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa e Extensão e Pós-graduação - Censupeg (2014). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque - Unifebe (2013). Atua como Psicopedagoga Clínica. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Trabalho da linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional vinculado ao PPGE da Univali. *E-mail: greice45@gmail.com*

HASKEL, Igor Rodrigo

Psicólogo formado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). É formado em Psicologia Clínica pelo núcleo de Psicoterapia Vivencial, no Rio de Janeiro. Atua como Psicólogo Clínico. Atualmente, é mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). É integrante do grupo de pesquisa "Educação e Trabalho". Possui ênfase de pesquisa nas áreas de Educação, Gênero, Existencialismo e Fenomenologia. *E-mail: igorhaskel@gmail.com*

JESUS, Iáscara Oara de

Doutoranda em Educação, Mestre em Ciências da Linguagem, especialista em Produção e Criação de Moda. Graduada em Direito. Atuou como professora/ coordenadora em cursos técnicos, graduação e Pós Graduação na FIESC- SENAI-SC/ UNIFEBE/UNIASSELVI/ UNIVILLE/IFES/UNIVALI. Tem experiência na área da Moda, design, artes e desenvolvimento de Produto. Recebeu Prêmio Rio Sul - IV Salão de Artes da Cidade de Itajaí/ Revelação Artística Itajaiense/

Indicação Especial no III Salão de Artes da Cidade de Itajaí (Fundação Cultural de Itajaí). Artista experimental, professora universitária. Atualmente bolsista CAPES.
E-mail: oarajesus@gmail.com

MADEIRA, Janaína Silveira Soares

Advogada e Professora, Graduada em Direito pela UNIVALI, Mestre em Educação pela UNIVILLE, Doutoranda em Educação pelo PPGE UNIVALI - Itajaí. Integrante do GPCEC - Grupo de Pesquisa Contextos de Educação da Criança.
E-mail: janaina@holzmadeira.com.br

OLIVEIRA, Joaquim E. de

Graduado em Educação Física Licenciatura pela UNIVALI – Itajaí. Pós-graduação lato sensu em Educação Física Escolar: Práticas de Ensino. Mestrando em Educação pelo PPGE UNIVALI. Integrante do Grupo de Pesquisa Contextos de Educação da Criança. Professor de Educação Física na rede estadual de ensino de SC.
E-mail: pe.joaquim94@gmail.com

LIMA, Keles Gonçalves de

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA do Ceará. Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Doutorando em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI). Participa do Grupos de Pesquisa/Cnpq “Educação e Trabalho” do PPGE com pesquisa relacionada as questões de gênero e juventudes. É integrante da Equipe Interdisciplinar do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne em Florianópolis-SC. Tem experiências com planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos sociais, atuando como educador social de juventudes na periferia, coordenação pedagógica e captador de recursos.
E-mail: keleslima@hotmail.com

PEREIRA, Lana Gomes

Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina “Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física” (2006), master em Sciences de l’Education et Formation- Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis spécialité “Socialisation, Sujets et Institutions Educatives (2007). Atualmente é professora da Universidade do Vale do Itajaí nos cursos de Educação Física e da rede Municipal de Educação – Itajaí/SC. Possui experiência na área de Educação/Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, escola,

educação do corpo e cinema. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais – GEPEC/UNIVALI.

E-mail: lanagp77@yahoo.com.br

GEISLER, Liliane

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais - GEPEC. Graduada em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Atualmente professora na rede estadual de Santa Catarina e docente do curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

E-mail: lilianegeisler@yahoo.com.br

STAFFEN, Luciane Wayss

Mestre em Educação (USP). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO. Especialista em Supervisão Escolar e Educação Infantil e Graduada em Pedagogia (UFRGS). Atua na Supervisão Escolar de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Itajaí/SC e na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais/Alfabetização. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais (GEPEC/CNPQ).

E-mail: lucianestaffen@yahoo.com.br

ROSA, Luciane O. da

Professora, Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Integrante do GPCEC - Grupo de Pesquisa Contextos de Educação da Criança. Bolsista Capes.

E-mail: luorosa@icloud.com

Muller, Lylian Rosee

Mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Formada em Pedagogia (1979) e Direito em (2011) pela mesma instituição. Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Souza de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa: Contextos da Educação da Criança - GPCEC - PPGE da UNIVALI.

E-mail: lylian.2009@hotmail.com

SANTIAGO, Marcelo José

Mestrando em educação (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI). Especialista em educação a distância: gestão e tutoria (Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI). MBA em jornalismo esportivo (Universidade Estácio de Sá); Especialista em psicologia do esporte (Universidade Estácio de Sá); Especialista em fisiologia do exercício e avaliação nutricional desportiva (Grupo Educacional Censupeg); Bacharel e Licenciado em educação física (Universidade Regional de Blumenau - FURB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais (GEPEC/PPGE) da UNIVALI.

E-mail: professor_santiago@hotmail.com

VIANA, Simone Beatriz Pedrozo

Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria. Exerceu atividades administrativas e docência na Universidade do Vale do Itajaí na Graduação em Fisioterapia e Educação Física, na Pós-graduação - Formação Docente e na Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Atuou como Coordenadora, membro de equipe e tutora dos Projetos de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRO-SAÚDE) e Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET-Saúde) da UNIVALI. Tem experiência na área Clínica da Fisioterapia, Atenção Básica e Saúde Coletiva. É membro do Grupo de Pesquisa Observatório e Políticas Educacionais.

E-mail: sviana@univali.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abstrato 22
adequação 21, 22, 23
Adestramento Social 230
análise 16, 42, 46, 56, 58, 61, 62, 63,
66, 70, 72, 78, 87, 129, 139, 153, 154,
156, 159, 165, 178, 201, 204, 217, 223,
225, 228, 229, 230, 233, 236, 238, 267,
270, 271, 286, 288, 291, 292
Antroponu 20
arte 17, 26, 55, 60, 88, 89, 90, 91, 92,
96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 119,
145, 172, 182, 210, 211, 212, 214, 215,
290, 292, 293, 294
ativistas 58
atuação 22, 174, 194, 195, 212, 230,
233, 270, 271, 273, 275, 278, 279
Avaliação 239, 240, 244, 247, 249,
250, 299

B

biopolítica 93, 95, 111, 112
Butler 18, 46, 57, 58, 61, 63, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 72

C

comunicação 21, 22, 72, 83, 125, 141,
155, 159, 163, 166, 192, 253, 265
conceito 21, 23, 29, 31, 38, 66, 102,
112, 126, 131, 153, 154, 159, 188, 189,
201, 204, 209, 210, 223, 230, 231, 251,
254, 256, 258, 286, 288, 292, 293

concepções 19, 22, 23, 31, 33, 48,
58, 66, 78, 81, 84, 148, 172, 173, 174,
258, 272
Concreto 22
conduta 21, 23, 31, 51, 107, 115, 158,
222, 246, 261, 265, 277, 294
conhecimento 21, 22, 23, 25, 26, 31,
32, 35, 59, 79, 80, 101, 104, 140, 141,
148, 157, 158, 165, 167, 188, 209, 212,
213, 214, 223, 224, 225, 226, 242, 243,
247, 257, 261, 264, 274, 275, 294
contemporâneo 21, 23, 25, 27, 103,
154, 159, 165, 175, 234, 236, 260,
263, 264
contexto escolar 184, 252, 254, 255
Coronavírus 135, 136, 149
Corpos 22, 23, 34, 38, 71, 169, 180,
231, 236
Corpos Autorizados 22
corpos femininos 37, 44, 48
COVID-19 107, 108, 109, 112, 117,
136, 137, 138, 139, 142, 144, 149, 150,
151, 169, 170, 176, 179, 284
creche 69, 152, 174, 183
Crianças 173, 192, 199, 200
crise sanitária 38, 39
criticidade 269, 270, 273, 274, 275,
279, 297
cuidado 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26,
31, 32, 35, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
50, 51, 52, 53, 54, 62, 67, 89, 90, 91,

94, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106,
107, 109, 116, 117, 118, 123, 124, 129,
130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171,
173, 175, 179, 180, 181, 225, 237, 251,
252, 267, 269, 270, 274, 276, 277, 278,
279, 282, 285, 286, 287, 288, 290, 291,
292, 293
Cuidado de si 21, 38, 88, 89, 123
currículo 77, 81, 84, 87, 120, 153, 163,
164, 165, 166, 167, 180, 183, 187, 189,
190, 199, 255, 256, 261, 264, 267, 275

D

demanda 14, 256, 270
determinismo 58, 78
determinismo cultural 58
diálogos 18, 19, 60, 117, 165
dinâmica 38, 41, 63
disciplinas 19, 59, 109, 206, 275,
276, 279
discurso 24, 25, 30, 35, 42, 44, 56,
58, 61, 62, 63, 66, 81, 87, 120, 122,
123, 124, 128, 129, 130, 132, 133,
137, 139, 142, 143, 144, 147, 150,
164, 165, 195, 207, 236, 245, 258,
261, 262, 265, 267, 279
Discursos 21, 30, 37, 38, 46, 48
discussões 15, 16, 17, 18, 19, 38, 41,
52, 63, 66, 69, 74, 76, 90, 93, 255, 257,
265, 285, 286
Documentário 57, 65, 71
doença 136, 138, 149, 203, 215, 253,
256, 257, 282, 284, 285

E

educação 15, 17, 19, 35, 56, 60, 65, 77,
78, 84, 87, 89, 90, 91, 95, 96, 98, 114,
120, 121, 150, 153, 155, 160, 162, 165,
167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
185, 186, 189, 191, 195, 197, 198, 199,
205, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225,
226, 230, 232, 234, 235, 237, 239, 241,
244, 245, 250, 251, 252, 258, 260, 266,
267, 270, 279, 280, 299, 300, 301
Educação Básica 87, 167, 173, 180,
182, 228, 229, 248, 255
Educação Infantil 17, 152, 153, 154,
163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182,
204, 213, 240, 241, 243, 244, 245, 247,
248, 249, 281, 282, 285, 288, 289, 296,
297, 298, 300
educadores 58, 98, 224, 232, 237
educadores sociais 58
Efeito Disciplinador 169, 180
Ensino 195, 216, 217, 249, 266, 268,
296, 299
escola 68, 69, 76, 77, 78, 80, 81, 82,
84, 107, 113, 114, 115, 118, 120, 162,
164, 165, 166, 167, 170, 174, 176, 178,
179, 180, 183, 187, 188, 190, 191, 192,
193, 194, 205, 206, 209, 211, 212, 214,
216, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237,
250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258,
259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
275, 279, 290, 292, 293, 299

- Escola 75, 76, 176, 217, 227, 228, 230, 249, 251, 267, 297, 298
- estética 16, 38, 55, 80, 89, 104, 211, 212, 214, 216, 292, 293
- estudantes 14, 18, 58, 168, 176, 179, 185, 186, 187, 195, 197, 220
- estudos 9, 14, 15, 19, 35, 39, 59, 63, 67, 68, 70, 74, 75, 78, 86, 89, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 123, 124, 127, 128, 132, 139, 155, 157, 198, 202, 205, 206, 209, 211, 216, 218, 220, 223, 225, 228, 232, 240, 241, 266, 280, 285, 289
- Eterno Retorno 91, 92
- existência 19, 24, 26, 33, 38, 40, 41, 46, 49, 55, 77, 86, 89, 97, 98, 104, 142, 148, 162, 172, 194, 204, 208, 209, 246, 248, 251, 258, 261, 265, 266, 273, 286, 292, 293
- existir 19, 60, 79, 85, 130, 166, 235, 256
- Experiência 88, 89, 91, 96, 201, 204
- expropriação 37
- F**
- Famílias 173
- feminino 38, 41, 43, 44, 46, 52, 55, 66, 67, 79
- filosofia 24, 25, 26, 36, 62, 92, 99, 100, 125, 131, 134, 155, 156, 162, 204, 220, 234, 255, 286, 294
- fiões discursivos 19, 21, 23
- formação 16, 31, 32, 41, 67, 71, 76, 78, 84, 90, 98, 105, 113, 116, 118, 120, 124, 125, 127, 157, 162, 164, 174, 190, 207, 212, 214, 216, 219, 221, 222, 226, 229, 231, 232, 234, 236, 259, 262, 263, 266, 270, 275, 276, 279, 286, 292, 297, 300
- Foucault 9, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 44, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 74, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 170, 171, 172, 178, 179, 184, 185, 187, 188, 192, 198, 199, 201, 204, 208, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 242, 243, 245, 246, 248, 252, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 269, 271, 276, 277, 279, 282, 285, 286, 287, 290, 292, 294
- G**
- genealogia 31, 38, 48, 49, 56, 100, 115, 117, 120, 139, 156, 260, 263, 264
- Gênero 56, 58, 61, 65, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 86, 87, 298
- gênero feminino 38, 41, 43, 46, 52, 55
- governo 16, 35, 37, 49, 50, 52, 53, 54, 110, 117, 142, 143, 144, 148, 154, 158, 165, 173, 198, 221, 256, 261, 265, 277, 278, 282, 284
- I**
- impactos 106, 113, 159, 186, 195, 197
- indivíduo 15, 51, 80, 111, 119, 155, 156, 161, 162, 166, 178, 209, 222, 223,

230, 235, 239, 243, 245, 247, 254, 259,
260, 274, 277

Infância 176, 199, 201, 203, 204, 205,
215, 297

Infâncias Confinadas 200

influência 41, 54, 122, 123, 124, 136,
144, 201, 204, 226, 235, 236

Instituições escolares 220

isolamento 38, 39, 40, 42, 49, 51, 108,
109, 110, 112, 117, 124, 130, 142, 143,
144, 148, 152, 154, 159, 160, 161, 166,
167, 171, 176, 177, 180, 194, 203, 205,
210, 213, 215, 281, 282, 284, 285, 288,
289, 290, 291, 292, 293

isolamento social 38, 39, 40, 42, 49,
108, 109, 110, 112, 117, 124, 130,
143, 144, 152, 159, 160, 166, 171,
176, 177, 180, 194, 203, 205, 210,
213, 215, 281, 282, 284, 285, 288,
289, 290, 291, 292, 293

J

jornalistas 58

M

masculinidades 18, 58, 59, 60, 61, 63,
64, 65, 66, 67, 69, 70, 71

Mecanismo 227

Mecanismos de Controle 230

medicalização 250, 251, 262, 263, 264,
265, 267

metáfora 58, 171

Microfísica 72, 87, 120, 139, 150, 232,
249, 279

modernidade 34, 40, 52, 96, 99, 131,
132, 157, 158, 165, 183, 193, 220, 251,
255, 258, 259, 261, 265, 266, 267, 279,
287, 288, 289

mulheres 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 68,
71, 78, 140, 175

N

normal 80, 106, 109, 110, 111, 115,
118, 143, 159, 167, 168, 192, 243

O

obra de arte 55, 88, 89, 90, 91, 92, 97,
98, 100, 102, 103, 104, 293, 294

P

padronagens 21, 23

pandemia 14, 17, 39, 40, 41, 49, 55,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 130,
136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154,
159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 172,
179, 180, 184, 185, 186, 187, 194, 195,
196, 197, 198, 201, 204, 206, 212, 213,
288, 290

pastoral 136, 144, 145, 146, 147,
149, 190

pensamentos 16, 19, 21, 28, 58, 66, 70,
76, 92, 101, 192, 202, 218, 219, 225,
226, 276

poder 16, 19, 26, 28, 31, 32, 34, 35,
44, 47, 50, 53, 56, 58, 61, 63, 65, 66,
67, 69, 74, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 85,
87, 90, 93, 95, 99, 107, 108, 109, 111,

- 115, 117, 118, 119, 127, 128, 129, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 156, 158, 174, 178, 179, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 220, 221, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 245, 247, 249, 252, 254, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 272, 273, 276, 277, 278, 279
- político 61, 71, 78, 136, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 179, 188, 190, 254, 276
- porvir 88, 89, 90, 91, 104
- pós-modernidade 34, 40, 158, 165, 193, 251, 255, 258, 259, 261, 266, 267, 287
- possibilidades 16, 19, 24, 30, 44, 149, 156, 159, 164, 166, 175, 187, 194, 196, 202, 207, 210, 211, 213, 235, 252, 256, 258, 275, 284, 292
- Práticas 46, 111, 240, 245, 295, 296, 297, 298, 299
- Práticas pedagógicas 245
- pressão social 270
- problemática 32, 109, 110, 123, 124, 187, 270, 282, 285
- problematização 58, 79, 117, 163
- Professoras 173
- professores 9, 14, 17, 98, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 160, 164, 187, 196, 197, 212, 222, 225, 229, 235, 252, 266, 267, 281, 282, 285, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 300
- profissionais da Saúde 269
- proposições 14, 15, 19, 62, 83, 154, 241
- protocolos 108, 111, 138, 270
- psicólogos 58
- Q**
- quarentena 39, 109, 124, 201, 203, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 282, 284, 285
- R**
- reflexividade 189, 194, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 279, 297
- reflexões 19, 64, 77, 80, 119, 125, 172, 185, 187, 194, 210, 234, 239, 240, 242, 244, 247, 283, 286, 290, 291, 293
- relações de poder 16, 19, 32, 53, 58, 61, 63, 65, 66, 69, 74, 76, 78, 81, 83, 85, 128, 139, 156, 179, 236, 240, 247, 252, 254, 260, 261, 264, 277
- resistir 19, 53, 67, 167, 270, 277, 279
- ressignificação 38, 55, 202
- S**
- Saúde 61, 65, 137, 138, 143, 149, 160, 185, 186, 203, 268, 269, 279, 284, 297, 301
- sentidos 24, 46, 54, 77, 90, 102, 130, 148, 161, 175, 185, 187, 209, 210, 212, 214, 215, 282, 283, 290, 292, 293, 294
- sexualidade 56, 60, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 87, 104, 120, 133, 215, 249, 257, 279, 294
- sistemas 68, 142, 160, 205, 237, 243, 244, 261, 264, 270, 271, 273, 274, 278
- sociólogos 58
- subjetividade 56, 89, 90, 91, 99, 104, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 132,

133, 139, 142, 158, 179, 208, 243, 247,
259, 260, 261, 262, 264, 267, 286, 292
sujeito 15, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 41, 45,
48, 49, 56, 61, 63, 67, 78, 82, 83, 85,
87, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 101,
102, 103, 104, 109, 110, 116, 117, 118,
119, 121, 128, 129, 133, 140, 145, 147,
150, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 163,
165, 167, 168, 178, 182, 184, 185, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 208,
215, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225,
226, 231, 235, 236, 237, 239, 240, 243,
245, 246, 247, 248, 254, 259, 260, 261,
263, 264, 272, 274, 276, 277, 278, 279,
292, 294
sujeitos 16, 17, 27, 29, 30, 32, 33, 38,
41, 42, 43, 46, 51, 52, 68, 70, 77, 78,
79, 81, 92, 96, 102, 103, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 115, 118, 128,
140, 141, 143, 146, 147, 155, 156,
160, 161, 162, 172, 178, 187, 188,
189, 192, 194, 198, 207, 208, 212,
213, 222, 223, 225, 231, 233, 234,
237, 242, 243, 252, 253, 260, 262,
263, 265, 266, 271, 273, 278, 293, 294

T

Técnicas 42, 111, 139

tecnologias 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 114,
118, 159, 178, 196, 198, 218, 224, 251,
253, 255, 259

Trama 22

V

vida 17, 24, 26, 27, 28, 30, 34, 43, 45,
54, 55, 60, 70, 75, 81, 82, 83, 85, 86,
88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98,
100, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 117, 118, 119, 126, 127,
131, 132, 136, 139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 148, 149, 154, 155, 156, 159,
161, 164, 167, 178, 188, 189, 190, 191,
194, 202, 203, 212, 213, 214, 215, 229,
236, 241, 242, 246, 253, 257, 260, 262,
265, 267, 276, 278, 282, 284, 285, 288,
290, 292, 293, 294

violência 18, 39, 40, 42, 44, 50, 51, 54,
55, 58, 61, 65, 66, 67, 68, 119, 242
virtual 14, 158, 159, 201, 206, 282,
284, 285

www.pimentacultural.com

Michel Foucault e costuras contemporâneas