

Stefania Peixer Lorenzini

**SOCIOLOGIA PELO HUMOR: PARA UMA REFLEXÃO
CRÍTICA SOBRE O ENSINO ORIENTADA PELA
PROFANAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura do Curso
de Ciências Sociais, do Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Mick

FLORIANÓPOLIS
2013

Stefania Peixer Lorenzini

**SOCIOLOGIA PELO HUMOR: PARA UMA REFLEXÃO
CRÍTICA SOBRE O ENSINO ORIENTADA PELA
PROFANAÇÃO.**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciada, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, julho de 2013.

Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof., Dr., Jacques Mick
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a, Janice Tirelli Ponte de Sousa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof., Dr., Marcia da Silva Mazon.
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O artigo reflete sobre o uso do humor no ensino de conteúdos sociológicos, políticos e antropológicos no Ensino Médio, bem como sua contribuição para reflexão crítica. Procura-se, a partir de experiência em estágio de docência no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), compreender como o humor – pela ironia, sarcasmo, riso etc. – interfere no processo de ensino-aprendizagem. Investigam-se conceitos referentes ao humor e suas diferentes manifestações, enfatizando sua relação com a compreensão e a construção de conceitos sociológicos, políticos e antropológicos, através do enfrentamento de uma linguagem exclusivamente acadêmica e científica, que pode distanciar o estudante do conhecimento. Esse enfrentamento se dá na análise crítica sobre discurso, disciplina, relações de poder, verdade, ciência, e linguagem, por meio de conceitos de Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Giorgio Agamben, entre outros autores. Observou-se a alteração positiva no comportamento e no aprendizado dos estudantes em sala, em comparação às aulas antes ministradas pela professora da disciplina, de postura tradicional em aulas expositivas e conteudistas. O trabalho pretende contribuir para o ensino de uma sociologia reflexiva e crítica mais próxima dos jovens, ao utilizar uma linguagem que lhes é familiar.

Palavras-chave: Humor. Profanação. Linguagem. Ensino de Sociologia.

Abstract

The article reflects about the use of humour in teaching sociological, political and anthropological contents in high school, as well as its contribution to critical reflection. We seek, through the teaching stage experience in the course of Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), to understand how the humour – by irony, sarcasm, laughing, etc. – affects teaching and learning. We investigate concepts related to humour and its different manifestations, emphasizing its relation to the understanding and construction of sociological, political and anthropological concepts, through a confrontation with an exclusively academic and scientific language, which can hold off the student from knowledge. This confrontation occurs in the critical analysis of the concepts *discourse*, *discipline*, *power relations*, *truth*, *science* and *language*, by Michel Foucault, *field* and *symbolic capital* of Pierre Bourdieu, *profanation* of Giorgio Agamben, among others. We observed a positive change in the behavior and students learning, compared to the classes taught by the teacher of the discipline, whose stance was expressed by the traditionalism of an expository and content-based lecture. The paper intends to contribute for the teaching of a critical and reflexive sociology nearest to young people, using language familiar to them.

Keywords: Humour. Profanation. Language. Sociology Education.

Sumário

| | | |
|---|--------|-----|
| Introdução..... | 00001 | 1 |
| Morrer de monotonia: eis a sociologia..... | | 13 |
| Ciência: <i>o olho que tudo vê</i> | 000 | 8 |
| A linguagem científica: neutra e segura de suas opiniões..... | | 31 |
| Do riso como profanação legítima..... | 0 | 42 |
| De como tudo pode ironicamente dar errado – e certo..... | | 47 |
| Ao final, o final: nus nós necearemos..... | 057 | |
| Notas..... | 000060 | |
| Referências Bibliográficas..... | | 061 |

Introdução

[Jorge] - *“O ânimo é sereno somente quando contempla a verdade e se deleita com o bem realizado, e da verdade e do bem não se ri. Eis porque Cristo não ria. O riso é incentivo à dúvida”*.

[Guilherme] - *“Mas às vezes é justo duvidar”*.

- O Nome da Rosa, Umberto Eco, 1983.

O riso abre portas, cortinas e janelas; deixa o vento, a chuva, a claridade do mundo entrar. Aprendi isso ainda na infância. E pode ser que o vento desorganize as ordens, que a chuva destrua as certezas, que a claridade ilumine os limites. Rir da vida, da hipocrisia da qual se sente tanto orgulho, aquela que produz professores, cientistas, médicos, jornalistas e intelectuais de todos os temas é admitir a provável falácia do mundo em que estes títulos foram criados e são exaltados. Rir do conhecimento, daquilo que nos embasa, é um pouco se jogar fora, mas é também um pouco (des)construir. Porque quando se ri do mundo, pensa-se sobre ele. Isso, aprendi na Universidade. Aprendi que “[...] o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca à distância” (LARROSA, 2006, p. 178). E não seria um dos objetivos de uma sociologia exigente, colocar-se a distância? Não é preciso somente seriedade para dar alguns passos para trás.

Bastam os traços graves na foto de identidade para legitimar a importância, o comprometimento. Rir de teorias extravagantemente relevantes não lhes retira a gravidade. Retira apenas as camadas de pó compacto de um rosto que sim, quer-se ver, quer-se estudar, quer-se compreender com toda a seriedade. Bom, talvez não tanta seriedade; é mais vontade. Vontade e cansaço ao mesmo tempo. Estou cansada de não me permitirem ver o mundo, os problemas dos quais fazemos parte e pelos quais somos responsáveis, sem aquele sorriso sarcástico, aquele comentário irônico - que às vezes só eu entendi -, aquela gargalhada meio desumana, que ri da desgraça, mas de uma desgraça que não é só do outro, é minha também. O cansaço não é somente da falta de permissão: é também da falta de legitimação, porque aparentemente só a seriedade legitima. É imperativo levar o social a sério.

Piadas, chacotas, brincadeiras? Que coisa juvenil, não é?! Essa é a fala dos que fazem de conta que o humor (a ironia mais

especificamente) não existe “para a consciência que atingiu a ‘verdadeira seriedade’ [...]” (LARROSA, 2006, p. 174), rir é algo próprio da juventude, efêmero na vida de um intelectual, “[...] uma recordação que tem que ser guardada no fundo mais obscuro do sótão, encerrada em um baú cuja chave foi lançada fora, para que não aconteça que, algum dia, ao mexermos de novo com tal recordação, ela nos mostre que aquilo em que nos convertemos não é grande coisa” (LARROSA, 2006, p. 174). Pensar nisso dói. Para que então serviu tamanha seriedade, esse dogmatismo deliberado – questionará a si mesmo o douto – se nada é realmente fixo, imutável?

O riso abre portas, cortinas e janelas... Mas o que estou dizendo?! Nada disso foi comprovado cientificamente. E o que não passou no crivo da ciência, *c'est rien!* Dando ainda inevitável importância a isso, pensem então em minha ansiedade ao desafiar a ciência, começando com aquele sorriso sarcástico, quase demoníaco, de quem aparenta estar planejando algo grande para o duelo, mas que tem apenas um dois de espadas e um três de ouros na mão. Não se trata de um blefe, não unicamente. Trata-se de um risco alto, do qual me comprometi fazer parte. Jogo-me aos tubarões por um princípio nobre: rir do mundo enquanto ele ri de mim. E, como não quero rir sozinha – parece que isso ainda é sinal de loucura para as autoridades e suas instituições – decidi dar aulas de sociologia com e pelo riso. Qualquer riso. Sarcástico, irônico, sem sentido, desvairado, embriagado - de conhecimento. Os educandos, ao rirem da seriedade do social, passam a entendê-la. Essa é a aposta (eu sei, sempre insisto em jogos de azar).

É evidente que, para desafiar a ciência – mais uma vez, aparenta-se ser algo grande para ser simplesmente algo –, preciso da ciência, assim como, para rir do sério, é necessário o sério.¹ Este trabalho estará comprometidamente embasado em teóricos importantes para as Ciências Sociais, a Filosofia, a Pedagogia, a História e a Psicologia. Mas lembro que são, na maioria, profanadores (afinal a contradição não poderia ser tão abismal). Apoiarei minha profanação *particular* em argumentos encantadores de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paul Feyerabend, Jorge Larrosa, Giorgio Agamben, Henri Bergson, dentre outros. Minha inspiração também parte das experiências que vivenciei em sala de aula, durante o estágio obrigatório da Licenciatura em Ciências Sociais, em 2012.

Num primeiro momento, discutirei o processo educativo que presenciei como observadora, na primeira etapa do estágio, em conjunto da minha cúmplice de sala Bruna Ramos Vieira, durante as aulas da professora responsável pela disciplina de sociologia, na Escola de

Educação Básica Getúlio Vargas. É crucial a crítica a esse momento, considerando a mudança representada pelas aulas que demos posteriormente, na segunda etapa do estágio. Esse olhar será o fundamento pedagógico desse estudo, polo positivo de um processo intelectualmente irônico. Num segundo momento tratarei do conhecimento científico-racional, polemizando sua constituição e seu fundamento através de uma análise inevitavelmente típica das relações de poder que o envolvem. Talvez não se deva considerar esse momento como uma etapa, mas apenas como uma transição para a discussão que vem depois. Entenda como preferir. O terceiro momento tratará da segunda etapa do estágio, como polo negativo. Haverá a exposição e a discussão do uso de humor em sala, fundamentadas teoricamente, pensando nos efeitos no comportamento e no aprendizado dos estudantes, no clima em sala em comparação às aulas da primeira etapa, e no meu próprio envolvimento na posição de professora. Além disso, tratarei das dificuldades do método, influenciadas por questões subjetivas e também pelo contexto do estágio. Ao final, o final: considerações que não propõem muita coisa além de mais dúvidas e questões – é um trabalho que ri de si mesmo.

Morrer de monotonia: eis a sociologia

Das mortes fascinantes que sonhei para mim, morrer de tédio jamais fez parte. Correr este risco, portanto, durante uma aula de sociologia, não estava em meus planos. Eis que me deparo com clima e ambiente adequados para isso:

A atmosfera de descaso impressa na estrutura da escola se expande até o interior das salas de aula. Maltratado, sujo e pouco utilizado nas aulas observadas, um quadro-negro acompanhado de um ventilador que não funciona, são os recursos tecnológicos disponíveis no lugar. As carteiras artisticamente rabiscadas e puídas pelo tempo, em conjunto de cadeiras pouco confortáveis abrigam entre quinze a dezoito estudantes, que denunciam em seus olhares desânimo e pouco interesse na aula expositiva que lhes é ministrada. (LORENZINI; VIEIRA, 2013, p. 15).

À ruína escancarada da estrutura escolar associava-se, é claro – porque eu e a *sorte* somos melhores amigas –, uma aula de sociologia entediante². Podemos responsabilizar a professora? Não por ela, tratava-se de algo muito mais complexo. Era a junção de um contexto sócio-educacional obscuro com a formação precária e tradicional de uma profissional desgastada pela falta de incentivo e de satisfação com o trabalho que exerce (*idem*, p. 17). Esse cenário ilustrou parte da experiência de estágio.

Contudo, não posso negar o incentivo irônico que percebi naquela situação. Era uma mistura hedionda entre entusiasmo pela oportunidade de fazer algo diferente, desespero pelas coisas que fui obrigada a ouvir calada e uma intensa vontade de desistir. Sentia-me tremendamente capaz – prepotência e alguma arrogância, admito – e, ao mesmo tempo, perceptivelmente incompetente – mas orgulhosa o suficiente para não admitir. Isso tudo fará mais sentido logo adiante. Por ora, atendo-me a depreciar acadêmica e criticamente outras personagens.

Por todo o tempo, naquela escola, não parei de contemplar uma das ironias lá presentes, senão a maior delas. Falo de uma unidade de ensino que ignora seus estudantes: subestima, limita, pré-concebe negativamente suas atitudes, os culpa. Uma escola que existe por existir, esquecendo os sujeitos e se atendo aos predicados. O esforço se limitava a fazer coisas, cumprir burocracias, sem ideais ou promessas. Os estudantes, em torno de 17 presentes em sala (número variável), com idades entre 15 e 19 anos, estavam esquecidos, eram “desconhecidos” deixados de lado, ou melhor, deixados de fora da brincadeira burocrática – que infelizmente não divertia ninguém. A maioria de autodeclarados brancos: quatro estudantes se denominavam pretos, pardos ou *mulatos*³. A maioria residia no entorno da escola, filhos da classe trabalhadora (*idem*, p. 14 – 15). Parecia-me que a escola dava a eles a mesma importância que se dá às cadeiras e carteiras em que se alojavam mudos e ignorados. Ao menos era essa a impressão que as paredes riscadas, as carteiras quebradas e as caras amarradas manifestavam, abertamente. Dificílimo não amargar o riso.

As aulas a que assistimos exalavam o fedor incômodo da conformação. Dos estudantes e da professora. Não havia vontade, de ambas as partes, para estarem ali; eram obrigados, independente dos motivos. O objetivo da professora era cumprir, mecanicamente, aquilo que entendia como uma aula de sociologia, qual seja, passar o conteúdo, o que ela fazia majoritariamente de forma expositiva, reproduzindo acriticamente teorias, sem espaço adequado para qualquer participação dos estudantes além de em obrigações como provas, recuperação das

provas, recuperação da recuperação das provas e alguns trabalhos. Mulher casada, branca e relativamente jovem, sua formação básica se dera num ambiente escolar religioso no interior de Santa Catarina. A formação superior, em aparente contraste – não se engane –, se dera na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de Ciências Sociais⁴. Como professora, procurava apenas – em seu objetivo de trabalho – cumprir a carga horária e receber o salário de aproximadamente 1.400 reais, por 40 horas semanais, pago pelo Estado de Santa Catarina. Talvez em consequência da remuneração e das condições adversas de trabalho, a professora mantinha uma relação caracteristicamente tradicional com os estudantes. Nada poderia sair do controle, das seqüências pré-determinadas e bem organizadas, que lhe causavam grande pesar quando ignoradas pelos estudantes ou pela dinâmica tumultuada da escola. Não havia espaço de expressão para os educandos, não somente porque a professora não lhes dava oportunidade de falar, mas também porque ela assumia a censura como técnica educativa, de acordo com suas escolhas morais.

Percebi a censura em várias ocasiões, mas uma em específico me deixou profundamente aterrorizada. Quando duas estudantes resolveram escolher o tema “sodomasoquismo” para exemplificar um tipo de cultura imaterial, em um dos poucos trabalhos pedidos pela professora, eu incentivei. Já a professora, em vários momentos, insinuou a impossibilidade de se tratar desse assunto, apresentando justificativas frouxas e risíveis como “essa prática não tem uma origem” ou apontando para a possível inexistência, ou existência volátil do sodomasoquismo, sendo, dessa maneira, impossível de ser definido como parte de alguma cultura. Quando as estudantes retornaram, na aula seguinte, com o trabalho – referenciado historicamente inclusive – pronto para ser apresentado e orgulhosas de sua produção, a professora insinuou que poderia não considerar como certa a escolha, afirmando, numa postura prepotente e de um sarcasmo pobre: “agora só falta eu considerar isso cultura”. A escolha das estudantes afetou tanto o discernimento da professora que, durante a avaliação, considerou muito mais a forma de apresentação do trabalho que a reflexão construída (idem, s/n). Naquela disciplina de sociologia, saber se apresentar era mais importante do que refletir criticamente sobre o mundo. Desesperador.

Afirmo como tradicional a postura da docente porque a aula era centrada classicamente em sua autoridade: “[...] no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A

estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2005, p. 6). Essa era a dinâmica – em nada dinâmica. As palavras de Foucault martelavam em minha cabeça constantemente. O objetivo – talvez inconsciente – era disciplinar sujeitos, transformá-los em *corpos dóceis*. “A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 121) refletiam-se nas regras de conduta, na ordem silenciosa e nas proibições. Todos dispostos em filas, em lugares individuais que rompiam *comunicações perigosas*⁵, proibidos de falar – rir podia ser um sinal de desobediência –, de sair sem permissão ou de serem criativos – pois eram corrigidos quando não falavam o que a professora considerava como a resposta certa. Uma aula sem espaço para interpretações, ou, pelo menos, somente aberta à interpretação *certa*. A administração do tempo era muito importante, pois permitia “[...] três grandes processos – estabelecer censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição [...]” (idem, p. 128). Exemplo disso eram os exercícios de múltipla escolha que a professora retirava do livro didático, cujas respostas deveriam ser assinaladas pelos estudantes em um limite de tempo preciso. Por fim, seus métodos se resumiam a exames, úteis para

[...] o controle de comportamentos, controle do que os alunos estudaram mais que comprovação do que aprenderam [...]; controle da atenção prestada às explicações mais que verificação da compreensão [...]; controle das respostas dos alunos mais que estimativa do valor formativo das perguntas que se vê obrigado a responder. (MENDEZ, 2002, p 86)

Sinal evidente do uso tradicional da avaliação “[...] é o incentivo à “decoreba” necessária às provas objetivas que aplica. Estas demonstram novamente os aspectos conservadores de sua percepção do ensino, conjuntamente com a necessidade imperiosa de atribuir notas” (LORENZINI; VIEIRA, 2013, p. 16). Os que não comprovavam o aprendizado por meio dos métodos propostos pela professora – provas e provas – eram culpabilizados, dignos de pena diante de seu fracasso, pelos quais os únicos responsáveis, segundo a autoridade em sala, só poderiam ser eles mesmos. A profissional a que me refiro trabalhava em mais duas escolas. No entanto,

Apesar das questões estruturais observadas no espaço físico, na falta de recursos e na precarização do próprio trabalho do professor, mesmo que inconscientemente trata-se de uma escolha da professora em ministrar as aulas dessa maneira, por meio destes princípios [...] (idem, p. 17 – 18).

Em diversos momentos, eu e Bruna presenciamos tentativas de “repassar o conteúdo” aos estudantes, sem sucesso. A professora, nesses momentos, inúmeras vezes justificou o fracasso como de responsabilidade dos estudantes, face ao brutal esforço que empregava com as melhores intenções possíveis. Estava presa a uma cegueira irredutível, que a impedia de perceber seu método e sua visão da aula como equivocados, na medida em que não funcionavam, não surtiam efeitos positivos, ou mesmo qualquer efeito. A necessidade de empregar provas de recuperação, e provas de recuperação da recuperação (que normalmente se destinavam à turma toda), mostrava que as notas não alcançavam o ideal institucionalizado na média. Evidentemente os estudantes não colaboravam. Perdiam-se facilmente em seus devaneios e celulares, nos deveres e trabalhos de outras disciplinas. Pareciam ignorar o que a sociologia poderia lhes oferecer – ou servir –, não sabiam o que a sociologia pode ser. Quase nada se prendia em suas memórias; talvez fragmentos dispersos, palavras soltas, nomes insignificantes. Não os culpo, mesmo nós queríamos fugir. Acabamos por concluir que a disciplina observada ignorava “[...] a potencialidade de reflexão crítica sobre o meio em que vivem, no qual interferem e pelo qual são influenciados a todo instante” (idem, p. 17).

Ao compreender o conteúdo sociológico como apenas um conhecimento a ser decorado e reproduzido, sem o emprego de uma reflexão crítica às suas teorias e afirmações, e, além disso, ao entender que em todos os estudantes havia uma espécie de pré-disposição natural para aprender igualmente esse conteúdo – e por isso eram culpados por não “aprender” –, a professora contribuía imensamente para a reprodução de que fala Bourdieu (2007, p. 53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino

que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais [...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Aquele desprezível deleite social que sentimos inapropriadamente quando acusamos o outro como errado, nos atribuindo indevidamente a verdade, foi superado pela agonia em ver o desperdício de tempo precioso e do espaço cedido pelo Estado à Sociologia. Duas aulas semanais parece pouco, e é. Contudo, esse espaço/brecha, entendido por muitos sociólogos como uma grande vitória para o sistema educacional brasileiro, em nosso entender, estava sendo cegamente desperdiçado pelo esforço erroneamente direcionado de uma profissional claramente cansada. A postura tradicional da professora logicamente se estendia à compreensão, por ela manifestada, do conteúdo sociológico. Como uma grande comunidade de pensadores, ela pensava a austeridade como necessária à legitimação do conhecimento científico. Parte da autoridade exercida pela professora parecia depender da seriedade que empregava no exercício de sua profissão, e também da seriedade científica atribuída ao conteúdo sociológico. Que atributos valiosos são esses que são capazes de legitimar, e assim, “causar” a seriedade almejada?

Ciência: o olho que tudo vê⁶

O que pode ser mais sério do que uma afirmação científica? Um versículo apocalíptico da Bíblia? Uma constituição nacional? O discurso de um professor? Quem sabe as ameaças de uma mãe vingativa sobre a cama desarrumada de sua prole? É possível que todas as opções sejam igualmente sérias, se cada uma for estabelecida em seu contexto de autoridade ou privilégio. Elas fazem parte, considerando o lugar onde se manifestam, de relações de força historicamente constituídas. Relações entre dominados e dominantes no sentido foucaultiano, em que o poder “[...] está em relação direta e imediata com o que se pode dominar [...]” (FOUCAULT, 2005a, p. 33). No caso da ciência, as relações de poder que constroem o conhecimento que lhe é particular parecem invisíveis,

escondidas no interior das instituições e dos laboratórios, sendo “[...] necessário saber descobri-lo [o poder] onde ele se deixa ver menos [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 7). Tais relações constituem um processo em que foi sempre necessário formar

[...] uma prática discursiva, para que, eventualmente, se constituísse um discurso científico, especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza (FOUCAULT, 2008, p. 204).

O que se dá aos meros cidadãos *não-intelectualizados* são informações, as mais variadas, sobre o que acontece no mundo, “[...] que constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte [...] estamos afogados em informações” (MORIN, 2010, p. 16). Entretanto, lhes é vetado o acesso à construção dessas informações travestidas em verdade, e de sua fonte, que é o conhecimento científico, cujo desenvolvimento é turbulento, em que

“fatos” surgem de negociações entre grupos diferentes, e o produto final – o relatório publicado – é influenciado por eventos físicos, processadores de dados, soluções conciliatórias, exaustão, falta de dinheiro, orgulho nacional e assim por diante (FEYERABEND, 2011, p. 14).

Em cada momento, as relações de poder se dão de maneiras diferentes, sempre obedecendo ao *a priori* histórico⁷ que as estabelece. A cada instante, um pacote promocional de verdades dá tom às práticas humanas consideradas corretas, e por isso sérias (ou seria o contrário?), já que “[...] a verdade é deste mundo; ela é nele produzida graças a múltiplas coerções. E nele detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade” (FOUCAULT, 1994 apud VEYNE, 2011, p. 56).

Em um momento dessa história, não muito distante e ainda com aspectos que insistem em permanecer hoje, o cristianismo estabelecia as verdades, porque se encontrava numa posição de dominação em relação a qualquer outro entendimento da realidade. No interior dessa doutrina, durante os séculos em que seu deus viveu no coração dos homens (e em

outras partes também), suas regras sofreram diferentes mutações por meio de combates internos (e/ou influenciados por condições externas), entre eclesiásticos e intelectuais, que determinavam os contornos desse mesmo deus, suas características, suas definições, suas verdades. Até mesmo o que haveria de humano em Jesus causou discórdia entre as autoridades cristãs, que conseguiram constituir uma “verdade” fermentada pela contradição, pois, quando “o cristianismo afirma que Jesus é inteiramente homem, mas lhe recusa as particularidades da natureza humana, tais como riso e o sexo” (MINOIS, 2003, p. 123), o resultado é um contrassenso. Mas, para sujeitos famintos por um herói, tal contradição passa despercebida, afinal “é suficiente que se aceite que ele comia” (ibidem) – comida, é claro. Posteriormente a esse período obscuramente determinado pelo fanatismo, acreditou-se ser possível iluminá-lo, não com tochas ou lâmpadas fluorescentes, mas com a razão – o que com certeza dificultava a leitura, dada a falta de luz crônica na mente. Nesse momento, o ser humano decidiu ser homem (talvez ainda inconsciente dessa decisão), separando-se do mundo "natural". A partir do século XVII, o iluminismo deu início ao reinado desse novo ser consciente, colocando-o num patamar elevado, no centro do mundo, de onde podia enxergar perfeitamente o seu ego. Transformou esse animal, constituído de pecado e fé, no núcleo da verdade, capaz de ver o mundo de forma tão nítida e real, a ponto de (está sentado?) não somente pretender catalogar a totalidade do real a partir do conhecimento de suas partes, mas transformá-la de maneira consciente e eficaz (sempre com as melhores intenções, afinal, esse humano pode até ter matado deus, mas o fantasma divino assombra com insistência). Surgira

[...] uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia [...] o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (FOUCAULT, 1996, p. 16 – 17).

A ciência, principal produto da razão humana, discurso imponente sobre a realidade universal, criadora de leis e determinante de horizontes possíveis, e quais são mera fantasia, é desde então a linguagem (com as ressalvas aplicáveis a um processo heterogêneo) com a qual se vê o mundo de maneira legítima – por alguns séculos apenas para os ocidentais, mas como vírus se espalha para todo o mundo. Há quem interprete essa empreitada como um “[...] sonho alucinado de conquista do Universo e dominação da natureza – formulado por Bacon, Descartes, Buffon, Marx -, que incentivou a aventura conquistadora da técnica ocidental” (MORIN, 2010, p. 39). Um sonho alucinado. Voltarei a esse pesadelo quando juntar-me à orgia para a qual alguns se entregam, quando colocam a linguagem em xeque.

Como Feyerabend nos ensina por meio de uma apurada reconstrução dos “fatos” científicos incrustados em contextos históricos, dos quais não se pode separá-los, “a história da ciência, afinal de contas, não consiste simplesmente em fatos e conclusões extraídas de fatos. Também contém idéias, interpretações de fatos, problemas criados por interpretações conflitantes, erros e assim por diante” (FEYERABEND, 2011, P. 33). Para esse filósofo/cientista, os fatos são polidos, aparadas suas arestas, de modo que o processo científico é simplificado, atenuado, quase que corrigido, em detrimento de sua história e influências externas. O primeiro passo, para tanto, é definir

[...] um campo de pesquisa. Esse campo é separado do restante da história [...] e recebe uma “lógica” própria. Um treinamento completo em tal “lógica” condiciona então aqueles que trabalham nesse campo; torna *suas ações* mais uniformes e também congela grandes porções do *processo histórico*. Fatos “estáveis” surgem e mantêm-se a despeito das vicissitudes da história. Uma parte essencial do treinamento que faz que tais fatos apareçam consiste na tentativa de inibir intuições [...]. A religião de uma pessoa, por exemplo, ou sua metafísica, ou seu senso de humor [...] não podem ter a menor ligação com sua atividade científica. Sua imaginação é restringida, e até sua linguagem deixa de ser sua própria. (idem, p. 33 – 34)

Embora os esforços do *império* científico sejam constantes e impiedosos, é claro que a neutralidade sugerida é impraticável. Nem

mesmo *Darth Vader* seria disso capaz. A questão no momento talvez não seja a impossibilidade de sermos robôs, mas o esforço imensurável das instituições científicas e educacionais para que sejamos, convencendo-nos de que isso é possível e desejável.

Além disso, percebe-se a extrema especialização do conhecimento. Como Edgar Morin (2010, p. 19) também observa,

O saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada da incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Tem o direito de adquirir um saber especializado [...], mas é despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista [...] pertinente.

Essa exclusão é consequência das intrincadas relações de poder e dominação, pelas quais se mantém – ou porventura se modifica – o lugar de legitimação.

Os argumentos de Pierre Bourdieu aperfeiçoam – de uma forma bastante peculiar – as ideias até aqui expostas. Para o pensador, não podemos compreender a ciência em si, fora de um contexto, nem entendê-la apenas relacionada ao contexto histórico, mas como um campo: “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Os campos, segundo Bourdieu, são como *microcosmos*, submetidos ao contexto, porém com alguma autonomia em relação à estrutura. É possível observar a relação entre os diferentes graus de autonomia que possuem os diversos campos em relação à estrutura social, ou mesmo os diferentes graus entre os subcampo – por exemplo, no campo científico, as disciplinas. O mesmo se dá entre instituições (idem, p. 20-21).

Bourdieu, assim como Foucault, usufrui das *relações de dominação* como expressão esclarecedora do mundo social. Compreende, assim, que um *campo* “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...]

comportando as relações de força, as relações de dominação” (idem, p. 22 - 23). Tais relações envolvem agentes, que, para Bourdieu (2004, p. 23), constroem o campo do qual fazem parte através de *relações objetivas*: “[...] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes [...]” (ibidem).

A estrutura de relações objetivas que configuram o campo é determinante na constituição dos limites entre os agentes, suas ações, o que é permitido ou não realizar, pesquisar, comprovar; “Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Isto é, não podemos partir do princípio de que o cientista é um agente neutro, pois suas ações são diretamente dependentes da posição que ocupa no tabuleiro. As relações surgem e se sustentam – assim alimentam a estrutura do campo – a partir da

[...] distribuição de capital científico⁸ num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos e instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto o seu peso relativo seja mais frágil (idem, p. 24).

Relações de força, portanto.

Da *mesma* maneira que Feyerabend percebe a complexidade das negociações que configuram o processo científico, Bourdieu identifica a formação dos objetos de pesquisa como resultado de relações intrínsecas ao campo científico. Como num cabo de guerra, cujos agentes lutam em prol de suas escolhas metodológicas e teóricas, “[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...]” (idem, p. 24 - 25). Ou seja, os objetos de pesquisa são escolhidos, a partir da conjuntura da qual os agentes fazem parte, que define o que é importante e o que pode ser jogado fora. O quanto do

mundo já foi ignorado, ao ser considerado descartável por essas escolhas? Por mais estarrecedor que possa soar, Bourdieu ainda assegura que “[...] *os agentes fazem os fatos científicos* e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e suas impossibilidades” (idem, p. 25, grifo meu).

Há, contudo uma exceção no processo científico, que pode quebrar, em parte, as regras instituídas no campo, e, portanto, as relações de força das quais participam os agentes. Quando se dá, por exemplo, “[...] uma descoberta revolucionária, capaz de questionar os próprios fundamentos da ordem científica estabelecida, um cientista redefine os próprios princípios da distribuição do capital, as próprias regras do jogo” (ibidem). Entretanto, esse processo só se dá através das oportunidades e possibilidades pré-determinadas pelas relações que se encontram dentro do campo. Assim, até mesmo uma descoberta revolucionária depende da lógica estabelecida. Afinal, “os campos são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. [...] Nem tudo [neles] é igualmente possível e impossível em cada momento” (idem, p. 27). Para o autor (idem, p. 28), os agentes têm o privilégio de estar inseridos em determinado campo porque vêm de uma origem social específica, com uma formação escolar apropriada, o que lhes permite fazer escolhas certas nas horas certas. Por isso, estão capacitados para *prever* tendências e oportunidades vantajosas. Os que *nascem* dentro do campo científico “[...] têm disposições adquiridas [...] que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo” (ibidem).

Bourdieu (idem, p. 29) também atesta que, quanto mais os agentes permanecem em posições favoráveis, ou crescem na hierarquia, tendem a lutar pela estrutura presente. Pode-se verificar que, dentro de qualquer campo, e, portanto, também no campo científico, a tendência é pela conservação de um *status quo*, já que conseqüentemente, a posição de dominação dos agentes privilegiados socialmente se mantém. Dessa maneira, percebe-se certa fragilidade das verdades fabricadas e teorias universalmente defendidas dentro das instituições científicas, pois são provenientes de uma estrutura complexa e *impura*.

Uma das estratégias acionadas para manter invisíveis tais mecanismos e processos constituidores da ciência, destacada por Bourdieu (idem, p. 30), é o compromisso desinteressado dos agentes. Trata-se do *interesse pelo desinteresse*. Há de se sublimar os interesses que vêm de fora.

Sublimação que, tacitamente, exigida de todo recém-chegado, é implicada nessa forma particular de *illusio* inerente ao pertencimento do campo, isto é, a crença científica como interesse desinteressado [...], que leva a admitir, como se diz, que o jogo científico merece ser jogado, que ele vale a pena, e que define os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto, de merecer o investimento (ibidem).

Ou seja: sem segundas intenções. Contudo, tal *interesse desinteressado*, gratuito, como revela Bourdieu (idem, p. 31), é desmentido pelos “[...] plágios, o roubo de idéias, as querelas de prioridades e tantas outras práticas que são tão antigas quanto a própria ciência. Os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem os melhores, de brilhar” (ibidem), afinal são humanos, *quase* máquinas.

Fica evidente, por conseguinte, que o campo é um lugar de lutas e batalhas simbólicas entre agentes com diferentes capitais; lutas travadas “[...] pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência legítima [...], quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 11 – 12). Seguem, assim, uma lei. Enquanto em outros campos, como no religioso e no político, os oponentes se enfrentam “[...] para impor princípios de visão e de divisão do mundo social [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 33), procurando nesse mesmo mundo os indícios e fatos que comprovam a veracidade desses princípios, o campo científico – onde também se configuram batalhas por princípios – possui uma especificidade, qual seja, a concordância de todos sobre os “[...] princípios de verificação da conformidade ao ‘real’, acerca dos métodos comuns de validação de teses e hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funde e rege o trabalho de objetivação” (ibidem). Ou seja, pactuam sobre sua relação com a realidade, e também quanto à linguagem que a descreve – têm um sistema simbólico⁹ comum. Portanto, estão de acordo com a ideia de que constroem

[...] representações realistas que se pretendem fundadas numa ‘realidade’ dotada de todos os meios de impor seu veredito mediante o arsenal de

métodos, instrumentos e técnicas de experimentação coletivamente acumulados e coletivamente empregados, sob a imposição das disciplinas e das censuras do campo e também pela virtude invisível da orquestração dos *habitus* (idem, p. 33 – 34).

A realidade parece cantar em um idioma que somente os cientistas podem traduzir. Contudo,

[...] não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações e que [...] podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, [...] (BOURDIEU, 2011, p. 11).

Evidentemente, “tudo iria bem no melhor dos mundos científicos possíveis se a lógica da concorrência puramente científica [...] não fosse contrariada e até mesmo [...] anulada por forças e pressões externas [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 34).

O processo científico é complexo. Por um lado, a busca pelo “fechamento” do campo científico impede as intervenções externas, críticas à ciência ou diferentes dela. Em consequência, esse isolamento também permite à ciência a autonomia de conservar suas regras, ignorando possíveis quebras de paradigmas teóricos e metodológicos, que possam se dar a partir de fora ou mesmo de dentro do campo. A intervenção externa é negativa aos olhos da ciência, pois a restringe de permanecer na posição de tirania em relação ao ato de conhecer; considerar a existência de intervenções lhe retira a pureza de seu processo. Trata-se de uma falsa *virgindade*, atribuída à ciência por poderes internos e externos, e que também pode, pelos mesmos poderes, se desmanchar. Esse poder simbólico de que dispõe a ciência,

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a

ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força [...], graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 2011, p. 14).

Essa virgindade divina é arbitrária, porém desconhecida como tal, podendo se casar de branco com nossa consciência do mundo. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade [...]” (idem, p. 9).

O que há de execrável no objeto dessas deduções? Bom, talvez seja o fato de que o objetivo desinteressado que a ciência assume como discurso social

[...] inspira-se menos numa preocupação real em satisfazer as necessidades e as expectativas de tal ou qual categoria de ‘clientes’ [...], ou mesmo em ganhar seu apoio, do que assegurar uma forma relativamente indiscutível de legitimidade e, simultaneamente, um acréscimo de força simbólica nas lutas internas de concorrência pelo monopólio da definição legítima da prática científica [...] (idem, p. 47).

Não se trata somente de questionar as relações entre os agentes e as consequências do processo científico. Perguntar-se sobre a verdade científica faz parte do processo de criação desse texto. Assim como acionar argumentos que desarmam essa verdade; que inquirem e desconstroem, mas não reduzem sua força.

Em princípio, segundo Michel Foucault (1999, p. 13)

em nossas sociedades, a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação [...]); é produzida e transmitida sob

controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social [...].

Há uma *vontade de saber*, uma *vontade de verdade* específica à *era científica*, que se centra na produção de um discurso também específico, qual seja, o discurso científico. Ora, “[...] essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Fala-se de um momento em que as interações sociais, as relações entre indivíduo e estrutura, as leis que regem nossas sociedades, dependem diretamente de um discurso de verdade (idem, p. 19). É como se não fosse permitido nem mesmo dar um espirro sem que isso desencadeie a busca por sua justificação, sua compreensão, sua verificação, sua cura, imediatas. O apelo à verdade é uma estratégia de produção do discurso válido, que proporcione a instituição ou àquele que fala, legitimação dentro das relações sociais. Essa legitimação talvez tenha sua origem na ideia moderna de que o homem é capaz por si só de conhecer:

[...] o que permite acender ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é, [...] o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso (FOUCAULT, 2006, p. 22).

Não sem restrições, contudo. Esse atributo de conhecimento *descoberto* no homem dependerá de certas regras e predisposições: “[...] condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer” (ibidem), condições culturais como “[...] ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: [...] é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de *status* ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas de pesquisa desinteressada, etc.” (idem, p. 23).

Até agora pudemos perceber que vivemos em sociedades em 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, 1996, p. 9). Inclusive, ironicamente, essa afirmação é atestada por minha própria condição: a validade desse texto se dará na medida em que sua estrutura expresse conteúdo científico de alta qualidade. Isso tudo se dá dessa maneira porque, segundo Foucault (idem, p. 8 – 9),

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Não é a ciência que *encontra* o saber exposto na realidade, acumulando-o, mas é justamente a ciência o fruto da organização de um saber, já que este último “[...] não é nem o esboço enrugado, nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída” (FOUCAULT, 2008, p. 206). Portanto, o saber não é uma criação da ciência: “[...] A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações” (ibidem).

Quanto aos objetos da ciência, estes constituem um problema complexo. Se admitir, como já fiz antes com Bourdieu, que os objetos são *construídos*¹⁰, de forma obscura e muitas vezes ininteligível, pelos agentes do campo – os cientistas –, preciso concordar com Foucault (idem, p. 50) quando afirma que “[...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai libertá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade [...]”. Não, ele não surge das trevas pela luz. É mais algo como uma possibilidade que germina por meio da permissão de um complexo de relações. Essas relações se caracterizam pela amizade íntima e obscura entre agentes, instituições, regras, processos sociais, políticos e econômicos, etc.. Portanto, “elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreduzibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade” (idem, p. 50 – 51). Entendo, assim, que não falo de criar a realidade, mas de escolher o que se quer

ver e expor. Escolha(s) que depende(m) da estrutura de relações (saber-poder). Por fim, talvez seja necessário “[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (idem, p. 55).

A articulação entre o *discurso verdadeiro* e a *vontade de verdade* talvez não seja uma contradição, mas uma relação sutil de desgosto. Foucault (1996, p. 19 – 20) pode esclarecer melhor:

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.

Obsessão pelo controle? A consequência perturbadora dessa relação conturbada é que tendemos a enxergar uma grande verdade, universal e globalizante, ignorando, “[...] em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...]” (idem, p. 20).

Considerando que, segundo Foucault (idem, p. 22), há um “desnivelamento entre discursos”, o discurso científico se encaixa naqueles “[...] que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer”. O discurso científico é recorrente, ele permanece, se impõe como verdade constante. Suas proposições se definem como aquelas que podem “[...] inscrever-se em certo horizonte teórico [...]” (idem, p. 33), sendo que tais proposições, em possível disputa no interior das disciplinas, são caracterizadas como verdadeiras ou falsas (ibidem). Sinteticamente, pode-se afirmar que “[...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina: antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se [...] ‘no verdadeiro’” (idem, p. 34). Assim, o que Foucault (idem, p. 35) insiste categoricamente – e oportunamente – em denunciar é que “[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. Precisa-se, portanto, de certa *qualificação* (idem, p. 37) para poder falar

o que se quer falar sem que, durante a ação de afirmar, sejamos acusados de estar falando mentiras e/ou impropérios. Por fim – ou a começar – “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (idem, p. 53).

A linguagem científica: neutra e segura de suas opiniões

Falei polidamente, durante onze páginas, *mal* da ciência e das instituições que a apoiam na tentativa de desestabilizá-la, arranhar a lataria reluzente de sua seriedade. Para isso, contudo, é necessário ferir mais gravemente um *dispositivo* que lhe é muito caro: a linguagem. Qual o papel da linguagem nesse eterno jogo político de compreensão do mundo em sua complexidade inconveniente? Até eu ser forçada a mudar de ideia, permito-me acreditar nas palavras de Foucault (2002, p. 12)

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões de sintaxe definem.

Dito isso, retornarei, com a ajuda imprescindível de Foucault, ao século das luzes (XVII) para expor as transformações do pensamento e da postura diante do real, que introduzem o pensamento científico do qual somos mais ou menos reféns.

Durante este século iluminado, o entendimento da realidade se expressava pelo discernimento. Este

[...] impõe à comparação a busca primeira e fundamental da diferença: obter pela intuição uma representação distinta das coisas e apreender claramente a passagem necessária de um elemento da série àquele que se lhe sucede imediatamente. Enfim, [...] já que conhecer é discernir, a história e a ciência vão se achar separadas uma da outra (idem, p. 76).

Portanto, para Foucault, (idem, p. 77), a partir do século XVII a verdade se encontra na distinção entre as coisas. Às palavras pertence a árdua missão de traduzir o que a realidade expressa, já que “a linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e neutralidade” (ibidem). Essa tradução parte da percepção dos signos, incrustados na realidade, clara e evidente ao homem. Anteriormente a essa era, “o conhecimento [...] adivinhava, *por acaso*, signos absolutos e mais antigos que ele [...]” (idem, p. 83). No entanto, o conhecimento, no século XVII “[...] foi substituído por uma rede de signos construída passo a passo pelo conhecimento do provável” (ibidem). Evidentemente, é necessário que o signo seja “[...] dado ao conhecimento ao mesmo tempo que aquilo que o significa” (ibidem), diferentemente do entendimento anterior, onde se procurava, na realidade, por uma sabedoria antiga, por similitudes que demonstravam a ordem pré-estabelecida do mundo. Conhecer, para os iluministas, dessa maneira, é, ao mesmo tempo, analisar. Quando o “[...] espírito analisa, o signo aparece.” (idem, p. 84). O sistema de símbolos, para Foucault (idem, p. 87), “[...] aproxima todo saber de uma linguagem e busca substituir todas as línguas por um sistema de símbolos artificiais e de operações de natureza lógica”. Não há nada, entre o significante e o significado, que faça a intermediação entre ambos, e assim, “não há sentido exterior ou anterior ao signo [...]” (idem, p. 91). Além disso, ou confirmando isso, para o pensador, os signos possuem leis específicas, que regem “[...] seu conteúdo: toda análise de signo é, ao mesmo tempo e de pleno direito, decifração do que eles querem dizer” (ibidem), nada a mais e nada a menos. Os signos são, na idade clássica¹¹, “a *imagem* das coisas” (idem, p. 92).

Esse modo de conhecer a vida, e tudo que dela fizer parte, se refere à ideia de representação, em que “representar deve-se entender no sentido estrito: a linguagem representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo” (idem, 107). Os signos e o pensamento, na episteme clássica, interdependem na representação. Talvez o grande truque, ou a falácia do conhecimento sustentado dessa maneira é que “é preciso que haja, nas coisas representadas, o murmúrio insistente da semelhança; é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação” (idem, p. 95). Isto é, para que os signos representem parcelas de realidade, é preciso que aquele que conhece perceba as semelhanças, de modo que seja possível estabelecer uma ordem entre essas parcelas. Ora, a ordem é justamente o objetivo

primeiro das ciências (idem, p. 103). Em completude quimérica a esse pensamento, Foucault (idem, p. 105) ainda destaca que “o limite do saber seria a transparência perfeita das representações nos signos que as ordenam”. Esplendorosa transparência. A linguagem dessa época, por conseguinte, “[...] está próxima do pensamento que ela é encarregada de manifestar; não lhe é, porém, paralela [...]. Não é efeito exterior do pensamento, mas o próprio pensamento” (idem, p. 108).

Quanto à crítica, ela, impressionantemente, existe na época clássica. Ela serve, contudo – e de maneira decepcionante porque conserva a mesma lógica – para estipular a representatividade dos signos; “[...] se dá por tarefa definir a relação que ela mantém com o que representa” (idem, p. 111). Inclusive, serve para profanar a linguagem (ibidem), porém, tal profanação serve à representação e a esse sistema, ao não julgar a própria relação entre a realidade e o pensante.

Ainda que os signos representem a realidade, a linguagem lhes é distinta, porque

[...] ela analisa a representação segundo uma ordem necessariamente sucessiva: os sons, com efeito, só podem ser articulados um a um; a linguagem não pode representar o pensamento, de imediato, na sua totalidade; precisa dispô-lo parte por parte segundo uma ordem linear. Ora, esta é estranha à representação (idem, p. 113).

A complexidade aqui se manifesta novamente. Para Foucault (idem, p. 115), a linguagem, “em relação à ordem evidente, necessária, universal, que a ciência e particularmente a álgebra introduzem na representação, [...] é espontânea e irrefletida; é como que natural”. Portanto, conclui-se que a linguagem, diferente do sistema de signos, é “[...] o liame concreto entre a representação e a reflexão” (ibidem). Esse liame, espontâneo e irrefletido, se submete, para o pensador (idem, p. 121), aos “[...] conhecimentos que não se podem depositar em suas palavras sem nelas deixar seu vestígio e como que o lugar vazio de seu conteúdo”. Talvez esteja aí a condição do humor como linguagem possível; a combinação racional de palavras que provocam o riso incorpora o conhecimento, não apenas transmite.

A representatividade, que se manifesta numa busca apoteótica pela ordenação do mundo – e daí nasceria o entendimento desse mesmo mundo – é como o início da constituição do pensamento ultracientífico do ocidente. Houve, contudo, acontecimentos entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, que mudaram a percepção do homem

sobre a realidade. Ou mais especificamente, um grande acontecimento: a criação do *homem*, já que “antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia” (idem, p. 425). Invenção muito “importante”, porém da qual não falarei agora. Há urgência em dizer outras coisas.

A ideia de *ordem*, que organizava o saber na idade clássica, é substituída no final do século XVIII pela *História*.

Mas vê-se bem que a História não deve ser aqui entendida com a coleta das sucessões de fatos, tais como se constituíram; ela é o modo de ser fundamental das empiricidades, aquilo a partir de que elas são afirmadas, postas, dispostas e repartidas no espaço do saber para eventuais conhecimentos e para ciências possíveis (idem, p. 300).

É como se na idade clássica, o conhecimento fosse estático e infinitamente registrado. No século XIX, o conhecimento está difuso, preso em uma historicidade. O ocidente continua iluminado, mas com uma “[...] luz um pouco confusa, falsamente evidente e que oculta mais do que manifesta [...]” (idem, p. 417). A procura pela origem dos acontecimentos será uma das mais novas metas, portanto (idem, p. 301). Assim, há um esforço da cultura ocidental em criar, na complexidade encontrada, “[...] uma profundidade em que a questão não será mais a das identidades, [...] das plataformas permanentes com todos os seus caminhos e percursos possíveis, mas a das grandes forças ocultas [...] da origem, da causalidade e da história” (idem, 345).

Nesse mesmo período, a linguagem não mais se resume a um conjunto de signos, cuja função mais evidenciada é de representar; “[...] é, ademais, constituída de elementos formais, agrupados em sistemas, e que impõem aos sons, às sílabas, às raízes, um regime que não é o da representação” (idem, p. 324). O que se *descobre*, segundo Foucault (idem, p. 225), é que “[...] há um ‘mecanismo’ interior das línguas que determina não só a individualidade de cada uma, mas também suas semelhanças com as outras [...]. Por ele a historicidade poderá introduzir-se na espessura da própria palavra”. Esse mecanismo denuncia o argumento primeiro, da época clássica, que dava suporte à representação, qual seja, o de que toda língua teria uma mesma raiz, e, portanto, sua universalidade se apoiaria numa linguagem igualmente universal (idem, p. 409).

Contudo, em detrimento a historicidade que se desvela, Foucault percebe o desenvolvimento da: “[...] positividade nova das ciências da vida, da linguagem e da economia [...]” que corresponde à “[...] instauração de uma filosofia transcendental” (idem, 336). Dessa maneira, “o trabalho, a vida e a linguagem aparecem como [...] transcendentais [...]” (ibidem). Esses transcendentais servem, segundo o pensamento filosófico que surge ao final do século XVIII, tanto “[...] como uma reflexão pura suscetível de *fundar* [...] como uma retomada capaz de *desvelar*” (idem, p. 341). Esses transcendentais que fundam ou desvelam se opõem as empiricidades. Ou antes, são como que anteriores ao que se compreende como empiricidade humana. As consequências que advieram dessas transformações são sintetizadas por Foucault (idem, 342):

negativamente, o domínio das formas puras do conhecimento se isola, assumindo ao mesmo tempo autonomia e soberania em relação a todo saber empírico, fazendo nascer e renascer indefinidamente o projeto de formalizar o concreto e de constituir, a despeito de tudo, ciências puras; positivamente, os domínios empíricos se ligam a reflexões sobre a subjetividade, o ser humano e a finitude, assumindo valor e função de filosofia, tanto quanto de redução da filosofia ou da contrafilosofia

Trata-se convenientemente de um círculo intrincado e não muito redondo; por um lado, uma filosofia que se esforça em *formalizar a realidade* a partir dos princípios transcendentais que são a *vida*, a *linguagem* e o *trabalho* – mesmo um esforço por formalizar a própria linguagem. Por outro lado, a subjetividade ressurgue relacionada à empiricidade ou à nossa condição de seres empíricos, nos associando à mortalidade do ser e do próprio conhecimento. O homem se torna Homem, e nem estou falando de perder a virgindade:

Os temas modernos de um indivíduo que vive, fala e trabalha segundo as leis de uma economia, de uma filologia e de uma biologia, mas que, por uma espécie de torção interna e de superposição, teria recebido, pelo jogo dessas próprias leis, o

direito de conhecê-las e de colocá-las inteiramente à luz, todos esses temas, para nós familiares [...] são excluídos pelo pensamento clássico [...] (idem, p. 427 – 428).

É a descoberta do século. Assim, nos achamos, para o pensador francês, impossibilitados de representar à moda clássica (idem, p. 343). Uma lástima a demora do homem de se dar conta de seus limites. O fato é que “as figuras visíveis, seus liames, os brancos que as isolam e contornam seu perfil não mais se oferecerão ao nosso olhar senão totalmente compostos, já articulados nessa noite subterrânea que as fomenta com o tempo” (idem, p. 345). E em algum momento se ofereceram de outra forma senão articulados quando não pela linguagem, por deus?

No século XIX, o entendimento sobre a linguagem se torna complexo, já que “[...] a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire sua espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto do conhecimento [...]” (idem, p. 409). Reviravolta admirável, pois “conhecer a linguagem não é mais aproximar-se o mais perto possível do próprio conhecimento, é tão-somente aplicar o método do saber em geral a um domínio singular da objetividade” (idem, p. 410). Isso, de nenhuma forma, me dá motivos para celebrar, pois o contrassenso linguístico não desaparece. Segundo Foucault, há um esforço de contrabalancear – trapacear, ludibriar, ignorar, como queira – essa nova condição da linguagem. Tais manobras da ciência se tornaram imperativas, “primeiro, pelo fato de ser ela [a linguagem] uma mediação necessária para todo conhecimento científico que pretende manifestar-se como discurso” (ibidem). Portanto,

[...] duas preocupações [...] foram constantes no século XIX. Uma consiste em querer neutralizar e como que polir a linguagem científica, a tal ponto que desarmada de toda singularidade própria, purificada de seus acidentes e de suas impropriedades – como se não pertencessem à sua essência –, pudessem tornar-se o reflexo exato, o duplo meticuloso [...] de um conhecimento que, esse, não é verbal (ibidem).

Limpeza que, como já vimos, continua sendo igualmente em vão efetuada. A segunda inquietação “[...] consistiu em buscar [...] uma lógica que pudesse trazer à luz e utilizar as implicações universais do pensamento, mantendo-as ao abrigo das singularidades de uma

linguagem constituída, em que poderiam ser mascaradas” (idem, p. 411). Ambas as preocupações se completam. É importante ressaltar, entretanto, que esse esforço não pretendia universalizar a linguagem, mas “[...] representar as formas e os encadeamentos do pensamento fora de qualquer linguagem [...]” (ibidem). Considerando essa nova condição da linguagem – ou do esforço pela recusa do que é próprio da linguagem – a ciência procurou – e ainda procura – “[...] inventar uma língua que fosse antes simbolismo que linguagem e que, por esse motivo, fosse transparente ao pensamento, no movimento mesmo que lhe permite conhecer” (ibidem). A despeito desses esforços, a diversidade dos modos de ver a linguagem a partir do século XIX também expõe outra condição, e também uma constatação.

Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se conhece nem mesmo como memória. Expressando seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-se em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhe obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências (idem, p. 412).

A função da crítica, agora, é menos desoladora. Ela se materializa pela busca “[...] de inquietar as palavras que falamos, de denunciar o vinco gramatical de nossas idéias, de dissipar os mitos que animam nossas palavras, de tornar de novo ruidosa e audível a parte de silêncio que todo discurso arrasta consigo quando se enuncia” (ibidem). Contudo, a *crítica moderna* se apresenta num formato em que “[...] não vai da constatação de que há linguagem à descoberta daquilo que ela quer dizer, mas do desdobramento no discurso manifesto ao desvendamento da linguagem em seu ser bruto” (idem, p. 413). A despeito das mentiras que contamos a nós mesmos para acreditarmos no que queremos acreditar, não podemos nos desvencilhar do que falamos, como a ciência desesperadamente propõe. Felizmente, ou infelizmente, depende da lua, “[...] nós somos, antes da mais íntima de nossas palavras, já dominados e perpassados pela linguagem” (ibidem). Apesar da compreensão disso, Foucault não reconhece no ocidental outra

maneira de conhecer o mundo senão a interpretação ou a formalização (idem, p. 414).

Na busca pela origem das coisas, cujo resultado seria o de conhecer o mundo, no retorno, no século XIX, da exegese, à interpretação, Foucault (ibidem) aponta certa incoerência:

[...] se a exegese nos conduz [...] à existência nua de algo como uma linguagem, não será ela constrangida a dizer somente as formas puras da linguagem, antes mesmo que esta tenha tomado um sentido? Mas para formalizar aquilo que se supõe ser uma linguagem, não é preciso ter praticado um mínimo de exegese e interpretado ao menos todas essas figuras mudas como querendo dizer alguma coisa?

Independente da incoerência convenientemente não admitida, a formalização da linguagem, para que possamos chegar a (alguma) verdade, exige dela “[...] despojar-se de seu conteúdo concreto e só deixar aparecer as formas universalmente válidas do discurso [...]” (idem, p. 419). Não estou nenhum pouco surpresa com o truque sobre o qual se estabelece essa mágica.

Voltemos ao homem – apesar de não termos deixado de falar dele – que com a modernidade é ao mesmo tempo sujeito que analisa e objeto desse conhecimento; “[...] soberano submisso, espectador olhado [...]” (idem, p. 430). Tudo que há para conhecer, necessariamente está relacionado a ele (idem p. 431). E, além disso, tudo que há para conhecer é finito, já que se relaciona com um também finito ser que conhece, pois:

[...] à experiência do homem é dado um corpo que é seu corpo – fragmento do espaço ambíguo, cuja espacialidade própria e irredutível se articula contudo com o espaço das coisas; a essa mesma experiência é dado o desejo, como apetite primordial a partir do qual todas as coisas adquirem valor e valor relativo; a essa mesma experiência é dada uma linguagem em cujo fio todos os discursos de todos os tempos, todas as sucessões e todas as simultaneidades podem ser franqueados. Isso quer dizer que cada uma dessas formas positivas, em que o homem pode

aprender que é finito, só lhe é dada com base na sua própria finitude (idem, p. 433).

Não somos infinitos. Deterioramo-nos, apodrecemos – seja fisicamente, seja intelectualmente –, existimos em circunstâncias determinadas e determinantes, e essa novidade, para Foucault, ilustra o fundamento da ciência e de todo discurso. De tal maneira que “[...] a morte que corrói anonimamente a existência cotidiana do ser vivo é a mesma que aquela, fundamental, a partir da qual se dá a mim mesmo minha vida empírica [...]” (idem, p. 434).

O que Foucault, por fim, apreende na historicidade do homem, na sua descoberta de si mesmo, é que independente de qual a justificativa ou a função de sua existência, independente de se sentir responsável pelo futuro e por isso dever conhecer, descobrir e produzir saberes, o homem “[...] não pode descobrir o impensado, ou ao menos ir em sua direção, sem logo aproximá-lo de si [...]” (idem, p. 452). A distância entre a realidade e o homem se torna impraticável. E

[...] a todos os que formulam ainda questões sobre o que é o homem em sua essência, a todos os que pretendem partir dele para ter acesso à verdade, a todos os que, em contrapartida, reconduzem todo conhecimento às verdades do próprio homem, [...] que *não querem pensar sem imediatamente pensar que é o homem quem pensa*, a todas essas formas de reflexão canhestras e distorcidas, só se pode opor um riso filosófico – isto é, de certo modo, silencioso (idem, 473, grifo meu).

Meu riso não será de modo algum silencioso. Alguns parágrafos atrás, afirmei, com as palavras contundentes de Foucault, que não se tem o direito de falar tudo a qualquer momento. Assegurei também, através de Foucault, que o homem não está separado nem da realidade e nem das palavras que supostamente descrevem essa realidade. Isso, acredito, foi *demonstrado cientificamente* ao longo dessa cruzada. Gostaria de complementar dizendo que, além de não se poder dizer tudo o que se quer, não podemos falar de qualquer maneira, usar quaisquer palavras. A manutenção das relações inúmeras vezes explicitadas aqui também depende da forma como se assumem, como se descrevem as verdades em jogo. Porque falar de maneira erudita, numa linguagem culta,

demonstra, e até, com certo limite, comprova a seriedade de uma afirmação científica. Por exemplo: se eu começar a escrever palavrões e obscenidades, é provável que esse texto tenha sua validade contestada, impedindo-me de me formar na instituição científica em que estudo. Perceba que, mesmo para dar o exemplo, a linguagem culta precisou ser utilizada, para que a crítica pudesse fazer parte desse texto. Desestimulante, devo dizer. Talvez seja porque “[...] a escritura – toda escritura [...] – é um dispositivo, e a história dos homens talvez não seja nada mais que um incessante corpo-a-corpo com os dispositivos que eles mesmos produziram – antes de qualquer outro, a linguagem” (AGAMBEN, 2007, p. 63). Ora, a linguagem é parte de um diagrama de dispositivos, se considerarmos que dispositivo, para Foucault, é “[...] um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente [...] discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos” (AGAMBEN, 2005, p. 9). No que se refere à ampliação do termo feita por Agamben (idem, p. 13), dispositivo é “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. Portanto, não se trata apenas das instituições ou das disciplinas, porém, também da “[...] linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos [...]” (ibidem). A relação entre os seres vivos e os dispositivos, para Agamben constitui os sujeitos. Sujeitos somos, pois, submetendo-nos aos dispositivos que nos cercam socialmente e nos separam do mundo natural.

Destruir os dispositivos não é uma opção para Agamben, nem utilizá-los de maneira ética ou racional. A proposta do autor implica na *restituição ao uso comum*, daquilo de que os dispositivos se apropriaram e se apropriam. *Profanação* é a ação em questão. “Profanar significa abrir possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação [entre o que é divino e o que é humano], ou melhor, faz dela um uso particular” (AGAMBEN, 2007, p. 66). Segundo Agamben (2005, p. 14), a religião separa, ou retira dos humanos determinadas coisas, transportando-as ao âmbito do sagrado. Assim, o que é de Deus é proibido ao uso dos homens. Resumindo, Agamben (ibidem) afirma:

É possível definir religião, nesta perspectiva, como aquilo que subtrai coisas, lugares, animais e pessoas do uso comum e as transfere para uma esfera separada. Não só não há religião sem

separação, mas toda separação contém ou conserva em si um núcleo genuinamente religioso. O dispositivo que realiza e regula a separação é o sacrifício: através de uma série de rituais minuciosos, diferentes segundo a variedade da cultura, [...] o sacrifício sanciona em cada caso a passagem de alguma coisa profana para o sagrado, da esfera humana para aquela divina. Mas aquilo que foi ritualmente separado pode ser restituído pelo rito à esfera profana. A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido.

Recordo-me do ritual de formatura acadêmica, ou da comissão que se deve armar em forma de banca, para aprovação de um texto acadêmico. Afinal, “[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

Não se está tratando de secularização. São duas coisas diferentes: enquanto “[...] a secularização é uma forma de remoção que mantém intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro” (AGAMBEN, 2007, p. 68), a profanação “[...] desativa os dispositivos de poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (idem, p. 68). Arriscando-me – atitude recorrente neste trabalho que poderá custar minha humilde existência acadêmica – a correlacionar a religião à ciência, ou a dizer que há algo de religioso na ciência, intuo que o processo de sacralização do conhecimento pelo discurso científico distancia sua produção, ou seu espaço de criação, das pessoas *comuns*, cidadãos. Se for assim, profanar a linguagem científica poderia trazer ao *uso comum* o conhecimento sacro-científico, assim como dessacralizaria a ciência em relação a outros conhecimentos. A proposta de Agamben favorece, assim, o desenho de meus objetivos em sala de aula.

Do riso como profanação legítima

Falemos agora de um assunto mais descontraído e alegre: como ensinar coisas sérias, rindo. Para tanto, precisamos ter em mente, como

Larrosa (2006, p. 180), que “o riso, quando é entendido como auto-ironia, como um componente irônico da própria consciência, supõe sempre um olhar cético sobre si mesmo”. O riso é como um *corretivo*, procurando interferir em qualquer solidificação da consciência (ibidem). Voltarei ao passado mais uma vez para verificar como era – em parte – a relação do riso com a ciência, durante o período Iluminista. Descartes explica o riso, a princípio, com

[...] uma descrição fisiológica do fenômeno: o riso é provocado por um afluxo de ar expulso dos pulmões por um brusco acesso de sangue, e esse sangue vem do baço, que se dilata, como se sabe, sob o efeito de uma surpresa agradável, ligada a admiração ou à raiva (MINOIS, 2003, p. 416).

Eu gosto dessa afirmação: parece-me tão científica e esclarecida. Impõe respeito – ou não? Ainda para o filósofo, o riso tem algo a ver com a zombaria e por isso ele é *suspeito* (idem, p.417 - 418), já que se “eu rio, logo, odeio” (idem, p. 418). Talvez essa suspeição advinha da incompreensão lógica do ato; “processo mecânico que escapa à razão e que se traduz por caretas e ruídos desprovidos de qualquer dignidade [...]”. Assim “[...] o riso pode facilmente tornar-se inconveniente” (ibidem). Desde sempre o riso é segregado à inconveniência, e os inconvenientes são coagidos a permanecerem em algum lugar fora do jogo científico, considerados incapazes de atuar como produtores de conhecimento e/ou como aprendizes da ciência.

Na idade da luz, a procura por compreender o que é o riso sempre o remeteu a uma posição negativa: entende-se que “[...] ele está associado a um sentimento de superioridade: rimos ao constatar um defeito ou uma fraqueza nos outros, o que supõe um mínimo de consciência” (idem, p. 419). Como Henri Bergson (2004, p. 65) afirma no final do século XIX, “o riso é certo gesto social que ressalta e reprime certa distração especial dos homens e dos acontecimentos”. E, além disso, o riso sempre é associado à surpresa – não há nada de errado nisso –, que está vinculada, para os iluministas, aos “[...] seres mais frágeis, mais cândidos e mais ignorantes [...]” pois são estes “[...] os mais fáceis de serem surpreendidos e atacados pela hilaridade” (MINOIS, 2003, p. 419). Se somente as pessoas *simples* são passíveis de serem afetadas por algo engraçado, e portanto de rirem, evidentemente o riso é algo improvável aos intelectuais, pois “como sabem tudo, não são surpreendidos, e como são bons, não são vaidosos” (ibidem) a ponto de

zombar por meio de sua superioridade. Ora “[...] os sábios, instruídos, inteligentes e bons riem pouco” (ibidem), ou simplesmente não riem. Que ideia persistente essa, não? Os que riem são imperfeitos, incapazes; “[...] o riso é próprio dos débeis [...] dos tolos, dos maus” (idem, p. 420). Apesar das críticas eruditas ao riso, no século XVIII, o escárnio e a zombariam proliferam (idem, p. 421). A razão acaba por se manifestar pelo riso; contudo, se permite fazê-lo não de maneira brusca, buscando na ironia seu riso silencioso (ibidem). O que se conclui, no entanto, é que o riso se mantém em um negativo contraste moral com o sério, e essa ideia persiste nos lugares onde o conhecimento é produzido e ensinado.

Como um meio de profanação da postura anti-riso ou anti-humor que a ciência (e a filosofia também) assume em seu discurso em troca de legitimação, proponho a ironia. É evidente que não sou a primeira a observar sua eficácia. Diz-se que certo filósofo grego, que talvez não tenha existido senão na imaginação de outro filósofo, também grego, recorria à ironia, em uma de suas definições, com o propósito de ensinar – afinal, “[...] ironizar é sempre argumentar” (ESTEVES, 2009, p.3). Sócrates utilizava o

[...] riso como instrumento para busca da verdade. Fingindo ignorância ou ingenuidade, ele leva seus interlocutores a demolir, eles próprios, suas convicções e crenças, conduzindo-os a insolúveis contradições que os deixam suspensos sobre o abismo do absurdo, em lugar de ajudá-los a sair dessa situação (MINOIS, 2003, p. 64).

Aí está a afamada *ironia socrática*. Sócrates também fez uso da *zombaria indulgente*, expôs-se “ao riso para fazer que o conhecimento progrida” (idem, p. 65). O que o filósofo grego procurava demonstrar zombando e brincando em seus argumentos “[...] é que nós acreditamos saber das coisas quando não sabemos nada. Preconceitos, convenções, erros, crenças infundadas: tudo isso é solúvel na ironia socrática” (ibidem). Conveniente à sociologia, portanto. E, por mais intrigante que possa parecer aos ouvidos e olhares positivistas, “Sócrates não trouxe verdade positiva à humanidade [...], trouxe-lhe muito mais: a ironia como sabedoria, como estilo de vida, a ironia que dissipa as miragens, a ironia que torna lúcidos e destrói falsas verdades” (ibidem).

Retornemos à Idade Média. Ao tratar dos carnavais medievais, Mikhail Bakhtin desbrava um segundo universo, em que tais festivais “ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas

totalmente diferentes, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 5). É o momento em que os sujeitos se desprendem do cotidiano de hierarquia normalizadora, se tornam iguais, quando funciona “[...] uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana [...]” (idem, p. 9). Nesse contexto de liberdade provisória, a linguagem cômica dos carnavais era fundamental; *dinâmica*, instável, *ativa* e, segundo Bakhtin (idem, p. 10), ciente “[...] da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder”. Trata-se, contudo, de um cômico simultaneamente divertido e escarneador: “[...] nega e afirma, amortalha e ressuscita [...]” (ibidem). Talvez a característica mais interessante do cômico medieval está em que o humor pertence inexoravelmente à vida cotidiana (idem, p.6), o que comodamente vai de encontro com a ideia de Agamben – se considerarmos o cômico em sua oposição ao sagrado – da profanação como mecanismo capaz de restituir o sacro ao bem comum. Humor como profanação, portanto. O humor cômico e carnavalesco, em sua ambivalência, parece-me imprescindível à aula de sociologia.

No que se refere às questões técnicas, falemos de como rir. Para Muecke (1995, p. 35), a ironia se dá de duas formas diferentes: “[...] ora instrumental, ora observável”. Enquanto instrumento, manifesta-se como

[...] um jogo para dois jogadores [...]. O ironista, em seu papel de ingênuo, propõe um texto, mas de tal maneira ou em tal contexto que estimulará o leitor a rejeitar o seu significado literal expresso, em favor de um significado ‘translitera’ não-expresso de significação contrastante (idem, p. 58).

Há um esforço, portanto, em dissimular “[...] não para ser acreditado, mas [...] para ser entendido” (idem, p. 54). Já de maneira observável, a ironia se percebe no cotidiano dos acontecimentos; “[...] sejam ironias de eventos, de personagem (auto-ignorância, autotraição), de situação, sejam de idéias [...] – podem ser locais ou universais” (idem, p. 39). Trata-se da “[...] Ironia Observável da Natureza que tem o homem como vítima” (ibidem). Para aqueles que percebem a ironia como uma artimanha ou trapaça, Muecke apresenta a diferença:

Nos logros existe uma aparência que é mostrada e uma realidade que é sonogada, mas na ironia o significado real deve ser inferido ou do que diz o ironista ou do contexto em que o diz; é ‘sonogado’ apenas no fraco sentido que ele não está explícito ou não pretende ser imediatamente apreensível (idem, p. 54).

Apesar do deleite que a trapaça poderia me proporcionar, ironizar o conhecimento tem como propósito ensinar, de maneira não ortodoxa e prazerosa, se o ouvinte compreender o truque por detrás das palavras exploradas na fala. Afinal, “[...] a participação do interpretador ou do receptor [...] é decisiva, na medida em que está nas mãos desse receptor decodificar – ou não – a significação irônica” (ALAVARCE, 2009, p. 18). Se a ironia, para existir, depende de pelo menos duas pessoas – o ironista e o interpretador –, logo, ambas deverão partilhar da mesma língua, do mesmo sistema de significados, dos mesmos conceitos, do mesmo capital cultural – ou parte desse capital – ou a ironia só será para o ironista, despercebida para o ouvinte. Nesse caso, o uso do humor como linguagem e figura de linguagem, da qual os jovens compartilham, caso se esteja falando em um contexto comum, possibilita o aprendizado. O uso de uma linguagem específica – a ironia, o sarcasmo, o escárnio e o humor num geral cômico e confuso – instiga o intelecto. Com todo o cuidado ao prescrever uma função à ironia, Muecke (1995, p. 19) explica:

É como um giroscópio que mantém a vida num curso equilibrado ou reto, restaurando o equilíbrio quando a vida está sendo levada muito a sério ou, como mostram algumas tragédias, não está sendo levada a sério o bastante, estabilizando o instável mas também desestabilizando o excessivamente estável

É um baú de possibilidades, que apropriadamente servem a objetivos que se contradizem. Temos que ir além, dessa maneira, da compreensão da ironia como uma figura de linguagem – sem deixá-la de lado completamente – e entender como “[...] em Cícero e Quintiliano – a ironia enquanto um modo de tratar o oponente num debate e enquanto estratégia verbal de um argumento completo [...]” (idem, p. 32).

Falemos do riso. Bergson (2004, p. 2 - 3) afirma categoricamente que o risível é humano e que somente o ser humano *faz rir*: sua “[...] indiferença é seu meio natural”. Para que alguém ache alguma coisa engraçada, permitindo-lhe proferir sua impressão em risos, a situação cômica “[...] exige enfim algo como uma espécie de anestesia momentânea do coração. Ela se dirige à inteligência pura” (idem, p. 4). Bergson (idem p. 5) percebe que o riso “[...] é sempre o riso de um grupo”, pois este “[...] esconde uma segunda intenção de entendimento, [...] quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários”. Compartilhar o capital cultural é essencial para compreensão de um fato engraçado ou uma fala cômica, pois “[...] muitos efeitos cômicos são intraduzíveis de uma língua para outra” (ibidem).

Diferentemente do que se pensava durante a aurora do Iluminismo, o riso não é resultado da surpresa – inatingíveis, assim, são sábios que não se surpreendem –; não é “[...] mudança brusca de atitude que provoca o riso, é o que há de involuntário na mudança, o mau jeito” (idem, p. 7). Bergson compreende, de maneira sucinta, que o que provoca o riso é a percepção de uma *rigidez mecânica* no ato ou na fala cômica, quando o observador ou o ouvinte confiavam ver e ouvir uma ação cotidiana, esperada. Rir é uma tentativa de correção dessa *rigidez mecânica*, e, portanto, o riso “pelo medo que inspira, [...] reprime as excentricidades [...]; flexibiliza enfim tudo o que pode restar de rigidez mecânica na superfície do corpo social” (idem, p. 15). Essa rigidez mecânica de que fala Bergson vai de encontro ao que seria a fluidez *natural* da vida. Por isso mesmo, “*as atitudes, os gestos e os movimentos do corpo humano são risíveis na exata medida em que esse corpo nos faz pensar numa simples mecânica*” (idem, p. 22). Como nos desenhos que representam sátiras, rimos da sátira mais que do desenho em si, já que a cena ou o homem idealizado é apresentado de forma mecânica, ou quando falamos algo cômico “[...] inserindo-se uma idéia absurda num molde frasal consagrado” (idem, p. 83). A comicidade, portanto, “[...] é automatismo instalado na vida, imitando a vida” (idem, p. 24), e esse automatismo provoca uma repetição das coisas da vida, ato inusitado para a própria vida, que não se repete.

Como na ironia observável e instrumental, Bergson (idem, p. 8) também instaura uma diferença. Enquanto aquele que ri de uma situação cômica é um *observador*, o que conta uma piada, pela fala ou pelos gestos, *experimenta*. Outra diferenciação a ser feita é entre a situação cômica que toma a linguagem como veículo de expressão e “[...] a linguagem que cria” (idem p. 78) comicidade. Desta, surge, nos termos de Bergson, a distinção entre *o espirituoso e o cômico*: “Talvez achemos

que o que se diz é considerado cômico quando nos faz rir de quem o diz, e espirituoso quando nos faz rir de um terceiro ou de nós mesmos. Mas, na maioria das vezes, não poderíamos decidir se a frase é cômica ou espirituosa” (idem, p. 77).

Para qualificar uma pessoa de espirituosa, esta deve pensar de maneira *dramática* (idem, 78). Ela “[...] transparece mais ou menos por trás do que diz e do que faz” (ibidem). O espirituoso sempre se refere a outrem – presente no diálogo ou ausente – porém, vai além disso; se refere “muito mais amiúde a todo mundo, quero dizer ao senso comum, que põe na berlinda, transformando em paradoxo uma idéia corrente ou utilizando um modo de dizer aceito, parodiando uma citação ou um provérbio” (idem, 79). O espirituoso é visto por Bergson como *o cômico volatilizado* (idem, p. 81). Eis, pois, as possibilidades de se ser espirituoso e fazer rir pelo cômico: a) por insinuação de uma rigidez, dizer ou fazer o que não se queria dizer. Exemplo: *frases estereotipadas e/ou o absurdo* (idem, p. 82 - 83); b) “[...] *se fingirmos entender uma expressão no sentido próprio quando ela é empregada no sentido figurado*” (idem, p. 85). Exemplo: “[...] uma frase se tornará cômica se continuar tendo sentido depois de invertida [inversão], ou se exprimir indiferentemente dois sistemas de idéias de todo independentes [interferência], ou então se tiver sido obtida por transposição de uma idéia para um tom que não é o seu [transposição]” (idem, p. 89).

Espirituosa, porém em muitos momentos cômica, procurei me utilizar das técnicas de humor para simplesmente dar aulas de sociologia durante o estágio, tendo como foco do humor tanto os problemas sociais discutidos em sala como a própria teoria trabalhada. Se deu certo ou não – bom, as cobaias não reclamaram.

De como tudo pode ironicamente dar errado – e certo

No início dessa aventura burlesca apontei como propósito, através da desmistificação da linguagem científica em sua seriedade insípida, considerar o humor como metodologia de ensino e forma de raciocínio, de modo que o conhecimento se tornasse acessível ao estudante que escuta, constrói e compartilha saberes em sala de aula – *restituí-lo, portanto, ao uso comum*. Entretanto, apenas dentro dessas quatro paredes uniformemente descoloridas, dei-me conta da aposta que fiz, dos riscos que corria e do jogo de azar em que me afundi: chegou o momento da auto-depreciação.

Existe uma primeira vez para tudo, nota o senso comum, sempre disposto à obviedade prosaica. Para o que o senso comum não orienta – e nem a ciência consegue executar tal milagre – é a performance docente: peculiar, subjetiva e contextual, obrigatória para os desafortunados licenciandos de qualquer espécie. E como poderia fazê-lo, a ciência ou o senso comum, se cada experiência é unicamente visceral e oblíqua; se cada educando compõe, a partir de sua singularidade, um grupo ainda mais singular, movimentando-se dentro de um contexto particularmente concreto e aterrador, que é a sala de aula, a escola, a cidade, as vivências coletivas? Não posso ignorar, porém, que tanto o senso comum quanto a ciência, naquilo que têm como semelhança, qual seja, a *vontade de verdade*, tentam calcular, enquadrar e prever a experiência docente – e discente –, em fórmulas, regras de conduta, teorias praticadas e práticas teorizadas, morais desgastadas, arranjos pedagógico-filosóficos que tornam abstratamente comum um momento insólito. Qual uma bola de cristal escolar. A primeira vez consegue desmentir grande parte desses esforços, porque, afinal, situações diversas, quase indiferentes ao planejamento, tendem a *brochar* o espírito. É decisivo, portanto, que “a formação do pensamento ocidental dominante, que exige ‘ver para crer’, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes” (ALVES, 2002, p. 26). A condição concreta de docente em contexto de “fim do mundo” (precarização do ensino público) também nos impediu e continua a impedir de nos mover em direção ao múltiplo.

Ignorando deliberadamente essa condição, consideramos durante as aulas em estágio – eu e Bruna –, como perspectiva didática, a ideia central de que os estudantes são o ponto de partida. Estudantes, veja bem, não *alunos* – todos tinham energia o suficiente para emitir luz própria. Partimos dessa luz, e assim, compreendemos que a participação em aula, contribuindo através da fala (não apenas nos debates, mas intervindo na aula quando sentiam necessidade) e/ou das atividades requisitadas, era não somente importante, mas crucial para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado. Além disso, tentamos conhecê-los – o que sabiam das ciências sociais, o que gostariam de estudar, de que contextos vinham, quem eram, etc. –, a partir de um questionário aplicado na primeira etapa do estágio. Compreendemos, portanto, o educando “[...] como sujeito activo da sua aprendizagem, mais do que ao professor enquanto transmissor de conhecimentos” (PERRENOUD, 1997, p. 84), procurando “[...] consolidar as aprendizagens escolares nas experiências quotidianas, na ‘vivência’ dos

[...]” estudantes, e por fim, concomitante a isso, demos importância “[...] à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer”. Resumidamente, enxergamos as pessoas que estavam em sala. E, para que houvesse a liberdade do riso espontâneo, se fez imperativo (e com muita satisfação) abdicar, destarte, de uma postura *austera e dogmática*, expressões combinadas do que seria um *tom professoral*, que não permite o humor como possível voz (LARROSA, 2006, p. 168).

Mesmo com tal *preparação* e posicionamento didático, entre o planejamento e a ação se formou, em quase todas as aulas, um abismo infernal para o qual acabei por condenar, a despeito de meus esforços, o riso e eu mesma. Depois dessas experiências insólitas, não consigo evitar o sarcasmo quando dizem que ser professor de escola pública é uma missão nobre. Percebi a falácia quando me vi desejando bombardear a escola (alguém chegou à minha frente, porque estávamos dando aulas em ruínas). A nobreza escapa ao desespero: ser professor nessas condições é uma missão suicida. O que está bem, considerando minha própria tendência ao auto-aniquilamento: estar em sala de aula como docente, em muitos momentos, foi tão frustrante, devido ao contexto desolador, que as piadas, antes de serem ditas, suicidavam-se em minha própria mente. Do inferno, porém, também nasceram flores, ideias e aprendizados, afinal, tudo foi diferente em relação às aulas da professora da disciplina: um diferente parcialmente desastroso, talvez, mas definitivamente diferente – faz parte do pacote “estágio” tentar, e foi dessa maneira que pulamos do penhasco. Como resultado, definitivamente o comportamento dos estudantes se transformou: de apáticos espectros a falantes acalorados, já que agora eram considerados pertinentes. Como nossa forma de avaliação era diferente da da professora da disciplina (considerávamos as particularidades subjetivas dos estudantes e o *progresso* de cada um em relação a si mesmo, por meio de exercícios em grupo e debates), ficou evidente a alteração positiva no resultado/nota final de toda a turma. E, como fora dada liberdade à expressão, muitos entraram no clima do humor inteligente – trazendo, inclusive, contribuições nesse sentido – demonstrando a compreensão de contextos sociais vinculados ao conteúdo trabalhado, na medida em que as aulas se concretizavam, entroncadas, evidentemente. Para que isso fosse possível, criamos um planejamento para os meses em que nos submetemos à tortura sangüinária e sem remuneração que é a função de professor do ensino médio da escola pública. Apresento abaixo um cronograma com os conteúdos que pretendíamos trabalhar (e

que não conseguiram ser apresentados parcial ou completamente em sala), tal como o elefante dentro da jiboia:

| Nº Semana | Tema | Conceitos-chave | Recursos Didáticos | Atividades e Avaliação |
|------------------|---|--|--|---|
| 1ª Semana | Introdução às CSO e às Desigualdades sociais – Parte I | Sociologia, Antropologia e Ciência Política. | Aula Expositiva e Dialogada, Quadro e caneta, Debate, Discurso cômico/irônico/crítico. | Participação, Interesse na aula, Escrever perguntas às estagiárias. |
| 2ª Semana | Desigualdades Sociais – Parte II | Discriminação, Preconceito, Desigualdade, Diversidade, Evolucionismo, Desnaturalização, Multiculturalismo, Relações de poder, Estratificação, Meritocracia. | Quadro e caneta, Aula Expositiva e Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Júri simulado, Charge, Opinião dos Estudantes. | Participação no Júri, Interesse na aula, Trazer Exercício sobre Preconceito |
| 3ª Semana | Desigualdade de Gênero – Parte I | Sexualidade, Homossexualidade, Heterossexualidade, Bissexualidade, Pansexualidade, Sexo, Preconceito, Discriminação, Violência, Direitos humanos, Homoafetividade. | Quadro e caneta, Aula Expositiva Dialogada, Leitura de texto (provocativo), Debate, Discurso cômico/irônico/crítico, Opinião dos Estudantes. | Participação no debate, Interesse na aula, leitura do texto. |
| 4ª Semana | Desigualdade de Gênero – Parte II | Feminino, Masculino, Transgêneros, Diferenças de gênero, Preconceito, Discriminação, Violência, Direitos humanos. | Aula expositiva e dialogada, Dinâmica (cômica e provocativa), Trechos de Filme, Charge, Debate, discurso cômico/irônico/crítico, Opinião dos Estudantes. | Participação nas dinâmicas, no debate e Interesse na aula. |

| | | | | |
|-----------------------|---|--|---|---|
| 5ª Semana | Feriado | Feriado | Feriado | Feriado |
| 6ª Semana | Desigualdades Socioeconômicas Parte I | Capitalismo, Individualismo, Propriedade Privada, Divisão de Classes, Exclusão, Preconceito, Discriminação, Violência, Direitos humanos. | Aula Expositiva e Dialogada, discurso cômico/irônico/crítico, Charges, Opinião dos Estudantes. | Participação, Interesse na aula. |
| 7ª Semana | Desigualdades Socioeconômicas Parte II | Trabalho em Grupo | Dinâmica e Trabalho em Grupo | Dinâmica, Trabalho em Grupo, Participação e interesse na aula. |
| 7ª Semana | Desigualdade Racial – Parte I | Filme. | Filme (Vista a minha pele), Debate, Opinião dos Estudantes. | Participação e Interesse na aula. |
| 8ª Semana | Desigualdade Racial – Parte II | Raça, Exclusão social, Cor, Etnia, Discriminação, Preconceito, Estereótipo, Natureza, Darwinismo Social. | Quadro e caneta, Aula Expositiva e Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Debate, Charges, Opinião dos Estudantes. | Participação e Interesse na aula. |
| 9ª Semana | Desigualdade Racial – Parte II Atividade e reflexão final sobre desigualdade | Raça, Exclusão social, Cor, Etnia, Discriminação, Preconceito, Estereótipo, Natureza, Darwinismo Social. | Quadro e caneta, Aula Expositiva e Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Debate, vídeos e música, Opinião dos Estudantes. | Participação no debate, Interesse na aula e realização da tarefa. |
| 10ª Semana | Introdução à | Política, Filosofia Política, Estado, | Quadro e caneta, Aula Expositiva e | Interesse na aula, Participar |

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|--|
| | Ciência Política: Diferentes formas de Estado e regimes políticos | Poder, Regimes políticos, governo. | Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Debate, Opinião dos Estudantes. | do debate, Trazer a tarefa na próxima aula. |
| 11ª Semana | Democracia Cidadania e participação popular* | Democracia, Cidadania, Formas de Participação Popular, Corrupção, Cidadania e mídia. | Quadro e caneta, Aula Expositiva e Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Debate, vídeos, Charges, Opinião dos Estudantes. | Interesse na aula, Participar do debate, Trazer a tarefa da aula passada, Trazer a tarefa na próxima aula. |
| 12ª Semana | Movimentos Sociais* | Movimento social, Participação Popular, Ações Políticas, Repressão, Polícia, Movimentos Virtuais, Mídias Sociais, Juventude. | Quadro e caneta, Aula Expositiva e Dialogada, Discurso cômico/irônico/crítico, Debate, Charges, Opinião dos Estudantes. | Interesse na aula, Participar do debate, Trazer a tarefa da aula passada. |

*Os dois últimos blocos de conteúdos não foram apresentados, devido à falta de tempo.

Pretendíamos utilizar do humor¹² de diferentes maneiras: por meio de materiais e dinâmicas (charges, textos, filmes e brincadeiras que procuravam *desnaturalizar* pré-conceitos ou o senso comum) e a utilização do humor através de minha própria fala (discurso cômico/irônico/crítico: fazendo piadas e ironizando o conteúdo ou os problemas sociais discutidos, de maneira improvisada). No papel, o planejamento parecia ser possível, adequado e revolucionário, em relação às aulas de sociologia que observamos. No papel. A prática foi tão tumultuada em grande parte das aulas que, ou as aulas não foram dadas (porque não havia espaço temporal devido à organização desorganizada do calendário escolar), ou as práticas sugeridas não se efetivavam da maneira idealizada, consequência de várias determinantes. Faltou tempo para pensar melhor sobre as táticas

humorísticas, já que nos ocupávamos bastante com o relatório final de estágio, dentre outras tarefas da vida diária na academia. Também um grande obstáculo era o fato de ser nossa primeira vez como docentes, despreparadas pela licenciatura, problemática em sua formação – não formos realmente *armadas* didaticamente para dar aulas de sociologia. A falta de equipamento tecnológico disponível para aplicação de nossas ideias era o que mais nos afetava concretamente. Em sua precariedade, a escola não dispunha de meios que nos amparassem em nossas propostas (por exemplo, tinham danificado o som que servia ao *datashow*, portanto, inutilizando-o), além da deterioração do próprio espaço escolar. Inevitável, assim, o maldito mau-humor que me perseguia incessantemente, devido a todos esses motivos, o que contribuía ainda mais para nosso insucesso em sala, como num círculo vicioso. Tentávamos, quando o ódio não era incontrolável, relacionar os problemas que vivenciávamos com o conteúdo (já que fazia parte do planejamento falar de desigualdades), por meio de um humor inevitavelmente amargo e inusitado. Afinal, os estudantes podiam refletir criticamente sobre o conteúdo trabalhado já que tinham a oportunidade de senti-lo na pele – transmissão em tempo real. Além disso, pareciam se sensibilizar com nosso sofrimento, esforçando-se mais para participar das aulas. É claro que essas reações (nossas e dos estudantes) não eram suficientes para manter o bom humor em alta – decepção atrás de decepção inevitavelmente motivam a autodestruição.

Mesmo nas aulas que funcionaram de alguma maneira – e por isso me impediram de cortar os pulsos no meio do semestre –, sempre me parecia que estávamos para desmoronar emocionalmente, eu e Bruna. Além disso, foi no estágio que me dei conta de um fato extraordinário e fatídico: não sei dar aulas expositivas para pessoas desinteressadas. Quero dizer com isso que não sei falar sobre algo – e ainda mais falar de maneira bem humorada – quando o teto é mais interessante para a turma que o tema sobre o qual preciso dissertar. Infelizmente, para minha eterna sorte escarnecedora, em algumas ocasiões eu tive que dar aulas expositivas, principalmente nos momentos em que o planejamento caía por terra. Interessante notar que, para cada olhar cabisbaixo ou respirada profunda em meio à exposição, eu proferia ao menos 5 palavras sobre o tema da aula. O nervosismo acentuou a imoralidade: era como se Dercy Gonçalves estivesse presente, iluminando minhas frases sobre o capitalismo ou sobre o racismo... Ao menos nesses momentos, os estudantes deixavam, por segundos, seus celulares e cadernos de lado e escutavam, atenciosos, as

teorias *em calão*. Quem não apreciou – pelo menos seu olhar denunciava certo assombro – foi a professora que nos orientava no estágio, presente como observadora em parte das aulas que ministramos. Devo dizer que a censura em seu olhar (ou o que senti como censura) contribuiu para o nervosismo, para a falta de jeito, para a vontade de sumir.

Mas afinal, é possível ignorar as emoções de encontros como esses, a ponto de incorporar a personagem universalmente aceita de "professor", de forma neutra e eficaz encenar o processo de ensino-aprendizagem, e por fim arrancar os aplausos da plateia¹³? Num primeiro momento, achei que era impossível. Hoje, tenho absoluta certeza disso. De qualquer maneira, já sabia que seria impraticável me travestir de professora no padrão *escolástico* da função, tradicionalmente imperturbável – não sei usar terninho, nem sapato de bico fino. A despeito do semifracasso, ainda concordo com Larrosa (2006, p. 171-172), quando este aposta em afirmar que “[...] a permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter ‘moral’ dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter ‘sagrado’ daquilo que o constitui. Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe”. Certamente não era isso que desejávamos ou pretendíamos, já que a ideia era profanar o sagrado contido no discurso sério e científico. A escola precisava, portanto, de alguma estupidez, “[...] daquelas que se sabem estúpidas e que não pretendem ser outra coisa a não ser estúpidas e, eventualmente, opor sua declarada estupidez à estupidez mascarada e mentirosa dos que não se acreditam estúpidos” (2006, p. 171). Essa era a *vontade*: de admitir a estupidez em nossas verdades mais profundas, fossem elas importantes formulações do senso comum ou meras frases de efeito cientificamente comprovadas.

Infelizmente, as catástrofes escolares eram sempre mais urgentes: era como andar em um trem desgovernado, só que, no lugar da emoção de estar a ponto de morrer, o desespero de continuar existindo. E, como em todo trem desgovernado sempre tem alguém que resolve se jogar pela janela, a professora da disciplina, ao receber uma oferta melhor da Secretaria de Estado de Educação, saiu da escola. De repente, eu podia respirar novamente – é inegável o sentimento de desconforto quando me imaginava dando aulas, com a didática que pretendia experimentar, sob a avaliação dela. Pressentia o pior. Porém, com a mudança, o professor da disciplina de História assumiu as turmas de Sociologia justamente no período em que demos aulas – uma pessoa completamente aberta e disponível para nossas propostas de aula. O fato de não ser um professor da área não me incomodou, dada à vertiginosa felicidade que senti por ser simplesmente *outro* professor. A pressão

diminuiu, mas com certeza não desapareceu: o embrulho no estômago (leia-se gastrite nervosa) nunca sumiu por completo.

Dos momentos que deram certo (poucos, mas encorajadoramente existentes) percebi que o humor era capaz de provocar reflexões críticas. Os próprios estudantes acabaram por se apropriar do humor como linguagem: numa das aulas quando falávamos da desigualdade racial, uma das meninas citou como exemplo a série *Todo mundo odeia o Chris*, comédia estadunidense que justamente apresenta o contexto de preconceito em que sobrevive um menino negro, durante os anos 1980. Ela conseguiu relacionar com sua própria vivência (ela se autodeclarara negra no questionário aplicado) já que se sentira livre para fazer essa associação reflexiva. Outra experiência positiva de uso do humor foi quando pedimos que, em grupo, interpretassem charges fazendo relação com o conteúdo trabalhado (desigualdade socioeconômica): a grande maioria demonstrou compreensão do contexto mostrado nas histórias ilustradas a partir do que fora falado em sala. Outro exemplo também se deu quando, ao serem apresentados a uma charge que questionava o preconceito em relação à diversidade sexual, os estudantes conseguiram visualizar os argumentos da aula, inclusive manifestando-se com frases como “não tinha pensado por esse lado”. *Rock’n roll* para os meus ouvidos.

Todavia, o conservadorismo juvenil estava instalado nas falas dos estudantes. Muitos tentavam nos desafiar, procurando questionar com argumentos conservadores nossos próprios desafios. É inegável, contudo, que essa dinâmica dava vida às discussões em sala. Na mesma medida em que me entristeciam seu conservadorismo ou sua dificuldade de quebrar tabus, seus argumentos faiscavam, e a sala se mantinha aquecida. Quando, é claro, a escola não jogava um balde de água fria em nós: “não teremos aula hoje”, “a caixa de som para o *datashow* queimou”, “jogos escolares” (ou tentativa de jogos), “os estudantes acharam que não teria aula hoje”, “o trinco da porta quebrou e não tem como abrir a sala” (apenas uma das salas de um corredor inteiro tinha um trinco, *enjambrado*, é evidente), “o ventilador não funciona e os estudantes acabaram de vir da Educação Física, encalorados”, etc.

A partir das aulas que realmente aconteceram (quatro ou cinco aulas, se juntarmos os fragmentos positivos da totalidade) percebi que, quando o humor dialogava com o cotidiano dos estudantes, e dessa maneira, de seu capital cultural e social, dava-se a compreensão do conteúdo e eram feitas relações deste com o contexto em que viviam. Contudo, por exemplo, quando passamos um episódio de um desenho

humorístico estrangeiro e desconhecido dos estudantes, eles não puderam compreender e fazer as relações necessárias, o que demonstra a importância de o material humorístico ser comum ao contexto e ao *habitus* daquele que aprende. Além disso, a falta de incentivo tecnológico e financeiro proveniente do Estado (na grande maioria das vezes, os estudantes tinham que se sentar amontoados em frente aos nossos *notebooks* para ver um vídeo ou uma charge) contribuiu fortemente para o sucesso parcial ou mesmo insucesso de muitas de nossas propostas humorísticas (LORENZINI; VIEIRA, 2013, s/n). Em conjunto com isso, devido ao contexto desanimador – soma dessas situações desagradáveis e lugares enfadonhos – o meu mau-humor era recorrente, o que certamente nos impediu de concretizar vários planos: a falta de entusiasmo e o excesso de angústia e ansiedade boicotavam a espontaneidade necessária a minha criatividade humorística, o que prostrou diversas vezes a interação pretendida com os estudantes. Assim, conseguimos ensinar, de maneira humorística, muito mais por meio do material que entregávamos e/ou discutíamos em sala, do que pelo meu possível discurso crítico-cômico. A despeito disso, felizmente pudemos criar uma relação horizontal com a turma, dando espaço para um vínculo positivo e de estima mútua, pois estava disposta a permitir e me permitir um ambiente de livre expressão. Tivemos avaliações positivas dos estudantes em relação aos nossos esforços – apesar de desconfiar que se tratasse muito mais de um *puxa-saquismo* em meio ao semestre que qualquer outra coisa. Ao final do estágio, de maneira muito rápida (dado que não havia tempo nem para finalizar corretamente o conteúdo proposto), os estudantes também demonstraram consideração pelo trabalho que fizemos – criamos boas amizades – pedindo, inclusive, que permanecêssemos dando aulas no próximo ano.

Não obstante as aulas embriagadas de mau-humor, consegui fazer algumas piadas improvisadas, tanto com o conteúdo, como no diálogo cotidiano com os estudantes. *Apenas* não foi como o planejado: ilusão moderna pensar que seria de alguma maneira. Cáí em minha própria armadilha.

Idealizo, por fim, o que seria um contexto perfeitamente propício ao humor como estratégia. Não é muito difícil de imaginar, e é até um pouco óbvio o que descrevo: seria necessário estar em uma escola equipada de computadores em todas as salas, com *datashow* funcionando à disposição. Ventiladores potentes para o verão, em salas arejadas, limpas e conservadas. Ter tempo para planejar as aulas dentro da carga de horas de trabalho, com recursos financeiros para confeccionar e obter materiais humorísticos. Menos estudantes em cada

sala, acomodados em carteiras e cadeiras confortáveis. Uma escola que prioriza seu estudante, que, portanto, não está presa a burocracia sem propósito. E, por que não portas com seus próprios trincos? Sonho, ilusão, loucura acreditar nessas possibilidades, diante dos rumos que a educação pública toma, incessantemente. Insanidade de minha parte exigir o cumprimento de meus devaneios; contudo, o mínimo é decisivo ao professor que, para ensinar com humor, precisa estar de bom humor, e ao estudante, que, para pensar humoristicamente, precisa estar seguro em sua liberdade, encontrada num professor igualmente seguro. Colocando-me no lugar da professora da disciplina, a quem eu criticara tão duramente, duvido da minha capacidade de burlar completamente o tradicional por ela imposto, dadas as circunstâncias. Mas também, longe da vigilância acadêmica, também não duvido que, subjetivamente, me sentisse mais livre para profanar. Nada impede os delírios de persistirem, continuamente, em minha mente, em meu ofício, em meu comprometimento com o conhecimento.

Ao final, o final: nus nós necearemos¹⁴

Método *testado*, *ossos quebrados*, brio apagado, e uma luz ao fim do túnel, distante, porém cuja energia continuo a almejar. Pareceu-me, através das pouquíssimas e incompletas evidências que pude coletar junto de meu sangue e lágrimas – parece, mas o escárnio da coleta absurdamente insuficiente não foi planejado – que, sim, o riso e o humor são uma saída menos oxidada para o aprendizado e a reflexão sociológica – ou, pelo menos, como meios complementares, procuram ser. Menos oxidado, mais ácido e excitante, seu poder de profanação é latente no sentido de ainda deslegitimado. Contudo, como um vulcão ativo, respinga incandescência naquilo que o sério tende a apagar. E, para além do status metodológico, a vontade de profanar que o humor incita àquilo que se compreende como um conhecimento hegemônico, a ciência ocidental, precisa ser melhor investigada, aprofundada, e almejada pela comunidade acadêmico-científica, considerando que se deseja pensar criticamente sobre as relações entre sujeitos, sujeitos e saberes, saberes e poder, dentro dessa mesma comunidade. O *interesse desinteressado* de que fala Bourdieu deve ser questionado, assim como o processo propriamente científico, que, neutro em seu discurso, estipula e define a realidade que deveríamos conhecer. Gargalhadas, por favor, é só o que peço. O riso inspira à quebra, à profanação, à rebeldia em relação a essas exigências e neutralidade racionalizadas, com a condição

de que profanemos para aprender, para compreender de maneira diversa e contínua o mundo – e a nós mesmos em consequência.

Preparados, contudo, devem estar os doutos para se observarem, respeitosamente, como idiotas, ignorantes de seu destino e das verdades que desejam, encarando assim um caminho extremamente tortuoso, de batalha, que como tal se mostra a construção do conhecimento humanamente social, cultural, histórico, econômico e político. Talvez o limite maior do riso como profanação seja essa exigência absurdamente fantástica de nos vermos e revermos como sujeitos errantes, com incapacidades e como um conjunto diverso social, cultural, histórico, econômico e politicamente determinado, e, portanto despido de neutralidade. Infâmia acreditar que é preciso estar nu, mas essa é a exigência-limite maior. Atentado ao pudor, portanto, é só o que exijo.

Talvez, como futura costura acadêmica, incito olhar para as instituições científicas e seus locais de comunicação e legitimação e procurar perceber, no trabalho do professor, os possíveis respingos de um poder pastoral, de que fala Foucault. Refiro-me ao poder pastoral que do cristianismo secularizou-se na modernidade – este

[...] poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação; enfim, trata-se de uma poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro (FOUCAULT, 1997, p. 82).

Durante o século XVI e em diante, Foucault percebe o processo de apropriação da estratégia pastoral pela modernidade: a “[...] passagem de uma prática de condução de almas à formação de uma tecnologia de governo dos vivos” (PRADO FILHO, p. 115, 2012). Nesse sentido, são inegáveis as semelhanças entre o poder pastoral e a biopolítica, no que se refere a essa apropriação. Como aponta Kleber Prado Filho, devemos dar atenção a

[...] alguns deslocamentos: do rebanho à população; da ovelha, do fiel, ao indivíduo; da vigília à vigilância; do olhar de Deus, que tudo vê, ao panóptico que tudo vigia; com uma estratégia em comum: o jogo totalização + individualização,

e um objeto em comum: a vida, governada por um poder que investe, vela e cuida (idem, p. 116).

Devemos perceber o processo de individualização, sem perder de vista o cuidado com a totalidade dos sujeitos. Isso porque, considerando essa apropriação moderna dos preceitos do poder pastoral, a individualização cria sujeitos, mediante a confissão, “[...] quando este se reconhece como sujeito de preceitos tomados como verdadeiros; de *assujeitamento*, quando se submete a eles se *anulando*; e de subjetivação, resultando na produção de uma verdade secreta e interiorizada a respeito de si” (ibidem, grifo meu).

Relevante talvez seja fazer novas e pertinentes perguntas: esse processo de *assujeitamento* e subjetivação de determinadas verdades não se dá no ensino ou no interior das instituições científicas? O poder pastoral, do qual o Estado se apropriou de maneira a se organizar biopoliticamente, é perceptível nas relações de poder instauradas entre população e ciência? Ou ainda, os intelectuais, universitários, professores-produtores, cientistas, enfim, todos que, submetidos às instituições de pesquisa científica, padecem da falta de identidade e vontade própria, não estariam eles incluídos nesse processo de auto-aniquilação individualizante/totalizante, própria ao poder pastoral? Visualizo em minha mente inconvenientemente fértil o *Currículo Lattes* como um confessionário virtual, o CNPq como um panóptico, a comunidade científica, sim, como um rebanho. Enfim, apenas conjecturas de uma mente *desocupada*: evidente oficina do diabo. Para além do poder pastoral, ou em conjunto a ele, impossível também me desprender da relação entre o sagrado e o profano. Há que se investir no aprofundamento dessas questões, se dignos formos de exumação.

Por fim, a sala de aula como espaço – porém não único – de ensino, aprendizagem, trocas, debate, reflexão e boas amizades necessita estar aberta ao humor. Batalha ainda a ser travada, a proposta do riso como método que se propõe a viabilizar as ciências sociais aos jovens é rica em imoralidade, adepta de devaneios criativos e se pretende insurgente, aos jovens que assim se reconhecem e pretendem agir politicamente no presente contexto catastrófico – do qual sonho acordar um dia, rindo.

Notas

¹ “A idéia de Lipovetsky é que, uma vez desaparecido o sagrado, é impossível rir” (LARROSA, 2006, p. 175). Irônica dependência.

² Entediante porque insignificante para os estudantes, que preferiam entreter-se e dar atenção a qualquer outra coisa que não à explicação ministrada.

³ Expressão utilizada por um dos estudantes em questionário aplicado em sala e que está incluso no relatório de estágio (LORENZINI; VIEIRA, 2013).

⁴ O curso, na época da formação da professora (2003), era guiado pelo currículo hoje considerado antigo, renovado, aliás, antes de meu ingresso nessa mesma universidade. Ressalto isso, pois a própria professora de que falamos critica sua formação como docente de sociologia, classificando-a como precária.

⁵ “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que [...] os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2005, p. 125).

⁶ Referência ao vilão *Sauron*, personagem do livro “O Senhor dos Anéis”, de J. R. R. Tolkien.

⁷ “Como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento. Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até ignoramos que eles existem” (VEYNE, 2011, P. 49). Veyne faz uma analogia entre essa situação de limite e um aquário. Esse aquário é o *a priori* histórico (VEYNE, 2011, p.50).

⁸ “[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

⁹ “Os símbolos são instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’” (BOURDIEU, 2011, p. 10).

¹⁰ Construídos não no sentido de que a realidade é criada, mas no sentido de que envolvem escolhas e ponto de vista em relação a essa realidade.

¹¹ Essa expressão é utilizada por Foucault (2002) para se referir ao período entre o século XVII e o século XVIII, onde se constitui a *episteme clássica* (CASTRO, 2009, 140).

¹² A utilização do humor, como proposta minha, aceita e também promovida pela Bruna, era muito mais utilizada por mim que por ela, considerando minha facilidade e vontade de concretizar tal mecanismo em sala. Não obstante, Bruna contribuiu imensamente para a adoção do riso na sala, quanto aos materiais utilizados e com o esforço de manter o bom humor durante as aulas.

¹³ Teatralizar, contudo, não no sentido artístico, apenas. Mikhail Bakhtin afirma que, nos carnavais da Idade Média, encontra-se algo de teatral. Como grandes espetáculos populares, os carnavais, “[...] graças a um poderoso elemento de *jogo*, [...] estão mais relacionadas às formas artísticas e animadas por imagens, ou seja, às formas do espetáculo teatral” (1999, p. 6). Trata-se, para o autor, da “[...] própria vida apresentada com elementos característicos da representação” (ibidem). Diante da distinção entre pura arte e uma mescla de arte e cotidiano, Bakhtin ainda ressalta que, no carnaval teatralizado, não existem diferenças e a distância separatória entre quem assiste e que representa, e muito menos um espaço divisor entre palco e plateia (ibidem). Nesse sentido é que percebo a sala de aula.

¹⁴ Segundo o Dicionário Aurélio (2004), necear significa “dizer ou praticar necedades; dizer tolices; disparatar”.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Florianópolis: outra travessia 5, 2005.

_____. **Profanações.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ALAVARCE, Camila da S. **A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B.(orgs). Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre redes de saberes. Rio Janeiro: DPA, 2002, pp. 13 – 37.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BERGSON, Henri. **O riso.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

ESTEVES, José M. V.. **Ironia e Argumentação.** Covilhã: LabCom, 2009.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005b.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LORENZINI, Stefania Peixer; VIEIRA, Bruna Ramos. **Pesquisa na Escola de Educação Básica Getúlio Vargas**. (Relatório de Estágio). Florianópolis: UFSC, 2013.

MENDEZ, J. M. A. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINOIS, Georges. **História do Riso e do Escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MUECKE, D. C.. **Ironia e o Irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 3ª Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRADO FILHO, Kleber. As políticas de identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTTO, César; SOUZA, Pedro de. (orgs). Foucault e o cristianismo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, pp. 111 – 119.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VEYNE, Paul. **Foucault: Seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.