

Reflexões acerca dos princípios de inclusão, ética e civilidade e suas relações com a cultura escolar

Elane Luís Rocha – lusdarocha@yahoo.com.br (PPGE/UFU; PMU)

Claudia Bernardes de Almeida Rosa – bernardes.claudia@yahoo.com.br (PMU)

Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro – dalvabispomiro@yahoo.com.br (PMU)

Resumo: O presente texto objetiva refletir sobre a relação entre educação, civilidade e vida social. Analisa as contradições dos processos disciplinares instituídos socialmente a partir do século XVIII e suas inter-relações com a constituição do saber na modernidade. Apresenta uma proposta multidisciplinar que procura intervir no processo de exclusão escolar, a partir da desestabilização de um saber hierárquico e a demarcação de novos territórios para este saber. Divulga a importância de um aprendizado ético para toda comunidade escolar e a necessidade da formação de um ser humano capaz de lidar com diálogos contrários, numa cultura civilizada. Para tanto recorre às teorias de: La Taille, Bourdieu, Elias, Marx, Foucault, Guido, Deleuze e Guattari.

Palavras-chave: Inclusão. Ética. Civilidade.

Eixo temático: Interfaces da psicopedagogia com as áreas de conhecimento: boas práticas interdisciplinares.

INTRODUÇÃO

Ética se aprende, não é uma coisa espontânea.

Yves de La Taille.

A questão colocada por La Taille (2015, p. 02) de que ética é um princípio a ser aprendido/ensinado nos remete à reflexão de como criar uma cultura de civilidade no ato de educar no interior das escolas, já que muitos de nós, profissionais da educação, fomos formados a partir dos princípios excludentes da concorrência escolar e social, ditada por meio de costumes violentos, naturalizados por uma educação estatal de cunho liberal.

A escola moderna foi, e ainda continua sendo, uma instituição criada pelo Estado para a consolidação da ordem do capital e do mercado. Para tanto, reduziu o saber à disciplina e desqualificou os demais conhecimentos. Esta organização disciplinar e curricular culminou naquilo que Michel Foucault (2002) denominou de hierarquização dos saberes e Pierre Bourdieu (1974,1998) de reprodução escolar.

Concernente ao problema da reprodução social em que a escola nos forma, Bourdieu (1974, 1975, 1998) explicita que esta instituição naturaliza a desenvoltura cultural das crianças das classes privilegiadas. O que deve nos instigar a estudar e compreender as relações entre cultura, poder e classe social.

Ao estruturar a sua obra, o autor focou principalmente nas questões relacionadas à bagagem social e ao capital cultural que a escola fornece e/ou nega e na sua relação com os princípios de dominação legitimados pelo Estado capitalista, liberal e regulador.

Cultura, civilidade e vida social

A reflexão sobre cultura, civilidade e vida social e suas relações com os princípios de ética e inclusão/exclusão nos remete às contribuições de Norbert Elias (1994a, 1994b), Karl Marx (1983, 1986, 1998) e Foucault (1984, 1997, 2002).

Para Elias (1994a), cada momento histórico é responsável por um tipo de violência socialmente aceita e/ou naturalizada, cuja estrutura da sociedade é responsável, inconscientemente, por certa forma de repressão. O homem medieval será transformado pelas instituições políticas modernas, devido à centralização cultural e à regulamentação do poder político promovidos pelo Estado. A nova forma de integração da sociedade medieval no período do Renascimento impõe aos homens uma maior reserva física, o duelo é proibido por Lei, mas continuariam existindo formas de coerção e violência, sutis e camufladas - nas regras de civilidade e polidez. Estas não enfatizam só a violência, mas representam sua forma socializada, em âmbito simbólico e psicológico. Nisto este autor teve como preocupação, em suas pesquisas, a formação das regularidades sociais. Analisou como a constituição da sociedade se processa com a civilização do indivíduo, sendo ambos, indivíduo e sociedade, um todo indissociável.

Em sua obra - *O Processo Civilizador*, escrito em 1939, Elias evidenciou que a formação

individual de cada pessoa depende da evolução histórica e das interações sociais existentes na estrutura das relações humanas, o destino não é inato, mas um construto social. A pergunta que o autor fez, foi: como se formam as emoções e a afetividade? Considerando que elas podem se modificar, de acordo com os contextos, mas sem ser planejadas por nenhum indivíduo isoladamente - formando no coletivo as regularidades sociais, em seu espaço temporal e histórico, estruturas não fixas, mas que se modificam de acordo com cada cultura.

Segundo Elias (1994b), a relação entre indivíduo e estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução. As estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel.

Contudo, para esse autor, uma sociedade não adquire um grau de civilização homogêneo, as mudanças nas estruturas da personalidade são um aspecto do desenvolvimento de estruturas sociais, que não são estáticas, mas incluem totalidades de interesses diferentes, conflituosas e cheias de resistências. A exemplo disto pode-se destacar as ideias dos segmentos industriais (operários) que penetraram nos ideais das nações, não representando, porém, mudanças profundas na organização do Estado. Neste sentido, as teorias que refletem os ideais das classes emergentes, em sociedades industrializadas, são substituídas por outras, dominadas pelos ideais mais ou menos tradicionais e excludentes em sociedades desenvolvidas. O meio social não é homogêneo, mas marcado por redes de relações e funções exercidas pelas pessoas, formando cadeias que as prendem na teia da sociedade (ELIAS, 1994b). Nisto Elias (1994b) questionou as análises factuais, os postulados narrativos e a teoria que pretende servir de modelo para o estudo científico da sociedade em todas as épocas e lugares, colocando em dúvida o conceito sociológico de desenvolvimento, do século XIX, o estudo dos problemas da sóciogênese e da psicogênese os quais separavam os campos psicológicos, sociológicos e históricos que, na prática, são indissociáveis.

Tal questão é também estudada por Foucault (1984) no texto - As palavras e as coisas. No qual ele situou as ciências do homem nas fronteiras da vida, do trabalho e da linguagem. Para este autor a análise das discontinuidades, procura “A coerência interna dos sistemas, a especificidade dos conjuntos de regras e o caráter de decisão que elas assumem em relação ao que deve ser regulado, a emergência da norma acima das oscilações funcionais” (FOUCAULT, 1984, p. 376). O autor salientou que o estudo do homem, enquanto saber das identidades, das diferenças, das

coisas e de sua ordem é recente e está sendo estruturado.

Mas voltando à discussão de Elias, a questão que ele levantou, ao escrever a obra *A Sociedade dos Indivíduos* (1994a), foi: como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, suas vidas em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas deem origem a algo que nenhum dos indivíduos considerados isoladamente tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? Para responder a esta pergunta, o referido autor teve como projeto metodológico o trabalho com a história da cultura, notificando os costumes, as regras sociais e os aspectos psicológicos do cotidiano de grupos sociais como a família, a escola, a cidade e o Estado e como este Estado legitima algumas formas de constrangimento e exclusão.

O constrangimento e a exclusão legitimados por meio do Estado e naturalizados pelas instituições, sobretudo públicas e educativas, são estudados por Bourdieu (1974, 1975, 1998), o qual sinalizou o papel conservador e reprodutor destas instâncias.

Já o constrangimento social, por meio da venda da força de trabalho foi pesquisado por Marx (1986,1988), o qual analisou com a colaboração de Engels as relações entre trabalho assalariado, propriedade fundiária, comércio externo, mercado mundial e, enfim, o poder do capital na economia burguesa nos meados de 1840 a 1870, no contexto de industrialização da Alemanha e Inglaterra.

Para realizar essa análise, Marx (1988) partiu da categoria econômica mais singular - a mercadoria, para explicar as complexas determinações do capital. Embasado numa visão da historiografia francesa, em autores da época da restauração, como Thiery e Mignet, o marxismo exigiu em suas interpretações a compreensão da totalidade entre o homem, a natureza e o trabalho.

Segundo Jacob Gorender (1989), a primeira concepção filosófica de Marx foi idealista, passando por Kant, Fichte, simpatizando inicialmente com as ideias de Feurbach e aproximando-se, finalmente, das teorias de Hegel, mas revolucionando esta corrente.

Se para a filosofia de Hegel o real é resultado da racionalidade humana - para a premissa do materialismo histórico, Marx e Engels (1986), o real é concebido historicamente, a partir do processo de vida e de trabalho, permeado pelos reflexos ideológicos. Os homens ao desenvolverem sua produção material, se transformam também. Assim, não é a consciência que

determina a vida, como afirmava Hegel, mas a vida que determina a consciência. Nisto as formas de intercâmbio, a troca, mais precisamente a mercadoria, representa todas as determinações e constrangimentos do trabalho.

Nessa reflexão sobre a mercadoria, registrada no livro *Contribuições à Crítica da Economia Política* (1983), Marx fez algumas perguntas aos economistas tradicionais como Smith e Ricardo, a saber: como é que tendo por base o valor de troca de uma mercadoria, o preço de revenda é diferente deste valor? Por que a Lei valor de troca se realiza no seu contrário? Se o valor de troca é apenas o trabalho contido numa mercadoria, como é que mercadorias que não contém trabalho possuem valor de troca? Essas indagações nos instigaram a pensar nos movimentos do capital, do lucro que permeiam a transação de troca e a renda imobiliária.

Seguindo o mesmo raciocínio, no livro *O Capital*, Marx (1988), analisa a produção a domicílio, constituída na retaguarda da indústria moderna, a qual não era regulada pelas Leis fabris e contava, na sua maioria, com mão-de-obra de mulheres, adolescentes e crianças. Ele questiona o quanto este novo operariado é explorado e até certo ponto desestabiliza a organização sindical masculina. Reflete, ainda sobre a evolução da maquinaria, a intensificação da tecnologia e da Ciência – o homem ao intervir na natureza produz ciência e tecnologia. Mas ambas, muitas vezes se opõem à humanização do homem, estão a serviço da eficácia na produção e da criação de valores de uso. Os objetos úteis são, em geral, como a linguagem, um produto social, gerado e mantido pelas culturas. Para o referido autor, a divisão do trabalho alcança seu extremo com a expansão do comércio, aparecendo a separação entre produção e venda dos produtos – acarretando a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Neste aspecto, a mercadoria é misteriosa porque encobre as características sociais do trabalho, oculta as condições de vida de quem a produziu e que, muitas vezes, não pode adquiri-la. E ainda, a circulação das mesmas garante o movimento do capital, que tende continuamente a ser renovado, pois o seu movimento não tem limites e busca a manutenção do mercado e do lucro. Assim, os ramos mais simples da produção como a agricultura, encontram-se totalmente dominados pelo capital. O agricultor, bem como as mulheres e as crianças, são por excelência categorias excluídas que fazem menos resistências à exploração. Por isto, a história da humanidade deveria ser estudada em conexão com a história da industrialização, das trocas e das condições de vida do trabalhador.

Para Marx (1983), em todas as sociedades é a forma de produção que determina as

relações por ela produzidas e que estabelece todas as outras relações, sendo esta infraestrutura econômica responsável pelo ser social. Mas este deverá procurar formas de superação do sistema pela práxis revolucionária. A filosofia da práxis é que moverá a revolução nas relações do homem com a exploração e alienação do trabalho. É resistindo a estes aspectos que ocorrerá o movimento real da luta de classes e com ela as rupturas necessárias à libertação do trabalhador.

Segundo Engels (1986), Marx fez da dialética um método que considera a realidade socioeconômica de uma época como uma totalidade, permeada por contradições específicas na história da luta das classes. Na obra *A Ideologia Alemã* (1986), Marx e Engels analisaram o conceito de ideologia e questionaram: se a ideologia é uma falsa consciência da realidade, seria ela necessária na atividade social dos homens? E até que ponto a cultura burguesa não estaria a serviço da concepção equivocada da realidade? É a partir destes questionamentos que a dialética se converteu no método do materialismo histórico, ou seja, considerando a história da produção real dos homens pelo trabalho, a totalidade das ações deste homem na produção de seus bens materiais e a contradição gerada na luta de classes.

Segundo Marx (1983,1986), apenas a classe do proletariado seria capaz de libertar o homem da ilusão ideológica e alcançar a visão real do movimento da história humana na sociedade produtiva, intervindo no Estado e alterando o rumo da exploração do homem pelo trabalho, para a realização do mesmo. Isto ocorreria, então, com a superação do regime socialista, a implantação do comunismo, a reeducação dos educadores e a reformulação das escolas, com vistas a esta nova cultura de consciência de classes.

Já as formas superficiais e sutis de exclusão e constrangimento, violência e disciplina foram refletidas por Foucault (2002) a partir da análise histórica específica do século XVIII ao investigar uma dominação que aparece frequentemente em médicos psiquiatras, militares e políticos no século XIX, para questionar como os aparatos disciplinares constroem o indivíduo submisso. O autor refletiu sobre o adestramento, a regulação do comportamento e do prazer, sobre as técnicas disciplinares de produção do poder e do saber. Destas técnicas disciplinares que são técnicas de individualização, originou um tipo específico de saber: as ciências humanas – que é uma questão central das investigações de Foucault, tematizadas em seus primeiros livros na perspectiva de uma arqueologia dos saberes.

A arqueologia é o método usado por ele para análise da discursividade local, do poder dos

discursos científicos, onde o autor questionou a relação entre ideologia e ciência. E as perguntas que Foucault (1984) fez foram: pode o discurso científico fixar os limites do direito e do poder? Quais regras as relações de poder obedecem para produzir os discursos? Qual a relação entre produção da verdade, das riquezas e dos discursos ideológicos? E, enfim, como se organizam as relações entre poder, ciência e direito numa sociedade capitalista? Para responder a estas inquietações, o autor fez uma análise do discurso do Direito a partir da Idade Média e verificou que o Direito, de modo geral, é um instrumento desta dominação, não apenas a Lei, mas o conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que veiculam as relações de dominação, legitimadas por meio do Estado e naturalizadas pela cultura.

A preocupação de Foucault (1997, 2002) foi como a ciência, a ideologia e as concepções de verdade que constroem o discurso mediador de um tipo de saber considerado como neutro, mas que está politicamente ligado ao poder, constrói o sujeito submisso. Este poder ultrapassa as normas legais e estatais e penetra nas instituições: fábricas, conventos, hospitais e escolas. O autor examinou, então, como a punição se materializa e como é construída a sujeição dos súditos. A pedagogia, a medicina, a tática militar e fabril são aparatos de formação do sujeito controlado. A arte disciplinar destas instituições passa pelo controle rigoroso da distribuição dos espaços das filas, arquitetura dos corredores, controle do tempo, dentro dos ciclos de repetições das atividades, onde o indivíduo é hierarquizado, classificado e submetido ao máximo de aproveitamento em menos tempo possível.

Contudo, para o autor a disciplina implica em um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber, fabrica um tipo de sujeito aceito pelas normas sociais burguesas, civilizado, educado e incluso socialmente. E para analisar estas questões Foucault percorreu também, além dos campos das regras de Direito, os mecanismos de poder, os efeitos da verdade científica, o poder do discurso e da história. Sempre se preocupando em não tomar o poder como um fenômeno homogêneo, mas algo que circula, funciona em cadeia e supõe resistências móveis na estrutura social. Assim o autor refletiu em suas pesquisas questões relacionadas “Ao procedimento penal, a evolução e a institucionalização da psiquiatria no século XIX, a sofistica, a moeda grega, a Inquisição na Idade Média; a história da sexualidade, a gênese de um saber sobre a anomalia” (FOUCAULT, 2002, p. 167). Analisou os mecanismos de coerção exercidos pela disciplina e o discurso que a ciência considerava verdadeiro, neutro e útil para a

humanidade. Para ele, as ciências humanas lidam com o discurso, as representações e a simbologia. No texto *As palavras e as coisas* (1984), Foucault chama atenção para a mudança nas disposições do saber, que se formaram por volta do século XVIII e que estavam ligadas ao desaparecimento do discurso e ressaltou que “O homem compôs sua própria figura nos interstícios de uma linguagem em fragmentos”. Destacou que o homem se constituiu entre o discurso e a representação. O discurso, por vezes esteve reprimido, mas encontrou formas de resistir.

Nisso Foucault (1984, p. 403) questionou o fato de “Estando a linguagem novamente aí, o homem retornará àquela inexistência serena em que outrora mantivera a unidade imperiosa do discurso”? Para este autor, o silêncio revela discursos reprimidos, é uma linguagem corporal que sinaliza relações com o saber e com a historicidade e é uma forma de representação. De modo que, para ele, é preciso entender a historicidade dos problemas sociais e suas relações com o saber. A história está para as ciências humanas assim como a matemática para as ciências da natureza. É preciso historicizar o contexto dos vencidos e dos sem voz. Isto significa entender o homem em sua fragilidade e finitude. É, talvez, o papel mais importante da pesquisa contemporânea, por representar a desinterdição dos saberes destituídos pelas ciências modernas e a reabilitação dos saberes interditados pelo poder disciplinar.

Nessa preocupação com a hierarquização do conhecimento científico, o autor percorreu o projeto metodológico das genealogias, ou seja, uma tentativa de reativar os saberes locais, descontínuos, não legitimados, colocando em cheque o autoritarismo dos discursos teóricos unitários, excludentes e globalizantes, o livro *Microfísica do Poder* (2002), mostra esta reflexão. As questões levantadas por Foucault nesta análise são: quais relações de poder permeiam a classificação dos saberes como científicos ou não? Que critérios são usados para qualificar ou desqualificar os conhecimentos? Nisto para ele são os conteúdos históricos que permitem fazer análises descontínuas, não lineares e que destacam as particularidades dos objetos de estudo, as memórias locais, as rupturas e seus confrontos políticos, sem necessariamente obedecer aos discursos totalizantes. Neste mesmo livro, o autor referiu-se às suas próprias pesquisas salientando que elas “Não avançam, se repetem e não se articulam em uma palavra, não chegam a nenhum resultado” (FOUCAULT, 2002, p. 167). Para ele, estas pesquisas não estão prontas e/ou acabadas, mas são questões sociais que precisam ser refletidas e ampliadas por outros

pesquisadores, ao longo da nossa história.

Posto isso a um olhar mais rigoroso no interior das instituições escolares, podemos observar a cultura de incivilidade, exclusão, poder, e reprodução ali presentes, contrastadas por meio de um conjunto de regras, legitimadas pelo Estado e cooptadas, inconscientemente, por nós, profissionais da educação. Nisto para La Taille (2015, p. 2) a escola precisa não só estabelecer regras, mas trabalhar princípios a partir de uma formação ética que, “Discute as relações com outras pessoas, as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido à vida. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea”.

Já Guido (2015, p. 02) ao refletir sobre a abertura paradigmática na ciência e na educação salienta que a escola possui um “Funcionamento regulador, normalizador, classificador, disciplinar - refratário às mudanças produzidas pela dinâmica social, pelas linhas de fuga que o próprio sistema cria”. O que, via de regra, não invalida sua função transformadora. Nesta questão ele discute a problemática da relação – ciência, educação e escolarização, ressaltando que se de um lado “O poder econômico incentiva maciçamente a interdisciplinaridade na prática da ciência. [Por outro] a escola está duplamente dominada: pelo poder estatal e pelo poder econômico” (p. 07). O autor constata em suas pesquisas que a interdisciplinaridade é:

No fim das contas multidisciplinaridade, algo distinto da mera sobreposição de conteúdos curriculares em atividades conjuntas e pontuais, isto é, projetos isolados e que não vai além da integração temporária de duas ou mais disciplinas, algo insuficiente para integrar os saberes em práticas educativas que ultrapassam a fragmentação do conhecimento científico, artístico e filosófico (GUIDO, 2015, p.09).

Para tanto, é necessário uma mudança na cultura da escola, no sentido de transcender à disciplinaridade, numa perspectiva comunicativa, descentralizada e multidisciplinar. De forma a permitir várias conexões e romper com as concepções lineares e retilíneas. Nesta proposta, é necessário uma ruptura com as promessas da modernidade, duvidar do Estado e do mercado, romper com o modelo de conhecimento tradicional, binário e disciplinar. Pensar a interdisciplinaridade, numa perspectiva longitudinal e em ciclos diferentes, conforme sugere Deleuze e Guattari (1997). Para eles, as ciências humanas precisam ser entendidas, estudadas e sentidas a partir de uma perspectiva rizomática, ou seja, desde sua raiz, resgatando as diferenças, o imediato, a brevidade e singularidade da vida, assim como o entendimento de sua finitude.

Concernente a isto, o rizoma não tem início e nem fim, ele está no meio, na travessia do ato de educar. Pressupõe o encontro e/ou cruzamento de linhas de fuga, a desterritorialização destas linhas e o surgimento de novas tensões, num devir (fluxo de movimento) que não possui fronteiras.

Para Deleuze e Guattari (1997), multiplicidade e heterogeneidade negam uma ciência tradicional, que lida com modelos gerais e pressupõe uma reflexão sobre as identidades e suas diferenças e tensões, no ato de educar para incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se a partir das reflexões sobre as relações entre educação, civilidade e vida social e suas inter-relações com a cultura institucional que o processo de exclusão social e escolar é histórico. Contudo Deleuze e Guattari (1997) assumem que o século XX, sobretudo sua segunda metade, inaugura uma filosofia de engajamento pela vida e a complexibilidade das relações nela existentes. Onde foram diluídas todas as certezas. Situação que para Foucault (1984) iniciou a partir do século XVIII com o questionamento das leis universais e a quebra dos movimentos lineares e retilíneos.

Portanto, o atual contexto já não permite às instituições organizar o saber de forma hierarquizada. Exige um aprendizado ético para toda comunidade envolvida com a escola, uma desestabilização das concepções de saber hierarquizado e a demarcação de novos territórios para este saber, os quais certamente trarão novas tensões e questionamentos.

Então, além de trabalhar com os discursos, as representações e as simbologias (Foucault, 1984), é necessário educar com os sentidos, sentir a vida, as diferenças, o singular e as descontinuidades; refletindo sobre a possibilidade de formação de um ser humano sensível e capaz de lidar com diálogos contrários, numa cultura civilizada.

De modo que a negação em desestabilizar a cultura escolar, aprisiona a instituição no processo de reprodução denunciado por Bourdieu (1974, 1975, 1998) e a manutenção da educação estatal nos moldes do capitalismo e do liberalismo. Nisto, La Taille (2015, p. 03) ao discutir a transversalidade, coloca a necessidade destas análises encontrarem eco nas relações da escola com a sociedade, pois existe “Uma ponte entre a vida e a reflexão sobre a vida”.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. In: **Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia 2**. V. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 11-113.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal 2002.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. As ciências humanas. In: **As palavras e as coisas; uma arqueologia das ciências humanas**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 361-405.

GORENDER, J. O Nascimento do Materialismo Histórico. In: **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

GUIDO, H. Interdisciplinar e transdisciplinar, a abertura paradigmática na ciência e na educação escolar. 2015.

HAROCHE C. **Da palavra ao gesto**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 35-86.

LA TAILLE, I. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. Disponível em: <<http://revistaescola.abril/formação/fala-mestre>> acesso em: 04/10/2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins e Fontes, 1983.

MARX, K e ENGELS. F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **O Capital, Crítica da Economia Política**, Nova Cultural, 3 ed. V. 1 e 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.