

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MATHEUS WILIAN DE JESUS REIS**

**AUTONOMIA EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO CENÁRIO DA  
BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE: EDUCAÇÃO NO SERVIÇO DE  
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

**MATHEUS WILIAN DE JESUS REIS**

**AUTONOMIA EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO CENÁRIO DA  
BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE: EDUCAÇÃO NO SERVIÇO DE  
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

**CAXIAS DO SUL**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R375a Reis, Matheus Wilian de Jesus

Autonomia em perspectiva emancipatória no cenário da biopolítica na contemporaneidade [recurso eletrônico] : educação no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos / Matheus Wilian de Jesus Reis. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Autonomia (Filosofia). 2. Liberdade. 3. Biopolítica. 4. Serviço social. 5. Educação - Filosofia. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 17.025.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**“Autonomia em Perspectiva Emancipatória no Cenário da Biopolítica  
na Contemporaneidade: Educação no Serviço de Convivência e  
Fortalecimento de Vínculos”**

**Matheus Wilian de Jesus Reis**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 26 de agosto de 2024.

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

## **DEDICATÓRIA**

Aos amigos que me ajudaram a entender que a autonomia é um processo e que se constrói por meio das relações.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por todos os benefícios realizados em minha vida.

Agradeço à Congregação de São José, Josefinos de Murialdo, na pessoa do Pe. Gilberto da Câmara, por ter me proporcionado o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço ao professor Geraldo Antônio da Rosa, que ao longo do processo de orientação, não poupou esforços para me ajudar e guiar a investigação rumo à sua conclusão.

Agradeço aos professores, Amarildo Trevisan e Vanderlei Carbonara, pelas valiosas contribuições nos momentos da qualificação e da defesa desta pesquisa.

Agradeço ao Pe. Victor Abreu, pelas contribuições e correções ao longo do processo de investigação.

Agradeço aos amigos e aos familiares que se fizeram presentes ao longo do tempo nas alegrias e nas tristezas.

## EPÍGRAFE

*Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser a que chamamos de vocação dos homens.*

**Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1974.**

## RESUMO

A presente dissertação propõe-se investigar o conceito de autonomia e emancipação, tendo presente o horizonte da biopolítica na contemporaneidade, no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) a partir de suas normas e orientações específicas. O percurso que permitiu a elaboração conceitual foi fundamentado em Adorno, Freire e Foucault. Fundamentalmente o SCFV é caracterizado por ser materialização da segurança socioassistencial e propulsor do desenvolvimento da autonomia a pessoas em situação de vulnerabilidade material ou relacional por meio da aquisição de competências individuais e coletivas. Considerando a ideia autonomia e emancipação como construção e o horizonte da biopolítica, que revela uma mentalidade governamental produtiva, investiga-se teoricamente de que forma se pode compreender e interpretar a autonomia enquanto perspectiva emancipatória na teoria socioassistencial, diante do horizonte da biopolítica. Assim, enquanto objetivo geral, se buscou compreender a questão educativa presente nas normas e orientações específicas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, crianças e adolescentes de 06 a 15 anos, a partir da formulação de autonomia, numa perspectiva emancipatória e dentro do contexto da biopolítica na contemporaneidade. O estudo se estruturou através de uma abordagem hermenêutica reconstrutiva e fez uso da pesquisa bibliográfica como ferramenta metodológica. O processo de investigação se realizou por meio de fichamento e tematizou cinco documentos específicos do SCFV em quatro temas: “autonomia, emancipação, biopolítica e educação”. Tendo presente o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, a tematização proporcionou 65,70% de compreensão dos documentos abordados. Ao final, conduzidos pelo modo de conhecer hermenêutico, em confronto com o material fichado e os autores abordados, interpretou-se que a leitura dos documentos do SCFV pode conduzir a conclusões imprecisas a respeito do serviço se realizada tendo em vista apenas uma visão unilateral da realidade, pois conceitos como “autonomia e emancipação” se apresentaram nas teorias, em alguns casos de forma específica, mas em sua maioria aglutinados àquele da biopolítica, que se destacou maiormente frente aos primeiros. Se percebeu também que o SCFV, enquanto política pública, é fomentado superiormente por um raciocínio que pode ser caracterizado como de governamentalidade, tencionando uma lógica mais produtiva que humanizada, na perspectiva freiriana. Por fim, com base no cenário da biopolítica na contemporaneidade, compreendeu-se que existem limitadas possibilidades de se interpretar a conceitualização de autonomia e de emancipação, em perspectivas freiriana e adorniana, nos documentos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

**Palavras-Chave:** autonomia; emancipação; biopolítica; serviço social.



## RESUMÉN

La presente exposición tiene como finalidad investigar el concepto de autonomía y emancipación, teniendo en cuenta el horizonte de la biopolítica en la contemporaneidad, en el ámbito del “Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos” (SCFV) a partir de sus normas y orientaciones específicas. El recorrido que permitió esta elaboración conceptual se fundamentó en los autores Adorno, Freire y Foucault. Fundamentalmente, el SCFV se caracteriza por ser la materialización de la seguridad socio-asistencial y un impulsor del desarrollo de la autonomía para personas en situación de vulnerabilidad material o relacional, mediante la adquisición de competencias individuales y colectivas. Considerando la idea de autonomía y emancipación como una construcción y el teniendo presente el horizonte de la biopolítica, que revela una mentalidad gubernamental productiva, se investiga teóricamente de qué forma se puede comprender e interpretar la autonomía como una perspectiva emancipatoria en la teoría socio-asistencial, frente al horizonte de la biopolítica. Así, como objetivo general, se buscó comprender la cuestión educativa presente en las normas y orientaciones específicas del “Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos”, para niños y adolescentes de 6 a 15 años, a partir de la formulación de la autonomía, en una perspectiva emancipatoria y dentro del contexto de la biopolítica en la contemporaneidad. El estudio se estructuró a través de un enfoque hermenéutico reconstructivo y utilizó la investigación bibliográfica como herramienta metodológica. El proceso de investigación se realizó mediante el fichaje y tematizó cinco documentos específicos del SCFV en cuatro temas: “autonomía, emancipación, biopolítica y educación”. Teniendo presente el marco teórico y los objetivos de la investigación, la tematización proporcionó un 65,70% de comprensión de los documentos abordados. Al final, guiados por el modo de conocimiento hermenéutico, en confrontación con el material fichado y los autores abordados, se interpretó que la lectura de los documentos del SCFV puede conducir a conclusiones imprecisas respecto al servicio si se realiza desde una visión unilateral de la realidad, pues conceptos como “autonomía y emancipación” se presentaron en las teorías, en algunos casos de forma específica, pero en su mayoría aglutinados a aquel de la biopolítica, que se destacó mayormente en comparación con los primeros. Se percibió también que el SCFV, en tanto política pública, está fomentado superiormente por un razonamiento que puede caracterizarse como de gubernamentalidad, tensionando una lógica más productiva que humanizada, desde la perspectiva freiriana. Finalmente, con base en el escenario de la biopolítica en la contemporaneidad, se comprendió que existen limitadas posibilidades de interpretar la conceptualización de autonomía y emancipación, en las perspectivas freiriana y adorniana, en los documentos del “Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos”.

**Palabras-Clave:** autonomía; emancipación; biopolítica; servicio social.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AS	Assistência Social
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNEP	Política Nacional de Educação Permanente do SUAS
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TNSS	Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fichamento através de recorte temático .....	24
Quadro 2 – Confronto e Interpretação dos dados .....	25
Quadro 3 – Pesquisas relacionadas utilizando os descritores (Autonomia) (Biopolítica) (Serviço Social) .....	27
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas e relacionadas aos descritores (Autonomia) and (Biopolítica) and (Serviço Social) .....	29
Quadro 5 – Legenda de identificação das investigações .....	31
Quadro 6 – Dados quantitativos do fichamento temático .....	110

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 ANDARILHAGENS NO PERCURSO METODOLÓGICO: CONCEPÇÃO EPISTÊMICA.....	17
1.2 HERMENÊUTICA-RECONSTRUTIVA ENQUANTO HORIZONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO .....	19
1.3 FERRAMENTA METODOLÓGICA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	21
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
<b>2 ACERCA DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO E FILOSÓFICAS NO SÉCULO XVIII</b> .....	<b>39</b>
2.1 O ASCENDER DA RAZÃO NO CONTEXTO DO ILUMINISMO: A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA DESENVOLVER A CIVILIZAÇÃO .....	39
2.2 AUTONOMIA E ESCLARECIMENTO EM KANT: O HUMANO A PARTIR DA RAZÃO UNIVERSAL.....	44
2.3 A TENTATIVA DE ABANDONO DA METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE .....	49
<b>2.3.1 As conseqüências do abandono da metafísica da subjetividade para a Educação e a reelaboração dos conceitos de autonomia e emancipação</b> .....	<b>54</b>
<b>3 ACERCA DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS</b> .....	<b>62</b>
3.1 ADORNO: UMA CRÍTICA AO ESCLARECIMENTO ILUMINISTA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA RAZÃO .....	62
3.2 SIMETRIA ENTRE MITO E ESCLARECIMENTO: UMA RACIONALIDADE OPRESSORA .....	66
3.3 DO ESCLARECIMENTO À EMANCIPAÇÃO: OUTRA PERSPECTIVA AO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE .....	72
3.4 FREIRE: AUTONOMIA COMO VOCAÇÃO A SER MAIS .....	76
3.5 PENSAMENTO CRÍTICO E INTERSUBJETIVIDADE: AUTONOMIA COMO DECISÃO DE MUDAR O MUNDO.....	82
3.6 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE: DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA .....	87
<b>4 ACERCA DA EDUCAÇÃO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E DO CENÁRIO DA BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	<b>92</b>
4.1 APLICAÇÕES E COMPREENSÕES DO CONCEITO DE BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE .....	92
4.2 FOUCAULT: A BIOPOLÍTICA COMPREENDIDA ATRAVÉS DAS LENTES DO PODER .....	96
4.3 CONCEPÇÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 06 A 15 ANOS .....	105
4.4 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO GERAL DOS TEMAS DA INVESTIGAÇÃO .....	109
4.5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EM CONFRONTO COM A TEORIA PROPOSTA .....	112
<b>4.5.1 Autonomia e emancipação no contexto do SCFV diante do horizonte da biopolítica</b> .....	<b>113</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Marcado por ideais iluministas que permearam as diversas áreas da sociedade, o século dezoito determinou as compreensões antropocêntricas e influenciou o desenvolvimento da sociedade na contemporaneidade. Segundo Dalbosco e Maraschin (2017), na modernidade a concepção de indivíduo passou a ser compreendida como identidade individual, conduzindo este a configurar-se como constituidor de si mesmo, por meio da própria racionalidade. O sujeito compreendido como unidade racional havia, no entanto, a necessidade de ser educado e, num movimento emancipatório, abandonar sua menoridade, buscando transformar-se sujeito de sua história e dono de sua consciência, na concepção daquele tempo, autônomo.

O conceito de autonomia interliga-se à concepção humana de liberdade. Kant (2007), ao discorrer sobre ele, o conectou diretamente com a ética. Sua antropologia postulou uma ideia de homem que fosse capaz de alcançar, pela via da razão, a autonomia e liberdade de suas ações frente postulados morais e sociais. Dessa forma, para Kant, autônomo é o homem que molda sua vontade aos princípios da razão prática, que independem de qualquer sentimento ou interferências externas. O mesmo acontece com o conceito de emancipação que possui um antecessor nas reflexões sobre o “esclarecimento” em Kant, propondo-o como forma de emancipação intelectual e individual.

Na contemporaneidade, Adorno (2021), utilizando as bases conceituais de Kant, abrange suas reflexões sobre a ideia de esclarecimento, para o conceito de emancipação e o propõe tendo em vista uma conjuntura social, colocando sob responsabilidade da educação a condução do ser humano e da sociedade para o desenvolvimento do pensamento crítico e do ser emancipado.

Focalizando sua reflexão no potencial da educação e partindo de um contexto latino-americano, Freire (2011), confirmando a importância desta para o desenvolvimento da crítica, adentra o conceito de autonomia. Este, não como um objetivo a ser alcançado, mas um processo construído e reforçado diariamente por meio da formação, decisões responsáveis e éticas, reafirmação de sonhos e vontade de mudança social, juntamente com os outros, tendo como base relacional o diálogo.

Na atualidade, refletindo criticamente sobre o capitalismo neoliberal, Pucci (2018) comenta que o conceito de autonomia é revestido de uma lógica econômica.

Se, em Kant, ele foi relacionado ao senhorio de si mesmo, ao pensar e decidir por meio da própria razão, hoje, em tempos de capitalismo neoliberal, o sistema impulsiona os indivíduos a darem ordens a si mesmos, se autodisciplinarem e tornarem-se trabalhadores polivalentes e flexíveis, de forma que consigam desenvolver “seu capital humano”, transformando-se em empreendedores de si mesmos, bem-sucedidos e adaptados integralmente ao mercado. Nesta leitura, Pucci (2018, p. 604) afirma que a autonomia foi capturada e se transformou em seu contrário, pois a prevalência do social sobre o individual se manifesta de forma superlativa.

Diante de um contexto que se pode chamar de produtividade, através de outras bases filosóficas, Foucault (1988) elabora um conceito conhecido como “biopolítica”. O conteúdo deste, a partir de sua perspectiva, problematiza e identifica uma variante na relação de poder na qual o objeto “vida” é o critério e o fim no qual se exercita o poder, tornando-a assim alvo de um juízo político de valor, seja para selecioná-la ou para melhorá-la (Bazzicalupo, 2017). Fala-se, assim, do Estado possuidor de “um poder que na tarefa de se encarregar da vida tem necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos (Foucault, 1988, p. 135) e, por meio destes mecanismos, se encarrega de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade.

A política de assistência social no Brasil é fomentada pelo Estado. Desde 1988, ela foi incorporada ao texto constitucional brasileiro como um direito social. O objetivo é proporcionar o piso social às iniciativas e às sociedades por meio de um conjunto de ações públicas que promovam a proteção social, a defesa e a proteção dos direitos do povo brasileiro de forma integrada a outras políticas públicas, importantes para conter a miséria e reduzir a desigualdade e a pobreza (Do Monte, 2022). Segundo Costa (2018), a questão da vulnerabilidade social decorre de processos sociais amplos contra os quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir e cujos rumos só o Estado, por meio de políticas públicas, tem condições de alterar.

Dentro do conjunto de políticas públicas, existe o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que é voltado para um público amplo (de 0 a 59 anos). Esta pesquisa está focada em um público menor (de 06 a 15 anos).

O SCFV é definido através da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014, p. 16) como:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território.

Partindo da literatura específica do SCFV, acredita-se que a conceitualização teórica de algumas orientações educativas desenvolvidas no Serviço de Convivência convidam a refletir sobre o conceito de autonomia pensado por Freire e emancipação elaborado por Adorno. O principal fio de conexão entre os autores é a compreensão relativa à educação, meio pelo qual é possível ao homem o alcance da criticidade, da ética e da responsabilidade, características que configuram uma pessoa em processo emancipatório e em busca de sua autonomia.

Assim, o contexto do SCFV pode ser refletido como possível espaço onde a educação, no sentido freiriano e adorniano, formaria à emancipação os sujeitos de forma a serem capazes de superar as vulnerabilidades que foram identificadas no momento de sua inserção no serviço socioeducativo. É de se perguntar, no entanto, em que modo a política estatal que promove a educação nestes espaços, por meio do serviço social, tem colaborado efetivamente para tais objetivos. Para esta pergunta, acredita-se que a biopolítica foucaultiana poderia apresentar perspectivas que ajudariam a ampliar o horizonte em questão, sobretudo se considerarmos a visão de Costa (2018) de que os indivíduos inseridos na política de Assistência Social, fomentada pelo Estado, são limitados em seu agir para alterar as condições nas quais suas vidas se encontram.

Assim, enquanto pergunta de pesquisa elaborou-se a seguinte questão: Diante do contexto da biopolítica na contemporaneidade, de que forma se pode compreender e interpretar a autonomia enquanto perspectiva emancipatória na teoria socioassistencial?

Com a finalidade de procurar responder este questionamento, foi elaborado como objetivo geral: Compreender a questão educativa presente nas normas e orientações específicas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, crianças e adolescentes de 06 a 15 anos, a partir da formulação de autonomia, numa perspectiva emancipatória e dentro do contexto da biopolítica na contemporaneidade, por meio dos seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar possíveis concepções de autonomia a partir de referenciais emancipatórios, compreendendo o processo

histórico/filosófico do conceito; 2) Perceber aspectos relacionados à legislação específica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, crianças de 06 a 15 anos, a partir de referenciais teóricos emancipatórios e biopolíticos; 3) Identificar, através das normas específicas do SCFV, se a concepção de autonomia pode estar configurada a finalidades biopolíticas.

Enquanto horizonte metodológico, a pesquisa se estrutura através de uma abordagem hermenêutica reconstrutiva que, segundo Macedo e Devechi (2022), compreende a busca da verdade, por meio da problematização da fala/texto, na qual, entre concordâncias e discordâncias, é possível alcançar a verdade e a razão. Como ferramenta metodológica, este estudo se delimita como pesquisa bibliográfica. Assim, por meio da reflexão e da interpretação, tendo em vista o horizonte hermenêutico-reconstrutiva, prossegue-se com a escrita textual.

Acredita-se que os resultados da investigação podem contribuir na comunidade científica com abertura ao diálogo por meio de teoria, questionando se a configuração do projeto educativo para a autonomia, em contexto biopolítico e realizada em ambientes socioassistenciais, estaria colaborando para o desenvolvimento da autonomia dos usuários do serviço, tendo presente que a política pública responsável pelo programa considera a superação das vulnerabilidades dos sujeitos ali inseridos, um dos seus objetivos. A seguir apresentam-se os capítulos que compõem esta dissertação.

O primeiro capítulo apresenta as questões relativas ao método, especificamente, a abordagem hermenêutica reconstrutiva para o desenvolvimento de pesquisas em Educação. Acredita-se que ela se constitui como uma forma de interpretação crítica, pois tem seu enfoque a partir do diálogo com o outro e solicita do pesquisador um rigor para a construção de sua pesquisa, promovendo, assim, a produção de conhecimento científico por meio de abordagem qualitativa. Em seguida, apresenta-se a ferramenta metodológica da “pesquisa bibliográfica”, partindo das compreensões de Gil (2002) e De Souza; De Oliveira; Alves (2021) no que se refere ao processo de interpretação dos dados. Após isto, apresenta-se o “Estado do Conhecimento” das teses, dissertações e periódicos científicos dos últimos cinco anos que envolvem os descritores desta pesquisa: “autonomia” ou “emancipação” e “biopolítica” e “serviço social”.

O segundo capítulo caracteriza concepções históricas e filosóficas a respeito das compreensões de autonomia, emancipação e educação. Situando-se no século



XVIII, o texto revela de onde se quer partir ao abordar tais conceitos. Apresenta-se o impulso que a razão recebeu com o movimento filosófico iluminista, onde a educação foi compreendida como meio para o desenvolvimento do sujeito em direção a um mundo republicano. Além disto, optou-se por realizar um recorte a partir da modernidade iluminista em Kant, o qual movido pelo tempo histórico que viveu, fundamentou o ser humano a partir de uma razão universal. Ao final do capítulo se discorre sobre a tentativa de abandono dos contemporâneos à metafísica da subjetividade, base na qual foi desenvolvido o conceito moderno de autonomia. Percebe-se, assim, um movimento intelectual que abre a possibilidade de reelaborar as concepções de autonomia, emancipação e, sobretudo, de educação.

O terceiro capítulo caracteriza os conceitos de autonomia e emancipação na contemporaneidade a partir das perspectivas de Adorno e Freire, respectivamente. Na “Dialética do Esclarecimento”, uma das críticas de Adorno e Horkheimer é sobre a constituição da ‘civilidade’ que, a partir da modernidade, queria formar o homem por meio da educação como um cidadão da república. Ao discorrer sobre a crítica dos filósofos a esta questão, compreende-se que tal racionalidade já existia nos homens e o seu alvorecer está na “técnica”, criada tendo em vista a dominação do ser humano e da natureza. A seguir se discorre sobre o conceito de emancipação em Adorno. Este acredita que, por meio da educação, se pode promover no ser humano um movimento de crítica na qual ele não se deixaria enganar por ideias de cunho totalitarista, fruto da racionalidade do esclarecimento, que o conduza à barbárie. Após isto, caracteriza-se a concepção de autonomia a partir da ótica de Freire. Ele, compreendendo assim como Adorno o ser humano como sujeito histórico, acredita que a educação pode ajudar o homem a construir sua autonomia por meio das inúmeras decisões que este toma ao longo de sua vida. Decisões que, pautadas na ética e na responsabilidade com o outro, o conduziria à realização de sua vocação a ser mais. Destarte, a autonomia a partir da ótica freiriana, está conectada diretamente com a intersubjetividade e baseia as relações do homem no diálogo, sinônimo de movimento, que coloca o ser humano para se resolver em relações.

O quarto capítulo caracteriza a biopolítica na contemporaneidade, demonstrando as lentes utilizadas para a percepção de aspectos teóricos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que poderiam estar relacionados a questões biopolíticas. Apresentam-se os resultados do fichamento temático dos documentos normativos e orientativos do SCFV, que levou em

consideração quatro temas: “Autonomia”, “Biopolítica”, “Emancipação” e “Educação”. Identifica-se, no fim da reflexão teórica e de forma interpretativa, se através das normas do SCFV a concepção de autonomia, discorrida nestes documentos, pode estar configurada a finalidades biopolíticas.

### 1.1 ANDARILHAGENS NO PERCURSO METODOLÓGICO: CONCEPÇÃO EPISTÊMICA

Diversos são os debates e as compreensões sobre a possibilidade ou não de inferir existência à episteme. As questões formuladas pelos filósofos sobre a possibilidade do conhecimento são importantes, pois contribuem com a busca de respostas ao problema em questão. Uma das questões que envolvem a epistemologia é que “a realidade parece ser o que sempre se procura alcançar e nunca se atinge totalmente” (Paviani, 2009, p. 58). Neste sentido, ao homem coube a racionalidade e o desenvolvimento desta busca conhecer o mundo à sua volta, mesmo que de forma incompleta.

Paviani (2009) aponta para duas explicações que sustentam a concepção de realidade. A primeira expressa uma realidade objetiva que existe independente da linguagem e do conhecimento. Uma segunda explicação compreende o conhecimento como expressão humana. Desta forma não se busca aporte em explanações fora do homem, antes, compreende-se que o conhecer é um modo de o homem estar no mundo (Paviani, 2009). Assim, o conhecimento, como possibilidade humana, é primeiro compreensão e depois conexão com a realidade, ou seja, o conhecimento do mundo à nossa volta se dá por meio de um entrelaçamento entre conhecimento pré-teórico – elementos que são parte do ser humano, como sentimentos, sentidos, entrelaçando-se com a linguagem e a realidade. Pois, o processo do conhecimento implica relações entre aquele que conhece e o que é conhecido e que se traduz linguisticamente a partir de uma concepção ontológica: “o conhecer é uma dimensão do viver” (Paviani, 2009, p. 65). A seguinte pesquisa orienta-se por esta concepção.

O entendimento acerca de conhecimento adotado nesta pesquisa indica um caminho de racionalidade onde a verdade não é uma verdade objetiva, sólida e perene da realidade, pois o conhecimento científico, segundo Trevisan e Trevisan (2021, p. 39):

Precisa ser provado por meio da ciência, gerando leis válidas, sendo passível de verificação e universalidade. Usa os métodos para encontrar respostas através de leis comprobatórias. Não é considerado algo definitivo, pois está em constante busca de revisões e reavaliações de seus resultados por mudanças de paradigma.

Neste sentido, acrescentamos o pensamento de Rorty (2002), que compreende que a objetividade científica pode ser assegurada por meio de uma “*concordância não forçada*”. Isto significa que a verdade será conquistada num encontro por meio da avaliação, sugestão e argumentos por parte dos pares num espírito de lealdade recíproca. Conforme o autor:

Dizer que a verdade será conquistada em um tal encontro não é construir uma asserção metafísica sobre a conexão entre a razão humana e a natureza das coisas. É meramente dizer que o melhor caminho para encontrar algo em que acreditar é escutar tantas sugestões e argumentos quantos você puder (Rorty, 2002, p. 61).

Segundo Rorty (2002), este modelo de ciência, denominado como “de solidariedade”, aponta para uma justificativa das crenças no meio humano através de comparações em sociedades humanas atuais e possíveis. Desta forma, não se faz necessário encontrar motivos para as crenças humanas em métodos que não abarcam a nossa realidade, pois, “a sapiência de que o fim da atividade humana não é o repouso, mas antes uma atividade melhor e mais rica” (Rorty, 2002, p. 60), e a lealdade recíproca podem garantir que o modelo de “*compreensão não forçada*” assegure a existência de conhecimentos sistematizados e a produção de novos conhecimentos dentro das sociedades humanas. Assim, enquanto epistemologia, cientes das limitações existentes no campo científico, parte-se da afirmação de que o conhecimento é possível.

Enquanto modo de conhecer, esclarece-se que esta pesquisa foi desenvolvida a partir da concepção hermenêutica, a qual privilegia a linguagem como forma de o homem estar no mundo. “Esta concepção aponta para a crítica da posição absoluta do sujeito, da razão a-histórica, deslocando a prioridade do sujeito para a linguagem” (Paviani, 2009, p. 85). Concordamos ainda com Paviani (2009, p. 62), quando afirma que “nenhum modo de conhecer existe em estado puro ou isolado”. Isto significa que os modos de conhecer complementam-se<sup>1</sup>. Dito isto, cabe ressaltar que a pesquisa

---

<sup>1</sup> Se faz referência aos processos dedutivos e indutivos (analíticos e dialéticos), os quais juntamente com a hermenêutica formam os modos fundamentais de articular o conhecimento, a linguagem e a realidade (Paviani, 2009, p. 75).

pretende, como núcleo básico de articulação do conhecimento, ter como horizonte a perspectiva hermenêutica-reconstrutiva, que tem sua base na hermenêutica filosófica, e pinceladas dialéticas a partir da perspectiva crítica.

## 1.2 HERMENÊUTICA-RECONSTRUTIVA ENQUANTO HORIZONTE PARA A CONSTRUÇÃO DE PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

Ao embasar-se numa concepção epistemológica a partir de Rorty, que compreende a ciência como solidariedade, este estudo ancora-se na hermenêutica reconstrutiva, que, segundo Macedo e Devechi (2022, p. 953), é um método de pesquisa não tradicional que compreende a busca da verdade, por meio da problematização da fala/texto, na qual, entre concordâncias e discordâncias, objetiva alcançar saberes benéficos a todos. Ainda na perspectiva de Macedo e Devechi (2022), a hermenêutica reconstrutiva trata-se de uma abordagem que tem como escopo o encontro de saberes que buscam construir vivências coletivas, tomando como posicionamento o mundo compartilhado como base e orientação. Neste sentido, as autoras defendem que a abordagem em questão é contrária à universalização hegemônica e verticalizada, propondo ao contrário uma visão que não busca apagar identidades.

Tomando como posicionamento o mundo compartilhado, o “outro” torna-se necessário. O horizonte, neste sentido, promove uma descentralização do sujeito, “na medida em que o ego precisa agora se justificar para um alter. O outro passa a ser, assim, a categoria central das pesquisas” (Devechi; Trevisan, 2010, p. 153). O sentido da argumentação é resultado de acordos construídos por uma comunidade argumentativa, uma vez que a racionalidade comunicativa se baseia na geração de consenso sem coação, estando o caráter crítico na aceitação ou não das pretensões de validade do declarante (Devechi; Trevisan, 2010). Sendo assim, numa abordagem hermenêutico-reconstrutiva, o centro da racionalidade está nas relações entre os sujeitos e o objeto é uma suposição acordada entre estes sobre o mundo objetivo (Devechi; Trevisan, 2010).

A hermenêutica reconstrutiva está baseada na “Teoria da ação comunicativa” habermasiana. Habermas, membro da escola de Frankfurt, compartilhava da compreensão de “racionalidade instrumental”, desenvolvida pelos pensadores da referida escola. No entanto, não desenvolveu seus trabalhos somente a partir da

constatação da realidade como fruto de uma racionalidade opressora, mas “buscou superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa” (Gonçalves, 1999, p. 127).

A racionalidade comunicativa em Habermas pode ser compreendida como a:

Experiência central da capacidade de unir, sem coações, e de gerar consenso, por um discurso argumentativo em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada, asseguram, ao mesmo tempo, a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (Habermas, 2003, p. 27 *apud* Macedo; Devechi, 2022, p. 956).

Neste sentido, a racionalidade comunicativa reconhece-se por meio dos atos de fala e ao outro não lhe nega o espaço, mas promove uma intersubjetividade, sendo contrária a uma razão hegemônica (Macedo; Devechi, 2022), que não faz uso da comunicação e nem abre espaço para a existência e a discursividade que o outro pode realizar.

Desta forma, a hermenêutica reconstrutiva é apresentada como horizonte elaborado a partir da teoria reconstrutiva de Habermas, com a qual a abertura ao outro e a interação, mediada pela linguagem, tornam-se possíveis a partir de uma interação não coercitiva e na qual toda aceitação e rejeição são bem-vindas na busca pelo entendimento. Compreende-se assim que, se no processo de argumentação não houver aceitação, o processo de aprendizagem prossegue, pois a não aceitação significa a necessidade de apresentação de melhores argumentos (Macedo; Devechi, 2022, p. 958).

Após esta explanação da perspectiva hermenêutica reconstrutiva, destaca-se que esta pesquisa se reconhece como qualitativa. Segundo Minayo (1993, p. 24), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como:

Aquela que trabalha com um universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidas a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e com a compreensão das estruturas como resultado das ações humanas.

Na realidade educacional, campo no qual nos inserimos, para Trevisan e Devechi (2010, p. 156), “uma pesquisa qualitativa em educação não pode ser dependente das inspirações intuitivas e espontâneas, deve necessariamente apreender um caminho metodológico que garanta a legitimidade do processo”. Assim, para Trevisan e Devechi (2010), as pesquisas qualitativas em educação são uma forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico das investigações na respectiva área, promovendo uma recuperação da subjetividade. Esta inclusão da subjetividade é o maior diferencial nas pesquisas de cunho qualitativo, pois se compreende que não é possível abordá-las sem a participação do sujeito pesquisador, de tal forma que a compreensão da realidade, tal como afirma Minayo (1993), não pode ser entendida sem a participação deste.

Por fim, compreende-se esta abordagem metodológica com o pensamento de Macedo e Devechi (2022), que argumentam que a hermenêutica reconstrutiva tendo a interpretação, a compreensão, a vida prática, o real linguístico e o ser humano como características principais, pode-se apontar como uma abordagem de produção de conhecimento ampla e, através da articulação com a racionalidade comunicativa, se configura como um importante instrumento teórico e interpretativo para as pesquisas em educação por carregar a possibilidade de compreensão do agir pedagógico, de produção e reprodução de sentidos confiáveis por meio de acordos coletivos voltados ao bem comum (Macedo; Devechi, 2022, p. 954).

### 1.3 FERRAMENTA METODOLÓGICA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Considerando a natureza dos dados, a delimitação da abordagem hermenêutica reconstrutiva e orientando-se pela pergunta da pesquisa “Diante do contexto da biopolítica na contemporaneidade, de que forma se pode compreender e interpretar a autonomia enquanto perspectiva emancipatória na teoria socioassistencial?”, compreendeu-se como ferramenta metodológica mais adequada para esta investigação a “pesquisa bibliográfica”.

Segundo Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Partindo do delineamento do objetivo geral desta pesquisa “compreensão da questão educativa presente nas normas do Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos através da formulação de autonomia em perspectiva emancipatória no cenário da biopolítica na contemporaneidade” e da definição proposta por Gil (2002) a respeito de pesquisas bibliográficas, este estudo pode ser delimitado como pesquisa exploratória. Neste sentido, a consulta a livros, periódicos, teses e dissertações, bem como elemento particular desta pesquisa, a legislação específica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, foram as fontes utilizadas para a elaboração desta dissertação. Gil (2002, p. 45) “considera como vantagem da pesquisa bibliográfica o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa bibliográfica seguiu as orientações abordadas por Gil (2002, p. 60) e envolveu os seguintes passos:

1. **Escolha do tema:** Realizada e amadurecida junto com o orientador da dissertação antes da sua qualificação, respeitando os conhecimentos do pesquisador e o volume de trabalho segundo o tempo disponível, sendo definido como “uma exploração, a partir do cenário da biopolítica na contemporaneidade, do conceito de autonomia em sua perspectiva emancipatória, vivido no contexto do SCFV”.

2. **Levantamento bibliográfico:** Realizado através dos principais autores envolvidos na pesquisa, artigos científicos encontrados em base de dados e a legislação específica do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, todos citados nas referências desta pesquisa e disponíveis para consulta em bibliotecas ou sites online.

3. **Formulação do problema de pesquisa:** Buscou-se uma relevância teórica e prática, confrontado através da elaboração de um “Estado do Conhecimento” que delimitou os principais descritores envolvidos na pesquisa, e identificação de uma

lacuna de pesquisa no que se refere à interpretação dos documentos do SCFV na seara educacional.

4. **Elaboração do plano provisório de assunto:** Confrontado através de uma banca de qualificação realizada em dezembro de 2022.

5. **Busca da literatura:** Realizada através de fontes primárias e secundárias em bibliotecas públicas e online segundo as necessidades do pesquisador, as indicações do orientador e da banca de qualificação. Toda a literatura utilizada encontra-se citada posteriormente nas referências da pesquisa.

6. **Leitura do material:** Seguindo as definições propostas por Gil (2002), num primeiro momento a leitura realizada procurou compreender e identificar as informações e dados contidos no material. Em seguida, num processo identificado pelo mesmo autor como “leitura analítica”, realizou-se uma coletânea de citações contidas nos livros e artigos científicos que corroborassem com o problema de pesquisa, procurando analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. Ao final, realizou-se uma “leitura interpretativa” com a qual se procurou “conferir significado mais amplo aos resultados da leitura analítica” (Gil, 2002, p. 80), estabelecendo relações entre as citações, os dados e o problema de pesquisa.

7. **Fichamento:** Segundo as orientações de Sousa, Oliveira e Alves (2021), o fichamento tem como objetivo descrever informações que colaborem com desenvolvimento da pesquisa, buscando ideias principais e apresentando reflexões sobre os conceitos que as obras apresentam. O fichamento seguiu a proposta dos autores enquanto organização, ou seja, as fichas em sua estrutura contaram com os elementos: título, referência bibliográfica, texto, indicação da obra e local (De Souza, De Oliveira; Alves, 2021, p. 78). As fichas que se referem à revisão de literatura são classificadas como “de citação”. Entre elas, existem algumas nas quais se priorizou a leitura completa da obra e referem-se, sobretudo, aos livros de Adorno (1985, 2010, 2021), Freire (1974, 2011, 2014), Habermas (2000), Hermann (2001), Kant (1985, 2007), Lyotard (2021), Vattimo (1996) e autores dos diversos periódicos científicos constados nas referências desta pesquisa. Dentre as fichas realizadas que não contaram com a leitura completa das obras, mas de capítulos considerados importantes para a elaboração da pesquisa, encontram-se Carbonara (2013), Foucault (1998, 1999, 2005, 2008), Honneth (2009), Nietzsche (1998), Streck; Redin; Zitkoski (2015) e Zatti (2007). A respeito das normativas específicas do Serviço de



Convivência e Fortalecimento de Vínculos, destaca-se que todas foram lidas e fichadas integralmente, as quais citamos abaixo:

- Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Básica, 2016.

- Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

- Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

- Perguntas Frequentes. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Brasília, DF, Ministério da Cidadania, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2022.

- Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais – Brasília, DF, MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013.

Após a leitura destes documentos, o fichamento dos dados prosseguiu por meio de um recorte temático coerente com o referencial teórico. Foram criados quatro temas específicos que o representaram tematicamente e que deram início à interpretação dos dados: *Autonomia, Biopolítica, Emancipação e Educação*. Estes foram disponibilizados em uma planilha, conforme Quadro I abaixo, que conta com outras colunas que complementam o processo interpretativo:

Quadro 1 – Fichamento através de recorte temático

Nome do documento	Tema específico	Recorte temático	Comentários durante a leitura
Perguntas Frequentes 2022	Biopolítica	“O SCFV possui caráter preventivo, protetivo e proativo frente a situações de vulnerabilidades e riscos sociais e relacionais que possam resultar em rompimento dos vínculos familiares e comunitários”. p. 14	

Fonte: O autor (2024), temas de interpretação da legislação específica do SCFV.

8. **Análise e interpretação:** A partir do fichamento temático dos dados, passou-se à crítica do material bibliográfico levantado. O processo de interpretação foi realizado respeitando princípios da abordagem hermenêutica-reconstrutiva, procurando confrontar os dados levantados com a teoria construída nesta pesquisa. Assim, o quadro acima recebeu outras duas colunas que permitiram o confronto com toda a teoria elaborada na dissertação e a promoção de uma interpretação do recorte de citação, a fim de que ao final do processo fosse realizada uma interpretação final e sintética de todo o confronto realizado. Desta forma, a interpretação foi realizada por meio de uma “triangulação” de dados, que pode ser exemplificada da seguinte forma:

TEORIA PRESENTE NOS DOCUMENTOS DO SCFV ➡ TEORIA PRESENTE NA DISSERTAÇÃO ➡ INTERPRETAÇÃO

Quadro 2 – Confronto e Interpretação dos dados

Nome do Documento	Tema específico	Recorte temático	Comentários durante a leitura	Confronto com a teoria proposta	Interpretação
Perguntas Frequentes 2022	Biopolítica	“O SCFV possui caráter preventivo, protetivo e proativo frente a situações de vulnerabilidades e riscos sociais e relacionais que possam resultar em rompimento dos vínculos familiares e comunitários”. p. 14		O poder agora age nível da vida. p. 99	O poder que age no nível da vida é o mesmo poder que agindo na vida de pessoas com situações de vulnerabilidade procura prevenir vulnerabilidades, proteger das atuais e fomentar processos de construção da vida.

Fonte: O autor (2024), processo de interpretação da legislação específica do SCFV.

9. **Redação do texto:** No que se refere à redação do texto dissertativo, bem como da interpretação de dados realizada ao final da pesquisa, afirma-se que ela visou procurar relações entre as teorias discutidas no interior do referencial teórico

com informações contidas nos documentos, sempre em referência ao problema e aos objetivos propostos nesta dissertação. Assim, a redação do texto e os resultados interpretativos foram característicos da pesquisa qualitativa que, segundo Trevisan e Trevisan (2021), aprofundam-se no que não é aparente, não tendo como foco a contabilização de resultados, mas a compreensão da realidade que nos cerca.

#### 1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento é uma pesquisa de cunho bibliográfico baseada em produções acadêmicas como teses e dissertações, a fim de compreender o que se está pesquisando em determinada área ou tema, em nível de pós-graduação. É uma maneira de encontrar quais temáticas de pesquisa foram, ou não, realizadas sobre o objeto de estudo. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), é possível definir Estado do Conhecimento como:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Desta forma, o Estado do Conhecimento possibilita ao pesquisador procurar pesquisas já realizadas e legitimadas pela comunidade científica da área na qual se está desenvolvendo a pesquisa. Esta abordagem possibilita identificar o que foi pesquisado, discutido, realizado e o que poderia ser inovador que ainda não foi abordado sobre o assunto. Neste sentido, optou-se por realizar nesta pesquisa o Estado do Conhecimento, em busca de teses e dissertações finalizadas no banco de dados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) e por periódicos científicos publicados na *Scientific Electronic Library Online - BR* (SciELO) e Google Acadêmico.

O banco de dissertações e teses da CAPES é uma plataforma que possui um acervo bibliográfico de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil, com informação e estatísticas sobre essa produção intelectual. O site é um espaço digital com inclusão de pesquisas para facilitar o acesso aos estudos realizados. A respeito da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) - BR compreende-se que “é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em

formato eletrônico [...] e organiza e publica textos completos de revistas na Internet / Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto” (Packer et al., 1998, p. 109). Por sua vez, o google acadêmico trata-se de “uma ferramenta que auxilia na busca de literatura acadêmica como: teses, artigos, livros e outros” (De Souza, De Oliveira; Alves, 2021, p. 75).

Partindo do título desta dissertação, “Autonomia em perspectiva emancipatória no cenário da biopolítica na contemporaneidade: educação no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, das orientações recebidas na banca de qualificação desta pesquisa e com o objetivo de procurar pesquisas relacionadas, elencaram-se quatro descritores: “Autonomia ou (Emancipação) e Biopolítica e Serviço Social”. O objetivo foi buscar pesquisas que se aproximassem da temática nos últimos cinco anos. Assim, além dos descritores utilizados como demarcação principal, utilizamos também como delimitação secundária os anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 (últimos cinco anos antes desta pesquisa).

No dia 06 de maio de 2024, foi acessada a página da CAPES e foram digitados no campo de pesquisa os descritores (AUTONOMIA) e (BIOPOLÍTICA) e (SERVIÇO SOCIAL), e dois (2) resultados foram encontrados, os quais disponibilizamos abaixo. Destaca-se que, ao se substituir o descritor (AUTONOMIA) por (EMANCIPAÇÃO), foram encontrados zero (0) resultados.

### Quadro 3 – Pesquisas relacionadas utilizando os descritores (Autonomia) (Biopolítica) (Serviço Social)

LIMA, Rita de Cássia Gabrielli Souza. **Concepções de médicos de família no Brasil e na Itália sobre autonomia e solidariedade**: implicações éticas para o cuidado na atenção primária de saúde. 01/05/2008 187 f. Mestrado em SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2008.

MACEDO, João Paulo Sales. **O Psicólogo no campo do Bem-Estar**: cartografias de práticas na saúde e assistência social. 01/12/2007 134 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2007.

Fonte: O autor (2024), com base nos dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em 06 de maio de 2024.

Como é possível observar no quadro apresentado acima, o primeiro trabalho refere-se a uma dissertação de mestrado do ano de 2008 na área de Saúde Pública, e o segundo também se trata de uma dissertação de mestrado do ano de 2007, mas na área da Psicologia. Não foram desenvolvidos aprofundamentos com estas pesquisas, pois percebeu-se que os temas ali desenvolvidos não dialogam com esta pesquisa e não correspondem à delimitação secundária referente ao ano de publicação.

No mesmo dia também foi acessada a página da SCIELO, na qual foram digitados no campo de pesquisa os descritores (AUTONOMIA) e (BIOPOLÍTICA) e (SERVIÇO SOCIAL), e zero (0) resultados foram encontrados. A fim de responder a possíveis dúvidas, foi escolhida na página inicial do mesmo site a opção “pesquisa avançada”, que permitiu a abertura de outros dois campos que tem a intenção de isolar os descritores para que a pesquisa seja realizada de forma mais coerente com o que se está buscando. Assim, foram digitados os termos (AUTONOMIA) and (BIOPOLÍTICA) and (SERVIÇO SOCIAL) e zero (0) resultados foram encontrados. O mesmo processo ocorreu quando se substituiu o descritor (AUTONOMIA) por (EMANCIPAÇÃO).

Após este processo realizado, foi acessada a página do GOOGLE ACADÊMICO, na qual foram digitados no campo de pesquisa os descritores (AUTONOMIA) and (BIOPOLÍTICA) and (SERVIÇO SOCIAL), acrescentando-se o delimitador secundário “ano” (2018-2023), também foi ativada a opção “pesquisar páginas em português”. Assim, o site disponibilizou dez mil e oitocentos (10.800) resultados. Devido ao grande volume de material encontrado, optou-se por verificar os resultados obtidos nas primeiras vinte e cinco (25) páginas disponibilizadas pelo site. Levando em consideração que o site disponibiliza dez títulos por página, foram verificadas no total duzentos e cinquenta (250) trabalhos. O processo de verificação privilegiou o título da obra e o “pequeno resumo” disponibilizado pelo Google Acadêmico a respeito daquele trabalho. Ao final foram escolhidos quinze (15) trabalhos para uma sondagem aprofundada, dos quais disponibilizamos os títulos e o site de acesso para verificação.

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas e relacionadas aos descritores (Autonomia) and (Biopolítica) and (Serviço Social)

(continua)

<p>D1 - SILVA NETO, Gabriel José da. <b>Disciplina, governamentalidade e docilização:</b> a engenharia da biopolítica e o sentido da formação de competências. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO. Disponível em: &lt;<a href="http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1288">http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1288</a>&gt;. Acesso em: 6 mai. 2024.</p>
<p>P1 - FANTE, Brenda. <b>Assistência às infâncias e juventudes e o sistema socioeducativo:</b> A atuação dos técnicos do Centro Educacional São Lucas (São José–SC; 2007–2010). Disponível em: &lt;<a href="http://1636017573_ARQUIVO_6beed6d498af8693a0bb7b8f66f09018.pdf">1636017573_ARQUIVO_6beed6d498af8693a0bb7b8f66f09018.pdf</a> (anpuh.org)&gt;. Acesso em: 6 mai. 2024.</p>
<p>P2 - MARTINS, Ana Paula Vosne; DE LOURDES FERREIRA, Karina Aparecida; GONÇALVES, Hellen Silvia Marques. Entrevista com Ana Paula Vosne Martins. <b>Temporalidades</b>, v. 14, n. 2, p. 570-578, 2023. Disponível em: &lt;<a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/42436">https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/42436</a>&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P3 - DOS SANTOS, Laíne Domingues. Centro de Referência Social (cras) e as práticas frente ao novo normal: pandemia covid-19. <b>Anais do (Inter) Faces</b>, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: &lt;<a href="https://www.ulbracds.com.br/index.php/interfaces/article/view/2908">https://www.ulbracds.com.br/index.php/interfaces/article/view/2908</a>&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P4 - TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Antônio da. <b>Indústria cultural, biopolítica e educação.</b> Pro-Posições, v. 29, p. 423-442, 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/j/pp/a/G9sGjV5zZ6WLQrMVxrMhtyv/?lang=pt&amp;format=html">https://www.scielo.br/j/pp/a/G9sGjV5zZ6WLQrMVxrMhtyv/?lang=pt&amp;format=html</a>&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P5 - LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; FRANCO, Ana Carolina Farias. Vidas precárias em disputa pelo mercado neoliberal. p. 36 <i>In</i>: TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa; LIMA, Maria Lucia Chaves; Das Neves, André Luiz Machado (orgs.). <b>Psicologia social na Amazônia:</b> reticulando potencialidades e desafios. Abrapso, Porto Alegre, 2019. Disponível em: &lt;<a href="http://colecão_encontros_2020_volume1-libre.pdf">colecão_encontros_2020_volume1-libre.pdf</a> (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>D2 - DA COSTA, Giselle Mara Cardoso. <b>O Assistente Social no atendimento à Pessoa com Deficiência:</b> uma análise das demandas e respostas profissionais nos serviços socioassistenciais do município de Juiz de Fora. Orientadora: Carina Berta Moljo. Dissertação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2022. Disponível em: &lt;<a href="http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/14062/1/gisellemaracardosdacosta.pdf">http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/14062/1/gisellemaracardosdacosta.pdf</a>&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>

<p>D3 - VIEIRA, Alisson Tiago Gonçalves. <b>Biopolítica e o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária</b>. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6495">https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6495</a>&gt;. Acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P6 - HILLESHEIM, B.; LASTA, L. L. A Política de Assistência Social e a Educacionalização do Social. <b>Revista Polis e Psique</b>, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 28-51, 2019. DOI: 10.22456/2238-152X.85814. Disponível em: &lt;<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/85814">https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/85814</a>&gt;. Acesso em: 6 mai. 2024.</p>
<p>P7 - SPERFELD, Paula Camilo; TILLMANN, Luana. Serviço Social, direitos humanos e a luta anticapacitista. <b>Humanidades em Perspectivas</b>, v. 3, n. 6, p. 42-57, 2021. Disponível em: &lt;<a href="https://revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/135">https://revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/135</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P8 - SANTOS, Ana Pereira dos; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A implicação dos trabalhadores na política de assistência social brasileira. <b>Psicologia em Estudo</b>, v. 28, p. e55157, 2023. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/j/pe/a/6czGV3rjvdCPhRhChGRffXr/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pe/a/6czGV3rjvdCPhRhChGRffXr/?lang=pt</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>D4 - SILVA, José Júnior Bezerra da. <b>Biopolítica e governo da juventude: um estudo dos planos decenais de atendimento socioeducativo de Maceió e de Alagoas</b>. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: &lt;<a href="http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10718">http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10718</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P9 - MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues; BUCHELE, Fatima; BOLSONI, Carolina Carvalho. Uma revisão bibliográfica sobre as estratégias de construção da autonomia nos serviços públicos brasileiros de atenção em saúde a usuários de drogas. <b>Cadernos de Saúde Pública</b>, v. 37, p. e00358820, 2021. Disponível em: &lt;<a href="https://www.scielo.br/j/csp/a/kTHxrqrQXTZJLPLZJMgPPXr/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/csp/a/kTHxrqrQXTZJLPLZJMgPPXr/?lang=pt</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P10 - NARDI, Henrique Caetano; DE FÁTIMA GUARESCHI, Neuza Maria; GALEANO, Giovana Barbieri. Biopolítica e produção de subjetividade nas tramas das políticas públicas. <b>Revista Polis e Psique</b>, v. 10, n. 3, p. 1-6, 2020. Disponível em: &lt;<a href="https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/108686/58973">https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/108686/58973</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>
<p>P11 - BATTISTELLI, Bruna Moraes; RODRIGUES, Luciana; DA CRUZ, Lílian Rodrigues. A Política de Assistência Social: relações entre vulnerabilidade, risco e autonomia. <b>Revista Polis e Psique</b>, v. 8, n. 3, p. 88-110, 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/88114">https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/88114</a>&gt;. Último acesso em: 06 mai. 2024.</p>

(conclusão)

Fonte: O autor (2024), com base nos dados obtidos no Google Acadêmico em 06 de maio de 2024.

Quadro 5 - Legenda de identificação das investigações

D = Dissertação	P = Periódico
-----------------	---------------

Fonte: O autor (2024), quadro para identificação dos dados obtidos no Google Acadêmico

Levando em consideração a tabela acima, é possível identificar que, das quinze (15) pesquisas, quatro (4) são de natureza dissertativa (D), dentre as quais duas encontram-se na área da Psicologia (D3, D4), uma no Serviço Social (D2), e a outra é interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (D1). Um artigo (P5) encontra-se publicado através da modalidade “livro”, e as demais investigações (P1 à P11) são classificadas como periódicos científicos.

As dissertações elencadas distribuem-se em três regiões do Brasil, sendo: uma (D1) na região Centro-Oeste (Goiás), uma (D2) na região Sudeste (Minas Gerais) e duas (D3, D4) na região Nordeste (Alagoas). A respeito dos periódicos não foi realizada uma análise geográfica de suas publicações por se tratarem de revistas que podem receber pesquisas advindas das diversas regiões brasileiras, não possuindo assim uma categoria classificatória neste sentido.

A pesquisa realizada em (D1) procurou investigar a BNCC sob a ótica da Biopolítica. Utilizando como ferramenta metodológica a pesquisa bibliográfica, observou que “a proposição e vigência desse novo currículo padronizado representa uma clara interferência em uma das mais importantes etapas de formação da vida humana: a educação, uma vez que propõe uma formação voltada à instituição de um capital humano valioso para fins de mercado, mas pouco orientado no sentido do exercício da vida em suas diversas esferas”. Percebe-se que a pesquisa se aproxima da presente dissertação enquanto uso da ferramenta “pesquisa bibliográfica” e da interpretação do conceito de biopolítica para analisar uma legislação nacional, neste caso específico, do campo educacional, mas distancia-se enquanto escopo, elaboração dos conceitos como autonomia e emancipação e área de pesquisa.

A dissertação (D2) procurou investigar a intervenção do assistente social no atendimento às pessoas com deficiência no campo da Assistência Social no município de Juiz de Fora. Classifica-se como pesquisa qualitativa com utilização de revisão bibliográfica e coleta de dados por meio de entrevista a assistentes sociais da região,



que posteriormente foram analisados através de análise de conteúdo. Apresenta como resultados as demandas recebidas pelos assistentes sociais em seu trabalho, as intervenções realizadas por eles em seu contato com os usuários. Enfatiza que “o trabalho profissional na Assistência à Pessoa com Deficiência encontra limites, dentro dos quais entraves com a rede socioassistencial, a precarização de políticas sociais, a falta de recursos, o preconceito, a discriminação e o desgaste da família”. Nota-se que a pesquisa se aproxima desta dissertação enquanto grande área pesquisada, mas distancia-se enquanto escopo, conceitualização e metodologia científica.

A dissertação (D3) investiga o direito à Convivência Familiar e Comunitária, enquanto direito garantido pela constituição, problematizando a produção de enunciados sobre o direito à convivência familiar e comunitária, bem como os modos de ser e governo de crianças, adolescentes e famílias. Analisa documentos governamentais a partir da perspectiva teórica-metodológica de Michel Foucault. Apresenta como resultados a compreensão de que “o direito é produto de discursos jurídicos internacionais que escamoteiam as desigualdades sociais através de verdades universais” e ainda a ideia de que “a gestão da vida e (in)seguranças ocorrem por investimentos do biopoder entre mecanismos de encarceramento e (re)inserção de crianças e adolescentes nas famílias e comunidades, assim como pela vigilância tutelar, controle punitivo, racismo institucional e cálculo dos riscos que responsabilizam/culpam os indivíduos e famílias pobres, pardas e negras pela ruptura dos vínculos e produção das inseguranças sociais”. Verifica-se que a investigação se aproxima desta dissertação enquanto investigação ao direito à convivência, que é um dos focos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, da aproximação conceitual em Foucault e da utilização da ferramenta “pesquisa bibliográfica/documental”, sobretudo, na consulta a documentos da Assistência Social. Distancia-se enquanto escopo investigativo e conceitual, assim como no método utilizado, tendo em vista que nesta dissertação se prioriza uma abordagem hermenêutica-reconstrutiva.

A dissertação (D4) analisa os modos de governo da vida vinculados aos planos de atendimento socioeducativo, assim como suas estratégias de reinserção social. Fundamentado na psicologia social, o trabalho tem como suporte teórico-metodológico os escritos de Michel Foucault, assim como o conceito de biopolítica abordado por ele. Analisando os planos decenais de atendimento socioeducativo, documentos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Estatuto da

Criança e do Adolescente, compreendeu-se que “a socio educação como estratégia de governo, se detém no controle e na regulação da juventude, para torná-la útil e produtiva”, sendo necessário para isto o uso de “técnicas e dispositivos, como as leis para a juventude e os próprios planos socioeducativos”. Observa-se que a investigação se aproxima desta dissertação enquanto investigação ao atendimento socioeducativo, pela aproximação conceitual em Foucault e pela análise de documentos da Assistência Social. Distancia-se enquanto escopo investigativo e conceitual, assim como na escolha metodológica, tendo em vista que se prioriza uma abordagem hermenêutica-reconstrutiva nesta dissertação. Percebe-se que a pesquisa (D4) priorizou documentos da Assistência social do Estado do Alagoas, diferentemente desta investigação que está focada em pesquisar uma legislação do tipo nacional.

Relativo aos periódicos científicos, destaca-se que a investigação (P1), baseando-se em uma dissertação ainda em andamento, classifica-se como de abordagem qualitativa, com a utilização de ferramenta metodológica “análise documental”, priorizando documentos do Centro Educacional São Lucas (SC) entre os anos 2007-2010. Com embasamento teórico em Foucault, as narrativas sugerem que no contexto socioeducativo estudado os discursos e técnicas possuíam uma relação dúbia: se por um lado eram requeridos, por outro, uma vez no interior da instituição, esses saberes encontravam resistência entre os diversos membros que estavam no interior da instituição. Trata-se de uma investigação de cunho histórico, que se distancia desta dissertação. Por outro lado, enquanto conteúdo teórico (biopolítica) e abordagem a um Centro Social aproxima-se desta pesquisa.

O periódico (P2) trata-se de uma entrevista com uma pesquisadora da área de história. Envolve temas como mulheres, gêneros e feminismo. Acreditamos que não se aproxima do escopo desta pesquisa.

A pesquisa realizada em (P3), “através do relato de experiência de Estágio Específico em Processos Institucionais e de Saúde, em um Centro de Referência Social (CRAS), objetivou apresentar a constituição do aparelho, as práticas e as consequências da pandemia”. Utilizando-se de conceitos biopolíticos e associando-os aos de disciplina e panoptismo, procurou compreender as práticas psicossociais, através de um relato de experiência com pesquisa narrativa de literatura e um relato de experiência de estágio profissionalizante de promoção e prevenção no campo da psicologia. Concluiu que com a biopolítica foi possível compreender os mecanismos

das políticas públicas; que o panoptismo traz à luz o papel do Estado como um vigilante, que conhece os anseios da população, assegura aos indivíduos um mínimo que exerça poder e um sentimento de dever, controlando através da disciplina a população, que se posiciona em uma herança histórica de assistencialismo, onde o indivíduo se coloca e é colocado como uma figura de pedinte e o Estado como aquele que lhe oferece a esmola. Nota-se que o periódico realizou críticas à Assistência Social através da conceitualização da biopolítica. Acredita-se que, em determinados momentos, algumas destas críticas poderão aproximar-se das conclusões da presente dissertação. A nível metodológico, área de concentração da pesquisa e sistematização do conteúdo, acredita-se que não existem aproximações.

O artigo (P4) procura através da articulação teórica repensar o impacto de atuação da indústria cultural na educação, à luz do conceito de dispositivo, de acordo com a biopolítica em Agamben. O método hermenêutico impulsiona a interpretação de conceitos como subjetivação/dessubjetivação na realidade atual. Propõe-se como reflexão final a constatação de que no ambiente biopolítico contemporâneo, salvo algumas exceções, os produtos da indústria cultural estão envolvidos na forma-mercadoria. Neste sentido, a formação, promovida pela educação, pode ser apresentada como possibilidade de saída, pois ela tem um compromisso que vai além do atendimento às necessidades do mercado. Sendo assim, enquanto as produções da indústria cultural têm em vista contemplar as necessidades do momento, ou da moda, posto que elas estão embaladas na forma-mercadoria para serem consumidas, a formação cultural procura atender o imperativo de formar uma humanidade melhor no futuro. Este artigo se aproxima de algumas reflexões teóricas realizadas nesta dissertação. Aponta para a possibilidade de diálogo entre autores complexos através de uma abordagem hermenêutica. Aproxima-se também enquanto compreensão da educação como processo formativo mais amplo e com potencial emancipador, distancia-se, no entanto, enquanto escopo.

O artigo (P5) trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que interroga o presente através de conceitos biopolíticos, problematizando os direitos humanos diante da conjuntura neoliberal. Trata-se de uma elaboração abrangente a respeito de muitos temas tais como educação, assistência social, qualidade de vida, asilos, saúde. Aborda a questão dos direitos como um mercado com racionalidades de proteção e cuidado da vida, problematizando práticas coloniais que coisificavam corpos e os

desumanizam. Percebe-se que a pesquisa não se aproxima desta dissertação, devido à abrangência de problemas tratados em seu interior.

O periódico (P6) “discute a articulação entre as políticas públicas de assistência social e a educação. Para isso, parte-se do pressuposto de que, em nosso tempo, existe uma associação entre o fenômeno denominado educacionalização do social, a partir do qual a educação passa a ser recorrentemente citada como causa ou solução de uma variedade de problemas sociais e uma racionalidade governamental neoliberal que opera em uma lógica concorrencial. Tendo em vista tais questões, realiza-se uma análise da Cartilha SUAS: modos de usar (2017), entendendo-a como uma estratégia educativa que, ao afiançar mais autonomia aos usuários, acaba por governar e conduzir camadas mais vulneráveis da população brasileira a entrarem nas redes produtivas e de consumo, mediante um investimento em capital humano”. O trabalho possui uma simetria intencional a esta dissertação. Trabalha com conceitos e aborda questões pertinentes ao estudo aqui apresentado.

O artigo (P7) “reflete sobre a articulação entre o serviço social, os direitos humanos e a luta anticapacitista”. Desenvolve-se a partir de pesquisa bibliográfica qualitativa e realiza uma leitura das práticas do Serviço Social vinculadas aos direitos humanos conforme o Projeto Ético-Político da profissão. “Compreende que a luta anticapacitista apesar de possuir uma elaboração teórica recente carrega consigo anos de batalhas e conquistas no que se refere aos direitos e a não discriminação da pessoa com deficiência. Salienta como uma de suas conclusões que o termo capacitismo ainda não é utilizado formalmente em leis, mas precisa ser divulgado, compreendendo que o Serviço Social pode contribuir nessa prática, especialmente os assistentes sociais que atuam na área da pessoa com deficiência. Apesar da área de concentração da pesquisa ser aquela do Serviço Social e da metodologia de pesquisa bibliográfica, não conseguimos identificar demais proximidades entre o artigo e esta dissertação.

O artigo (P8) “analisa a institucionalização da assistência social no Brasil e a implicação dos trabalhadores sociais neste campo”. Partindo da entrevista realizada com Maria, profissional envolvida no campo pesquisado, a investigação possui como metodologia a teoria da análise institucional (Lourau, 2014) e o método Narrativas de Vida (Bertaux, 2010). A análise apresenta como uma de suas conclusões que a “sensibilidade para o trabalho social construída nas experiências anteriores ao trabalho social e potencializada no encontro com a política institucionalizada, pode

adoecer os profissionais e favorecer a precarização da política pública quando alimenta um compromisso pessoal que se nega a enxergar a complexidade do que seja manter a seguridade social com competência e seriedade no país”. O artigo poderia contribuir com esta dissertação no que se refere à análise de conjuntura da realidade da assistência social brasileira. Distancia-se no que tange à metodologia utilizada, bem como nas aproximações teóricas realizadas.

O artigo (P9) busca descrever as estratégias para construção de autonomia através das políticas sociais para pessoas que fazem uso abusivo de drogas. O método utilizado para a investigação nesta pesquisa foi a revisão integrativa, buscando-se, nas bases PsycInfo, PubMed, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Web of Science, estudos que analisaram o processo de cuidado a usuários de drogas. Neste sentido, entende que os arcabouços teórico-práticos que compõem o paradigma psicossocial no campo das drogas, tais como a redução de danos e a promoção da saúde, trouxeram foco ao sujeito em sofrimento na relação com a realidade social. Eles valorizam a singularidade de usuários e profissionais para compreensão do processo saúde-doença e a construção das políticas de saúde. Conceito que embasa e agrega essas características é o de construção de autonomia. Entretanto, existem acepções e ações distintas relativas à autonomia, pluralidade intrínseca ao desenvolvimento da política de saúde mental e drogas no país. Na análise dos textos pesquisados evidencia-se um conjunto de práticas contraditórias e difusas, havendo as que constroem autonomia e as que impõem o controle sobre o usuário. Ainda assim, as ações dos CAPS AD e atenção primária demonstram ser fundamentais para o resgate de autonomia frente à estigmatização e marginalização. O artigo aproxima-se desta dissertação enquanto ferramenta de pesquisa bibliográfica, elaboração de conceitos como autonomia diante de processos socioassistenciais governamentais, não obstante o faça através de autores diferentes. Distancia-se enquanto público pesquisado e método escolhido, que no caso do artigo responde à área da saúde.

A investigação realizada em (P10) é uma análise sintética dos artigos publicados no número 10 (3) da Revista Polis e Psique. A análise afirma que “estes dão visibilidade tanto ao modo como as psicologias têm produzido estratégias metodológicas diferentes em relação a temáticas já bastante presentes em nossa ciência e profissão quanto visibilizam a abertura das psicologias para as demandas que tensionam os espaços de produção de conhecimento/práticas”. Neste sentido,

não conseguimos encontrar aproximações neste artigo com a dissertação proposta, uma vez que se trata de uma apresentação de uma edição de uma revista.

Por fim, o artigo (P11) é um recorte da pesquisa “Práticas Psicológicas e Políticas Públicas de Assistência Social: entre o risco e a normalização”. Apresenta os resultados da análise documental realizada a partir de documentos que legislam a Assistência Social. A análise pautou-se no rastreamento de como as expressões ‘vulnerabilidade’, ‘risco’ e ‘autonomia’ emergem e são operados na política em questão. Em resposta, a investigação aponta que, inicialmente, as expressões vulnerabilidade e risco aparecem frequentemente juntas e sem discernimento. Ao longo dos anos vulnerabilidade para a ser conceituada; já a situação de risco se mantém caracterizada apenas a partir de exemplos. Autonomia também não é conceituada e ganha maior importância em 2013, quando é enfatizado que está atrelada a garantia dos direitos básicos. O artigo se conclui com problematizações quanto à homogeneização da população pobre, bem como com a possibilidade de a universalidade nas políticas públicas sustentar as desigualdades sociais que deveria combater. O trabalho é próximo à dissertação em questão. A ferramenta de pesquisa bibliográfica, os documentos pesquisados, bem como os conceitos abordados possuem uma intencionalidade muito próxima a esta investigação. Suas conclusões contribuem fortemente para as reflexões propostas nesta pesquisa. É um pouco distante em relação à perspectiva educacional, mas acredita-se que, com a devida interpretação, os resultados podem ser corroborados.

Como é possível observar, das pesquisas elencadas, não encontramos estudos que sejam próximos a esta dissertação por completo, mas sim apenas em partes. Alguns dos estudos aproximam-se relativamente enquanto teoria e ferramenta de pesquisa como é o caso de (D1, D3, P2, P9), outras possuem uma aproximação maior somente a nível teórico como (P3, P4, P6, P11). As pesquisas que se aproximaram menos, escolheu-se por não utilizar como bibliografia de confronto como é o caso de (D2, D1, P2, P5, P7, P8, P10). Observou-se que de todas as investigações, nenhuma procurou responder ou aproximar-se do problema erguido por esta pesquisa: De que forma se pode compreender e interpretar a autonomia enquanto perspectiva emancipatória na teoria socioassistencial, diante do contexto da biopolítica na contemporaneidade?

Observou-se também que as pesquisas se aproximam do tema serviço social, mas não são investigações da área da Educação. A aplicação ao Serviço de

Convivência e Fortalecimento de Vínculos não foi encontrada. Neste sentido, registramos que no decorrer da pesquisa Estado do Conhecimento, percebeu-se uma dificuldade em encontrar investigações relacionadas ao conceito de autonomia, Serviço Social e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, dentro da área da Educação.

Assim, o Estado do Conhecimento realizado a partir da plataforma CAPES, SCIELO e GOOGLE ACADÊMICO possibilitou compreender que a temática erguida nesta pesquisa: “Autonomia em perspectiva emancipatória no contexto da biopolítica na contemporaneidade: reflexões sobre a teoria educativa no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos” trata-se de um campo pouco explorado a partir da perspectiva educacional e, por isso, convém que o seja. Desta forma, acredita-se que esta pesquisa pode contribuir com novas perspectivas e posteriores estudos em relação à temática abordada.

## 2 ACERCA DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICO E FILOSÓFICAS NO SÉCULO XVIII

### 2.1 O ASCENDER DA RAZÃO NO CONTEXTO DO ILUMINISMO: A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA DESENVOLVER A CIVILIZAÇÃO

O assim chamado “Movimento Iluminista”, que teve seu ápice no século XVIII, sobretudo, entre os anos de 1715 a 1789 - início da Revolução Francesa - influenciou diversos países europeus e, no decorrer dos anos o restante do Ocidente, por meio de uma mudança de concepção sobre o homem, que conseqüentemente conduziu este a transformar a sua compreensão acerca a realidade, dando a esta o adjetivo de “nova”, se estruturou, segundo Boto (2017), em torno da República das Letras<sup>2</sup>. Isto significa que em comparação com anos anteriores, naquela época, houve um aumento considerável da circulação de livros, panfletos, jornais e cartas, o que contribuiu substancialmente para a disseminação de ideias (Boto, 2017).

Tal atividade de conhecimento no século XVIII pode conduzir à questão sobre como eram os promotores de tais ideias, os intelectuais<sup>3</sup> que as fomentavam e disseminavam entre si. Sobre estes, Boto (2017) entende que entre eles havia o compromisso com a ideia de verdade e com uma defesa do que consideravam ser a justiça. Eles utilizavam a razão como um recurso e fugiam de movimentos considerados irracionais. Acreditavam em valores universais e se esquivavam de particularidades, tais como raça, nação ou classe. Como se orientavam por padrões universais, buscaram também estabelecer uma moral e uma razão universal. Marca indelével do século XVIII, mas não singular, foi a generalização de conceitos como humanidade, educação, razão, moral, ética dentre outros que contribuíram para a

---

<sup>2</sup> A compreensão de República das Letras, caracterizando o movimento intelectual do Iluminismo se dá por meio da ideia de uma nova forma de sociabilidade entre os letrados da época. Tal sociabilidade ocorria por meio da produção de ideias e da divulgação destas. Contudo, não se trata de uma divulgação a toda sociedade, mas a um grupo social específico, chamado de intelectuais (Boto, 2017).

<sup>3</sup> Os porta-vozes das luzes eram, sem dúvida, intelectuais. Eram pessoas dedicadas ao cultivo das ciências e das letras no século XVIII. Escritores, filósofos, estudiosos dos vários campos do saber, enfim, todos que se devotassem às atividades do espírito e se propusessem a redigir sobre os temas das ciências da natureza e das ciências humanas. Tinham relações com as esferas de poder e muitas vezes com o Estado, embora não se pretendessem confundir com um ou com outro. A relação entre esses homens ligados à filosofia, à ciência e às artes produzia uma sociabilidade inédita, traduzida pelo cultivo de um ambiente cultural a um só tempo humanista, artístico e científico (Boto, 2017, p. 180).



formação de uma mentalidade que compreende o ser humano como ‘razão’. “O iluminismo tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer” (Boto, 2017, p. 34).

A crença na capacidade humana de conhecer, conduziu os intelectuais da época a um movimento de aposta no espírito humano. “A instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento do sujeito, mas também a um aprimoramento moral do indivíduo que se instrui” (Boto, 2017, p. 34). Este indivíduo poderia contribuir para a fundação de um novo pacto civil (Boto, 2017). Além disso, o percurso de aprimoramento tinha como ideal um humano “perfeito” que, a partir da Revolução Francesa, levaria a cabo um novo sistema político, desbancando assim, o Antigo Regime.

No século XVIII, o debate sobre a educação entrou no centro das discussões dos intelectuais. Segundo Cambi (1999), coube à educação a tarefa de homologar as classes sociais, tornar indivíduos cidadãos conscientes e esclarecidos, sobretudo, em âmbito intelectual, ou seja, livres de conceitos impostos, tradições, fé e crenças, que não são frutos de uma racionalidade metódica. A educação era considerada como chave que deveria abrir a porta do mundo novo onde o ser humano seria um sujeito socializado e civilizado, habitante da cidade e capaz de renovar as leis do Estado que deveriam manifestar o conteúdo ético de sua vida de homem-cidadão. Neste sentido, Cambi (1999) entende que a educação foi o caminho infalível, adotado por aqueles que conduziam a sociedade para gerar um corpo social dotado de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento. Ela foi a melhor via para renovar no sentido burguês a formação dos indivíduos.

O Iluminismo teve como marca principal o fenômeno da secularização<sup>4</sup>. Este fenômeno seguiu o pensamento dos intelectuais desde o início da modernidade e encontrou forças para desabrochar no século das luzes. “No movimento de laicizar-se, o indivíduo quer, não apenas conhecer para contemplar, mas quer conhecer para

---

<sup>4</sup> Na história do Ocidente, a secularização é um acontecimento cultural em que o mundo e a sociedade entram, pela primeira vez, nos projetos racionais de compreensão humana, o que significa fundamentalmente que o mundo e a sociedade fogem à tutela exclusiva da Igreja e da Religião, isto é, começam por si mesmos a projetar por meios racionais o seu próprio futuro (Pereira, 1990, p. 53 *apud* Boto, 2017, p. 41). Contudo, o movimento de laicização não pode ser entendido como uma ruptura total da influência religiosa sobre a sociedade. O que ocorre é que os setores sociais tenderam à laicidade, mas o indivíduo permaneceu crente (Todorov, 2006 *apud* Boto, 2017, p. 181). A crença, no entanto, não foi capaz de proporcionar a este indivíduo uma visão de mundo onde o prisma utilitarista não prevalecesse.

transformar, dominar a natureza, dessacralizando-a e desvinculando-a da religião” (Breymaier; Boto, 2020). Numa analogia com a religião, a busca pela salvação foi substituída pela busca da felicidade e do bem-estar, que foram colocadas como finalidade das ações humanas (Breymaier; Boto, 2020). Em âmbito social, a separação entre Estado e Religião teve repercussão, sobretudo, na formação e na educação.

O conhecimento deveria ser laico e amplamente divulgado – de acordo com os enciclopedistas, representados por Diderot e D’Alembert. A escola também deveria se tornar laica, gratuita, universal e obrigatória, buscando novos caminhos para a aprendizagem, tendo a grande responsabilidade de propagar as luzes e o conhecimento (Breymaier; Boto, 2020, p. 4).

No novo clima cultural de secularização, Cambi (1999) entende que a educação foi tensionada a separar-se de um modelo autoritário e religioso. Seu novo objetivo era desenvolver uma pessoa como cidadã, capaz de construir sua própria riqueza; um sujeito que não outorgava a terceiros a responsabilidade de mentor de sua formação, mas a reivindicava para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. A liberdade individual, enquanto inspiração das ações, e a convicção sobre a força do intelecto humano conduziram a pedagogia a ser “arte e técnica de modelar indivíduos conforme o quanto possível à aspiração a uma razão iluminada” (Cambi, 1999, p. 327).

Para alcançar o ideal de homem, esta nova pedagogia precisava ser exercida num ambiente que lhe fosse propício. Assim, a escola começou a passar por transformações. Entre essas mudanças, talvez a mais impactante tenha sido a crítica e a conseqüente mudança de perspectiva pedagógica com relação ao método jesuítico, pautado pela *Ratio Studiorum*<sup>5</sup>, “que operava com dois pressupostos básicos: a desconfiança do mundo adulto e a criação de um ambiente educativo dele dissociado” (Boto, 1996, p. 49). Assim, a criança era conduzida em sua formação

---

<sup>5</sup> A *Ratio Studiorum*, primeiro monumento de uma pedagogia consciente e organizada, propõe uma racionalização, uma formalização completa dos estudos detalhadamente regrados de maneira sistemática. Os programas, os métodos, os horários de ensino, os fins e os meios definidos de uma vez por todas serão os mesmos de uma ponta à outra no Império do Jesuítas, sobre o qual o sol não se deita jamais. Professores intercambiáveis formarão em série alunos semelhantes uns aos outros, segundo os mesmos procedimentos e cerimônias. A unidade da língua Latina simboliza e facilita a unidade da fé. O ensino torna-se uma máquina institucional que pode ser regrada de uma vez por todas e para todos. Essa racionalização da pedagogia é para a história da cultura, um acontecimento mais importante do que a publicação de um *Discurso do Método*, escrito por um antigo aluno dos Jesuítas (Gusdorf, 1969, p. 257-258 *apud* Boto, 1996, p. 50).

evitando o contato com o mundo exterior e a experiência formativa da sociedade não interferia na educação destas crianças. Ora, este tipo de método educativo promovido pela Igreja será criticado veementemente pelos intelectuais do século XVIII. A forma encontrada para estabelecer a crítica foi a elaboração teórica de um novo conceito de infância, onde o “ser criança” passa a ser considerado etapa específica da condição humana. Para Boto (1996, p. 51):

Nessa valorização ilimitada da criança como etapa específica da condição humana estava suposta a analogia com o prospecto de perfectibilidade do espírito e da razão. A infância pura é, no trajeto, corroída pelo ambiente. Como no Rousseau do *“Contrato”*: “O homem nasce livre; por toda a parte encontra-se a ferros”. Como no Rousseau do *“Emílio”*: “Tudo é certo em saindo da mão do autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem”.

Neste sentido, o modelo escolar começou pouco a pouco a ser adequado a um sistema graduado, no qual cada série dependia da que vinha antes, preparando o sujeito para a etapa seguinte. Boto (2017, p. 40) afirma:

Mais do que seriada, essa escola era estruturada como uma arquitetura em rede de proteção e provisão da República. Tratava-se como dizia os contemporâneos de formar a cidadania. A escola seria, assim, o lugar por excelência da formação do homem novo. Havia uma ideia de regeneração que embasava o projeto educativo francês. Pela Revolução, o passado se havia esborado e caberia às instituições engendrar uma nova ordem social e política. Por detrás dessas referências estão as ideias de laicidade, de república, de constituição, de democracia e de cidadania. Há um prospecto de emancipação humana no universo revolucionário francês e – o mesmo prospecto, traduziu se pedagogicamente nos diversos planos elaborados na época acerca da organização da instrução nacional.

A escola procedeu a um processo de renovação profunda, uma vez que seu objetivo principal visava formar o cidadão para a república. Cambi (1999) aponta para três pontos principais na renovação escolar, embebida de ideais iluministas e operada sobretudo a partir da Revolução Francesa. O primeiro está num nível organizacional, onde o sistema escolar foi submetido ao controle público, articulado para operar a reprodução da ideologia social vigente. O segundo se remete aos programas de ensino, que acolheram novas ciências, as línguas nacionais (abandonando o latim como símbolo da secularização) e renunciando ao humanismo cristão, vinculado ao processo catequético operado nas escolas católicas. Por fim, o terceiro ponto está no âmbito da didática, que abriu espaço para processos de ensino-aprendizagem mais inovadores e não tão focados na memorização dos conteúdos, como era a *Ratio Studiorum*.

É importante salientar que tais concepções sobre este novo formato de instrução para as crianças fora difundido e perpetuado por meio do movimento enciclopedista do século XVIII, operado sobretudo por Diderot e d’Alambert, por meio do “*Dicionário razoado das ciências, das artes, dos ofícios 1750-1772*”. A filosofia iluminista tem um caráter enciclopedista. Ela quis organizar a sociedade a partir de parâmetros universais que constituem o ideal de homem perfeito. O movimento enciclopedista representou a crença no aperfeiçoamento do espírito humano. A ideia de perfeição acompanhou a modernidade iluminista em cada projeto elaborado. “Acreditava-se à época que, historicamente, haveria um aprimoramento coletivo e individual, de modo que o presente fosse sempre melhor que o passado, e que o futuro se constituísse uma utopia de um tempo ainda melhor (Boto, 2017, p. 190).

Para Boto (2017), Diderot e d’Alembert enfatizaram, desde o princípio, a proposta de coletar conhecimentos espalhados para dotá-los de uma abordagem sistemática e integradora, para que este pudesse ser assegurado às gerações mais jovens. Sob estes jovens, vistos como futuros cidadãos da república, residia a crença do progresso social, tal progresso deveria advir por meio da instrução racional que tinha como consequência direta tornar o ser humano mais educado, mais virtuoso e mais feliz. A intenção dos autores Diderot e d’Alembert de sistematizar o conhecimento existente até aquele momento era motivada pela perspectiva de que a virtude e a felicidade decorreriam da posse da mobilização dos saberes disponíveis.

A razão demonstrativa e conjectural era compreendida como fonte de felicidade coletiva. A esperança aliava-se à expectativa de um período histórico, cujas elites culturais acreditavam firmemente em si próprias. É possível dizer que, considerado sob o ponto de vista filosófico, todo o Iluminismo é tributário de uma orientação racionalista. O que se pretendia era, de alguma forma, divulgar e mobilizar para o desenvolvimento da sociedade o conhecimento acumulado até então. Para isso, era fundamental o empreendimento de uma pedagogia de Estado que viesse a construir estratégias de instrução para o esclarecimento do povo sobre os mais diversos assuntos (Boto, 2017, p. 191). Tal inclinação teórica conduziu os homens a considerarem a pedagogia como uma ciência tão exata quanto a matemática. Somente desta forma a educação conseguiria produzir cidadãos civilizados.

## 2.2 AUTONOMIA E ESCLARECIMENTO EM KANT: O HUMANO A PARTIR DA RAZÃO UNIVERSAL

Pode-se afirmar que a conceitualização de autonomia se deu no Iluminismo. A noção de autonomia daqueles intelectuais advém de um entendimento antropológico que delinea o homem como ser histórico, racional, material. Este ser, por meio da ciência e do conhecimento racional, tem a força de suplantar mitos, superstições, imoralidades e opressões, pois o autônomo se curva apenas às evidências empíricas e matemáticas (Zatti, 2007).

A matriz do pensamento iluminista caracterizou o ser autônomo como um ser educado, civilizado e moral. Assim, a leitura do conceito de autonomia subdividiu-se em outros conceitos com os quais ele foi interligado. Exemplo disto pode ser visto no utilitarismo, no qual em sua perspectiva, a moralidade, enquanto conjunto das ações humanas, não individual, mas coletiva, tem como escopo a felicidade. Contudo, não qualquer tipo de felicidade, mas aquela derivada de um progresso racional capaz de classificar dor e prazer como critérios para justificar as ações como corretas ou não (Zatti, 2007). Assim, poderia ser considerado um sujeito autônomo, aquele capaz de exercer uma racionalidade que determinaria seus atos morais voltados ao prazer dele ou de outros indivíduos, com vistas à felicidade. Tal como a perspectiva utilitarista sobre a moralidade, existem outras, que não contemplam o escopo desta pesquisa<sup>6</sup>, a questão é levantada apenas com o intuito de apresentar um fator importante do Iluminismo: não existiu apenas um Iluminismo com uma sequência teórica única, mas vários pensadores com ideias diversas e todos contribuíram para uma caracterização histórica do século XVIII, como “século das luzes”.

Principal expoente do iluminismo alemão, Immanuel Kant (1724-1804)<sup>7</sup>, em seus escritos, abordou e sistematizou diversos conceitos que serviram como base

---

<sup>6</sup> Uma leitura holística do assunto pode ser realizada em: ZATTI, Vicente. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Ver capítulos 1 e 2 (até a página 29).

<sup>7</sup> Nasceu em Königsberg, cidade da Prússia ocidental, à época território alemão, hoje Kaliningrado, um território Russo. De família numerosa e simples, Kant estudou no Collegium Fridericianum, que tinha como reitor o pastor pietista F. A. Schultz. Neste espaço educativo a severidade nos métodos e conteúdos prevalecia no cotidiano dos estudantes. Embora algumas características da educação pietista tivessem sido contestadas por Kant na sua fase adulta, algumas marcas dessa seita permaneceram-lhe indelévels e visíveis, sobretudo, em seus escritos morais (Reale; Antiseri, 2005, p. 348).

para construção do pensamento contemporâneo. Autonomia e Esclarecimento estão entre eles. Faz-se importante ressaltar que dentre os escritos kantianos, esta pesquisa interessa-se por aquilo que Kant considera “Razão Prática”<sup>8</sup>, na qual o filósofo discute o conceito de autonomia, sistematizado, sobretudo, na obra “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes - 1785*” e o conceito de esclarecimento, fundamentado no opúsculo “Resposta à pergunta: O que é esclarecimento - 1784”.

Ao discorrer sobre o conceito de autonomia, Kant o liga diretamente à ética e conseqüentemente à moral. Com tal liame, a ideia de autonomia passou a ter uma conotação diferente daquela dos iluministas utilitaristas, por exemplo, pois a ética kantiana não se preocupa com os fins, mas com a responsabilidade do dever e a realização da ação exigida pelo primeiro. O autônomo não é considerado para Kant como aquele que age tendo em vista a felicidade, mas aquele que é capaz de decidir sobre sua vontade sem outras motivações que não aquelas movidas pela própria razão, conforme ele afirma:

Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal (Kant, 2007, p. 85).

Embora a ética kantiana não possa ser considerada uma ética teleológica, a autonomia é alcançada como um fim quando o sujeito age sem influências sobre a sua vontade, tendo como único guia a própria razão. Neste sentido, a autonomia é concebida para Kant como princípio<sup>9</sup> universal da moralidade. A autonomia demonstra que o homem tem a capacidade de ser dono de si, livre de toda dependência externa à razão. Dessa forma, ser moral é ser autônomo; em outras palavras: para uma ação revestir-se de valor moral precisa ser racionalmente determinada (Bresolin, 2013).

---

<sup>8</sup>Tenha-se em consideração que, para Kant, “prático é tudo aquilo que é possível pela liberdade” (Lima Filho, 2019, p. 62).

<sup>9</sup>Kant considera “princípio” como lei, um mandamento da razão a ser obedecido. “A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão)” (Kant, 2007, p. 48). “Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática” (Kant, 2007, p. 47).

Segundo Bresolin (2013), Kant propõe em toda a sua filosofia, que o sujeito dê a si mesmo a lei à qual deve obrigatoriamente obedecer. Isto significa que o filósofo compreende que o ser humano pode ser livre de toda interferência externa que lhe cause dependência ou o impeça de agir conforme a própria consciência. Para que isto aconteça, as decisões devem passar pelo crivo da racionalidade. Se uma ação for racionalmente decidida pode ser considerada autônoma.

Contrário ao conceito de vontade autônoma é a vontade heterônoma. Na primeira, a lei é dada pela razão e, na segunda, a lei é dada pelo objeto, ou seja, não parte do interior do homem, mas de fora dele. A lei que conduz a ação do indivíduo por meio de desejos e sentimentos advindos da busca pelo prazer ou pela felicidade é considerada heterônoma. Da mesma forma, um princípio que cause efeito na vontade do homem advindo de uma vontade independente, por exemplo “Deus”, e determine sua vontade, não é considerado gerador de autonomia. Nesses casos tem-se uma vontade heterônoma, pois a lei é dada pelo objeto, ou seja, não parte do sujeito, por isso os princípios ali produzidos são imperativos hipotéticos<sup>10</sup> (Zatti, 2007).

Todo o princípio da vontade autônoma está estruturado na máxima do Dever<sup>11</sup>, e um dever não significa, necessariamente, que algo irá acontecer, mas demonstra um interesse da razão em realizar tal objetivo (Bresolin, 2013). Neste sentido, a moral kantiana visa o dever pelo dever. Só a ação realizada pelo dever mesmo de realizá-la pode ser considerada autônoma e conseqüentemente boa, uma vez que tal ação não dependeu de nenhum sentimento interno ou ocasiões externas que a poderiam ter influenciado.

A ética kantiana é vazia de conteúdo empírico. A moralidade se mede de uma forma a priori, racional, a partir de uma consciência moral. Em outras palavras, a moral não se baseia na experiência, mas na racionalidade. Isto também significa que o valor da ação não é medido pelo fim alcançado, mas pela intenção com a qual ela foi

---

<sup>10</sup>“Os imperativos hipotéticos são 'preceitos práticos, mas não lei'. Portanto, o imperativo hipotético não funda uma lei, pois age sempre em vista de um fim previamente estabelecido, sendo, dessa forma, a vontade heteronomamente determinada” (Bresolin, 2013, p. 173).

<sup>11</sup>“O dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”. Deve-se, portanto, agir tão-somente de acordo com a lei moral, ou ainda, deve-se agir sempre com respeito a essa lei incondicional. Logo, agir por dever é excluir todas as inclinações, resultando, pois, apenas, a lei objetiva e subjetivamente válida” (Bresolin, 2013, p. 172). Para Kant, o dever pelo dever significa respeitar a lei moral. Contudo, dever conforme o dever não possui mérito moral, pois se trata de um dever por inclinação. A ética das intenções, baseia-se em ações no dever pelo dever.

gerada<sup>12</sup>. Nas palavras de Bresolin (2013), o valor moral está no modo como a máxima do agir foi determinada. Se foi influenciada pelos sentimentos, paixões ou pensamentos de outros, não é um ato moral e, portanto, não é universal. Por outro lado, se a razão determinou a intenção de agir, então a ação foi moral, e tal ação também poderá ser adotada por qualquer ser racional, ou seja, poderá ser universalizada. Kant sistematiza tal pensamento a partir da ideia de imperativo categórico:

O imperativo categórico é, portanto, só um único, que é este: age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. Ora se deste único imperativo se podem derivar, como do seu princípio, todos os imperativos do dever, embora deixemos por decidir se aquilo a que se chama dever não será em geral um conceito vazio, podemos pelo menos indicar o que pensamos por isso e o que é que este conceito quer dizer (Kant, 2007, p. 59).

Tal conceitualização fundamentou o caminho humano para uma razão universal. Neste sentido, o opúsculo “Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?”<sup>13</sup>, ajuda a compreender a perspectiva de Kant a este respeito. A expressão *Aufklärung*<sup>14</sup> é designada como o processo de emancipação intelectual fruto da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, que Kant denomina de ‘menoridade’, e da crítica de conceitualizações impostas naqueles intelectualmente menores por aqueles maiores (superiores hierárquicos, religiosos, governantes). A menoridade é um estado do sujeito no qual ele se torna incapaz de fazer uso da própria racionalidade sem a orientação de outro devido uma inação com relação à sua própria racionalidade (Kant, 1985).

O processo kantiano de esclarecimento, realizado por meio do uso da razão, visa a tomada de poder pelo indivíduo das rédeas de sua vida ao engendrar atos, escolhas e pensamentos a partir de sua própria deliberação racional. Neste sentido,

---

<sup>12</sup>“O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado. Pois todos estes efeitos (a amenidade da nossa situação, e mesmo o fomento da felicidade alheia) podiam também ser alcançados por outras causas, e não se precisava, portanto, para tal da vontade de um ser racional, na qual vontade – e só nela – se pode encontrar o bem supremo e incondicionado. Por conseguinte, nada senão a representação da lei em si mesma, que // em verdade só no ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas se não deve esperar somente do efeito da ação” (Kant, 2007, p. 31-32).

<sup>13</sup>Em alemão: “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*”.

<sup>14</sup>*Aufklärung* encontra um correspondente direto no português no termo “*esclarecimento*”, mas também pode ser traduzido por “*iluminismo*”.



o esclarecimento é o desenvolvimento máximo da razão. Somente uma razão esclarecida pode ser considerada autônoma, uma vez que essa autonomia é a coragem para decidir por servir-se de si, sem a orientação do outro (Kant, 1985).

Esclarecer-se para Kant é um processo. O homem vai tornando-se esclarecido à medida que é capaz de pensar e decidir por si mesmo. O contrário deste processo é chamado por Kant de menoridade, uma analogia às crianças que ainda não são capazes de decisões autônomas ou vivências de processos que conduzem ao pleno funcionamento da razão. No entanto, tal analogia não pode ser considerada em sua totalidade, pois diferentemente da criança que não é capaz de fazer uso da própria razão por sua condição, o sujeito considerado em estado de 'menoridade' para Kant não faz uso de seu entendimento por preguiça, pelo conforto em ser guiado por outros. Nesta perspectiva, Lima compreende o senhorio de si no pensamento kantiano como:

O homem é senhor de si mesmo, quando prefere o que é moralmente correto, na medida em que isso só lhe está disponível na obediência ao comando categórico que sua própria razão legisladora oferece: aqui, o homem é autônomo e pode se experimentar como alguém livre, já que a liberdade expressa na obediência à lei moral é recíproca à autonomia (Lima Filho, 2019, p. 70).

O processo apontado como esclarecimento precisa ocorrer a partir da liberdade. Por isso, Kant entende que para uma pessoa esclarecer-se é perfeitamente possível; mais do que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável (Kant, 1985, p. 102), pois a limitação da liberdade de raciocinar impede o processo de esclarecimento. Se a liberdade de um sujeito é limitada por outro, o seu processo de esclarecimento fica comprometido. A liberdade, portanto, é fazer uso da própria razão sem ser influenciado por ninguém.

Autonomia e esclarecimento em Kant são conceitos unidos. Um põe em marcha o outro. Ambos têm em vista as ações humanas e, conseqüentemente, um desenvolvimento da moralidade. Ora, “o progresso na direção da moralização parece conduzir o indivíduo, ao mesmo tempo, à busca pela promoção de um *mundo moral*” (Lima Filho, 2019, p). No contexto do Iluminismo, a educação recebeu a tarefa de promover uma sociedade moral, através de um sujeito civilizado, capaz de uma vida social na república. Uma vez civilizado, o cidadão comprometido com seus deveres para com a sociedade também se vê implicado com a responsabilidade de disseminar “um projeto pedagógico que insista no desenvolvimento integral do indivíduo, a fim de torná-lo cada vez mais moralizado” (Lima Filho, 2019). Assim, para Lima Filho

o compromisso do homem moralizado com a educação é similar ao compromisso que, por uma força interna, sente possuir com a humanidade também do ponto de vista político, na medida em que entende a necessidade de se alcançar a fundação de uma “constituição civil perfeitamente justa (Lima Filho, 2019, p. 79).

O ideal de uma sociedade perfeitamente justa, moral, civil assemelha-se ao dubitável. A universalização teórica destes conceitos com a pretensão de alcançá-los na prática pode gerar uma percepção descontextualizada da realidade que, na maioria dos casos, é disforme. Diante desta questão, o pensamento contemporâneo optou por buscar caminhos que não estivessem necessariamente ligados a um sistema metafísico que articulasse a realidade a partir de uma visão única.

### 2.3 A TENTATIVA DE ABANDONO DA METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

No despontar da modernidade, Descartes ao afirmar o “*cogito, ergo sum*” orientou o pensamento racional moderno a não procurar respostas externas ao homem que lhe garantissem a autonomia e a verdade (Hermann, 1997). E, ainda mais, pois na construção do “Discurso do Método”, ele reforçou um estilo racional que descarta o que advém dos sentidos humanos e só aceita aquilo que pode ser deduzido racionalmente (Carbonara, 2013). A verdade que o filósofo procurava, que mais tarde serviria de base para sustentar a ciência moderna, teve como consequência o alvorecer de um processo que se deu em toda a modernidade, conduzindo o sujeito para a dissolução de uma racionalidade que o compreendia inserido “num cosmos, onde havia predicados de unicidade, de finitude espacial, de essências fixas e de uma teleologia imanente” (Hermann, 2001, p. 39) para uma estrutura de autorrelação, tornando-o objeto de si mesmo (Habermas, 2000). A vinculação do sujeito à metafísica, colocando-o como pilar de justificação da realidade externa (Hermann, 1997), significou para os modernos a procura por fundamentos e verdades objetivas que permitissem ao ser humano a capacidade de intervir no mundo considerando apenas as suas necessidades.

O conceito de subjetividade, enquanto problema filosófico, foi articulado a primeira vez em Hegel<sup>15</sup>, embora no discurso da modernidade, por meio da filosofia do esclarecimento, o sujeito estivesse no centro de toda a problemática, foi Hegel que o enxergou como um “problema” que demandava uma resposta da filosofia. Além disto, Habermas (2000) aponta que o conceito de “modernidade” também se tornou um problema com Hegel, que qualificou como “novos tempos”<sup>16</sup> o tempo em que estava inserido. Na análise hegeliana a compreensão de que um tempo se distingue do outro, em sentido qualitativo, é que produziu, pouco a pouco, a ideia de que era necessário que este “novo tempo”, chamado de modernidade, se constituísse em bases novas.

Tal necessidade conduziu este tempo a “não tomar os modelos de outra época os seus critérios de orientação, buscando extrair de si mesma a sua normatividade” (Habermas, 2000, p. 12). Neste sentido, Habermas (2000) compreende que, ao evitar a procura de respostas no passado, a modernidade se viu referenciada a si mesma numa estrutura de autorrelação que é possível denominar de “subjetividade”. Ele afirma que, para Hegel, a subjetividade, na fisionomia moderna é elucidada por meio da liberdade e da reflexão. Isto significa que, neste contexto, subjetividade comporta quatro conotações: individualismo, direito à crítica, autonomia da ação e filosofia idealista<sup>17</sup>.

Habermas (2000) compreende ainda que Hegel enxergou a filosofia kantiana como essência do mundo moderno. Kant instituiu, com suas três críticas, o tribunal da razão. As principais áreas que tangem a vida humana: episteme, ética e estética

---

<sup>15</sup>Habermas (2000, p. 24-25) aponta que “Hegel foi o primeiro a tomar como problema filosófico o processo pelo qual a modernidade se desliga das sugestões normativas do passado que lhe são estranhas”. Ele segue afirmando que o discurso crítico sobre as estruturas normativas que envolvem a humanidade foi realizado pelas várias correntes filosóficas, renascentistas e científicas antes de Hegel. No entanto, “apenas no final do século XVIII, o problema da auto certificação da modernidade se aguçou a tal ponto que Hegel pôde perceber essa questão como problema filosófico”. Enquanto problema, “Hegel vê os tempos modernos caracterizados por uma estrutura de auto relação, que ele denomina: subjetividade”.

<sup>16</sup>“De fato, uma das visões mais difundidas sobre a modernidade é aquela que a caracteriza como “época da história”, em oposição à mentalidade antiga, dominada por uma visão naturalista e cíclica do curso do mundo. É só a modernidade que, desenvolvendo e elaborando em termos puramente mundanos e seculares a herança hebraico-cristã (a ideia da história como história da salvação articulada entre criação, pecado, redenção, espera do juízo final), confere um alcance ontológico à história, significado determinante para a nossa colocação no curso desta” (Vattimo, 1996, p. VIII).

<sup>17</sup>*Individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; *direito à crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos, por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que sabe de si mesma (Habermas, 2000, p. 25-26).

passaram a requerer validade racional. “Kant substitui o conceito substancial da razão da tradição metafísica pelo conceito de uma razão cindida em seus momentos, cuja unanimidade não tem mais que um caráter formal” (Habermas, 2000, p. 28). Em outras palavras, ao separar o conhecimento teórico (epistemologia) do prático (ética) e abrir caminho para um juízo da estética, Kant assenta os conhecimentos de forma isolada, abrindo a possibilidade de uma ciência objetiva sobre cada um deles, pois são julgados de modo específico, por um único tribunal: o da razão.

Além disso, na compreensão habermasiana, esta elaboração realizada por Kant ocorreu porque ele não considerou como “cisões” as diferenciações no interior da razão, da cultura ou a dissociação de tais esferas. Não foi uma preocupação para ele as separações impostas pelo princípio da subjetividade. Essa necessidade só se impôs à filosofia quando ela tomou consciência da modernidade como tempo histórico e da exigência de haurir de si a própria normatividade<sup>18</sup>. Diante desta necessidade, Habermas (2000, p. 30) conclui que a questão que se colocou aos modernos foi saber se “o princípio da subjetividade e a estrutura da consciência de si que lhe é imanente são suficientes como fonte de orientações normativas e se bastam para estabilizar uma formação histórica que se desligou de todos os compromissos históricos”.

Ao tentar propor uma resposta para esse problema, Hegel depositou sua esperança na dialética do esclarecimento, crendo que a razão teria um poder unificador tal como a religião, findando no espírito absoluto como uma espécie de autoconhecimento reconciliador, mas falhou porque a razão filosófica não é capaz de reconciliar o todo (Habermas, 2000). A modernidade ao acreditar na possibilidade de elevar o homem a um estado de razão perfeita, acabou por colocá-lo em vias de um esclarecimento absoluto (Carbonara, 2013).

Este esclarecimento absoluto foi posto em questão por Nietzsche que, ao optar por um caminho diferente, duvidou que poderia existir um projeto formativo ao homem que lhe garantisse o alcance da virtude por meio do aperfeiçoamento do espírito (Hermann, 2001). Nietzsche optando por não seguir a dialética do esclarecimento, renuncia a revisão desta forma de conceber a razão (Habermas, 2000). Vattimo

---

<sup>18</sup>Como dito anteriormente, este problema só apareceu em Hegel. Por mais que os filósofos anteriores a ele tivessem instaurado a questão da subjetividade e a partir dela construído o edifício da filosofia moderna, foi Hegel, com sua filosofia da unificação, que conferiu à razão o dever de “superar o estado de cisão em que o princípio da subjetividade arremessara não só a própria razão, mas também o sistema inteiro das relações vitais” (Habermas, 2000, p. 31).

(1996), por sua vez, ressalta que Nietzsche<sup>19</sup>, discutindo o pensamento europeu, se recusou a propor uma superação crítica deste, pelo fato de que isto significaria emaranhar-se na lógica do mesmo pensamento, pois, uma vez que o esclarecimento se constituiu como uma “iluminação progressiva”, ele passou a demandar da razão um movimento de construção de novos fundamentos para legitimar a crítica e é precisamente a noção de “fundamento-origem” que foi posta radicalmente em discussão por Nietzsche. Desta maneira, ele se encontrou em posição de distanciar-se criticamente do pensamento ocidental enquanto fundação, porém não em nome de uma outra fundamentação, a qual conviria chamar de “melhor”.

A posição de Nietzsche em relação à modernidade, de acordo com Hermann (2001), colocou em suspeita a metafísica tradicional, por meio da crítica à moral. Com sua genealogia, Nietzsche realizou uma investigação dos valores que conduziram a humanidade até aquele momento e saiu em busca de outro tipo de homem, um que não estivesse vinculado a uma concepção universal e fundado sob bases ônticas ou morais (Carbonara, 2013).

Hermann (2001), comentando o movimento de crítica realizado por Nietzsche em relação à moral, entende que o filósofo procede com uma denúncia do sistema de crenças e valores humanos, mostrando o que ele tem de ilusório e doentio, uma vez que ao construir uma moral, o que o homem deseja é impor ordem ao mundo, pois há em si ansiedade de sentido e dificuldade de aceitar que suas objetivações são frutos de um desejo intrínseco de que tudo caiba nos produtos do pensar. Em perspectiva nietzschiana, no entanto, a capacidade de produzir e criar deriva da vontade de potência que, na vida, se manifesta em movimentos instintivos.

Uma das perspectivas advindas da postura adotada por Nietzsche em relação à moral é a ideia de que não há único poder que seja transcendente, não existe uma só forma de sentido. Deste entendimento resultou o anúncio do niilismo que, na compreensão de Vattimo (1996, p. 6), significa que “o ser não está em poder do sujeito, mas se dissolve completamente no dis-correr do valor, nas transformações indefinidas da equivalência universal”. Em outras palavras, o ser não é uma entidade fixa e estática, mas é passível de transformação e isto não é algo que está

---

<sup>19</sup> Vattimo (1996) aponta que esta discussão também foi realizada por Heidegger. Na verdade, Vattimo aponta para pensamento de ambos os filósofos quando aborda esta temática. Aqui optou-se por não inserir o nome de Heidegger a fim de evitar possíveis desdobramentos que não são alvos desta pesquisa. O leitor, no entanto, pode aprofundar a obra se assim o desejar.

completamente em posse do sujeito. Além disto, as mudanças também ocorrem na forma como valorizamos as coisas ao longo do tempo, ou seja, os significados que atribuímos ao mundo que nos ronda não são fixos, mas fluidos e moldados pelas nossas interpretações que estão em mudança. Com este anúncio entram em crise palavras como ‘finalidade’, ‘unidade’, ‘ser’ e assim nos encontramos diante de um mundo desvalorizado, pois não existe mais razão que nos convença da verdade do mundo (Hermann, 2001).

Uma vez que não é mais possível firmar-se sobre uma única razão que dê sentido à vida, a moralidade e a religião alicerçados em valores transcendentais foram colocadas em dúvida. Em decorrência, o anúncio da morte de Deus, realizado por Nietzsche, aponta para a crise do humanismo<sup>20</sup>. Dito em outros termos: O homem é convidado a retirar-se de sua posição de centro do mundo, pois só mantinha essa posição, segundo Vattimo (1996), por força de uma referência que lhe garantia este papel: Deus. Assim, ao contemporâneo é afirmado que ele não possui mais fundamentos metafísicos e está relegado a fazer de si aquilo que for capaz, tendo de criar ou recriar a si mesmo no mundo que vive (Carbonara, 2013)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup>Para Vattimo (1996), a crise do humanismo é uma crise sobre o ideal de homem que a tradição aponta. Segundo Abbagnano (2007, p. 519), pode-se entender por ‘humanismo’ dois movimentos: “(in. *Humanism*; fr. *Humanisme*, ai. *Humanismus*; it. *Umanesimo*). I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do séc. XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem”. Discute-se nesta pesquisa o termo enquanto movimento filosófico. Sabe-se, contudo, que acontecimento histórico e movimento filosófico não são inseparáveis, mas estão unidos num movimento de retroalimentação.

<sup>21</sup>Este abalo da metafísica da subjetividade continua, na perspectiva de Carbonara (2013, p. 60-61), em ao menos outros dois movimentos: a psicanálise com as implicações a respeito do inconsciente e o giro linguístico. O primeiro revela, com a teoria do inconsciente, uma nova dimensão da realidade humana, um mundo sobre o qual o sujeito consciente não tem poder algum, ao contrário, é mais determinado por ele do que imagina. Assim, ao homem que pretendia estar acima de qualquer determinação advinda de sua natureza, lhe é apresentado uma realidade onde ele precisará “aprender a se equilibrar entre suas determinações de ordem inconsciente e suas escolhas pretensamente conscientes”. O segundo movimento realiza um deslocamento da consciência para a linguagem e, com isso, a apreensão do conhecimento e a atribuição de significado passam a serem questões da linguagem e não mais da consciência. “Portanto, a subjetividade centrada na consciência vê-se desprovida de toda possibilidade de apreender significados em si, e precisa descentrar-se para, na linguagem, negociar significações com seus interlocutores”. A filosofia passa assim a ocupar-se com as relações construídas entre os sujeitos e não somente com o indivíduo. Neste sentido, a preocupação não é mais com a subjetividade, mas com a intersubjetividade.

### 2.3.1 As consequências do abandono da metafísica da subjetividade para a Educação e a reelaboração dos conceitos de autonomia e emancipação

As críticas realizadas à metafísica da subjetividade ajudaram a refletir sobre as dificuldades de estabelecer conceitos e projetos comuns a toda humanidade. Esta reflexão incidu na teoria educativa com muita força. É importante recordar que o movimento filosófico da “*Aufklärung*”, proposto na modernidade, tinha como objeto o homem numa perspectiva universal, base na qual educação encontra sua segurança. Hermann (2001), no entanto, destaca que as críticas à metafísica da subjetividade colidem com o projeto educativo moderno<sup>22</sup>, colocando em suspeição as suas expectativas. Neste sentido, convém apresentar alguns questionamentos e argumentos acerca de tais críticas para a educação na contemporaneidade tocando aquelas que passam pela episteme e pela moral, áreas de interesse no âmbito do conceito de autonomia.

Segundo Dalbosco e Maraschin (2017), nas sociedades plurais contemporâneas a autoridade encontra-se descentrada. Isto significa que houve uma considerada diminuição da força dos grupos institucionais como família, escola e igreja na constituição formativa do sujeito, porque o pluralismo e a estrutura social atual exigem outros modos de elaborar o ser. Especificamente na seara educacional, o autor prossegue sua argumentação apontando que a concepção tradicional metafísica, que concebe o processo formativo como um “extrair de dentro uma essência a priori”<sup>23</sup>, tem perdido espaço para uma visão formativa como “interação”, ou seja, um processo de constituição do ser como relação com os outros e na vivência em uma comunidade concreta. Para ele, esta mudança trata-se de um abandono da noção da consciência dentro do paradigma da subjetividade para uma adesão a uma noção do ‘eu’ constituído pela linguagem, por meio da interação mediada

---

<sup>22</sup>Este projeto ainda responde à bases modernas e apoia-se na dialética da objetividade e da subjetividade. Ele tem como expectativa a construção de um mundo melhor por meio do aperfeiçoamento moral do sujeito.

<sup>23</sup>“Do pressuposto metafísico-teológico, originou-se o conceito de Educação enquanto fazer desabrochar as potencialidades que repousam na interioridade da alma do educando e que está na base da definição latina de educação. Deste modo, *educere* significa nada mais nada menos do que extrair de dentro, fazer brotar de dentro a essência pronta que o educando traz consigo ao nascer. Pressupõe-se aqui, nesta forma de pensamento, um inatismo que assegura a existência de estruturas cognitivas prévias ao nascimento. Uma vez que há tais estruturas, então é necessário, do ponto de vista pedagógico, alguém para fazer desabrochar essa essência no educando. Justifica-se, deste modo, a figura do mestre como autoridade inquestionável, pois é o único capaz de fazer desabrochar o conhecimento que reside na interioridade do educando” (Dalbosco; Maraschin, 2017, p. 633).

simbolicamente (Dalbosco, Maraschin, 2017, p. 631). Este processo não ocorre de forma linear, mas dinâmico. Hermann (1997) confirma que a força contida na metafísica da subjetividade aponta para um curso de mudança lento e das tentativas de superação desse modelo sempre emergem reivindicações, sobretudo porque a questão pedagógica se dá numa relação complexa entre racionalidade, liberdade e a legitimidade do processo educativo para formar a identidade do sujeito.

Goergen (2012), a respeito das mudanças no campo educacional, assinala que após os discursos e argumentos que procuraram abandonar a modernidade, a prática educativa é convidada a repensar a formação em âmbito intelectual, moral e estético<sup>24</sup>. Em outras palavras, a prática educativa precisa se perguntar o que significa estes conceitos no contexto contemporâneo, sobretudo, porque, como veremos nos próximos tópicos com Adorno (1975, 2010, 2022), este é marcado por uma racionalidade utilitarista-instrumental. Mas se por um lado a tentativa de abandono da modernidade parece viável, por outro ela levanta complexas questões. Como vimos com a abordagem kantiana e demais autores da modernidade, o projeto sustentado por eles tinha em mente a garantia de condições de autonomia ao ser humano, e mesmo que tenha falhado, como dirão Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*<sup>25</sup>, acredita-se que havia um ideal que não estava ligado de forma particular a um sistema econômico, como ocorre com o projeto formativo atualmente. De fato, Goergen (2012) questiona-se hoje o que acontece com esse ideal num momento em que a educação, enquanto formação epistêmica, tende a colocar-se a serviço da economia e do mercado. Trata-se de uma via perigosa porque tende a auxiliar o capitalismo a manter a divisão e opressão dos seres humanos em vista do sistema de produção e do lucro. Sobre este ponto, concorda Lyotard (2021) ao afirmar que o saber na sociedade contemporânea é produzido para ser vendido e consumido, adentrando o espírito do sistema econômico e assim sendo por este valorizado. Neste sentido, deixa de ser para si mesmo seu próprio fim, perdendo o seu valor de uso.

Um outro ponto colocado em questão por Goergen (2012) é o da posição da escola diante das transformações epistêmicas no âmbito da racionalidade<sup>26</sup>. Seria

---

<sup>24</sup> Por uma questão de limite do campo pesquisado, optou-se por não desdobrar a argumentação para o campo estético. Sabe-se, contudo, que é uma área de grande importância para o desenvolvimento do ser humano.

<sup>25</sup> Nesta dissertação, citada em uma versão do ano de 1975.

<sup>26</sup> Pensa-se neste ponto sobre a razão metódica, guia da ciência moderna. O grande problema desta racionalidade é que seu saber, segundo Lyotard (2021), se encontra subordinado às grandes potências e, portanto, não visa o bem comum, mas daqueles a quem está subordinado.



possível manter uma confiança absoluta na razão depois das críticas e constatações da contemporaneidade? Para o autor, a experiência de crise representa dentre tantas coisas, o desgaste da rede de verdades fundamentais da modernidade, a perda de fé na crença do progresso por meio do conhecimento e uma erosão na confiança de uma elite guia. Este quadro no fundo mostra uma crise na concepção de um mundo como realidade que pode ser “objetivada, acessível e controlada por meio do conhecimento metódico” (Goergen, 2012, p. 163).

A respeito do saber moral, que tange especificamente o campo relacional, Goergen (2012) e Dalbosco e Marachin (2017) sustentam que a contemporaneidade se despede de um padrão de moralidade baseado unicamente em uma autoridade externa e tende a elaborar uma moral que é instituída de forma intersubjetiva. Esta forma de elaboração tensiona a Educação, que procura educar baseada em valores universais, levando-a a questionar-se sobre a natureza dessa nova moral e das garantias ela traz em um mundo que está em constante mudança. Ponto a ser posto em discussão no que diz respeito à formulação de uma moral intersubjetiva é como uma sociedade que exacerba um discurso que prioriza o direito individual pode explicar “a exploração do ser humano, a exclusão de outros milhares do convívio humano digno, o desrespeito aos mais primários direitos de cidadania, a corrupção e a enganação pública generalizadas?” (Goergen, 2012, p. 165). De fato, o cenário é complexo, mas o autor afirma que é possível verificar um consenso em torno de determinados valores de base que, no entanto, dependem do entendimento e da busca de consensos alcançados de forma dialógica. Para a educação, este é um grande desafio, uma vez que grande parte do que compete à práxis pedagógica se encontra ainda dentro de grandes ideais modernos no campo epistêmico e moral (Goergen, 2012).

Neste cenário, o conceito de autonomia também passa a ser compreendido a partir de outra visão. O postulado clássico sustenta que o sujeito carrega em si a possibilidade de fazer-se autônomo, mas para chegar a este ponto deve seguir uma lei que encontra ressonância em si mesmo e a partir dela viver a própria vida. A consciência é, neste caso, o cerne, o centro principal de onde derivam os pensamentos e atos. Assim, o sujeito conseguiria chegar a um patamar no qual poderia declarar-se “autônomo”. Contudo, com todas as críticas relacionadas à absolutização da consciência, o conceito de autonomia, a partir da contemporaneidade, foi revisto e hoje tende a ser compreendido de outra forma.

Seguindo a crítica à modernidade, o desafio da contemporaneidade é o de abordar um sujeito que não tem mais a prerrogativa do “*a priori*” e que não pode mais ser compreendido somente centralizado em si mesmo, mas que se constitui em relação com o outro, pois o autônomo não se resolve a si mesmo de forma isolada, mas se resolve em relações e possivelmente num movimento contínuo.

Acerca desta compreensão é possível encontrar a contribuição analítica de Carbonara (2013, p. 63) a respeito do pensamento de Honneth (2009, p. 277-278), o qual compreende que dois grandes movimentos do século XX, a psicanálise e o giro linguístico, conduziram à crise o conceito de sujeito moderno e ambos realizaram uma crítica ao ideal clássico de autonomia embasado na metafísica da subjetividade<sup>27</sup>. Diante desta problemática, a análise de Carbonara (2013) sintetiza três posições, apresentadas por Honneth, já adotadas pela filosofia para posicionar o conceito de autonomia: 1) A primeira posição consiste na radicalização dos argumentos descentralizadores e um abandono completo do ideal de autonomia porque compreende não ser possível como um sujeito pode alcançar um patamar de autodeterminação; 2) A segunda posição reconhece as críticas e os resultados da psicanálise e do giro linguístico, mas opta por manter o ideal clássico de autonomia sustentando uma ideia transcendental de ser humano; 3) A terceira posição, na qual se insere Honneth, consiste em uma reconstrução da subjetividade que busca adequar a ideia de autonomia individual às condições restritivas do inconsciente e da linguagem direcionando-se para a intersubjetividade.

Se seguirmos a terceira proposta que versa sobre a intersubjetividade é possível encontrar, respeitando os limites teóricos dos pensadores, o pensamento de Freire a respeito da autonomia e de Adorno no que tange o conceito de emancipação. Para ambos, o sujeito é aquele que não se resolve sozinho, mas em relações. Honneth (2009) compreende que, para falar de autonomia, esta deve estar relacionada a três campos que podem ser harmônicos entre si ou tensionados, mas nunca ausentes: individual, relacional e coletivo<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup>Conforme: “Autonomia e esclarecimento em Kant: o humano a partir da razão universal”.

<sup>28</sup>Honneth não quer fundamentar o conceito de autonomia em um patamar inalcançável, por isso o articula de forma que a ideia dê clareza ao sujeito sobre suas próprias ações, que almejava o modelo clássico, precisará se colocar de acordo com a capacidade de articulação linguística do sujeito, por uma coerência narrativa e uma sensibilidade com o contexto em que se vive. Como ele mesmo afirma: “Si tomamos como base el modelo de personalidad esbozado, comparado con el ideal de autonomía clásico, tienen que resultar reducciones sistemáticas en los tres niveles: quiero afirmar que la meta clásica de la transparencia de necesidades tendrá que reemplazarse por la idea de capacidad de

O primeiro, respondendo à teoria psicanalítica, afirma que uma pessoa autônoma, acessando através da linguagem seu interior, vai desenvolvendo uma liberdade de suas questões psíquicas e se move em direção a descobrir os impulsos que a leva a tomar determinadas ações a fim de transformar tal conhecimento em decisões reflexivas (Honneth, 2009, p. 287). Adorno (2021), quando argumenta sobre a emancipação, aborda a importância de “formar um eu firme”, que possa ir se libertando de questões internas, muitas vezes impostas ao sujeito, transformando-se em heteronomia. É possível também compreender a autonomia em Freire (2011) quando este, argumentando a respeito dos desafios de educar de forma inserida em uma realidade vulnerável, afirma a importância da conscientização que acontece na relação com os outros num processo de alfabetização e engloba o conhecimento da perversidade do sistema social que, além de excluí-los, os insere um sentimento de culpa<sup>29</sup>.

O segundo movimento que Honneth (2009) realiza versa sobre o âmbito relacional, que devido seu caráter ético está ligado também com o coletivo<sup>30</sup>, e compreende que o sujeito, conhecendo seus desejos e impulsos internos, possa ser capaz de reconsiderar e reorganizar suas necessidades primárias à luz de valores éticos, procurando assim que suas ações sejam decididas de forma coerente com esses valores. Para o autor, parte desta compreensão já havia sido dada por Kant, quando fundamentou que o autônomo seria aquele que, em suas ações, não seria conduzido por inclinações de ordem interna ou externa, sendo capaz de aplicar uma norma universal a cada momento de sua vida que lhe fosse solicitado. Desta compreensão, Honneth (2009, p. 290) propõe um salto e compreende que “a aplicação da norma universal deve acontecer com uma responsabilidade que se dá na participação afetiva e sensível às circunstâncias concretas de cada caso em questão”. Isso significa que não se trata somente de uma fria universalização de

---

articulación lingüística; la idea de consistencia biográfica debería sustituirse por la de una coherencia narrativa de la vida, y finalmente, la idea de orientación por principios se complementará con el criterio de sensibilidad moral contextual” (Honneth, 2009, p. 286).

<sup>29</sup>Como o autor mesmo afirma: “A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (Freire, 2011, p. 56).

<sup>30</sup>No texto original de Honneth (2009), a argumentação sobre os âmbitos está dividida didaticamente a fim de auxiliar o leitor a compreender seu argumento, mas como explicamos anteriormente não são esferas que se mantêm isoladas e como a intenção é chegar no conceito final de intersubjetividade a esfera ética não pode ser preterida.

valores, impondo uma norma a si mesmo e aos outros, mas no âmbito relacional compreender que, assim como o eu encontra situações imprevisíveis e difíceis de decidir, os outros também as encontram; e esta compreensão, que não é somente racional, mas também afetiva, pode conduzir a uma autonomia que se realiza na intersubjetividade.

Neste quadro, podemos inserir o pensamento de Freire (1974) que conceitualiza o ser humano como um ser relacional e dialógico a tal ponto que “falar de intersubjetividade é falar da natureza do próprio sujeito, que só se constitui pelo reconhecimento do outro” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 384). Reconhecimento que se dá no diálogo e torna-se condição necessária para a intersubjetividade. Enquanto linguagem, o diálogo significa o mundo do ser humano permitindo que este expresse a sua palavra, ou seja, que olhe para si mesmo e se “re-existencie” criticamente. Freire (1974) o entende como um direito de todos e no âmbito da intersubjetividade afirma que ninguém pode dizer a sua palavra sozinho; de forma que só no diálogo, no encontro com o outro é aberta a possibilidade ao homem da pronúncia do mundo. O conceito de autonomia pode ser agora compreendido não mais como um ponto de partida, mas como uma meta que oriente o sujeito a uma procura pela própria liberdade (Segre et al., 1997). Partindo das teorizações que realizamos, é preciso levar em consideração que o lugar do sujeito hoje não é mais aquele de centro, mas de relação com os outros, assim a subjetividade pode ser compreendida na intersubjetividade, nas relações plurais com os outros ao invés de isolada em si mesma.

A pedagogia centrada na modernidade quer e oferece garantias, a contemporaneidade, ao contrário, não as confirma. Para Hermann (2011), muitos malogros da educação decorrem da compreensão de que o ser humano possui uma essência e que esta, uma vez revelada, pode ser traduzida em instrumentos metodológicos que garantam a perfeição moral. Se ao invés de desvendar uma essência partimos do pressuposto que a subjetividade é uma construção histórica do homem, “a autonomia deixaria de ser uma questão ligada ao sujeito metafísico e se colocaria como uma questão multidisciplinar que poderia ser abordada sob múltiplos ângulos” (Segre et al., 1997, p. 4). Assim, abrimos um caminho novo onde as energias são colocadas não na conceitualização de uma essência, mas na possibilidade de construção do próprio indivíduo na história, aceitando as incertezas, as vulnerabilidades e as contingências da vida, apostando nesta como uma busca onde

há a possibilidade de criar-se e recriar-se (Hermann, 2011). Não se trata aqui de uma relativização ética, onde os valores que caracterizam a vida social não servem como fonte de orientação para o agir, mas da saída de uma perspectiva fundamentalista do ser humano, sem renunciar, no entanto, a uma fundamentação<sup>31</sup>, abrindo ao sujeito a possibilidade de lidar com as próprias questões, reconhecer suas fragilidades e sair à procura de novos caminhos e sentidos.

Desta forma, as ponderações ao sujeito, pensado através da metafísica da subjetividade, que levanta esta pesquisa, não querem conduzir a uma renúncia total de seu estabelecimento enquanto ser, mas, por meio da crítica, buscar uma outra compreensão a respeito da elaboração do indivíduo. É o que sugere Segre et al. (1997, p. 4).ao afirmar que:

Talvez o sujeito talvez não seja aquele que tem naturalmente a posse de si mesmo, mas nem por isto a subjetividade deve ser tida como algo impensável. A obscuridade, a fragmentação, a dispersão, a exteriorização, a alienação podem nos indicar, também, que o sujeito é uma tarefa que cada um tem a cumprir, isto é, cada um deve constituir-se como sujeito atravessando as agruras e dificuldades de uma história que nos projetou para fora de nós mesmos

A forte demanda relacional que vem do interior do sujeito e o projeta para fora de si mesmo o coloca em caminho para a relação com o outro e o mundo ao seu redor. Essa relação, no entanto, é perturbada quando o homem encontra no mundo situações que o vinculam de forma heteronômica e não lhe permitem alcançar uma reflexão crítica da realidade que o cerca. Neste sentido, acredita-se que o processo de conscientização crítica do mundo é fundamental para que o sujeito seja capaz de sua autonomia.

A este respeito, Adorno oferece uma grande contribuição à educação. Para ele “a educação é o mesmo que emancipação” (Pucci; Zuin; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 117). O processo educativo, entendido não somente como memorização de conteúdos, poderia conduzir o sujeito à reflexão crítica e ao estabelecimento de uma relação de convivência com o mundo ao invés da dominação deste. Nesse sentido, uma revisão crítica dos modelos de formação torna-se importante, sobretudo na contemporaneidade que, na visão de Lyotard (2021), não difunde mais o saber em

---

<sup>31</sup>“O fundamentalismo é dogmático, mas a fundamentação torna plausível uma justificação” (Hermann, 2011, p. 102).

virtude de seu valor formativo, mas o coloca em circulação como moeda de troca pela manutenção da vida cotidiana e para otimização da performance do sistema.

A visão adorniana, compreende que esta problemática, que sublinhamos através do pensamento de Lyotard, é antiga, e alimentada por uma racionalidade que potencialmente carrega dentro de si a barbárie (Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin, 2001), procurou investir o homem numa posição de “senhor”, bem como a sua relação com o mundo e com seus semelhantes. Compreendemos assim que a crítica de Adorno e Horkheimer à instrumentalização da razão pode ajudar a entender que é possível ao homem distanciar-se desta racionalidade se a educação, conjugando esforços com outras áreas do saber, for capaz de promover uma formação que não posicione o sujeito numa relação de dominação com o mundo à sua volta, mas de comunhão com este e com seus semelhantes.

### 3 ACERCA DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

#### 3.1 ADORNO: UMA CRÍTICA AO ESCLARECIMENTO ILUMINISTA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA RAZÃO

Após o movimento iluminista marcar o mundo com a promessa de uma razão universal capaz de compreendê-lo em sua totalidade e fornecer ao homem, por meio da razão, a capacidade de agarrar este mesmo mundo ou revelar uma essência profunda das coisas, surgiu na Alemanha, no ano de 1923, o Instituto de Pesquisa Social<sup>32</sup>, que teve em seu escopo uma filosofia que concebia a realidade a partir da crítica. Horkheimer concebeu a teoria crítica<sup>33</sup> como uma forma de estimular uma teoria da sociedade existente, considerando-a como um todo a fim de que possa emergir as contradições fundamentais da sociedade capitalista, propondo perspectivas emancipatórias através do reconhecimento das cisões existentes na sociedade. Segundo Nobre (2004, p. 39), no texto de Horkheimer, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, ele formula o princípio do comportamento crítico e da orientação para a emancipação que caracterizam a perspectiva crítica, ou seja, “o comportamento crítico, que pretende conhecer sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido” e a perspectiva da emancipação que, acreditando na possibilidade de uma sociedade emancipada, ilumina a perspectiva crítica sobre o existente. Neste sentido, é crítico aquele que se preocupa com o desenvolvimento de uma sociedade sem exploração.

A crítica sobre os mecanismos da sociedade industrial pretende promover no homem uma transformação que leve em conta a liberdade, a criatividade e um

---

<sup>32</sup>Instituto de Pesquisa Social fundado em Frankfurt no início da década de 1920, com um legado de Felix Klein, homem abastado e progressista. O primeiro diretor do Instituto foi Karl Grunberg, marxista austríaco, historiador da classe operária. Sucedeu-lhe inicialmente Friedrich Pollock e, mais tarde, em 1931, Max Horkheimer. E foi precisamente com a nomeação de Horkheimer como diretor que o Instituto passou a adquirir importância sempre maior, assumindo a fisionomia de uma Escola, que elaborou o programa que passou para a história das ideias com o nome de “teoria crítica da sociedade” (Reale; Antiseri, 2006, p. 469).

<sup>33</sup>A teoria crítica da sociedade tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (Horkheimer, 1975, p. 163).

desenvolvimento em harmonia com os outros, em contradição ao capitalismo que é opressor e instrumental em sua racionalidade. A teoria crítica aponta na sociedade diversas contradições existentes em seu meio. Ela compreende o ser humano como aquele que produz o meio à sua volta. Os problemas existentes na sociedade não são considerados acaso, mas fruto da ação humana no ambiente. Inserida nesta visão de mundo a obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947 em Amsterdã<sup>34</sup>, escrita por Adorno e Horkheimer, trata de diversos temas como: a devastação da natureza pelo homem, a opressão causada pela técnica, o racismo e a estultificação das pessoas pelos meios de comunicação massiva. O núcleo que a dirige é a compreensão de que o processo civilizatório, no qual o homem aprendeu progressivamente a controlar a natureza em seu próprio benefício, reverteu à barbárie, que é justamente o contrário do ideal de civilidade que o iluminou. O processo reverteu-se em barbárie, em virtude da unilateralidade com que foi conduzido desde a idade da pedra até nossos dias (Duarte, 2004).

O termo *Aufklärung* encontra um correspondente direto no português no termo *esclarecimento*. Kant o define como processo de emancipação intelectual, que é resultado da superação da ignorância pela preguiça de pensar e da crítica aos conceitos que são inculcados por pessoas intelectualmente maiores aos menores (Adorno; Horkheimer, 1985). O termo em Adorno e Horkheimer é utilizado para revelar o poder coercitivo da razão. Os autores acusam o racionalismo iluminista de defenderem a razão como instrumento no qual o homem poderia se apoiar para se separar da natureza, delimitando-a e dominando-a. O conceito de esclarecimento nos frankfurtianos é visto como um processo de libertação de um estado de ignorância e preconceitos, indo um pouco além de Kant que o estabelece na emancipação intelectual, ou seja, no desenvolvimento da capacidade racional do homem que não se permitiria guiar intelectualmente por outros.

Entendendo que “o que os homens querem da natureza é como empregá-la completamente para dominar completamente a ela e aos homens” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20). Os autores compreendem que o esclarecimento se

---

<sup>34</sup>Em 1933, com Hitler no poder, todos os focos de resistência democrática e socialista foram perseguidos na Alemanha através da Gestapo. Horkheimer emigrou em 1934 para os Estados Unidos, onde iniciou um projeto com a natureza do Instituto na Columbia University, Nova Iorque. Adorno chegou na cidade em 1938. Adorno mudou-se em 1941 para próximo de Los Angeles, onde Horkheimer já residia há algum tempo. Esse foi o tempo favorável para a escrita da *Dialética do Esclarecimento* (Duarte, 2004).



transformou em técnica de dominação da natureza e do próprio homem. O desejo da razão de livrar o homem do medo o levou a instrumentalizar-la de tal forma que o conduziu à barbárie. O medo da natureza desconhecida fez o homem submeter o mundo à sua volta ao critério da calculabilidade e, portanto, tudo aquilo que não se submete a tal critério torna-se suspeito (Adorno; Horkheimer, 1985). Nas palavras dos filósofos: “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 21). Aquilo, portanto, que é compreendido como metafísico, tende a ser eliminado. A base de tal racionalidade está ainda no mito, que os filósofos afirmam já ser esclarecimento. No entanto, numa mentalidade iluminista, isto soa como contradição, pois a pretensão do esclarecimento era abalar explicações “irracionais” que advinham das narrativas mitológicas e substituí-las pelo saber (Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin, 2001). A chave de leitura utilizada por Adorno e Horkheimer está na compreensão da técnica. A suposta substituição do mito pelo esclarecimento se dá na pretensão de um saber que pudesse ser traduzido em uma prática.

A técnica deu poder ao homem para exercer a dominação sobre o mundo<sup>35</sup>. A conversão do mito em esclarecimento e a natureza em mera objetividade colocaram o ser humano na posição de senhor (Adorno; Horkheimer, 1985). A operação, o cálculo e a eficiência nos procedimentos forneceram as condições para que os homens tivessem a segurança de que estariam caminhando em terras bem mais firmes que o efêmero terreno da metafísica<sup>36</sup> (Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin, 2001). Assim, a matemática e todas as suas derivações epistemológicas proporcionaram transformações materiais precisas e eficientes. Pois o método matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. “Não obstante sua autolimitação axiomática, ele se instaurou como necessário e objetivo e assim transformou o pensamento em coisa ou em instrumento”, como ele próprio o qualifica (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

Nesta concepção havia chegado o tempo em que os deuses deveriam ser reconhecidos como fraudes ou como projeções dos desejos humanos na busca de

---

<sup>35</sup>Até que ponto a dominação humana sobre o mundo se perpetuará, dado que se caminha para uma renúncia na forma de pensar? Para Adorno, "o pensar retificou-se num processo automático e autônomo, emulando a própria máquina que ele próprio produziu para que ela possa finalmente substituí-lo" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

<sup>36</sup>"O que importa não é aquela satisfação, que para os homens, se chama 'verdade', mas o 'operation', o procedimento eficaz" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20).

compreender a relação entre si mesmos e com a natureza. Para responder à 'saída' da mitologia, idealizou-se um sistema dedutivo único, de caráter lógico-formal, capaz de solucionar todos os problemas decorrentes das relações sociais (Pucci; Ramos-de-Oliveira, Zuin, 2001). O preço aos homens de todo este projeto e do consequente aumento de seu poder, segundo Adorno, foi a alienação daquilo sobre o qual exercem o poder. “Assim, o despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações [...] pois o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 24).

O preço a se pagar pelo poder e a consequente dominação do mundo não foi só o da alienação dos homens com os objetos dominados (natureza), mas também do homem consigo mesmo e suas relações interpessoais, pois estas foram enfeitiçadas e o espírito coisificado<sup>37</sup> (Adorno; Horkheimer, 1985). A coisificação do espírito produziu uma objetividade nas relações entre as pessoas porque regulamentou uma forma única de relacionar-se, excluindo quaisquer possibilidades que poderiam advir da diferença. O capitalismo, consolidado a partir dos ditames liberais, concedeu aos homens a possibilidade de igualarem-se: nas relações sociais o que importa é o poder de compra e não a origem da pessoa. Indivíduos tornam-se assim consumidores; nenhum outro caminho lhe é proporcionado, exceto aquele que lhe permite a aquisição. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 27):

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo.

A igualdade na relação sujeito-objeto é compreendida por Adorno como um “fetiche”<sup>38</sup>. O homem é o mediador na relação de produção e consumo. Esta, uma vez

---

<sup>37</sup>“O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 40).

<sup>38</sup>Adorno utiliza-se do conceito de fetichismo em Marx e em Freud para tecer sua crítica às relações interpessoais exercidas na sociedade burguesa, esclarecida. Sobre o conceito em Marx, Neiva e Freitas (2021, p. 170) afirmam que “o conceito de fetichismo evidencia o fato de as relações de poder serem exercidas não somente na dominação por assim dizer 'direta' uma classe social por outra, mas também sobre uma sociedade integralmente governada por abstrações reais e anônimas (Jappe, 2014, p. 20). Em seu nível mais profundo, o princípio de troca subsume todas as relações sociais engendradas na produção e circulação de mercadoria, ou seja, a interação humana passa a se dar

iniciada, consolida e estimula novas formas de comportamento humano. À medida que a relação comercial se expande, os produtos passam a ser mensurados monetariamente pelo seu valor objetivo, assim o que resta na relação é o fetiche como aspecto subjetivo (Calgaro, 2021). Tal como uma fábrica de produção em massa, por meio da cultura, esta foi a relação que se estabeleceu na sociedade capitalista. A perpetuação desta concepção de “igualdade” conduziu a sociedade à cultura de massa, lugar onde sujeito e objeto tornaram-se ambos nulos.

A coercitividade da razão teve um ápice a partir do movimento iluminista; gerando uma sociedade industrial, cuja ciência foi o motor de unificação e a práxis processo garantidor da universalidade. Contudo, Adorno e Horkheimer entendem que essa dinâmica coerciva está presente na humanidade desde as primeiras narrativas mitológicas. Eles afirmam que a essência do esclarecimento torna inevitável a dominação (Adorno; Horkheimer, 1985). Inevitável porque o medo do desconhecido que caminha ao lado do homem o faz voltar-se continuamente à autoconservação. Para conservar-se é preciso trabalhar e através deste dominar a natureza desconhecida e ameaçadora, pois “os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 43). Acreditava-se, porém que com a iluminação da razão e a difusão econômica burguesa, o mito seria afastado, o desconhecido seria finalmente extinto e o homem conservado. O que não se esperava, talvez, era que neste esforço, aclarado pelo sol de uma razão calculadora, germinasse a sementeira da nova barbárie (Adorno; Horkheimer, 1985). Na intersecção entre mito, dominação e trabalho o ciclo é vicioso: “forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob seu influxo, levado pela mesma dominação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 43).

### 3.2 SIMETRIA ENTRE MITO E ESCLARECIMENTO: UMA RACIONALIDADE OPRESSORA

Uma particularidade captada por Adorno e Horkheimer a respeito da construção da racionalidade desde o início da civilização até a contemporaneidade é a simetria entre mito e esclarecimento. Duarte (2004, p. 18), compreendendo o pensamento dos

---

sob a forma de movimento das coisas, as quais passam a controlar os produtores em vez de serem controladas por eles (Marx, 2017, p.150)”.

autores, afirma que “muito antes de a poderosa ciência moderna se constituir como arma humana para a intervenção nos processos naturais, os homens já acreditavam intervir nestes últimos através de feitiço ou outras ações cientificamente não comprováveis”. Isto significa que já no alvorecer da razão o objetivo desta sempre foi o de transformar o homem em senhor de si mesmo e do mundo à sua volta, através de uma paulatina intervenção na natureza, promovendo assim a libertação do medo daquilo que ele desconhece. Para o homem primordial o mito constituiu a fuga do próprio medo e permitiu encontrar explicações para o mundo. Nesse sentido, o mito se constituiu, pelo próprio ato, tentativa de esclarecimento (Calgaro, 2021, p. 24).

A intervenção do homem na natureza por meio do esclarecimento é caracterizada pela técnica, que é poder e por isso, não possui barreiras. O homem já conhecia tal poder ainda quando narrava mitos; neles o saber já era poder e técnica de dominação (Pucci, 2006). Desta forma, antes mesmo de todo o aparato tecnológico da contemporaneidade, na mitologia e na magia já existia no ser humano o desejo de dominar a natureza. Nesta perspectiva, o que se teria hoje seria apenas uma forma mais elaborada da intenção existente na razão humana, desde a antiguidade, de dominar o mundo e a si mesmo (Duarte, 2004).

A simetria entre esclarecimento e mito, apontada por Adorno e Horkheimer, indica que o que aconteceu no iluminismo foi uma confirmação de um projeto que se desenhou no decorrer da história. Para eles “não é apenas o esclarecimento do século dezoito que é irresistível, mas o movimento do próprio pensamento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33). Toda a produção técnica existente na sociedade industrial, que se tornou motivo de orgulho e exaltação humana de sua própria capacidade racional, é produto de um antigo sentimento humano, de certa forma obscuro, e que trabalha para se esconder por trás do manto da razão: o medo, especificamente o medo do desconhecido (Pucci; Ramos-De-Oliveira; Zuin, 2001).

Adorno e Horkheimer se valem da Odisseia de Homero para confrontar a teoria de uma construção racional opressora. O mito homérico que narra as aventuras de Ulisses é abordado pelos filósofos como pré-história da racionalidade burguesa. O herói é um personagem que representa um ‘eu’ fisicamente fraco e que realiza uma ruptura com a natureza, embora seja influenciado por ela, suporta perigos e é constantemente testado por poderes divinos (Mass, 2011). Ao analisar a obra, a contribuição dos filósofos reside na demonstração do percurso de Ulisses, como a formação do ‘eu’ num caminho de fuga das forças míticas.

As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele sempre cede a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 56).

Para Mass (2011), o processo lógico previsto na constituição mitológica reside no fato de que a formação psíquica do 'eu' era determinada. Vinha dos deuses que eram representados por meio de figuras específicas e rituais de sacrifícios vinculados a um poder regente. Ao ceder às aventuras, o personagem realiza uma espécie de mediação com as forças da natureza. A sua astúcia advém de uma aparente rendição às leis da natureza: "para alienar-se da natureza, ele se abandona à natureza. [...] o recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57).

Para Pucci (2001, p. 49), "se a sobrevivência dos mitos se baseava na necessária repetição e cumprimento das normas contratuais, Ulisses consegue cumprir o contrato, mas acrescenta novas artimanhas não previstas nas cláusulas originais". A narrativa de Homero descreve o caminho de Ulisses como um caso angustiante onde o protagonista reprime o medo – que é do desconhecido – e o seu "eu" se colocando sempre no limiar de sua existência. Mas o herói que cede às forças dissolutas e retrógradas da natureza emancipa-se com o sofrimento e forja uma identidade (Mass, 2011). Ao vencer as aventuras, Ulisses torna-se mais sábio. A consequência do saber foi o poder<sup>39</sup>. Por isso, a experiência de cada peripécia o tornou mais forte e mais astuto. Neste sentido, compreende-se que a oposição entre esclarecimento e mito é representada nas vitórias de Ulisses por meio da fuga que é oposição do ego sobrevivente às múltiplas peripécias do destino (Adorno; Horkheimer, 1985).

A chave de leitura que possibilita a compreensão do mito homérico e que Adorno e Horkheimer realizam para inferir sobre a formação do eu esclarecido e burguês a partir da mitologia reside no seguinte argumento: "O eu não constitui o

---

<sup>39</sup>"O Conhecimento é poder" – famosa frase de Francis Bacon, abordada na obra "Dialética do Esclarecimento", por Adorno e Horkheimer (1985), para explicar o rumo tomado pela razão a fim de submeter o mundo interno e externo do homem aos seus ditames. "Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20).

oposto rígido da aventura, mas só vem a se formar em sua rigidez” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 56). Ou seja, o saber adquirido por Ulisses, que agora é constituinte de sua identidade, o leva à consciência de si e o faz perceber que não poderá vencer diante da natureza se não agir com flexibilidade. Sucede, contudo, que a formação do eu se dá num movimento de rigidez, a qual Ulisses realiza no mesmo movimento de flexibilidade. Trata-se de uma dialética entre maleabilidade e rigidez, que, em plano de fundo, nada mais é do que a relação entre troca e sacrifício, visando a sobrevivência. “Ulisses sabe que nunca pode entrar diretamente em conflito com as forças míticas, tendo sempre de reconhecer o estatuto das cerimônias sacrificiais para apaziguá-las” (Mass, 2011, p. 44).

A relação entre troca e sacrifício faz memória às religiões antigas que materializaram a fé e a magia nos rituais, nos símbolos e na própria natureza. Ocorre que os rituais poderiam ser exercidos apenas por um grupo específico de pessoas: os sacerdotes. Estes ampliaram seu poder interligando a ideia de sagrado com o ambiente, expandindo assim o mundo dos espíritos, suas especificidades e através disso, elaboraram um saber corporativo. Assim, se começou a erigir uma forma de domínio, de organização social que apresenta a forma como a razão se estruturou no pensamento humano: dominação e coerção social (Adorno; Horkheimer, 1985).

O entrelaçamento entre poder, dominação e coerção social também pode ser compreendido no mito de Ulisses na medida que o herói vai se constituindo sujeito racional e passa a ser guiado pela astúcia. Como foi dito, em suas aventuras, Ulisses sofre violência das forças naturais, enfrenta desafios e com estes aprende novas formas de sobrevivência. Contudo, numa relação de igualdade, Ulisses também violenta a natureza, subvertendo suas regras, com o intuito de livrar-se dos perigos. Neste sentido, Mass (2011) compreende que, na história da razão, a ruptura em relação ao mito não se tratou de um movimento rumo à emancipação intelectual, mas se constituiu por meio de paradigmas “auto-repressivos” e da violência manifestada e gestada desde o alvorecer da humanidade.

A simbiose entre “poder e dominação” e “troca e sacrifício” traz à tona a obscuridade da astúcia<sup>40</sup>, que está sempre voltada a lograr a realidade dos homens e

---

<sup>40</sup>Para os filósofos, a relação estabelecida pelo sacrifício é uma inverdade. A astúcia que surge do culto é apenas um desdobramento de uma racionalidade, que acreditando suplantar mitos, revolve à mesma conduta que legitima o sacrifício como restauração da realidade humana. Como eles afirmam: “Todo sacrifício é uma restauração desmentida pela realidade histórica na qual ela é empreendida.

dos deuses por meio do sacrifício. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), as ações sacrificiais humanas, executadas segundo um rito, enganam o deus ao qual se dirigem porque tem como finalidade os desejos humanos. Além disto, os autores prosseguem sua compreensão, afirmando que os sacrifícios subordinam a entidade ao primado dos fins humanos e dissolvem seu poder. Não bastasse os detentores do poder lograrem a divindade e a natureza ao qual oferecem culto, o engano ainda se prolonga sem interrupção num logro que os poderosos incrédulos praticam sobre uma comunidade crédula, por isso “a astúcia tem origem no culto” (Adorno; Horkheimer, 1985). Assim, delineia-se uma racionalidade instrumental e enganadora, que é detida nas mãos de poucos, pois esta minoria encarrega-se de dominar os homens e a natureza. Assim como Ulisses cobriu o ouvido de seus marinheiros com cera para não escutar o canto da sereia, condenando-os à sobrevivência somente com a força braçal, a burguesia instaura, por meio da divisão social do trabalho, a dominação do coletivo, legando a este uma racionalidade de autoconservação por meio da força bruta, pois “o herói, que faz uso da astúcia, desperta em si o espírito instrumental, embasado primeiramente na calculabilidade e posteriormente na previsibilidade” (Calgaro, 2021, p. 28).

A relação apontada por Adorno e Horkheimer entre “troca e sacrifício” e “poder e dominação” sugere mais um argumento sobre o sistema que balizou o desenvolvimento de uma “*ratio*” opressora: a repetição da natureza. Para Pucci, Ramos de Oliveira e Zuin (2001), a compreensão acerca da repetição da natureza significa que desde o início da humanidade, já se encontrava a necessidade de repetições dos fatos sociais, por meio de ritos fixos, o que de alguma maneira permitiram o controle social, das etapas e do desconhecido. Por outro lado, Adorno e Horkheimer (1985) confirmam tal concepção quando afirmam que quando a linguagem, enquanto símbolo, adentra a história dos homens, seus mestres já eram sacerdotes ou feiticeiros. Como tal, eles possuíam o domínio social, de tal forma que qualquer um que violasse os símbolos ou ritos, por eles impostos, ficava sujeito em nome dos deuses ao poderio deste seletivo grupo.

---

[...] O sacrifício não salva, por uma restituição substitutiva, a comunicação imediata apenas interrompida que os mitólogos de hoje lhe atribuem, mas, ao contrário, a instituição do sacrifício é ela própria a marca de uma catástrofe histórica, um ato de violência que atinge os homens e a natureza igualmente. A astúcia nada mais é do que o desdobramento subjetivo dessa inverdade objetiva do sacrifício que ela vem substituir” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 59).

Acontece, contudo, que a repetição do significado e o controle obtido por meio dos ritos não são características exclusivas da religião, do mito ou da magia, mas estão “também presentes numa sociedade regida pelo princípio do equivalente onde o cálculo matemático espraia-se de tal forma que alcança o status de espírito absoluto. A própria verdade se transformou em sinônimo de lógica matemática” (Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin, 2001, p. 48). Para Adorno e Horkheimer (1985), a forma dedutiva da ciência reflete ainda a hierarquia e a coerção. Para eles, assim como nos rituais antigos, as narrativas mitológicas representavam uma forma de organização social e concediam poderes aos sacerdotes sobre os indivíduos, a ordem lógica da ciência e todo seu conjunto como: a dependência, o encadeamento, a extensão e união dos conceitos estão baseados nas relações correspondentes na realidade social da divisão do trabalho.

Para Adorno e Horkheimer (1985), ao se criar um “caráter social” na forma de pensar, cria-se também uma unidade impenetrável na sociedade e na dominação. Uma vez estabelecida a dominação se confere maior consistência e força ao todo social no qual ela foi estabelecida. Desta forma, aciona-se uma racionalidade oriunda de poucos que, aderida por muitos, será executada por cada um em particular.

A dominação defronta o indivíduo como universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não tem outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada. Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 34-35).

Neste sentido, é possível afirmar que “quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 39). Desta forma, esclarecimento e mito formam uma simetria, onde, por mais que o primeiro tenha realizado esforços para escapar do segundo, ele acaba por regressar a este do qual jamais conseguiu escapar.



### 3.3 DO ESCLARECIMENTO À EMANCIPAÇÃO: OUTRA PERSPECTIVA AO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE

O processo que depreendeu da instrumentalização da razão pode parecer não ter fim. O capitalismo, caracterizado pelo neoliberalismo, por meio de antigos instrumentos como a dominação, o poder e a coerção social, trabalha para formar a consciência do indivíduo a fim de que se adeque cada vez mais aos seus ditames. Para Adorno (2021) a educação é a chave que pode abrir a porta para conceber outra perspectiva de ser humano que não aquela vigente através do sistema. A educação, o processo formativo do ser humano pode ajudá-lo a tornar a racionalidade dialética, ou seja, consciente daquilo que ela não é e não pode ser, como por exemplo o afeto e a emoção (Duarte, 2004). Mais do que isto, a educação pode promover por meio da crítica, que os homens não se deixem enganar por ideias de cunho totalitarista que os conduzam à barbárie. Mas esta formação encontra impasse nos mecanismos da indústria cultural promotores de heteronomia, que expressam, sobretudo, uma forma repressiva na formação da identidade da subjetividade social (Adorno, 2021). O resgate à reflexão crítica na qual a grande massa, na visão adorniana, não teve a possibilidade de se formar antes de ser envolvida pelos encantos do capitalismo (Duarte, 2004), pode ser caracterizado como missão da educação. O pensamento crítico reflexivo, na visão de Adorno (2021), é o único capaz de promover uma formação que faça frente à semiformação deflagrada pela racionalidade coerciva do atual sistema.

A concepção de Adorno sobre os processos formativos humanos por meio da educação não segue os parâmetros de uma racionalidade iluminista. Para Pucci (2010), o filósofo descarta a possibilidade de compreender este processo como “modelagem de pessoas”, uma vez que ninguém tem o direito de formar outros por fora através da simples transmissão do conhecimento. Este tipo de educação é criticado por Adorno (2021) como heteronomia, ou seja, imposição autoritária a partir do exterior.

A formação tecida em moldes autoritários não conduz o ser formando à emancipação. Na verdade, ela produz o contrário: a barbárie. A educação para a emancipação em Adorno é caracterizada como “produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2021, p. 154). A imbricação de tal conceitualização se dá tendo em vista a vida numa sociedade democrática, pois “numa democracia, quem defende

ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente e independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata” (Adorno, 2021, p. 154). Este pensamento de Adorno aponta para uma direção que não é idealista. Na verdade, a produção de consciência verdadeira se refere à inserção do indivíduo na sociedade e no momento histórico e social que ele vive, proporcionando-lhe uma adaptação crítica à realidade sem dissociar-se da práxis histórica dos homens.

O processo formativo que pode conduzir o sujeito à emancipação se dá pela educação política. Mas esta formação encontra impasse nos mecanismos da indústria cultural promotores de heteronomia. No ensaio “Teoria da Semiformação”, publicado originalmente em 1959, Adorno apresenta um diagnóstico dos sintomas, que, segundo ele, “se fazem observar por toda parte” da crise da formação cultural (Adorno, 2010, p. 8). A crise identifica as “insuficiências do sistema e dos métodos da educação” e atinge a sociedade como um todo, inclusive, as pessoas eruditas, pois “a formação cultural se converteu em semiformação socializada” e seus indícios “orientam à barbárie” (Adorno, 2010, p. 9). Ciente, portanto, de que a “semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”, o filósofo compreende a exigência de uma teoria abrangente que reflexione sobre estes processos (Adorno, 2010, p. 9).

A fim de compreender melhor as questões levantadas, Adorno (2010) adentra os conceitos de “*Bildung* e *Halbbildung*”, que podem ser traduzidos por formação cultural e semiformação, respectivamente. O termo *Bildung* se constitui na tensão entre duas características: “a autonomia do sujeito, sua postura espiritual; e a conformação à vida real, a integração na sociedade de seu tempo. Existe, portanto, um duplo caráter da cultura da formação: a autonomia e a liberdade” (Pucci, 2018, p. 597). Em outras palavras, Pucci (2010) comenta que a educação deveria proporcionar ao ser humano um movimento de autonomia que não permita uma submissão acrítica à realidade à sua volta, mas que lhe permita integrar-se à realidade sem perder sua autonomia.

Há, contudo, um duplo caráter na cultura que nasce de um antagonismo social não conciliado que esta cultura quer resolver, mas demanda-lhe um poder que ela não possui (Adorno, 2010). O antagonismo discutido pelo filósofo é o alinhamento da ideia de cultura apenas com os bens do espírito – música, arte, literatura – e o abandono do pressuposto ético nas relações com o outro. A formação cultural, neste sentido, que se destaca apenas com a ideia de cultura/formação como elevação do espírito e se opõe à práxis, à vida real dos homens, se transforma em semiformação, em espírito

alienado (Pucci, 2018). A formação se dá, na compreensão de Adorno, num movimento duplo de autonomia individual e conformação à realidade. Quando a formação converge a apenas um destes movimentos ela torna-se semiformação. Nas palavras de Adorno (2010, p. 11):

Quando um campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas - sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação -, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove a formação regressiva.

Tanto a autonomia vista apenas como movimento de construção teórica individual, quanto a conformação à realidade sem exercício da crítica são consideradas como semiformação. Para Pucci (2018), se na formação se destaca unilateralmente no momento da adaptação e se o processo formativo focar apenas em tornar os indivíduos conformados com a realidade social, então a tensão necessária entre autonomia e realidade se desfaz e prevalece apenas o momento do conformismo social.

A reflexão crítica é uma necessidade para Adorno, sobretudo, depois dos acontecimentos em Auschwitz. Quando, naquele que foi o principal campo de concentração da Alemanha nazista, se viu uma barbárie institucionalizada, uma quebra radical de pressupostos éticos e uma retaliação da diferença. Uma vez que a materialização da barbárie ocorrida em Auschwitz não deveria ser presenciada novamente pela humanidade, para Adorno (2021), a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. A compreensão de Adorno sobre a educação posta como linha de frente contra a barbárie tem como escopo formar o ser humano contra os elementos que a constituem (Calgaro, 2021), tendo em vista a possibilidade de ela ocorrer novamente, dado que a racionalidade que a gerou não foi ainda extirpada, mas vive e caminha com o processo civilizatório (Adorno, 2021).

A reflexão crítica contra os elementos que constituem a barbárie, ou seja, os mecanismos que tornam pessoas capazes de tais atos, torna-se uma busca que procura impedir ações que visam a eliminação do outro à medida que a reflexão desperta uma consciência geral sobre estes mecanismos (Adorno, 2021). É preciso pensar que estes mecanismos são vivos na atualidade, em situações limite, nas criações de bombas atômicas e tecnologias de destruição em massa, mas também em âmbito privado, quando se julga e se condena manifestações específicas do outro, negando-lhe a possibilidade de ser diferente.

A educação tem por escopo contribuir para a formação de novas gerações, minando possíveis processos de alienação e barbárie. No entanto, esta tarefa não é simples, na verdade ela é uma das mais complexas, pois “por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural” (Adorno, 2010, p. 16). Não está em posse das instituições educacionais a completa formação das pessoas, pois existe uma realidade extrapedagógica que exerce poder e influência sobre estes processos.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme as próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que o tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 2021, p. 199).

Ao pensar no conceito de emancipação, Adorno traz à tona a realidade em que a humanidade está inserida. Vive-se num mundo organizado de tal forma que a ideologia dominante se converteu em sua própria ideologia (Adorno, 2021). Este processo ideológico é um impasse na educação para a emancipação. Se compreende que a emancipação não se trata de um processo fácil, ou uma categoria estática. Para Adorno, ela demanda uma reflexão sobre todos os âmbitos da vida. Um passo importante neste caminho seria começar a despertar a consciência quanto a uma verdade dolorosa: somos enganados de modo permanente (Adorno, 2021). É próprio da racionalidade do esclarecimento o logro. Questionar-se neste sentido poderia proporcionar uma crítica imanente e verter ao começo do processo emancipatório<sup>41</sup>.

Este processo não ocorre de forma isolada. Compreende-se que, a “possibilidade efetiva de concretização da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e a resistência” (Adorno, 2021, p. 200). O outro é importante. Ele pode ajudar a enxergar realidades e a compreender situações que, por vezes, são desconhecidas no campo da individualidade.

A educação contemporânea está no meio do caos gerado pela sociedade industrial, que instrumentaliza a ciência e a tecnologia para o aumento constante do

---

<sup>41</sup>A compreensão de “processo emancipatório” não pode ser confundida com a ideia de “progresso da razão” disseminada pela modernidade e vigente na sociedade capitalista contemporânea. Na verdade, este processo tem em vista a historicidade do sujeito que pode construí-lo. Contudo, não há um ideal de ser emancipado. Isto acontece no cotidiano e no ato de criticar/refletir sobre as normas que aceitamos ou nos são impostas.

consumo e conseqüentemente da produção. Na medida em que na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual, uma educação para a emancipação, não pode conduzir o homem à autonomia sem levar em consideração as condições a que se encontram subordinadas à vida humana neste tempo (Adorno, 2021), que crê, sobretudo, que a cultura e a civilidade “são caminhos de mão única que se distanciam da incultura e da barbárie [...]”. É esta indissolubilidade aparente que convém trabalhar para obter com a educação alvos tão necessários como a autonomia individual e a emancipação” (Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin, 2001, p. 14).

### 3.4 FREIRE: AUTONOMIA COMO VOCAÇÃO A SER MAIS

Assim como Adorno, Paulo Freire assume uma concepção histórica e crítica da realidade e denota tal compreensão em suas “diversas pedagogias” e em outros escritos. Para Streck, Redin e Zitkoski (2015), o pensamento acerca da autonomia é uma das principais categorias discutidas por Freire. O conceito é abordado por meio de reflexões sobre os processos formativos vivenciados pelos seres humanos. É tarefa primordial da prática educativa ajudar o indivíduo a construir em si a autonomia, tendo em vista a vida numa sociedade democrática. Além disso, para Zatti (2007), o conceito de autonomia a partir de Paulo Freire é gerado em vista de sua percepção sobre as várias heteronomias vividas pelos homens, especialmente aqueles que vivem situações de opressão promovidas pelo capitalismo e por uma prática educativa que responde a este sistema.

Desta forma, Freire considerava que os oprimidos deste mundo são o foco de sua atenção e é em favor destes que ele direcionava sua práxis enquanto reflexão e ação em vista da transformação do mundo (Freire, 1974). A reflexão freiriana está voltada para a educação e reflete sobre a formação crítica na atualidade. Diante de tal contexto, o filósofo compreende que na educação existem marcas de violência e opressão que impactam diretamente na manutenção de uma classe que, vivendo sob a égide do sistema capitalista muitas vezes não possui condições de sobrevivência, sendo-lhe negada a humanidade e acentuando um processo de desumanização que parece não ter fim (Agostini; Silva, 2019).

Como resposta contra à opressão, Freire (2011)<sup>42</sup> buscou compreender o homem como um ser sócio e historicamente constituído; ser que existe porque está sendo e que possui uma vocação ontológica ao “ser mais”, ou seja, é um ser capaz de dizer não aos discursos fatalistas que negam a potencialidade de transformação da realidade. Seres históricos e inacabados que, num movimento de busca por novas possibilidades, podem concretizar situações que, no presente, parecem apenas sonhos, mas que podem se tornar realidade por serem uma utopia possível<sup>43</sup> (Streck; Redin; Zitkoski, 2015).

Enquanto vocacionado ao ser mais, o homem é também sujeito ético. A ética para Freire é um conceito caro e a autonomia está vinculada diretamente a ele. Freire não pensou a ética a partir de uma base teórica que pudesse sustentar apenas interesses individuais, mas uma ‘ética universal’ do ser humano. Ética que, segundo ele, “é marca da natureza humana e indispensável à convivência” (Freire, 2011, p. 13). Esta ética condena o cinismo do discurso de uma realidade inexorável e não passível de mudanças. Em Freire (2011, p. 13), “não é possível assumir-se como sujeito de procura, de decisão, de ruptura, de opção e como sujeito histórico, transformador, a não ser assumindo-se como sujeito ético”. A condição de ético, no entanto, não faz do ser humano um observador assíduo de tais princípios pois, ele vive constantemente exposto à transgressão da ética. Freire (2011), contudo, adverte que o fato de o sujeito estar exposto, não torna a possibilidade de transgressão uma virtude<sup>44</sup>.

Em sua pedagogia da autonomia, Freire discorre sobre questões ligadas à prática educativa que podem ajudar o educando a construir a autonomia. Pois o ser humano possui em si a capacidade de tornar-se sujeito no mundo em que vive desde

---

<sup>42</sup>Na “Pedagogia da Autonomia”, Freire retoma sua obra e sua história de luta em prol da humanização do mundo e coloca, com muita ênfase, a temática da ética como central em tempos de globalização neoliberal e de “relativismos exacerbados”, em que tudo é naturalizado. Em defesa de uma ética maior, Freire nos desafia na denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado e na necessidade de educarmos a esperança em um mundo mais belo, justo e digno para vivermos. A emergência da ética em um contexto mundial de desumanização (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 38).

<sup>43</sup>Trata-se de compreender que a ação do homem torna a realidade uma possibilidade de mudança e não um dado inalterável.

<sup>44</sup>Em inúmeras partes do livro “Pedagogia da Autonomia” (2011), é possível ler como a ética é um conceito importante para Freire. Ciente, contudo, da historicidade do sujeito e da possibilidade de viver uma vida alheia aos princípios éticos, Freire afirma: “Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra a que devemos lutar, e não diante da qual cruzar os braços” (Freire, 2011, p. 68).

que lhe seja apresentado, por meio da educação, as heteronomias sociais que o prendem. Para Zatti (2007), a autonomia em Freire possui um sentido sócio-político-pedagógico, ou seja, é uma condição sócio-histórica de um povo ou de um indivíduo que tenha se libertado de opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. Neste sentido, para Freire (2011), uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que educandos em suas relações uns com os outros possam assumir-se, uma assunção que lhes contemple como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador e criador, realizador de sonhos e capaz de sentimentos.

No processo de assumir-se, um dos primeiros passos na formação é o de trazer à luz da consciência de que o opressor não está apenas no exterior, mas está hospedado no próprio oprimido e este, à medida que se identifica com o primeiro, pode reproduzir a opressão sofrida, tornando-se seu próprio opressor (Agostini; Silva, 2019). O oprimido, “ao internalizar as condições desejantes do opressor como suas, os valores dos opressores passam a ser a pauta dos invadidos, que quererão parecer-se com eles, vestir à sua maneira e andar a seu modo” (Ramalho, 2022, p. 9). Para que haja mudança é necessário iniciar um processo de conscientização por meio da educação. O ser ciente das forças internas que se alojam em sua consciência pode intervir no mundo, pois promove a mudança a partir de si. Assim, Zatti (2007) considera que para Freire o indivíduo passivo diante destes questionamentos não é autônomo.

Ao apresentar a educação como possibilidade de transformação de “oprimido” para o “ser mais”, Freire nos conduz para uma direção que não converge com a modernidade. A filosofia freiriana não condiz com a filosofia iluminista no que tange a conceitualização e a proposta formativa do homem. O percurso pedagógico em Freire passa a ser pensado como uma libertação, na qual, cotidianamente o educando é convidado a tornar-se responsável por suas ações e buscar a autonomia; diferentemente da proposta iluminista, que pode ser caracterizada como ‘educação bancária’, porque é formulada para dominar os outros e encaixá-los num determinado padrão social. Além disto, “há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 227). Pensando a educação como proposta libertadora, Freire (2011, p. 63-64) afirma:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida.

A autonomia, construída através da educação, só pode ser geradora de crítica, responsabilidade e libertação, quando a educação é problematizadora. Nesta perspectiva o processo educativo desafia o educando ao trazer à tona heteronomias que o cercam a fim de que possa ocorrer uma inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a conjuntura social na qual está inserido (Streck; Redin; Zitkoski, 2015). Assim, a educação problematizadora parte do caráter histórico e da historicidade dos homens.

A partir de uma perspectiva histórica do homem, a educação problematizadora apresenta ao indivíduo a sua condição de inconcluso. A educação nesses parâmetros reconhece o ser humano como ser que está sendo, ser inacabado, inserido numa realidade que também é histórica e igualmente inacabada (Freire, 1974). A consciência humana de si mesmo possibilita ao homem a condição de saber que é inconcluso. Para Freire (1974), neste saber reside a raiz da educação, pois é na educação que o ser humano busca o movimento de “ser mais”, de completar-se. Este movimento, contudo, não pode ser compreendido como processo de acabamento do tornar-se humano. Pensamos, assim, em um movimento dinâmico e esperançoso sobre a realidade na qual o indivíduo está inserido, porque uma vez que ele a problematiza, abre-se-lhe a possibilidade de mudança, já que esta não está determinada.

É importante salientar que o processo que decorre da tomada de consciência de si mesmo e da realidade que cerca o homem não constitui um mero esforço de caráter intelectualista e individualista, pois o ser humano não é ser que vive de forma isolada. Assim, para Freire (1974), qualquer que seja a situação que homens proibam outros homens de se tornarem 'sujeitos de busca', transforma-se em violência, porque nega ao Outro a possibilidade de ser mais. Por isso, este processo se realiza nas relações entre o sujeito e o mundo, que se constituem como relações de transformação, inauguram a consciência crítica. Desta forma, a educação



problematizadora se dá no resultado da confrontação homem-mundo; mundo compreendido como realidade concreta, que por meio da educação se desvela ao educando (Streck; Redin; Zitkoski, 2015).

É a partir deste olhar, fruto de uma inserção crítica na realidade, que há a possibilidade de a consciência oprimida libertar-se da opressão e assumir a tarefa histórica de lutar pela humanização e pela libertação da opressão de tantos outros que, devido à ordem estabelecida socialmente, têm em diversos momentos sua humanidade tolhida e sua existência excluída (Agostini; Silva, 2019). Ainda para Freire (1974), o sujeito que adentra neste movimento de busca para ajudar outros a vivenciarem processos de libertação, encontra-se com a sua vocação de ser mais<sup>45</sup>, porque não ficou preso num egoísmo ou num possível intelectualismo alienante, mas transformou seu conhecimento em “práxis” libertadora, que se concretiza na solidariedade, no reconhecimento do outro e assim, promove mudanças na sociedade.

Neste sentido, Freire (2011) apresenta a educação como um processo que não é neutro, indiferente. Na verdade, para ele, todo processo educativo converge para a reprodução da ideologia dominante ou para sua contestação. Trata-se de um erro pensar que a educação pode ser indiferente à realidade em que se vive. É um erro também crer que a educação pode enveredar somente por uma via: da preservação da ideologia dominante ou processo de manifestação da realidade opressora. Em Freire (2011), ambas as compreensões, se absolutizadas, são visões defeituosas da realidade histórica da humanidade. A primeira conduz à compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, muito vigente no atual contexto social, e a segunda abre caminho para o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico (Freire, 2011). Destarte, compreender o ser humano como histórico é procurar uma percepção equilibrada da realidade, pois se entende que nem “somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos” (Freire, 2011, p. 67).

---

<sup>45</sup>A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2011, p. 29).

Além disto, a compreensão freiriana sobre o ser vocacionado a ser mais se dá na ligação que este conceito tem com o de liberdade, de responsabilidade e de ética, o que, de certa forma, contempla o ser humano em sua complexidade. Neste sentido, se pode entender o ser humano como ser incompleto, que mesmo diante dos condicionamentos sociais, tornando-se consciente do seu inacabamento, pode ir além deles. Reside aqui a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Freire, 2011, p. 37). A historicidade do ser humano permite compreender que o destino não é um dado<sup>46</sup>, mas algo que pode ser construído pelo próprio homem. Esta é uma responsabilidade da qual não é possível eximir-se (Freire, 2011).

Responsabilizar-se por si mesmo reforça a ideia de liberdade, que se dá no encontro e confronto com outras liberdades, na defesa dos seus direitos em face de outras liberdades (Freire, 2011). Pois, “a liberdade individual não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 241). A liberdade é uma conquista. O ser humano luta para alcançá-la na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo.

Assim, a liberdade passa pelo crivo da decisão responsável por parte do indivíduo, sem a qual não se alcança a autonomia. Pois, tal como decidir é um processo que se aprende, a autonomia também o é (Freire, 2011). É de suma importância que o sujeito que vivencie processos de conscientização de opressões, assuma eticamente e responsabilmente a decisão fundante de sua autonomia. Pois, ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida (Freire, 2011, p. 71).

A autonomia é uma construção que se dá nas relações, mas enquanto processo individual “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 2011, p. 72). Diante disto, é possível afirmar que a tomada de decisão é do indivíduo, bem como a responsabilidade por suas ações, mas o tecido sobre o qual ele age é relacional. A ideia de autonomia como construção indica que a autonomia é processo.

---

<sup>46</sup>Nas palavras de Freire (2011, p. 36): “Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida”.

Para Freire, não existe um patamar que o sujeito alcança para ser considerado autônomo. Como o próprio autor sustenta: “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (Freire, 2011, p. 72). Assim, a autonomia de cada sujeito se dá no agora e no hoje. Portanto, uma educação para a autonomia, em perspectiva freiriana, procura centrar-se em experiências que estimulem a tomada de decisão consciente do sujeito, com ética e respeito à liberdade do outro (Freire, 2011).

### 3.5 PENSAMENTO CRÍTICO E INTERSUBJETIVIDADE: AUTONOMIA COMO DECISÃO DE MUDAR O MUNDO

Enquanto filosofia, Paulo Freire desenvolveu seu pensamento ancorado na importância de uma reflexão crítica sobre a vida que se vive e o mundo no qual se está inserido, crítica que se torna processo de libertação porque é reflexiva (reflexão-ação-reflexão), ou seja, procura compreender e questionar a existência na tentativa de encontrar outras possibilidades para que seja mais humana, principalmente para aqueles menos favorecidos, isto é o que afirma Fiori no prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido” (1968)<sup>47</sup>.

Neste sentido, é possível entender a visão de Freire (1974) sobre o pensamento crítico, quando une com o mesmo significado as expressões “pensar crítico” e “pensar certo”, as quais, diferentemente do pensar ingênuo, que se contenta com a acomodação da própria existência, aceitando aquilo que lhe é dado, se coloca em busca e luta pela transformação da realidade com o objetivo da humanização dos homens.

Assim, especialmente<sup>48</sup> o sujeito que pensa de forma crítica deve revelar seu pensamento nas escolhas que faz em sua vida e na coerência de suas ações diante

---

<sup>47</sup>Fiori afirma: “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”” (Freire, 2018, p. 11).

<sup>48</sup>Utilizamos a palavra “especialmente” porque para Freire (2014, p. 35), “na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra”, ou seja, o fato da presença do ser humano não ser “neutra” no mundo implica já um pensar de forma crítica e uma ação que busque coerência com este pensamento. Confirmando esta compreensão, no mesmo texto, uma

dos outros, porque aquele que pensa certo, não pensa somente para si mesmo, mas pensa com os outros, a fim de desenvolver um pensamento reflexivo sobre a realidade na qual estão inseridos (Freire, 2011).

O pensamento crítico se encontra na delicada relação entre pensar e agir. Não pensa certo quem age errado. A ética, neste sentido, guia as ações daquele que pensa certo, já que o homem é ser do “quefazer”, ou seja, da teoria e da prática, da prática e da teoria (Freire, 1974), tendo em vista que na filosofia freiriana “realidade-pensamento-linguagem são vistas como mutuamente constitutivas” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 555). O pensamento crítico, contudo, não surge do nada, não vem da natureza do ser humano, mas advém de um processo de problematização da realidade que se dá na conscientização dos processos que envolvem o mundo e que atingem o eu e os outros. Essa consciência procura não cair na tentação do racionalismo agressivo que mitifica a razão como aquela que tudo “sabe” ou “pode” (Freire, 2014), pois “uma das condições necessárias do pensar certo é de não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Freire, 2011, p. 20). Isto nos coloca no caminho da problematização crítica de ser dos fatos ou razões que nos envolvemos<sup>49</sup>.

Deste processo a educação é uma parte importantíssima, pois aguça a inteligência humana despertando-lhe a curiosidade. Para Freire (2011, p. 82), “uma das tarefas essenciais da escola é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos fatos e a sua comunicabilidade”. A escola como referência primeira no que se refere à educação pode instigar a curiosidade do educando. É importante que ele saiba que a sua curiosidade pode portá-lo à criticidade, que é o contrário da ingenuidade<sup>50</sup>. Ele deve saber também que ao não utilizar e aperfeiçoar a sua

---

página a frente Freire dirá: “se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade” (p. 36). Pensar de forma crítica não é um acontecimento, mas um processo que não advém facilmente. Mas isto estava claro para Freire, tanto que suas obras procuraram argumentar sobre a importância da formação do sujeito. No entanto, a reflexão que estamos apontando é que pensar a importância de se ter uma postura crítica pelo fato de existir como ser humano, convida a uma reflexão ainda mais profunda do que aquela sobre o processo formativo enquanto tal. Implicaria pensar o sujeito de forma integral, valorizando todos os seus aspectos e ajudando-o a formar-se não somente em âmbito racional, mas também afetivo, físico e espiritual.

<sup>49</sup>“Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema” (Freire, 1974, p. 198).

<sup>50</sup>Termo importante na compreensão da filosofia freiriana, pois distingue a criticidade daquilo que ela não é mais: ingenuidade, pois trata-se de um processo e não de uma ruptura. Como afirma Freire (2011, p. 22): “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se,

curiosidade, sua ingenuidade se tornará um obstáculo na sua capacidade de encontrar resultados em suas indagações (Freire, 2011). No longo processo de maturação da criticidade é que o educando pode, pouco a pouco, assumir-se como sujeito da própria história que tem como característica principal a sua incompletude. Pois, o sujeito é ser inacabado, que se sabendo inacabado é capaz de ir além de suas determinações e condicionamentos, justamente porque é capaz de arriscar-se<sup>51</sup> (Freire, 2014).

Aprender a pensar certo se faz importante na leitura de mundo freiriana porque existe uma ordem estabelecida que prioriza a uns e oprime a outros. A leitura crítica desta realidade<sup>52</sup>, que deveria preceder a leitura da palavra (Freire, 1974), abre a possibilidade àqueles que vivem como oprimidos de mudar o mundo, pois o sujeito “não é apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, ele constata não para se adaptar, mas para mudar” (Freire, 2011, p. 52).

Sozinho, no entanto, o sujeito sozinho não é capaz de muito. Mas vivendo e compartilhando deste mundo com outros ele constrói comunidade, partilha sonhos, dores e utopias. Para Freire (1974), a consciência é consciência de mundo porque compartilha deste com os outros. Este compartilhamento conduz à luta pela humanização do mundo, ou seja, pelo esforço comum de construir um lugar onde os sujeitos coexistam em liberdade (Freire, 1974). Assim, a criticidade porta consigo a ética e o reconhecimento pelos outros e por suas singularidades, sobretudo, porque “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2011, p. 25). Não obstante este sistema e o modo que a racionalidade instrumental concebem a vida na contemporaneidade, com uma aspiração ao frívolo, ao consumo sem necessidade, ao ganho de dinheiro e questões mais delicadas como a massificação

---

tornando-se então, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

<sup>51</sup>A subjetividade para Freire não é confundida com uma visão mecânica objetiva ou subjetiva da história (Freire, 2014, p. 66). Ele procura compreendê-la dentro do campo histórico e como tal, como possibilidade aberta para reinventar-se.

<sup>52</sup>O conhecimento objetiva o mundo e permite ao ser humano inserir-se neste de forma a compreender onde está. Para Freire (1974), objetivar significa historicizar. Neste sentido, não se trata de uma objetivação que verse rumo à dominação, mas aquela que olha o mundo com os olhos da possibilidade, sabendo que se vive no vir a ser e não no dado inevitável, por isso a mudança é algo possível.

dos bens culturais, uma tendência à destruição da liberdade pública e uma forma de governo que tende a gerar relações desiguais de poder (Zatti, 2007), a proposta pedagógica freiriana continua a afirmar a importância de uma educação para a autonomia em um contexto democrático, porque compreende que o sujeito que busca construir a sua autonomia é capaz também de respeitar o outro, que pode estar no mesmo processo, ou ajudar àqueles que não o começaram.

Contrariando a atual forma de conceber a realidade, que parece ser difusa, a mesma pedagogia “que busca a restauração da intersubjetividade<sup>53</sup>, se apresenta como pedagogia do homem” (Freire, 1974, p. 43), porque não é animada de interesses egoístas que camuflam a opressão. Ela concebe o ser humano não como consciência isolada, mas comunicante, ou seja, que não se conscientiza de forma isolada, mas junto com os outros (Freire, 1974). Isto leva à conclusão de que a intersubjetividade possui um papel estruturante na conceitualização do pensamento de Freire (Zatti, 2007).

A intersubjetividade como base de compreensão do pensamento freiriano não pode ser pensada sozinha. Na verdade, o homem se relaciona com o outro porque pode se comunicar. Neste caso, o núcleo é a linguagem, apresentada em Freire na Pedagogia do Oprimido como capacidade dialógica do homem. Para o autor (1974, p. 10) o ser humano, “em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais vai assumindo criticamente o dinamismo de sua subjetividade criadora”. Assim, é na dialogicidade que o homem pode reconhecer o outro como sujeito.

Diante do reconhecimento do outro como sujeito e da elaboração de uma concepção crítica sobre a realidade o homem oprimido, inquieto e curioso, compreende sua inconclusão na história e entende que esta não é inevitável, mas passível de mudança (Freire, 2011). Esta transformação é preciso escolher fazer, pois não se pode esperar pela vontade daqueles que não sentem as mesmas dificuldades dos outros. Mas, para saber que é preciso escolher mudar mundo, o sujeito também precisa de alguém que o ajude, e a educação como compreendia Freire, não podendo de certa forma deixar o sujeito como simples espectador diante da realidade, se coloca junto com ele em posição de humanizar a mesma realidade. A humanização do mundo

---

<sup>53</sup>Segundo Gadotti (2018, p. 20), a “intersubjetividade” é a relação horizontal entre os “sujeitos atores (lideranças revolucionárias) e os atores sujeitos” (massas oprimidas) da Teoria da Ação Revolucionária. O seu contrário seria a Teoria da Ação Opressora que se revela como relação vertical entre atores e sujeitos. Enquanto a primeira teoria leva à humanização, a segunda leva à “manutenção objetiva da opressão”.

em Freire não é algo que se realizaria só na interioridade da consciência, mas vai além, ganhando seu sentido na dinâmica intersubjetiva do mundo (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022), ou seja, somente o reconhecimento racional das heteronomias não gera processos de libertação, mas é o engajamento na luta com os outros, em processo contínuo de libertação, que pode conduzir à superação das contradições<sup>54</sup>.

Para Freire (2014), o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é feito por aqueles que aceitaram, por diferentes razões, a acomodação que, em última análise, é expressão de quem desistiu da luta pela mudança. Pensamento crítico e relação dialógica com os outros envolve aquilo que Freire (2014, p. 47) chama de “*quefazer político-pedagógico*”, ou seja, “ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.

Atualmente, não obstante as dificuldades de uma realidade injusta, que oprime, que é fonte de heteronomias; de uma economia que é voltada para o lucro de grandes corporações sem preocupar-se com o bem-estar social e o equilíbrio ambiental, afirma-se que não é possível aceitar uma total passividade perante ela. Pois, na medida que se aceita a ideia de que os processos econômicos, políticos, científicos e tecnológicos não são assuntos que devem ser discutidos ou que não influenciam o dia a dia da sociedade como um todo, se inicia a exercer sobre nós uma heteronomia tão forte que não se enxerga outro caminho senão o de renunciar à própria capacidade de que é possível conceber a realidade de uma outra forma (Freire, 2014). Diante disto, nos afirma Freire (2014, p. 65) que “o futuro não nos faz; nós que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Assim, conclui-se que racionalidade crítica e intersubjetividade são bases de uma educação para a autonomia capaz de formar o sujeito para a atuação política que o leva a compreender-se sempre mais como sujeito em uma sociedade passível de mudança, não obstante as dificuldades sociais existentes. Aquilo que conhecemos como condicionamentos sociais, para Freire, não são um impasse para a mudança. Na verdade, para ele “somente o sujeito que sabe que é condicionado é capaz de intervir na realidade condicionante” (Freire, 2014, p. 64), porque estar condicionado não significa ser submetido.

---

<sup>54</sup>O processo de conscientização é importantíssimo na pedagogia freiriana. No entanto, o sujeito em libertação não pode permanecer somente na razão, mas precisa dar um passo adiante e engajar-se movimentos que deem um sentido à consciência de que se está em posição de oprimido e está buscando mudar essa realidade. O engajamento é também um sinal de que se está construindo a autonomia.

### 3.6 EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE: DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

O pensamento crítico e a relação de modo intersubjetiva com os outros podem nos colocar em posição de mudar a realidade. Essa relação, conforme expomos anteriormente, acontece na linguagem. A questão é que o diálogo para Freire não se torna somente um meio para a elaboração do “ser mais”<sup>55</sup> do sujeito, mas é seu fundamento. Uma vez que argumentamos que a ideia da autonomia na contemporaneidade procura compreensões diferentes daquela moderna, ou seja, não é um conceito de “garantia” do ser humano, mas de construção e elaboração, se quer aprofundar a partir da perspectiva de Freire o diálogo, que também não é sinônimo de segurança, mas é movimento que coloca o sujeito para se resolver em relações.

Segundo Redin, Streck e Zitkoski (2015), a proposta freiriana de educação problematizadora tem como uma das categorias principais do projeto o diálogo/dialogicidade<sup>56</sup>. É através dele que se pode olhar a realidade como algo que se está por construir e a própria existência como algo que ainda está por fazer. Freire (1974, p. 93) afirma que o diálogo “é o caminho onde os homens ganham significação enquanto homens e por isso é uma exigência existencial”. Assim, refletir sobre as categorias filosóficas propostas por Freire significa assumir o diálogo como uma condição imperativa para compreendê-las.

A elaboração/libertação do sujeito tendo em vista o ‘ser mais’, ou seja, sua autonomia, tem como base o diálogo com os outros, o dizer a própria palavra e escutar a palavra do outro, o contrapor a própria compreensão do mundo ou de si mesmo com a compreensão do outro. É um movimento no qual um não se coloca como dominador do outro, pois “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (Freire, 1974, p. 93). Também não se pode afirmar que o diálogo seja uma discussão entre pessoas que querem somente impor sua verdade

---

<sup>55</sup>“Ser-mais” refere-se à categoria da “autonomia” em linguagem freiriana.

<sup>56</sup>Freire (1974, p. 91) considera o diálogo como um fenômeno humano que revela a “palavra”. Para que exista a palavra é importante a ação e a reflexão. Palavra que tem como base reflexão-ação-reflexão é palavra verdadeira capaz de transformar o mundo. Sendo, assim, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem”.



sem comprometer-se com a mudança do mundo (Freire, 1974), pois exige compromisso.

O diálogo na compreensão freiriana pressupõe uma horizontalidade relacional, uma vez que para Freire (1974), considerar-se como autossuficiente é condição que denota incompatibilidade com o movimento realizado no ato do diálogo<sup>57</sup>. Isto significa que a consciência dialógica muda a percepção sobre a intersubjetividade, porque entende que consciência subjetiva e intersubjetiva não são realidades separadas entre si, mas coexistentes uma vez que compartilham do mesmo mundo. Assim, segundo Zatti (2007), o sujeito se constitui em sua subjetividade através da consciência do mundo e do outro. Neste sentido, o diálogo é encontro no qual se solidarizam o refletir e o agir de sujeitos orientados ao mundo que por eles pode ser transformado e humanizado (Freire, 1974).

Na proposta freiriana, uma vez no diálogo não pode haver uma relação de dominação, o fundamento deste é amor. Segundo Freire (1974), este seria o seu fundamento porque amor é um ato de coragem e compromisso com os homens. Arruda e Da Rosa (2017), ao argumentarem sobre o diálogo e a amorosidade em Freire, destacam que a educação dialógica inclui uma reflexão pautada na amorosidade porque enxerga a mudança como possibilidade e a sensibilidade que advém do amor permitem que o diálogo, como escuta e fala, seja capaz de captar o diferente.

Compreendido desta forma, o diálogo em Freire é a essência da educação que ele chamará de “problematizadora”, ou seja, que supera a contradição educador-educandos e os coloca na busca de construir o conhecimento valorizando aquilo que já sabem (Gadotti, 2018). A educação problematizadora se coloca contrária à educação bancária<sup>58</sup> que faz do educando apenas um depósito de conhecimento que

---

<sup>57</sup>Segundo Freire (1974, p. 95): “a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

<sup>58</sup>Segundo Freire (1974, p. 67), “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”.

lhe serve para ser memorizado, mas que não lhe ajuda a problematizar a realidade e superá-la. Deste modo, a educação que tem como base a dialogicidade implica em uma inserção crítica da realidade que harmonize reflexão e prática. O desafio do diálogo seria o de superar a realidade por meio da construção de novos saberes e do confronto interativo, que convida à partida de mundos diferentes, daqueles que comungam do sonho de construir o “ser mais” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015).

A educação problematizadora parte de uma contextualização cultural. Valorizar o conhecimento que os educandos sabem, para a partir disto construir com eles categorias de reflexão crítica que os alfabetize<sup>59</sup>, pressupõe que o educador dialogue e leia a realidade na qual está inserido para depois elaborar o conteúdo a ser apreendido com os educandos.

Sobre isto, afirma Freire (1974, p. 98):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B" mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.

A crítica tecida por Freire sobre a modelagem de “bons homens” por meio da educação pode ser entendida como uma posição contrária à educação moderna que quer modelar um ideal de “bom homem” e lhe treinar para este ideal, esquecendo-se da sua situação concreta. Esta concepção educativa pode conduzir o ser humano a viver a própria vida sem uma reflexão sobre o lugar que ocupa no mundo, as concepções que têm em mente, as injustiças e injustiças que vive, a economia que o circunda ou Estado que lhe governa. É uma educação que direciona o ser humano para uma simples adaptação ao mundo, mas não lhe ajuda a entender que ele também é capaz de mudá-lo.

Por isso, Freire insiste nos “temas geradores”<sup>60</sup> como uma maneira de “resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que a economia do capital

---

<sup>59</sup>Na leitura freiriana, “alfabetizar é conscientizar” (Freire, 1974, p. 2).

<sup>60</sup>Em uma nota de rodapé o autor explica o porquê se chamam “temas geradores”, conforme é possível verificar: “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em

reprimiu. A metodologia “procura no universo de palavras da comunidade “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências”<sup>61</sup> (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 638). Segundo Freire (1974), neste processo, o que se deseja investigar não são os homens como se fossem máquinas que podem ser montadas, desmontadas ou transformadas dependendo da peça que se utiliza, mas o ser no seu pensamento-linguagem referido à realidade e os níveis de sua percepção desta realidade na qual se encontra envolvido.

Os temas geradores seriam ainda conhecimentos relacionados à alfabetização política, contextualizada à realidade do educando. Os educandos não deveriam apenas decifrar signos, mas fazer uma leitura da sua realidade. Uma vez que o objetivo “da ação dialógica está em proporcionar aos oprimidos que reconheçam o porquê e como de sua aderência” (Freire, 1974, p. 205), ajudá-los na atitude ativa de procurar o seu próprio tema gerador é o que lhe possibilitará a tomada de consciência sobre a realidade e de si mesmos. Essa ação, em última análise, será crítica e permeada por uma síntese provisória que permitirá a decisão, a escolha, o poder ser autônomo (Zatti, 2007).

Assim, a palavra transforma-se em práxis não obstante a sua incompletude. Este é um ponto importante na pedagogia de Freire porque a palavra está sempre transformando-se, transformando quem a adere e indicando caminhos diferentes daqueles que se pensava antes de acessá-la. A educação para a dialogicidade não desvelará ao educando uma só forma de enxergar o mundo e a si mesmo, mas poderá lhe proporcionar visões distintas e plurais do mesmo mundo, porque as coisas não são, mas vivem em movimento contínuo de transformação (Freire, 1974).

A palavra dialogal algumas vezes confirmará teorias e outras vezes fará o homem mudar e aderir a uma outra, pois o diálogo problematiza e ao problematizar move categorias internas do sujeito em direção à mudança. Esta, desde que não fira a ética nas relações com o outro e não oprima, é transformação verdadeira e caminho em direção à autonomia. Situações assim geralmente envolvem dissensões. Para Gadotti (2018), o diálogo não exclui o conflito, mas enquanto encontro de sujeitos que

---

outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 1974, p. 110).

<sup>61</sup>Freire entende que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 1974, p. 116).

buscam o significado das coisas e a superação de sua opressão através da práxis, há a possibilidade de conduzir à superação de eventuais divergências. Isto não significa a exclusão da diferença, mas consciência de que em determinados momentos o compromisso com o coletivo será maior do que os desejos individuais que cada um traz consigo.

Assim, a educação dialógica que conduz à autonomia do sujeito, seria segundo a visão de Carvalho e Gallo (2021) proximidade intersubjetiva e relacional na qual os sujeitos envolvidos, imersos na experiência da linguagem, capazes de relações, redimensionem-se a uma intersubjetividade com a finalidade de alcançar o mundo social desejado. Neste sentido, diálogos que buscam caminhos de transformação de realidades opressoras, junto com àqueles que estão sendo oprimidos, é tarefa sócio-histórica que precisa ser feita. Enfim, é possível afirmar que educar para a autonomia numa perspectiva freiriana passa pela educação ao dizer a própria palavra que, por ser direito de todos, conduz ao encontro do outro realizando-se intersubjetivamente como diria Freire (1974, p. 93) “por meio da relação eu-tu”.

## 4 ACERCA DA EDUCAÇÃO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E DO CENÁRIO DA BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Após discutir algumas compreensões sobre os conceitos de autonomia e emancipação, este capítulo tem como objetivo interpretar se, e como as noções dos argumentos aprofundados acima entrelaçam-se num cenário biopolítico. Não se trata de forçar um diálogo entre os autores<sup>62</sup> ou de contrapô-los sem levar em consideração o tempo em que viveram e as experiências que os conduziram a elaborar seu pensamento. O que se deseja é compreender e discutir os conceitos abordados por eles no atual momento histórico em meio a um grupo social que aspira à emancipação e ao mesmo tempo pode estar sendo submetido a tecnologias governamentais que regulamentam aspectos fundamentais de suas vidas.

### 4.1 APLICAÇÕES E COMPREENSÕES DO CONCEITO DE BIOPOLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Em termos gerais se poderia pensar a biopolítica a partir dos termos que formam a própria palavra, “*bíos*” e “*politikos*”, que significam vida e política. Se pensa assim em política que incide sobre a vida ou política na qual a vida é o principal objeto de suas decisões. Mas segundo Bazzicalupo (2017)<sup>63</sup>, o termo se apresenta em contextos muito diversos, provavelmente porque o termo “*bíos*” seja em si mesmo fugaz e genérico. Ainda segundo a autora, em seu uso histórico, existe uma referência ao termo que pode ser encontrada na filosofia do progresso positivista que tinha como projeto a aplicação das ciências duras a todos os campos do saber e da vida. No programa de Comte, se “usa o termo “*biocratie*” para indicar o estágio de autodisciplina natural dos animais, capazes de adesão espontânea à norma e aos fins da vida” (Bazzicalupo, 2017, p. 22). Pensando em seres humanos se poderia falar do termo

---

<sup>62</sup>Optou-se por dialogar com o conceito de biopolítica através de Michel Foucault, o qual será aprofundado em tópicos posteriores.

<sup>63</sup>Neste primeiro tópico, a referência principal será a autora Laura Bazzicalupo em seu livro “*Biopolítica: um mapa conceitual*” - publicado a primeira vez em 2010, em língua italiana, pela Carocci Editore S.p.A, em Roma, e na versão em português pela editora Unisinos em 2017, no Rio Grande do Sul. A autora abrange as compreensões que tangem a biopolítica antes da conceitualização filosófica do termo realizado por Foucault, em Foucault e depois de Foucault, apresentando assim uma compreensão ampla do conceito abordado, bem como os respectivos filósofos responsáveis pelo desenvolvimento do termo e suas implicações.

“*biocracia*”, encontrado em textos de Toulouse, que procuram definir o objetivo da higiene pública, onde psiquiatria e higiene mental desenvolvem um papel de normalização dos corpos desviantes. Neste sentido, compreende-se que essa forma de conceber à realidade refere-se a um projeto de reestruturação social e política que, baseado em conhecimentos biológicos, procura estabelecer padrões e diretrizes para comportamentos considerados racionais e socialmente aceitáveis (Bazzicalupo, 2017).

A vida tida como projeto disciplinar e produtivo, manipulada sobretudo através de conhecimentos biológicos e estatísticos, permite alcançar a ideia de que existe uma história do termo que acompanha o século XX e esta o põe em evidência um uso pragmático que demonstram práticas e projetos que relacionam biologia, ciências da vida e o poder político exercidos sobre aquilo que é humano. Assim, eventos como as guerras, sobretudo aquelas que envolvem alguma questão racial, intervenções biológicas no aumento ou aniquilação de determinadas espécies de vírus, bem como a vacinação em massa das pessoas, programas eugênicos que desejam modificar o processo reprodutivo humano a fim de melhorar a qualidade genética da população, políticas de controle da natalidade ou de esterilização forçada e políticas regulatórias com inspirações normativas são exemplos de ações executadas através da combinação de conhecimentos biológicos (de espécie) com aqueles sociais e estatísticos.

Conexo a esta ideia pragmática, existe ainda uma dimensão filosófica, que por meio da questão do poder, problematiza o conceito de biopolítica analisando aspectos e propondo dimensões que vão além de um uso somente pragmático. A união destes dois âmbitos, mediante o recurso histórico, foi proferida por Foucault, no Brasil, na década de setenta. Para Bazzicalupo (2017), ele deu forma à compreensão de biopolítica que se conhece hodiernamente, fazendo do conceito uma ferramenta de compreensão da sociedade contemporânea. Ao problematizá-lo, Foucault redefiniu o termo destacando nele uma forma particular de relação de poder que, exercido de forma singular por meio da economia liberal, teria sido negligenciada pela modernidade jurídica e política. A partir desta abordagem, o conceito de vida imerso na biopolítica não é somente uma extensão ou variação do exercício do poder, mas algo que influencia e é influenciado pelo conhecimento cujo propósito seria o de governar a vida, considerando-a sujeita a uma avaliação política de valor, tanto para selecioná-la quanto para melhorá-la.

A partir do raciocínio realizado por Foucault, o conceito de biopolítica tendeu a um maior aprofundamento, mudando por vezes, as formas e os pontos sobre os quais se ancorar, mas, de uma forma geral, procurando analisar como se dá o governo da vida no sistema neoliberal. Neste sentido, Bazzicalupo (2017) apresenta algumas compreensões de Ewald<sup>64</sup>, Donzelot<sup>65</sup> e Castel<sup>66</sup> que, conceitualmente dentro do pensamento foucaultiano, aprofundam a matriz da biopolítica para problematizar o Estado Social. A autora argumenta que a percepção destes pesquisadores aprofunda a problemática do biopoder e de sua capacidade de tornar o sujeito um ser produtivo, sobretudo, quando a governamentalidade neoliberal ativa alguns estados de desequilíbrio social, fazendo com que a política ative técnicas de segurança e regulação compensatórias, que se traduzem em ações individuais que procuram proteção contra infortúnios e doenças, como seria o caso da poupança e da previdência (Bazzicalupo, 2017).

Analisando os desdobramentos do conceito de biopolítica, outro autor importante neste quadro é Giorgio Agamben<sup>67</sup> o qual, partindo do modelo jurídico-político da soberania, expande a análise de Foucault explorando a relação entre soberania, estado de exceção e biopolítica. Ele introduz o conceito de "vida nua" como aquela que está fora das proteções legais e sujeita à arbitrariedade do poder estatal. Para Bazzicalupo (2017), Agamben realiza uma "correção de rumo", assumindo uma posição nova em relação à perspectiva foucaultiana<sup>68</sup>, pois, ao analisar a implicação

---

<sup>64</sup>L'État Providence, Grasset, Paris.

<sup>65</sup>L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques, Fayard, Paris.

<sup>66</sup>La metamorfosi della questione sociale, Una cronaca del salariato. Sellino, Avelino.

<sup>67</sup>As respectivas datas referem-se às seguintes obras do autor: Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita (1995); - Stato d'Eccezione (2003) e Che cos'è un dispositivo? (2006).

<sup>68</sup>Embora a autora apresente um pensamento de Agamben, afirmando que ele estaria dentro da filosofia foucaultiana, ela sustenta que o que Agamben fez é novo em relação ao pensamento precedente, seguindo esta argumentação: "Se o ingresso da esfera política, ocorre para Aristóteles, enquanto se exclui a simples vida natural, zoé, que está confinada no oikos doméstico e privado: paradigma da política que Arendt retoma, distanciando lugares e características da vida privada e da vida pública grega, para depois mostrar como o emergir moderno do social – a política assume para si o exercício da vida – consegue dissolver a distinção entre privado e público [...]. Ora, para Aristóteles, como depois para Arendt, o cumprimento do destino humano não é o "fato" simples, nu do viver, mas a vida na comunidade (bíos). [...] Agamben retoma explicitamente a definição arendtiana do homem como *animal laborans* para ligá-lo à politização daquela que chama de "vida nua". [...] Se para Foucault, em relação à definição aristotélica, evidenciava a mudança para o moderno, para o qual apenas hoje o homem é "um animal em cuja política, sua vida de ser vivente está em questão", Agamben não distingue substanciais mutações de exercício do poder. O simples viver, objeto do biopoder, é o fundamento da política desde a sua origem, e o é enquanto *vida nua* capturada pelo poder político na modalidade específica da exceção. A esfera política constitui-se, de fato, rechaçando a vida natural ou transformando-a em vida política, politizando-a (Bazzicalupo, 2017, p. 96-97).

entre soberania e biopolítica, se percebe que a vida nua constitui núcleo originário do poder soberano, ou seja, “a morte é o revés implícito de qualquer programa de proteção e produção da vida” (Bazzicalupo, 2017, p. 96). Assim, a separação entre a esfera política e a vida, na perspectiva da biopolítica é dissolvida, e o político se torna inseparável do biológico.

Por sua vez, os autores Michael Hardt e Antonio Negri<sup>69</sup> constroem uma análise biopolítica pensando a era da globalização. Diferentemente de Foucault, que identifica na relação entre biopoder e economia capitalista uma ligação direcionada a extrair “mais forças” do corpo social, num movimento que passa pela resistência à criatividade (conceitualizada no negativo), Negri e Hardt reconhecem a potencialidade existente da própria vida que o biopoder torna evidente, acentuando assim sua produtividade. Reconhecendo a potencialidade da vida não somente como uma lógica, mas como força-impulso capaz de promover liberação, os autores querem “utilizar a biopolítica contra o biopoder a fim de mobilizar a potência da multidão contra o biopoder imperial que permitiu seu crescimento apenas para poder utilizá-la” (Bazzicalupo, 2017, p. 110).

Uma outra face no campo das reflexões acerca da biopolítica é apresentada por Roberto Esposito<sup>70</sup>. Ao aprofundar a compreensão do termo biopolítica e enveredar em uma análise da política moderna do envolvimento da vida humana com essa e uma reflexão do termo “bios”, o autor entende que para compreender como se usa a vida humana como poder ou instrumento de expressão, seria preciso pensar a biopolítica e o biopoder procurando desconstruir uma possível fundamentação ideológica, a fim de que se possa ver, dentro do possível, a fatualidade imanente.

Ao confrontar-se com a análise da política moderna e sua relação com a vida humana, Esposito evidencia o entrelaçamento entre comunidade e imunidade. O paradigma da imunidade, conceito proveniente da medicina social, analisa como a sociedade lida com a ideia de imunidade, que neste caso, não se limita ao contexto médico, mas se liga à comunidade que é vista como instável e perpassada por um sentimento de não pertencimento dos indivíduos. O que existe nesta comunidade é o

---

<sup>69</sup> *Impero, Il nuovo ordine della globalizzazione. Rizzoli, Milano.* Tenha-se em consideração que a obra foi escrita final do século XX, num momento em que as transformações geopolíticas, econômicas e tecnológicas estavam moldando um novo panorama global. Percebendo este movimento, os autores argumentaram que as formas tradicionais de poder estatal haviam evoluído para uma estrutura mais complexa e descentralizada.

<sup>70</sup> *Bios: Biopolítica e Filosofia. Edições 70. Lisboa.*



“nada em comum” que esvazia o sentimento de débito recíproco com o outro. Isto afeta a identidade dos membros que, uma vez ameaçada, sente a necessidade de ser defendida. Neste caso, “a imunização intervém justamente em defesa da vida para esterilizar essa ameaça da comunidade sobre a consistência e sobre a vida de cada um” (Bazzicalupo, 2017, p. 136). Assim, a imunidade age dispensando a lei da doação recíproca, afirmando por meios dos dispositivos políticos e jurídicos, um sujeito autônomo e lhe conferindo uma identidade que lhe permite ser identificada através de suas posses, que devem ser protegidas pelo Estado (Bazzicalupo, 2017). Este, figura do poder soberano, age contra aquele estado natural humano, descrito por Hobbes, em sua obra “Leviatã”, onde a apropriação recíproca de bens e a morte havia mais força. A aporia que se apresenta neste cenário é aquela do excesso imunitário gerado pelo Estado que destrói a vida e a interação dos membros que pretendia defender.

A partir da perspectiva apresentada por estes autores é possível perceber que o conceito de biopolítica na contemporaneidade é bastante amplo e tornou-se uma ferramenta importante àqueles que desejam compreender alguns aspectos da sociedade atual. Neste sentido, após apresentar o uso conceito na contemporaneidade, através de filósofos que acreditamos serem figuras-chave, com a intenção de aprofundar o conceito de biopolítica, optou-se nesta pesquisa por dialogar com Foucault (1998, 1999, 2005, 2008), como autor principal do conceito abordado; Castro (2015) e Bazzicalupo (2017), como comentadores do referido autor; e a fim de compreender o conceito em pontos específicos, dialogaremos com autores como Gallo (2004, 2017), Veiga-Neto (2011), Rabinow e Rose (2006) e Neutzling e Ruiz, (2011), que fornecem uma ampla leitura do conceito de biopolítica elaborado por Foucault.

#### 4.2 FOUCAULT: A BIOPOLÍTICA COMPREENDIDA ATRAVÉS DAS LENTES DO PODER

O pensamento foucaultiano é amplo e compreende uma diversidade de conceitos. Talvez isto seja consequência do seu horizonte genealógico que tem por objetivo a compreensão de microesferas da realidade que se relacionam entre si e formam uma compreensão ainda não percebida da realidade por meio dos detalhes. Mas para além das questões metodológicas que envolvem o pensamento foucaultiano, esta pesquisa quer se concentrar em apenas um conceito, aquele da

biopolítica. Convém, no entanto, antes de adentrar diretamente o referido conceito compreender um dos problemas<sup>71</sup> que caracterizou as pesquisas de Foucault: a questão do poder.

Segundo Gallo (2004) a concepção clássica de poder, que foi construída pela Filosofia Política, é algo que se pode chamar de topológica, ou seja, que tem relação com o lugar. Desta forma, compreende-se que em uma sociedade existem lugares onde se concentra o poder e outros onde ele não existe. Como exemplo desta concepção é possível pensar nas relações existentes em uma monarquia, onde o rei tem o poder e os seus súditos não o têm. Percebe-se a partir desta formulação que existe uma relação ativo-passivo na qual um exercerá o poder e outros sofrerão passivamente sua ação. Esta forma de enxergar o poder distancia-se do fenômeno em questão a fim de percebê-lo em sua inteireza, se tratando assim de uma visão macroscópica do poder.

Esta visão macroscópica do poder não foi adotada por Foucault em suas pesquisas. Não satisfeito com esta conceitualização, ele resolveu investigar as relações de poder através de outra perspectiva, uma que ele chamará de “microfísica do poder”, justamente porque se contrapõe à clássica noção de macrofísica. Nesta forma de análise, ao invés de perceber o poder fechado em lugares específicos, ele o viu disseminado pela sociedade como uma teia constituída de pequenos nós, que juntos, dariam a própria feição do tecido social (Gallo, 2004). Ainda assim, esta forma de enxergar a sociedade não permite afirmar que Foucault tenha escrito uma teoria do poder, conforme afirma Castro:

Foucault no ha escrito una teoría del poder, si por teoría entendemos una exposición sistemática. Más bien nos encontramos con una serie de análisis, en gran parte históricos, acerca del funcionamiento del poder. A pesar de ello, es posible ofrecer una reconstrucción articulada de estos análisis. Ello constituye el esbozo de la filosofía política de Foucault o, para utilizar una expresión suya, de una “filosofía analítica del poder” (Castro, 2011, p. 409).

Na concepção de Veiga-Neto (2011), existe em Foucault uma abertura em relação ao conceito de poder, que permite enxergá-lo através de diferentes realidades

---

<sup>71</sup>É comum entre os estudiosos de Foucault afirmar que o seu eixo do pensamento se desloca substancialmente em três questões: o sujeito, o saber e o poder. Mas o “eixo não está representado nem pelo saber, nem pelo poder, nem pelo sujeito, mas pela maneira em que eles se correlacionam. Para ter acesso a esse eixo, Foucault teve, primeiro, de fazer perder a cada uma dessas noções o caráter substancial que frequentemente se lhes atribuía. O saber, o poder ou o sujeito só existem no plural e sem nenhuma identidade que transcenda suas múltiplas formas históricas” (Castro, 2015, p. 57).

como o poder disciplinar, o poder da norma, o biopoder. Ele acrescenta ainda que no filósofo é possível afirmar muitas coisas a respeito do poder, desde que não se esqueça de que ele se dá na relação de uns indivíduos sobre outros. O poder em Foucault não é uma coisa, mas um “nome que se dá a um diferencial que se estabelece numa relação” (Veiga-Neto, 2011, p. 20). É possível compreender isto na afirmação do próprio Foucault (1999, p. 88), quando afirma que “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. Para ele não faz sentido afirmações como o “poder em si” ou que possuem uma estrutura de fórmulas gerais como: “na contemporaneidade o poder se tornou biopoder”, pois são expressões vazias. O procedimento mais adequado em caso de leitura foucaultiana seria aquele de analisar o poder a partir de seu funcionamento, que pode ser visto nas relações como manifestação diferencial de algumas ações sobre outras (Veiga-Neto, 2011). A este respeito, complementa Gallo (2004), para esta nova compreensão do poder é necessário que conotações negativas, como a repressão, sejam inseridas junto com as conotações positivas que possibilitam ver o poder como fonte de produção social. Desta forma, atualizando o exemplo dado no início do texto e lendo-o numa visão foucaultiana a respeito do poder, Gallo afirma que na monarquia o segredo da sujeição não está no rei, mas nos seus súditos e nas formas pelas quais se relacionam entre si e com o rei. Assim, descentrado de um lugar, o poder é diluído no tecido social, fazendo-se presente não na aplicação aos indivíduos, mas ao passar por eles (Foucault, 1998).

Uma outra face importante na análise do poder é a relação que o filósofo concebeu deste com a questão da verdade<sup>72</sup>. Para Foucault (1998), não há possibilidade de exercer o poder sem discursos de verdade. A relação estabelecida entre poder e verdade é algo que se poderia chamar de circular: não se exerce poder sem verdade, assim como não se é submetido a ele sem verdade (Foucault, 1998). A verdade em Foucault é vista como algo “produzido”. São discursos que perpassam a vida do ser humano em diversas dimensões: “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 1998, p. 180). A verdade, neste caso, não significa

---

<sup>72</sup> Trata-se da questão do saber.

um conjunto de coisas verdadeiras, mas um composto de regras com as quais se caracteriza algo como verdadeiro ou falso e, a partir desta distinção, se atribui ao primeiro, efeitos específicos de poder que respondem ao funcionamento social (Foucault, 1998).

Uma compreensão dada por Foucault a respeito deste funcionamento foi dada num ciclo de palestras a respeito da medicina social, realizado no Rio de Janeiro em 1974, quando ele abordou uma temática que estará presente em grande parte de suas investigações nos anos sucessivos: trata-se da questão da biopolítica, que problematiza o funcionamento da sociedade capitalista, onde o mais importante é o corpo (Castro, 2015). Após tal afirmação, no primeiro volume de seu livro “A vontade de saber” (1976), de uma forma mais elaborada, ele discorrerá no último capítulo, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”, sobre o conceito de biopoder e biopolítica. Segundo Castro (2015), Foucault, ao abordar esta questão, altera o tom de seu discurso a respeito do poder, não o tratando mais como repressão, mas como soberania. De fato, a argumentação se inicia trazendo à luz uma característica do poder de antigos soberanos de possuir o direito de vida e de morte de seus súditos. Este, no entanto, não era um privilégio absoluto do rei, mas era condicionado à sua defesa e sobrevivência (Foucault, 1999). Explicando-se, Foucault prossegue que, em caso de ataque de inimigos externos ou internos, o rei poderia solicitar aos seus súditos que entrassem em guerra por ele ou pelo reino: era lícito expor-lhes à vida, preservando, no entanto, a sua. Complementa ainda que, se alguém atentasse contra a vida do rei e este fosse descoberto, era correto matá-lo a título de castigo (Foucault, 1999).

Este poder, que dá ao soberano o direito sobre a vida, Foucault (2005, p. 287) o definirá como “o direito de fazer morrer ou de deixar viver”. Rabinow e Rose (2006), comentando sobre esta formatação de biopoder, dirão que a forma jurídica do poder que passava através do soberano consistia ainda no direito que ele tinha de confiscar as posses, o tempo, os corpos, culminando na vida dos sujeitos, e que este modelo permaneceu essencialmente inalterado quando o poder passou do soberano para o Estado. Na nova configuração social, Foucault (1999) compreende que aquela função de confisco que possuía o soberano passou a ser apenas uma peça em meio a outras funções que o Estado adquiriu como aquelas de reforço, controle, vigilância e uma potente organização das forças que lhe estão submetidas.

Pode-se dizer que a atuação do poder que antes versava sobre um poderoso confisco da vida, em todos os seus aspectos, deslocou-se vagarosamente para intervir na vida não de forma somente a confiscá-la, mas para fazê-la produzir forças e ordená-las em função de suas necessidades (Foucault, 1999). O direito sobre a vida que atuava em função do poder de morte passa assim de um posto a outro: do direito do soberano de se defender ou pedir que o defendessem para o direito do corpo social de garantir a própria vida (Foucault, 1999). Na tentativa de aprofundar como este poder age na contemporaneidade, o filósofo discute o tema das guerras e afirma:

As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras causando a morte de tantos homens. E, por uma reviravolta que permite fechar o círculo, quanto mais a tecnologia das guerras voltou-se para a destruição exaustiva, tanto mais as decisões que as iniciam e as encerram se ordenaram em função da questão nua e crua da sobrevivência (Foucault, 1999, p. 128).

O poder agora age no nível da vida. A gestão da vida humana a partir do século XIX passou a ser pensada não mais de forma individual, mas dentro de um paradigma coletivo biológico. Assim, com o surgimento do Estado, o velho direito de soberania que consistia em “fazer morrer ou deixar viver” foi complementado através do novo direito, que perpassando este poder o modificou em “fazer viver ou deixar morrer” (Foucault, 2005). A vida humana tornou-se o principal alvo dos saberes e práticas da modernidade e a contemporaneidade, como filha, herdou e aperfeiçoou este movimento, tornando a vida cada vez mais objeto de governo (Neutzling; Ruiz, 2011). Isto nos leva a pensar que, embora este tempo tenha se erguido sob conceitos como autonomia, emancipação e com grandes ideais de liberdade, os contemporâneos tão logo passaram de um plano a outro na perspectiva do governo da vida, estabelecendo neste novo cenário dispositivos para regulamentá-la e torná-la produtiva.

O desejo de tornar a vida produtiva não conduz à conclusão imediata de que a morte tenha desaparecido. Na verdade, a nova regulamentação encontrou outras justificativas para ela, atuando apenas em formatos diferentes. Para Foucault (1999), uma vez que o poder assumiu a função da gestão da vida, ele não o fez por sentimentos humanitários, pois sua lógica tem como peça principal de funcionamento a produção e a multiplicação da vida. Estes não o permitem agir contra a vida sem

que isto se transforme em escândalo. O que muda agora é que a morte não será abertamente deliberada, mas invocada, ou seja, apelando para “a monstruosidade do criminoso, sua incorrigibilidade e a salvaguarda da sociedade. São mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (Foucault, 1999, p. 129).

Desta forma, Foucault (1999) afirma que o poder sobre a vida se desenvolveu em formas que não são antitéticas e que se baseiam sobre dois polos: as disciplinas do corpo e as regulações da população, que são interligadas por um feixe de relações. São estas as pontas que constituem a organização do poder sobre a vida. Nesse diagrama, um polo do biopoder está direcionado a uma anátomo-política do corpo humano, procurando potencializar as suas forças e torná-los dóceis para inseri-los em sistemas eficientes e o outro corresponde aos controles reguladores, ou seja, focaliza-se no que é relativo à espécie: nascimento, morbidade, mortalidade, longevidade (Rabinow; Rose, 2006). Consequentemente, a constituição destas tecnologias anatômica e biológica, individualizada e especificamente direcionada ao desempenho do corpo humano para afrontar os processos biológicos da vida, caracteriza uma espécie de poder na qual a função suprema não é matar, mas investir na vida de cima a baixo (Foucault, 1999), e isto caracteriza uma biopolítica da população.

O poder situado ao nível da vida biológica fomentou que o ser humano fosse cada vez mais compreendido num nível orgânico, como corpo/máquina que é capaz de produção. A vida, neste sentido, passou a ser mais valorizada por sua utilidade. Na condição de útil e produtiva, ela deve ser cuidada, protegida, potencializada. No entanto, a vida que não atinge os parâmetros determinados se deve deixar morrer, pois a ética da biopolítica é a utilitarista (Neutzling; Ruiz, 2011). O utilitarismo tem uma ligação singular com a ideologia econômica liberal e pode-se dizer que a racionalidade gerada por esta forma de compreender a vida nos âmbitos ético e social acentua o interesse egoísta dos indivíduos, tornando-o mais incisivo nas relações que eles estabelecem entre si (Foucault, 2008).

Ora, seguindo a compreensão de Veiga-Neto (2011) e de Gallo (2004), de que o poder se envolve em nível relacional, é possível afirmar que o biopoder perpassa também esferas que não são estatais, uma vez que ele não possui uma fonte única, mas se materializa no conjunto de práticas que podem ser discursivas ou não. Em outras palavras, o biopoder possui uma racionalidade que atravessa a vida dos contemporâneos nas suas mais diversas manifestações. Delineando esta

problemática, Foucault desenvolverá o conceito de governamentalidade, o qual busca “apreender o surgimento e as características de toda uma variedade de modos de problematizar e agir sobre a conduta individual e coletiva em nome de certos objetivos que não têm o Estado como sua origem ou ponto de referência” (Rabinow; Rose, 2006). Nas palavras de Foucault:

Por ‘gubernamentalidad’ entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque compleja, de poder, que tiene como objetivo principal la población, como forma mayor la economía política, como instrumento técnico fundamental los dispositivos de seguridad (STP, 111) (Foucault, 2004 *apud* Castro, 2011, p. 176).

Isto realça a compreensão de que o poder não age somente no âmbito da repressão ou da dominação, mas também no âmbito da regulamentação através de técnicas que moldam o comportamento dos indivíduos. Em contexto neoliberal esta regulamentação tem em vista a produtividade dos sujeitos nos quais o poder perpassa. Mercado e Estado trabalham juntos para a maximização da produção humana. Neste sentido, Foucault (1999) entende que o poder sobre a vida e a forma que ele foi posto sobre os outros foi indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à medida que o Estado inseriu paulatinamente a população nos processos econômicos.

Essa inserção é continuamente realizada por dispositivos disciplinares que possuem o objetivo de inserir e moldar o corpo dos indivíduos para fazer parte da realidade social. Para Foucault (2008), a disciplina que se exerce sobre o indivíduo só existe na medida em que há uma multiplicidade e um resultado que se deseja obter a partir dessa multiplicidade, ou seja, ela age para organizar um conjunto através de um fragmento, que, neste caso, seria o indivíduo que é sua matéria-prima<sup>73</sup>. Assim,

---

<sup>73</sup>Na compreensão de Foucault (2008, p. 16): “a disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos”. Isto significa que o sujeito é imerso em uma realidade que já existe antes dele. O poder disciplinar não leva em consideração a subjetividade que tem diante de si, mas trabalha para que ela se adeque à realidade que já está pré-determinada. Comentando sobre a questão disciplinar em Foucault, afirma Castro (2015, p. 70): “as disciplinas não são, por certo, uma invenção moderna; nós as encontramos antes nos quartéis e, muito mais cedo, nos conventos. Porém, a partir de finais do século XVIII, os dispositivos disciplinares sofrem uma série de transformações. Já não são uma maneira de neutralizar os perigos e transtornos que apresentavam os agrupamentos inúteis e agitados; doravante cumprem uma função positiva: aumentar a utilidade dos indivíduos. Eles deixam de estar circunscritos aos limites institucionais e se disseminam por toda a sociedade”.

existem disciplinas como a escolar, a militar, a penal, das fábricas e tantas outras que agem tendo em vista uma organização social hierárquica que estabelecem as relações de poder.

Complementando a definição de Foucault, Castro (2015) compreende que a disciplina é um dispositivo, que possui como mecanismo de funcionamento a norma através da vigilância e da sanção, que age por meio de uma rede de relações entre elementos diversificados, tais como instituições, leis, regulamentos, disposições administrativas que têm em vista uma determinada finalidade que, neste caso, pode ser a produção de indivíduos dóceis ao sistema e úteis economicamente. Ele acrescenta ainda que o dispositivo funciona através de uma série de elementos precisos como: a distribuição dos corpos em espaço articulado e a definição de funções que concedem ordem a este, o controle das atividades através o horário e o ajuste dos comportamentos, a organização do tempo por meio da serialização de atividades repetitivas e sucessivas e, por fim, a composição de um trabalho mediante uma linha de comando. Em compreensão biológica, é possível dizer que essas características da individualidade disciplinar fazem referência aos processos orgânicos do corpo como aquele celular, genético, orgânico e combinatório.

Se a disciplinarização molda o indivíduo para a produtividade social, a outra face do biopoder centrando-se no corpo-espécie, explorará tal produtividade. Foucault (1999), tendo como referência seu início no século XVIII, caracteriza esta face como a entrada dos fenômenos próprios da vida da espécie humana na ordem do saber e do poder através das técnicas políticas. Isso significa que os processos orgânicos que envolvem a vida foram considerados por procedimentos de poder e saber que tem como escopo o controle e a modificação. A este respeito Foucault (1999, p. 133) argumenta:

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Este não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais seu último acesso é a morte, porém com seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é o fato do poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo.



Como se pode analisar, a questão posta em jogo por Foucault é a da regulamentação da vida por meio do poder, que atua através de diversos dispositivos de segurança, de política e de disciplina. O ponto da regulamentação é que a vida e as suas mais variadas facetas entraram no domínio dos cálculos estatísticos que tem como objetivo a transformação da própria vida. Assim, nos séculos posteriores ao século XVIII, teve-se uma grande proliferação de tecnologias políticas que investiram sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar, no como se deve morar, no espaço da existência procurando alterar as condições de vida das populações (Foucault, 1999). Para Gallo (2017) o Estado biopolítico europeu, que se consolidou no mundo como Estado democrático moderno, ao dirigir-se a uma população, governa pessoas não como súditos que lhe estão submetidos, mas indivíduos que participam da produção da vida social de modo ativo.

Governar o sujeito partindo de sua participação na vida social, de sua contribuição enquanto cidadão à sociedade na qual participa, é também confirmar que o valor que se lhe distribui é o da utilidade e da produtividade. Estas duas características serão analisadas enquanto fenômenos de massa passíveis de conhecimento estatístico e previsão de acontecimentos futuros, sem deixar de levar em consideração as liberdades individuais. Para Foucault (2005), nos mecanismos implantados pela biopolítica, em primeiro lugar estão, naturalmente, as previsões, as estimativas estatísticas, as medições globais. Trata-se de não mudar especificamente o fenômeno em especial, ou seja, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas de intervir especialmente no nível daquilo que são as determinações gerais dos fenômenos. Neste sentido, o que se procura é modificar, diminuir a incidência, prolongar a vida, estimular a taxa de natalidade e, sobretudo, estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, procurarão fixar uma determinada média e assegurar compensações em torno da aleatoriedade que é inerente a uma população de seres vivos, procurando otimizar um estado de vida. Assim, levando em consideração a procura de um estado global de equilíbrio, o que se busca é a regulamentação da população (Foucault 2005).

Tem-se, assim, as duas faces da biopolítica bem delimitadas: a disciplina e a regulamentação, que juntas trabalham para racionalizar os problemas postos a prática governamental de uma população. Este poder, que é perpassado pela prática neoliberal, na perspectiva de Foucault, seria o que orienta a sociedade na contemporaneidade.

Pensando em educação, a orientação governamental que visa a inserção processual da população nos processos econômicos possui uma ligação com o processo educacional vivenciado por cada indivíduo e pode estar conectada especialmente com aqueles que estão inseridos em processos educativos socioassistenciais. Antes de tornar-se consciente de sua cidadania, o indivíduo é primariamente um “eu” e este “eu”, inserido em um processo educacional, será pouco a pouco incorporado na sociedade como ser social, pois “a educação é uma atividade indissolúvelmente implicada com o social” (Veiga-Neto, 2011, p. 22). Concebida desta forma e conscientes desta implicação, prosseguimos para a uma compreensão da concepção educativa que existe no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

#### 4.3 CONCEPÇÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 06 A 15 ANOS

Historicamente a assistência social no Brasil foi operacionalizada por ações caritativas com base no voluntariado pessoal ou coletivo (Brasil, 2013), e a Assistência Social (AS) era vista como um estado de benevolência, e não de direito. A mudança desta compreensão ocorreu na medida em que os movimentos sociais relacionados ao campo da Assistência emergiram na cena política nacional e, depois da ditadura, no processo de redemocratização do País, deixaram sua marca na elaboração da Carta Constitucional de 1988. Desta forma, por força da Constituição Federal de 1988 e da Lei n. 8.742, de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), e suas atualizações, a AS foi considerada como uma política pública integrante da Seguridade Social, constituindo-se como um direito do cidadão e dever do Estado (Brasil, 2013). É importante salientar que a LOAS, que dispõe de medidas Estatais que garantem ao povo serviços de assistência social, traz em sua constituição a criação do Serviço Único de Assistência Social (SUAS), que é responsável pela gerência macro das organizações que realizam serviços socioassistenciais à população. Dentro dos serviços ofertados pelo SUAS, atualmente, encontra-se o

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que atende um público amplo, desde crianças aos 0 anos a adultos em idade avançada.

O SCFV é descrito, de forma geral, pela Tipificação Nacional para os Serviços Socioassistenciais<sup>74</sup> (TNSS) (2014) como uma forma de intervenção social que é planejada para criar situações que desafiem, estimulem e orientem seus usuários<sup>75</sup> em direção à construção e reconstrução de suas histórias, sejam elas no âmbito individual ou coletivo. Além disto, a legislação destaca que o serviço possui um caráter preventivo e proativo que se pauta na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, que façam frente à vulnerabilidade, tendo em vista o alcance de possibilidades emancipatórias (Brasil, 2014). É um serviço que possui articulação com o Serviço de Atendimento Integral à Família (PAIF) e com o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), visando assim a promoção de atendimento às famílias usuárias destes serviços. Neste sentido, se pode afirmar que é uma atividade complementar a outros serviços da rede socioassistencial (Brasil, 2022).

A descrição oferecida pela Tipificação, focada no público de 06 a 15 anos, afirma que o SCFV tem por objetivo “a constituição de um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária” (Brasil, 2014, p. 16). O serviço busca desenvolver atividades focadas em eixos orientativos denominados “eu comigo”, “eu com os

---

<sup>74</sup>Trata-se de uma normativa aprovada pelo “Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais”. Ela “padroniza em todo território nacional os serviços de proteção social básica e especial, estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais”. Estabelece “provisões, aquisições, condições e formas de acesso, unidades de referência para a realização do serviço, período de funcionamento, abrangência, a articulação em rede, impacto esperado e suas regulamentações específicas e gerais” (Brasil, 2014, p. 4).

<sup>75</sup> Em uma nota explicativa da Lei Organiza de Assistência Social, documento disponibilizado pelo MDS (2009, p. 8), encontramos a indicação de que “a assistência social deve ser prestada a todos que dela necessitarem, sem discriminação e sem exigência de qualquer contrapartida ou contribuição por parte de seus usuários (princípio da não-contributividade ou da gratuidade)”. Desta forma compreende-se a utilização do termo “usuário” como aquele que faz uso (porque dela necessita) da política socioassistencial. E ainda o PNAS (2004, p. 33) caracteriza usuário como “cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social”.

outros” e “eu com a cidade”, segundo o documento “Perguntas Frequentes” de 2022. Este, elaborado pelo Ministério da Cidadania juntamente com as secretárias responsáveis pela AS, afirma que os eixos procuram orientar o planejamento e a oferta das atividades do SCFV, a fim de contribuir com os alcances dos objetivos do Serviço em consonância com a TNSS (Brasil, 2022).

No que concerne à especificidade de cada eixo, no primeiro deles, “Eu comigo”, o documento afirma que seu objetivo é atender a demandas próprias dos usuários, salientando a necessidade de que os serviços devem oportunizar as falas, expressões ou manifestações dos mesmos. Além disto, destaca que as competências a serem adquiridas seriam “aprender com a experiência, autoconfiança, autoconhecimento, autocontrole, autoestima, automotivação, autonomia, aprender a brincar, resiliência e responsabilidade” (Brasil, 2022, p. 25).

O segundo eixo, “Eu com os outros”, destaca a importância de construção e fortalecimento da rede de apoio aos usuários, tendo como objetivo a ser alcançado que os usuários conheçam, experimentem e reforcem as competências sociais que promovem a convivência no meio familiar ou social. Além disto, afirma ainda que tem por objetivo o fortalecimento do sentido de pertença e da identidade, assim como proporcionar uma reflexão sobre os aspectos da vida em sociedade (Brasil, 2022). O terceiro e último eixo, “Eu com a cidade”, tem em vista que os usuários se compreendam como cidadãos nos espaços nos quais se constituem suas relações sociais. O objetivo deste eixo é o estímulo de competências que impulsionem a participação social e a comunicação dos usuários no que se refere ao território em que vivem. Projeta como competências a serem adquiridas a “apropriação, os direitos e deveres, a participação ativa, o pertencimento e o viver em redes” (Brasil, 2022, p. 26).

Segundo o mesmo documento, estes eixos são pensados para orientar os percursos<sup>76</sup>, onde os usuários participam de grupos conforme a sua faixa etária, especificidades do ciclo de vida em que estão, vulnerabilidades vivenciadas e outras

---

<sup>76</sup>Segundo o documento “Perguntas Frequentes”, um percurso pode ser definido como “um roteiro para evidenciar a intenção do SCFV. Define como será desenvolvida a oferta do SCFV, em um período – com início, meio e fim –, considerando até 3 meses de duração. É uma forma de organizar, planejar e definir como o Serviço deve ser operacionalizado pelos municípios. Os percursos são formados por um conjunto articulado de atividades com vistas a desenvolver os eixos norteadores do SCFV, considerando a diversidade de cada território, as características, necessidades e interesses dos usuários de determinada faixa etária, a dinâmica dos contextos locais e as experiências bem-sucedidas que já ocorrem no Serviço” (Brasil, 2022, p. 119).

situações identificadas pela equipe de referência do serviço. O documento afirma ainda que trabalho realizado ali deve ser planejado de forma coletiva, prevendo a participação dos educadores, dos usuários e de técnicos de referência da rede socioassistencial. Conclui com o objetivo de ser um trabalho que se organize de forma progressiva, incentivando a ampliação de vínculos de apoio e a proteção na família e na comunidade, procurando estimular nos usuários a participação nos diálogos e agendas públicas que possam lhe interessar (Brasil, 2022).

Levando em consideração as exposições realizadas, é possível identificar uma intencionalidade educativa que orienta as atividades desenvolvidas no SCFV. Compreendê-lo como espaço educativo significaria abordar uma concepção de educação que se difere daquilo que se conhece por educação formal, desenvolvida em ambiente escolar. Se partimos da LDB o conceito de educação pode ser compreendido como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º, LDB, 1996 *apud* Gohn, 2020, p. 10). Neste sentido, percebe-se que a ideia de ‘educação’ evoca uma abertura, inclusive em âmbito legislativo, conduzindo à compreensão que esta não está interligada somente com o ambiente formal de aprendizado.

No Brasil, já existe uma pesquisa fundamentada a respeito dos processos educativos que não se reconhecem na sistematização ofertada pelo conceito de educação formal<sup>77</sup>. Assim, abrindo a compreensão do conceito de educação, encontra-se a “educação não formal”, que pode ser compreendida através da formulação proposta por Gohn (2020, p. 12), quando afirma que a entende como:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades,

---

<sup>77</sup>A este respeito é possível buscar um aprofundamento, sobretudo, através de Gohn, uma das pioneiras em estudos no Brasil a respeito da concepção de educação não formal. Indicamos aqui alguns livros e um artigo que podem interessar o leitor: **Educação Não Formal e o Educador Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez Ed, 2013; **Movimentos sociais e educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2017. Artigo científico: GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos(as).

Dentro da perspectiva proposta por Gohn, é possível inserir o SCFV, ofertado para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos, como um espaço de formação para a cidadania que há o desejo formar o indivíduo para se relacionar com o outro e com a sociedade, conforme consta em seus objetivos específicos descritos pela TNSS (2014)<sup>78</sup>. Pode-se ainda incluir que o serviço visa a promoção de uma “participação ativa” dos usuários, uma vez que nos percursos educativos tem-se como proposta que estes tenham voz ativa na definição das atividades a serem realizadas<sup>79</sup>. O SCFV procura ainda um desenvolvimento das habilidades sociais como a comunicação, a cooperação e o inserimento social, tendo em vista a caracterização proposta no eixo “eu com os outros”<sup>80</sup>. Por fim, é possível destacar a promoção da autonomia e da inclusão social que perpassa grande parte da legislação específica do SCFV sendo uns de seus principais objetivos. Destarte acredita-se que através de tais características, educacionalmente, é possível inseri-lo na conceitualização da educação não formal.

#### 4.4 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO GERAL DOS TEMAS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados da pesquisa foram gerados conforme a metodologia apresentada, ou seja, foram lidos e fichados de forma temática cinco documentos que são referência ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, sendo assim concebidos como diretrizes e orientações específicas para este, com exceção apenas da TNSS de 2014, a qual é compreendida como uma legislação que tipifica todo o serviço socioassistencial brasileiro. Abaixo listamos em ordem alfabética os documentos em questão:

---

<sup>78</sup> Conforme citação na p. 106.

<sup>79</sup> Conforme citação na p. 107.

<sup>80</sup> Conforme citação na p. 107.

- Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Básica, 2016.

- Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

- Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

- Perguntas Frequentes. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Brasília, DF, Ministério da Cidadania, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2022;

- Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais – Brasília, DF, MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2014.

Após a leitura destes documentos, o fichamento dos dados prosseguiu através de um recorte temático coerente com o referencial teórico. Foram criados quatro temas específicos que o representaram e que deram início a interpretação dos dados: **Autonomia, Biopolítica, Emancipação e Educação**, os quais apresentamos quantitativamente:

Quadro 6 – Dados quantitativos do fichamento temático

Tema específico	Caderno de Orientações, 2016	Concepção de Convivência, 2017	Orientações técnicas, 2010	Perguntas e Respostas, 2022	Tipificação Nacional, 2013	Total	Número de vezes em que as citações foram confrontadas com a teoria proposta
Quantidade de citações em cada documento							
<b>Autonomia</b>	5	19	16	15	6	<b>61</b>	<b>49</b>
<b>Biopolítica</b>	15	29	13	39	17	<b>113</b>	<b>79</b>
<b>Emancipação</b>	0	0	4	2	2	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>Educação</b>	8	1	4	12	0	<b>25</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>						<b>207</b>	<b>136</b>

Fonte: O autor (2024).

Como se pode visualizar no quadro acima, os temas específicos ao final do processo de fichamento dos cinco documentos foram compreendidos através de duzentos e trinta citações e confrontados cento e quarenta e duas vezes por meio da teoria construída no referencial teórico. Levando em consideração a metodologia aplicada, as escolhas dos temas específicos e sua interpretação, é possível afirmar que a teoria elaborada nesta pesquisa proporcionou 65,70% de compreensão dos documentos escolhidos, tendo presente os objetivos presentes nesta dissertação. Em termos de perspectiva, a tematização não se esgota, mas abre possibilidades de que a teoria seja aprofundada ou discutida através de outras fontes que poderiam proporcionar a pesquisas interessadas um maior confronto e, conseqüentemente, uma maior interpretação dos temas.

No que diz respeito à especificidade de cada tema, diante da quantidade de citações, é possível notar que o da *“biopolítica”* ressalta-se quando confrontado com os demais, indicando que, a nível documental, o Serviço de Convivência pode ser perpassado por uma lógica, na qual prevalece mais um raciocínio biopolítico de tecnologia da governamentalidade e de mecanismos de poder do que de autonomia, de emancipação ou de educação. Encontrou-se, em determinados momentos, uma dificuldade de confrontar algumas citações com o referencial teórico proposto, e isto revela a possibilidade de ampliar os horizontes teóricos da biopolítica, a fim de corresponder de forma mais abrangente as ideias presentes nos documentos, sobretudo, quando se trata do problema da governamentalidade.

Ainda dentro de uma leitura específica, percebe-se que *“emancipação”* e *“educação”* são temas que possuem uma quantidade de citações menor em relação aos outros. Relativo ao primeiro, percebeu-se uma dificuldade de diferenciar *“emancipação”* de *“autonomia”* em diversos momentos. A primeira referência teórica concernente a este tema foi construída tendo em base o pensamento de Adorno. Neste sentido optou-se por procurar citações que fossem confrontadas com esta teoria, não descartando, no entanto, aquelas que estivessem mais de acordo com o pensamento freiriano, apenas marcando-as como autonomia ao invés de emancipação.

Acerca do tema *“educação”*, esclarece-se que as citações que foram marcadas com este tema referem-se mais a processos metodológicos do que a teorias educativas, uma vez que estas foram percebidas com menos intensidade no interior dos documentos. Acredita-se, no entanto, que aquelas assinaladas indicam uma



intencionalidade educativa presente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Esta pesquisa, no entanto, não confrontou teoricamente esses temas porque não faziam parte de seu escopo. Assim, observa-se a possibilidade de realizar novas pesquisas para aprofundar o referido tema com autores que a ele correspondam.

Relativo ao tema da autonomia ressalta-se que algumas citações a ele referenciadas encontram-se interligadas a ideais emancipatórios e outras ainda ao tema da intersubjetividade, do diálogo, do confronto saudável com o outro, entre outros. A maioria encontra respaldo na teoria freiriana aqui apresentada, indicando que os documentos podem ter sido elaborados a partir do pensamento do referido autor. Não obstante este respaldo, desta multiplicidade de citações, poucas citam o pensamento de Freire diretamente ou indiretamente, sendo necessário um processo de compreensão daqueles que conhecem um pouco de sua filosofia para realizar tal associação<sup>81</sup>.

#### 4.5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EM CONFRONTO COM A TEORIA PROPOSTA

A interpretação dos dados apresentados respeitou a abordagem metodológica proposta que “compreende a busca da verdade, por meio da problematização da fala/texto, na qual, entre concordâncias e discordâncias, objetiva alcançar saberes benéficos a todos. Neste sentido, a abordagem em questão é contrária à universalização hegemônica e verticalizada, propondo ao contrário uma visão que não busca apagar identidades”<sup>82</sup>. Toma-se também como ponto de referência a compreensão de Paviani (2009) a respeito do modo de conhecer hermenêutico, no qual o acesso ao real se dá como um acesso de auto apropriação do homem, ou seja, o sujeito pesquisador está inserido na linguagem e na relação sujeito-objeto. Tais premissas têm o objetivo de afirmar que a interpretação dos dados apresentados não é compreendida como conhecimento último a respeito do assunto em questão. Em outras palavras, o texto não pretende apresentar-se como crítica absoluta, sobretudo,

---

<sup>81</sup>Tal sensibilidade foi clarificada em algumas citações na coluna “E” – comentários durante a leitura” na tematização dos documentos.

<sup>82</sup>Texto já citado no capítulo 1, tópico 1.4 “Hermenêutica-reconstrutiva enquanto horizonte para a construção de pesquisas qualitativas em educação” e reelaborado no presente tópico a fim de iluminar a compreensão do processo interpretativo.

porque é perpassado por uma consciência dos limites existentes no conhecimento e no pesquisador. Não descarta, todavia, a validade das proposições, pois tendo em vista o percurso investigativo realizado, apresentam-se como interpretações possíveis.

#### **4.5.1 Autonomia e emancipação no contexto do SCFV diante do horizonte da biopolítica**

A interpretação de conceitos como “autonomia” e “emancipação” na contemporaneidade trata-se de um processo complexo que solicita cautela com aquilo que se quer expressar. Como foi possível compreender, a partir da pesquisa teórica, os conceitos englobam uma multiplicidade de outras afirmações e práticas que se interligam no intuito de expressar a complexidade da situação. Neste caso, uma vez que procuramos entrar no discurso da contemporaneidade para explicitar estes conceitos é importante afirmar que eles não são compreendidos aqui como categorias rígidas, as quais para se alcançar devem ser aplicadas como estão determinadas. Assim, o ser autônomo ou emancipado é compreendido como um processo, um tornar-se, que devido à complexidade da própria vida não se conclui.

Se a afirmação de que a autonomia é um tornar-se for verdadeira aos homens, então também será aos usuários do SCFV. Dos temas que esta investigação referenciou no processo de compreensão dos textos normativos do SCFV apresentaram-se citações com o tema “autonomia” e mais algumas referenciadas à “emancipação”. De igual maneira, o tema da “biopolítica” se fez presente, destacando-se frente aos dois primeiros. Das citações tematizadas para a construção desta investigação, escolheram-se algumas no intuito de compreender e interpretar como se apresentam e entrelaçam-se os conceitos de autonomia e emancipação no contexto do SCFV diante do horizonte da biopolítica.

Partindo da teoria já elaborada a respeito do conceito de autonomia, em perspectiva freiriana, encontramos o sujeito que, vivendo num processo de tomada de consciência de si mesmo e da realidade que o cerca, de forma conjunta com outros, busca ir além dos condicionamentos que o oprimem, sabedor que é capaz porque vive em condição de inacabado<sup>83</sup>. A este respeito, o Caderno de Orientações Técnicas do

---

<sup>83</sup> Conferir. p. 86/87.

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de 2016 destaca que um dos objetivos dos grupos formados no âmbito do SCFV é o de proporcionar aos usuários situações desafiadoras que os estimulem a “construir e reconstruir suas histórias e vivências individuais e coletivas” (Brasil, 2016, p. 15) por meio de processos que incluem oportunidades para a escuta recíproca, “valorização e reconhecimento do outro, produção coletiva, exercício de escolhas, tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo, diálogo para a resolução de conflitos e divergências” (Brasil, 2016, p. 15). Deste ponto de vista, a indicação de tais processos se assemelha à teoria aqui apresentada e o sujeito autônomo parece ser o foco do programa.

Confrontando tal orientação com o horizonte da biopolítica encontra-se no documento Perguntas Frequentes de 2022 uma caracterização do SCFV com a qual é possível interpretá-lo como mecanismo de poder de produção e regulamentação da vida do público ao qual o serviço se volta. As afirmações de que “o SCFV possui caráter preventivo, protetivo e proativo frente a situações de vulnerabilidades e riscos sociais e relacionais que possam resultar em rompimento dos vínculos familiares e comunitários”<sup>84</sup> (Brasil, 2022, p. 14), e que para eliminar ou minimizar condições de vulnerabilidade material ou relacional há a necessidade de “serviços continuados, capazes de desenvolver potencialidades e assegurar aquisições, além de fortalecer vínculos familiares e vínculos sociais mais amplos, necessários ao exercício de cidadania” (Brasil, 2022, p. 16), possibilitam compreender que o serviço pode ser uma forma de materialização do poder sobre a vida que o Estado possui e por seu intermédio procura estimular nos seus usuários o desenvolvimento de determinada autonomia, útil ao exercício da cidadania, através de um processo de aquisição de competências.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) identifica a Assistência Social como política de proteção social, ressaltando que esta deve garantir três tipos de segurança: de sobrevivência, de acolhida e convívio (Brasil, 2017). O SCFV busca ser

---

<sup>84</sup>Uma citação parecida que representa a mesma intenção pode ser encontrada também no primeiro documento: “É fundamental não perder de vista o caráter preventivo e proativo desse serviço que, como os demais serviços de Proteção Social Básica, antecipa-se às situações de desproteção familiar e àquelas constatadas no âmbito público, oferecendo aos usuários alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social” (Brasil, 2016, p. 15).

uma resposta pública do direito à segurança ao convívio<sup>85</sup> de um público específico<sup>86</sup> em situação de vulnerabilidade social ou relacional. A respeito do âmbito relacional, o documento *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2017)* compreende que a “segurança de convívio se estende em diferentes âmbitos: nos territórios vividos, no interior das famílias, nos serviços públicos, enfim, em distintos lugares em que as relações sociais se fortalecem ou se fragilizam”. O objetivo do serviço neste caso seria o de proporcionar um ambiente seguro onde estes usuários fortaleçam vínculos de forma protegida através de reflexões “sobre as questões vivenciadas em seu dia a dia e estratégias para concretizar as suas potencialidades, habilidades, aptidões e interesses” (Brasil, 2022, p. 19). Neste sentido, é possível confrontar a ação Estatal, através do SCFV, com a ideia de que o poder não age somente no âmbito da repressão ou da dominação, mas também no âmbito da regulamentação, que sempre tem em vista a produtividade dos sujeitos nos quais o poder perpassa<sup>87</sup>. Pois é preciso fazer com que estes indivíduos ou grupos sejam inseridos ou reinseridos socialmente e se tornem cidadãos produtivos.

A ideia de promover a cidadania aos membros de uma sociedade é antiga, no século XVIII a educação tinha basicamente este objetivo<sup>88</sup>. Em Freire é possível abordar a questão por meio das particularidades do conceito de autonomia. É possível compreendê-la quando ele elabora a ideia de que a presença do homem na história não é neutra e, por isso, este deve assumir sua “politicidade”<sup>89</sup> ou, ainda, quando a compreensão do “dizer a própria palavra” vem acompanhada de uma intersubjetividade que é voltada para alcançar o mundo social desejado<sup>90</sup>. De igual maneira, a educação para a emancipação em Adorno se dá tendo em vista a vida numa sociedade democrática, pois um antidemocrata pode facilmente flertar com a tirania. Nos documentos do SCFV, a questão da cidadania é afrontada diversas vezes.

---

<sup>85</sup>“A segurança de convívio é direito reconhecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Estatuto do Idoso e, mais recentemente, na Lei nº 12.435/2011, que atualizou a redação da LOAS - Lei nº 8.742/1993 -, à luz das regulamentações do SUAS” (Brasil, 2017, p. 14).

<sup>86</sup>O SCFV está dentro do que se conhece na Assistência Social como Proteção Social Básica e “A delimitação do público a que se destina a Proteção Social Básica caracteriza dois grupos que estariam em situação de vulnerabilidade social: aqueles que estão em condições precárias ou privados de renda e sem acesso aos serviços públicos (dimensão material da vulnerabilidade) e aqueles cujas características sociais e culturais (diferenças) são desvalorizadas ou discriminadas negativamente (dimensão relacional da vulnerabilidade) (Brasil, 2017, p. 8).

<sup>87</sup> Conferir p. 102.

<sup>88</sup> Conferir tópico 2.1, p. 39.

<sup>89</sup> Conferir nota de rodapé nº 48, p. 83.

<sup>90</sup> Conferir p. 87.

O documento Perguntas Frequentes (2022, p. 34) confirma que “o SCFV integra uma política pública para a concretização de direitos de cidadania da população”. Na Tipificação Nacional para os Serviços Socioassistenciais (2014, p. 16), o termo é apresentado, junto à autonomia, como objetivo específico no trabalho com o público de 06 a 15 anos, afirmando que o serviço “tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes” a partir de seus interesses. Seguindo esta orientação da TNSS (2014), o documento Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2010) apresenta dois eixos nos quais as atividades com os grupos da faixa etária de 06 a 15 anos deverão ser desenvolvidas: Convivência Social e Participação. O texto identifica que:

O processo de socialização e formação da cidadania tem início ainda na tenra idade, inicialmente com o grupo familiar, a partir do qual a criança se apropria de valores sociais e culturais que circulam nesse ambiente e tem um contato inicial com formas de compreender o contexto social do qual faz parte; e, posteriormente, quando passa a se relacionar com seus pares, através de brincadeiras e jogos (Brasil, 2010, p. 75).

A partir dos autores propostos é possível compreender que o conceito de formação para a cidadania, bem como conscientização de tal realidade ao sujeito, é uma parte importantíssima no processo de construção de sua autonomia. Quanto a isso, os documentos demonstram que o SCFV é inclinado a dar esta resposta ao público que atende. No entanto, se esta leitura for realizada em horizonte biopolítico de governamentalidade, o termo apresenta-se não como processo a ser construído, mas como crítica ao assujeitamento que o sistema realiza ao indivíduo. Gallo (2017), em seu artigo “Biopolítica e subjetividade: resistência?”, explicando através do processo educativo a lógica da governamentalidade democrática brasileira, compreende que a maquinaria do poder compromete de tal maneira o homem que numa sociedade democrática não se pode ser, se não se é cidadão, complexificando assim o indivíduo até mesmo na forma como deveria agir consigo mesmo. “Não é por acaso que a inclusão tem sido a lógica que preside a produção biopolítica brasileira” (Gallo, 2017, p. 91), pois para a governamentalidade, é produtivo e útil à sociedade um cidadão e não um indivíduo. O autor (2017) explica, no entanto, que se quisermos pensar em formar resistência neste campo não se trata de romper a relação do indivíduo com o Estado e as instituições, uma vez que isto não é possível se o desejo

é o de existir socialmente, mas investir em transformações subjetivas. Pois “se a biopolítica é o governo da vida, a resistência pode ser a afirmação da vida para além de todo governo” (Gallo, 2017, p. 91).

Em confronto com as teorias apresentadas, a interpretação da questão da cidadania se divide. É possível perceber que os documentos respondem à cidadania como parte de um processo de autonomia ligada à conceitualização freiriana do termo, mas quando confrontado com a governamentalidade biopolítica a resposta não se apresenta. Na verdade, a crítica realizada pela segunda teorização parece propor que a lógica de incluir indivíduos em um processo de apropriação de sua cidadania tem como finalidade a subjetivação de seu “eu”, tendo em vista o crescimento das forças produtivas de uma sociedade, colocando-os não em uma posição de crítica da realidade, mas parte dela como simples peças de uma grande engrenagem.

A construção do sujeito autônomo pressupõe um processo formativo que o ajude a realizar este percurso. No decorrer da formação, diálogo e horizontalidade relacional formam uma base sobre a qual a autonomia pode ser construída. Em Freire, além da humanização do sujeito que vivencia o processo outra finalidade é a busca por transformar a realidade na qual se está inserido. “Pensar certo” e “agir certo” se encontram em um movimento complementar que caracterizam o homem que busca construir em si sua autonomia<sup>91</sup>. O documento Caderno de Orientações Técnicas do SCFV projeta que os encontros realizados com seus usuários promovam “acolhida e partilha de experiências, dúvidas e saberes de modo a estimular a interação entre os usuários e o orientador social” (2016, p. 22). Além disto, o documento Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ressaltando a questão da intersubjetividade, assume “o entendimento de convivência e vínculos como um atributo da condição humana e da vida moderna, que se dá entre sujeitos de direito que se constituem à medida que se relacionam” (2017, p. 19). A perspectiva das atividades realizadas em grupo no contexto do SCFV, segundo o documento Perguntas Frequentes (2022), está voltada para a promoção daqueles que compartilham o espaço do serviço de momentos de escuta e diálogo, de aprendizado e ensino coletivo, além de exercício da capacidade de escolhas, do reconhecimento do outro e de outros aspectos considerados importantes à convivência em grupo. Partindo destas citações e da interpretação do conceito abordado, a nível documental,

---

<sup>91</sup> Conferir p. 82 e 83.

compreende-se que é possível ler a intenção de construir junto aos usuários uma autonomia que encontra respaldo na teoria freiriana, possibilitando a percepção de uma intervenção social voltada à autonomia.

Em horizonte biopolítico de governamentalidade esta intervenção social ganha corpo quando, na sua organização, encontramos na concepção de educador social, apresentada nos documentos, uma parte na responsabilidade pela condução das atividades que fomentam a construção da autonomia com os usuários. O documento Perguntas Frequentes define o educador social como “um profissional com no mínimo nível médio de escolaridade responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático” (2022, p. 108). Neste sentido, compreende-se uma das perspectivas de Foucault, quando aborda que o poder que assumiu a gestão da vida não o fez tendo em vista perspectivas humanitárias, mas produção e multiplicação da vida a todo custo<sup>92</sup>. Um questionamento a ser feito nesta situação é se o processo educativo no Brasil permite que seja solicitado a um jovem, que concluiu recentemente o nível médio, tenha a formação humanística necessária para ser responsabilizado como promotor de um ambiente participativo, democrático e construtor de autonomia aos usuários do serviço, se, por vezes, o mesmo sistema educacional não é capaz de construir com este jovem tal autonomia.

As reflexões propostas possibilitam compreender que a gestão orientativa e normativa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em confronto com a perspectiva freiriana intenciona, em alguns momentos, o favorecimento da autonomia aos seus usuários. Percebe-se que as orientações legais se aproximam do que se compreende por autonomia, intersubjetividade e diálogo. As mesmas disposições normativas, no entanto, quando confrontadas com a perspectiva biopolítica tendem a se apresentar como uma instrumentalização na construção da autonomia dos usuários.

Tendo em mente que o SCFV é política pública e levando em consideração as problematizações realizadas às ações do Estado por meio do conceito de biopolítica, ao se pretender a inclusão social de grupos vulneráveis, através de uma formação para a apropriação da cidadania, corre-se o risco de que esta seja apenas instituída, ou seja, reconhecida juridicamente, porque perante a lei todos possuem os mesmos direitos e interpretada especialmente por meio do direito político manifestado através

---

<sup>92</sup> Conferir p. 100.

dos processos eleitorais (Rocha, 2008). Ao invés disto, a cidadania elaborada através da compreensão freiriana de sujeito advém de um processo formativo que, junto ao educando, proporciona o desenvolvimento de uma autonomia individual e social que seja crítica e o integre à sociedade, de forma que este seja capaz de lutar por processos emancipatórios, promovendo assim mudança social.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso investigativo foi possível compreender a construção do conceito de autonomia e seu desenvolvimento desde a modernidade até a contemporaneidade. No clima cultural da modernidade tardia, conduzida por ideais iluministas, impelidos por um ideal de desenvolvimento social por meio da constituição do ser cidadão republicano, o compito de modelar o sujeito para corresponder moralmente às inspirações sociais foi passado à educação. O tipo de instrução que os homens deveriam receber os conduziria não somente a um acréscimo de sua intelectualidade, mas sobretudo a um aprimoramento moral de sua personalidade. Assim, a educação foi considerada um mecanismo essencial para abrir a porta a um novo mundo, uma república onde o ser humano seria sujeito educado, civilizado e moral, em outras palavras, autônomo.

Com Kant o conceito de autonomia foi estruturado passando a possuir uma ligação particular com a ética e a moral. Compreende-se assim que “autonomia” por si só não pode ser definida, mas se define através de outros conceitos interligados geralmente à moral ou à ética. Como moral e ética, trata-se de objetos relacionadas à prática, eles respondem a teorias filosóficas. Da mesma forma, a conceitualização de autonomia humana se diversifica dependendo da teoria filosófica que a ilumina. Na perspectiva kantiana, o autônomo é aquele capaz de decidir racionalmente sobre sua vontade, sem permitir ser interferido por motivações que não venham da própria razão. Assim, a ideia é tornar o indivíduo senhor de si mesmo e das próprias pulsões, através de uma consciência que estabelece uma norma que deve ser respeitada, pois o princípio da vontade autônoma está estruturado na máxima do dever que representa o interesse da razão em concretizá-lo. O conceito elaborado por Kant previa uma autonomia que respondesse ao progresso da civilização, por meio da moralidade, idealizado pelo movimento filosófico da *Aufklärung*.

A modernidade procurou construir um edifício racional, onde o homem estivesse no centro de toda razão. A conceitualização da autonomia fazia parte das bases deste edifício, mas o grande centro era a questão da subjetividade. A estrutura de autorrelação da modernidade com si mesma, na busca de respostas para suas questões, criou o problema da “subjetividade”, que colocou os modernos em via de um esclarecimento absoluto.

Na contemporaneidade, os ideais fomentados por este movimento sofreram um grande abalo. O pensamento contemporâneo procurou caminhos que não estivessem ligados a um sistema metafísico que articulasse toda a realidade partido de uma única visão. Começando por Nietzsche, que duvidando da possibilidade de existir um projeto formativo que garanta ao homem seu aperfeiçoamento moral, critica os mesmos valores através de uma investigação sobre as circunstâncias nas quais estes foram estabelecidos. Após elaborar as críticas que surgiram em relação ao problema da subjetividade, a filosofia contemporânea passou a afirmar ao homem que ele não possuía mais bases metafísicas que o poderiam socorrer e que ele estaria relegado a fazer de si o que for capaz, tendo de criar ou recriar a si mesmo no mundo que vive (Carbonara, 2013).

Este abalo da metafísica da subjetividade proporcionou que conceitos como autonomia e emancipação fossem reelaborados à luz de uma nova proposta. Assim, procurando não absolutizar a consciência, encontra-se uma conceitualização de sujeito que não é compreendido centralizado em si mesmo, mas que se constitui na relação com outro, em movimento contínuo de reelaboração, sem a necessidade de estabelecer-se em um patamar que o considere moralmente e intelectualmente autônomo.

Apesar disto, a educação, atualmente, seguindo a proposta da pedagogia moderna apresentada nesta pesquisa, continua solicitando “garantias”, acreditando que através de instrumentos metodológicos e suas respectivas inovações podem atestar ao sujeito a aquisição de um estado que o considera autônomo. Partindo de elaborações contemporâneas suscitadas por esta investigação, é possível afirmar que investir em um processo educativo que aceite as dificuldades do caminho, proporcionando ao educando uma conscientização de sua historicidade, lhe pode favorecer melhores possibilidades de elaboração de sua autonomia, uma vez que este processo também abre caminhos à emancipação.

Assim, partindo da perspectiva da condição histórica do homem, acredita-se que o processo de conscientização crítica do mundo, através da educação, é fundamental para que o sujeito seja capaz de emancipação. Por este ângulo, a elaboração da filosofia adorniana, crítica ao processo de instrumentalização da razão, compreende que não foram apenas as ideias fomentadas no século dezoito que conduziram o ser humano à barbárie – manifestada sobretudo nas guerras do século XX –, mas se tratou de um movimento presente na própria constituição da

racionalidade ocidental. Por medo daquilo que não conhece, possuindo a intenção de livrar-se dos perigos, o ser humano violentou a natureza e subverteu suas regras. A reflexão trazida por Adorno, neste sentido, é que na história da razão rumo à “emancipação intelectual” existe a constituição de um paradigma repressivo e violento que, pouco a pouco, permitiu ao homem o estabelecimento de um amplo controle social.

Esta dominação, uma vez estabelecida, exprime uma racionalidade que oriunda de poucos, mas aderida por muitos, é executada por cada um em particular. À compreensão de uma realidade, que é objetivada e acessível por meio do conhecimento metódico, Adorno (2021, p. 154) reafirma a importância da “produção de uma consciência verdadeira”. Esta, elaborada por meio de um processo formativo, pode proporcionar ao ser humano um desenvolvimento da autonomia que não lhe permita uma submissão acrítica à realidade, mas que lhe enseje uma integração à realidade sem perdê-la.

Complementando tal perspectiva, a partir de uma realidade latino-americana, Freire apresenta uma concepção de autonomia emancipatória partindo das heteronomias vividas pelos oprimidos, enxergando na educação libertadora uma resposta para tais demandas. Seu olhar refletia sobre a formação crítica na atualidade. Diante disto, ele compreendeu que no processo educativo existem marcas de opressão que proporcionam a manutenção de um sistema onde a tantos lhes é negada a humanidade.

Estes grupos de indivíduos, geralmente, vivem envoltos em discursos fatalistas que lhes afirmam que a existência não pode ser mudada, devendo contentar-se com a vida que possuem. São educados através de uma formação que não propõe a crítica, mas apenas a memorização e a instrumentalização de fórmulas que não movem a razão ao questionamento. Além disto, são conduzidos a crer que para formar o próprio “eu” não necessitam dos outros, mas são suficientes a si mesmos. Como consequência, promove-se uma cultura onde o diálogo tende a ser desconsiderado e o ser humano, fechado em si mesmo, se torna incapaz de realizar-se.

Neste sentido, como resposta à opressão, Freire compreende o homem como ser sócio e historicamente constituído, ser capaz de mudar a própria realidade, desde que lhe seja apresentado, por meio da educação, as heteronomias que o subjagam. Assim, as tarefas mais importantes da prática educativa crítica-libertadora seriam proporcionar condições em que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico;

assumam a si mesmos como sujeito da própria história e como seres sociais e históricos (inacabados); que compreendam que a opressão não existe somente no exterior, mas pode estar hospedada dentro deles; que o reconhecimento de si como sujeito existe à medida que se relacionam uns com os outros, conscientizando-se de que a mudança está na busca comum da construção de um lugar onde se coexista em liberdade e que, através do diálogo, fundamento do ser humano, o sujeito pode resolver-se.

Estas particularidades da filosofia de Freire se interligam diretamente com o conceito de autonomia desenvolvido por ele. Desta forma, transformar-se em autônomo, na concepção do autor, é vivenciar processos ao longo da vida que proporcionem um pensar crítico, relacionando-se com os outros de forma intersubjetiva, superando dentro de si heteronomias e buscando a construção de uma realidade menos injusta através de um processo dialógico.

A concepção de autonomia freireana e de emancipação adorniana, foram assumidas nesta pesquisa, a fim de identificar como estas se apresentavam nos documentos normativos e orientativos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A este respeito, foi possível perceber, através de um processo de fichamento de citação e tematização dos respectivos documentos, que algumas destas concepções estão presentes na documentação. O tema da autonomia, fichado em maior quantidade do que aquele da emancipação, indicando que Freire pode ter inspirado a elaboração dos documentos, uma vez que foi possível encontrar respaldo em sua teoria quando as citações foram confrontadas.

Cientes, no entanto, de que a nível de política pública o SCFV poderia ser fomentando também por um outro tipo de raciocínio, assumiu-se a compreensão da biopolítica na contemporaneidade, auxiliados por Foucault, para interpretar como autonomia e emancipação se revelavam diante de tal horizonte.

A biopolítica na perspectiva foucaultiana parte da compreensão de que o poder perpassa a vida dos indivíduos de uma sociedade, de forma disseminada, constituindo pequenos nós que dão feição ao tecido social. O conceito de biopolítica interpreta a forma como este poder age no nível da vida humana. Para Foucault, este poder funciona a partir da lógica do “fazer viver ou deixar morrer”. Isto significa que o Estado, motivado pela lógica da teoria liberal, age na vida dos indivíduos através de dispositivos de poder para que se tornem produtivos e úteis.

A esta forma específica de atuação do poder, Foucault chamará de biopoder. Este se divide em dois polos: as disciplinas do corpo e as regulamentações da população. O primeiro insere o indivíduo, de forma dócil, correspondendo àquilo que se espera dele numa sociedade neoliberal e o outro o regula procurando potencializar as suas forças a fim que produza sempre mais. A vida é valorizada por sua utilidade e, nesta condição, é fiscalizada e protegida, mas vidas que não estão nesta condição são abandonadas à morte, entendida em sentido amplo.

A partir de tais elaborações, compreende-se que o conceito de autonomia e emancipação na teoria socioassistencial, diante do horizonte da biopolítica na contemporaneidade, se apresenta nos documentos fichados nesta investigação, em alguns casos de forma específica, mas em sua maioria aglutinados àquele da biopolítica, que se destaca maiormente frente aos primeiros.

Interpretando algumas citações do fichamento realizado, foi possível perceber que a proposta do SCFV de ser um programa que promova processos de construção e reconstrução da história dos usuários, fomentando um espaço de escuta, produção coletiva, exercício de escolhas, diálogo, tomada de decisões, entre outros, intenciona a construção da autonomia nos seus usuários. Em horizonte biopolítico, a caracterização da respectiva política pública como “preventiva, protetiva e proativa frente a situações de vulnerabilidades” demonstra a ação do Estado em fomentar a um grupo social a sua produtividade através de processos de aquisição de competências.

Diante destas duas interpretações, é possível concluir que a leitura dos documentos do SCFV, se realizada tendo em vista apenas com visão unilateral da realidade, pode conduzir a compreensões que não abarcam a heterogeneidade de suas teorias, levando o leitor a conclusões imprecisas a respeito do serviço.

Outra interpretação realizada foi aquela que abrange a compreensão de cidadania apresentada pelos documentos. Foi possível perceber que a questão da cidadania é elaborada por Freire e por Adorno em suas respectivas teorias de autonomia e emancipação como a realização de um processo que conduz o sujeito à crítica e à mudança social. A questão da cidadania também é compreendida no horizonte da biopolítica, mas como crítica de um assujeitamento realizado pelo sistema ao indivíduo. Assim, o problema se divide.

Diante desta questão, a interpretação teórica possuiu dificuldades de chegar a uma conclusão, tendenciando-se, no entanto, a compreender tal cidadania a partir do

horizonte apresentado pela biopolítica, uma vez que o SCFV se apresenta como resposta governamental ao direito à segurança a um público específico, compreendendo tal população a partir da perspectiva do direito e não do sujeito. Apesar disto, nos temas interpretativos, disponíveis na tematização dos documentos, a questão é mais acentuada e abre possibilidades a um maior desenvolvimento do tema. Acredita-se, no entanto, que uma pesquisa de campo com os usuários e, sobretudo, ex-usuários do serviço, poderia favorecer uma conclusão mais aproximada a respeito deste problema do que somente a pesquisa teórica.

A autonomia é uma construção que advém junto com o processo educativo de um sujeito. Procurando compreender à luz dos conceitos a questão da educação no SCFV, as citações apresentaram que o espaço onde ocorrem as atividades perpassado por acolhida e partilha de experiências, bem como dúvidas e saberes estimularia uma convivência entre os usuários, prevendo assim momentos de escuta, diálogo, aprendizado e ensino de forma coletiva. Isto conduz à compreensão de que a aplicação do serviço pode ser capaz de promover autonomia em perspectiva crítica junto aos usuários.

No processo educativo, a figura do educador é essencial e esta, quando interpretada tendo em vista a perspectiva da biopolítica, foi questionada por que é prevista por uma normativa nacional<sup>93</sup> que este pode ser um profissional com um certificado de nível médio de estudo. O poder, que deseja a produção a todo custo, não seria capaz de pressupor um raciocínio que questionasse a formação humanística necessária a um educador para ser responsabilizado como promotor de um ambiente participativo, democrático e construtor de autonomia a outros sujeitos.

Neste sentido, é possível compreender que os projetos sociais caracterizados como SCFV em sua prática educativa cotidiana, seguindo algumas orientações públicas, poderiam intentar o alcance de alternativas emancipatórias aos usuários. No entanto, a política pública, normatizada nacionalmente e responsável pelo SCFV, é fomentada superiormente por um raciocínio que pode ser caracterizado como de governamentalidade, tencionando uma lógica mais produtiva que humanizada, na perspectiva freiriana.

---

<sup>93</sup> Documento Perguntas Frequentes de 2022.

Assim, seria possível concluir que no cenário da biopolítica na contemporaneidade existem limitadas possibilidades de se interpretar a conceitualização de autonomia nos documentos do SCFV, em perspectiva freiriana.

A governamentalidade neoliberal, por meio de mecanismos que perpassam a vida, a captura, diminuindo as possibilidades de escapar de suas teias. Não obstante as dificuldades, isto não significa que não seja possível. É provável, no entanto, que no ambiente do SCFV, favorecido por uma política Estatal de vigilância e promoção de seguranças, esta possibilidade seja reduzida.

Faz-se um apelo para a importância de lutar por mudanças nas políticas públicas governamentais, buscando, sobretudo, que a influência do sistema econômico em seus objetivos seja tanto quanto possível inferior, a fim de que na elaboração das normas e orientações exista um espaço real de promoção do sujeito e da sua constituição como cidadão pleno.

## 6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014p.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021. 208 p.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40. (Coleção: Educação Contemporânea).

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 254 p.

AGOSTINI, Nilo; DE OLIVEIRA SILVA, Luzia Batista. Educação e formação crítica na atualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1977-1992, 2019.

ARRUDA, Marina Patrício; DA ROSA, Geraldo Antônio. A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 589-608, 2017.

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: Um mapa conceitual**. Trad. Luisa Rabolini. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2017

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo. Editora Unesp, 2017.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, 2013.

BRESOLIN, Keberson. **Kant e a ideia da Aufklärung**. *Studia Kantiana*, Natal, v. 13, n. 18, p. 19-36, 2015.

BRASIL. **Perguntas Frequentes**. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. MDS, Brasília, 2022.

BRASIL. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. MDS, Brasília, 2017.

BRASIL. **Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. MDS, Brasília. 2016.



BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Brasília, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, Brasília, 2013.

BREYMAIER, Sophia Calil; BOTO, Carlota. A pedagogia como alicerce da teoria política em Rousseau: um traçado do Iluminismo na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, 2020.

CALGARO, Miguel Agostinho. **Sociedade e formação na tradição adorniana: perspectivas emancipatórias para além do neoliberalismo**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Orientação: Vanderlei Carbonara, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br>>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3736>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Paulo Freire e a Educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. **Pro-Posições**, v. 32, p. e2021ED02, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Diccionario Foucault**. Temas, conceptos y autores. 1a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

COSTA, Marco Aurélio et al. **Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Texto para Discussão, 2018.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata. Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo simbólico. **Educação**, v. 42, n. 3, Setembro-Dezembro, p. 629-642. Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2017.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 148-161, 2010.

DO MONTE, Ana Caroline Freitas; FORTE, Silva. Desmonte da política de assistência social no contexto da crise brasileira: caminhos e desafios para a política. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 8853-8865, 2022.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer: A dialética do Esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 68 p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão. Revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso do College de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: I a vontade de saber**. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org e Trad de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011. Formato: ePub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança. **Revista UniFreire Universitas Paulo Freire**. São Paulo, SP, ano, v. 6, p. 6-30, 2018.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, mai/ago. 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 125-140, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

HERMANN, Nadja. Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71465>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral**: Patologías de la sociedad contemporánea. Trad. Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção: Os pensadores: textos escolhidos).

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007. 119 p.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 42, p. 59-84, 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad: Ricardo Corrêa Barbosa. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Solidariedade intelectual. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 951-975, maio/ago. 2022.

MASS, Olmaro Paulo. **Racionalidade dialética entre mito e esclarecimento**: uma leitura da Dialética do esclarecimento, de TW Adorno e M. Horkheimer. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo. Editora Hucitec, 1993.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NEIVA, Luciana; FREITAS, Verlaine. O fetichismo cultural em Th. W. Adorno: Contribuições de Freud e Marx. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 168-182, 2021.

Nietzsche. Friederich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Trad, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NEUTZLING, Inacio; RUIZ, Castor. M.M. Bartolomé. **O (des)governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2011.

NOBRE. Marcos. A Teoria Crítica. São Paulo: Zahar, 2004. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4955140>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239149, 2022.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PACKER, Abel Laerte et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da informação**, v. 27, p. nd-nd, 1998.

PUCCI, Bruno. A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 595–613, 2018. Disponível em: <<https://pucrs.homologacao.emnuvens.com.br/veritas/article/view/30764>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PUCCI, Bruno. **E a razão se fez máquina e permanece entre nós**. Educação e filosofia, Uberlândia, v. 20, p. 71-88, 2006.

PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. ZUIN, A. A. S **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, p. 7-40. 2010.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política & trabalho**, v. 24, p. 27-57, 2006.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. Modelo analítico da pedagogia do oprimido: sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: de Nietzsche a Escola de Frankfurt. São Paulo: Paulus, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: de Spinoza a Kant.** Volume 4. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Filosofia pagã antiga.** Volume 1. São Paulo: Paulus, 2003.

ROCHA, Custódia. **Relações de Género, Relações de Poder: De uma Cidadania Instituída e Excludente a uma Cidadania Comunicativa e Instituinte.** Comunicação e Cidadania - Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, Braga, 2008.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade: Escritos filosóficos.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pidco-ontológica\(fcc.org.br\)](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pidco-ontológica(fcc.org.br))>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SEGRE, Marco et al. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Revista Bioética**, v. 6, n. 1, 1998.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Formato: ePub.

TREVISAN, Neiva Viera. TREVISAN, Amarildo Luiz. **Metodologia da pesquisa I.** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2021. e-book.

VATTIMO. Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO. Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. *In*: NEUTZLING, Inacio; RUIZ, Castor. M.M. Bartolomé. **O (des)governo biopolítico da vida humana.** São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2011.

ZATTI, Vicente. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire.** 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.