

## As contribuições de Bourdieu e Foucault para as pesquisas em educação

Paula da Silva Machado (\*)

### Uma dupla incontornável

Até o momento em que este trabalho começou a ser redigido, Pierre Bourdieu é citado mais de 1.210.000 vezes na ferramenta de pesquisa Google Scholar. Na mesma plataforma, Michel Foucault é citado aproximadamente 1.960.000 vezes. Dessa forma, é inegável que ambos são autores incontornáveis nas ciências sociais.

Diante disso, não são poucos os exemplos que sustentaram tal colocação, havendo dezenas de fazeres na educação que ganham luz diante dos estudos desses autores. É possível observar, por exemplo, que os exames escolares já receberam seus eufemismos: teste, avaliação, avaliação continuada, avaliação formativa, relatório, projeto etc. A organização da escola também diz muito, especialmente quanto aos seus espaços: filas no momento da entrada, filas para as refeições, carteiras em filas nas salas de aulas, portas vazadas e com vidros para que se enxergue o que se passa do lado de dentro (porém, vidros pequenos, sem maiores informações sobre o que se passa do lado de fora), sinais sonoros para entrar, alimentar-se e sair.

Trata-se de processos hierárquicos rígidos de uma disciplina que produz (ou de uma resistência que procura dar saltos em diversas outras direções?) a escola com seus espaços de reprodução e de agência. Bourdieu e Foucault são, sim, autores que lançam questões provocativas e que inspiram ótimas perguntas<sup>1</sup> para reflexão acerca da educação, da escola e de seus processos.

Assim, pensando com Afrânio Catani (2002), fica nítido o porquê de estes autores serem fundamentais aos estudiosos em Educação: “O que significa dizer que um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras? Em essência, indica que ele ingressa em nosso sistema de pensamento” (CATANI, 2002, p. 58). Ao ter contato com esse trecho de abertura de Catani, no artigo “A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)”, lembrei-me imediatamente de Italo Calvino em seu (clássico)

---

(\*) Doutoranda em Educação (Universidade Católica de Petrópolis) e mestra em Literatura Brasileira e Teoria da Literatura (Universidade Federal Fluminense). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> Alfredo Veiga-Neto provoca seus leitores em 10 perguntas sobre educação ao fim do artigo Biopolítica, normalización y educación, publicado na revista *Pedagogía y Saberes*.

livro *Por que ler os clássicos*, quando este procura uma série de definições para o termo “clássico”, indicando elementos interessantes:

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. Isso acontece pelo menos com aquelas pessoas que se consideram “grandes leitores”; não vale para a juventude, idade em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro. O prefixo reiterativo antes do verbo *ler* pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-los, bastará observar que por maiores que sejam as leituras “de formação” de um indivíduo, resta saber um número enorme de obras que ele não leu (CALVINO, 2004, p. 9).

E Calvino continua mais adiante:

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer (...) Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 2004, p. 11).

E assim vamos dizendo que algo é machadiano, quixotesco, dantesco, liliputiano, ou que determinada situação é muito barulho por nada, ou que não há nada de novo no *front*, ou que aquela é uma escolha de Sofia, ou que algo é óbvio ululante, ou que aquele problema era a crônica de uma morte anunciada. Da mesma forma, Bourdieu e Foucault já se tornaram adjetivos (“bourdiano”, “bourdieuniano” ou “bourdieuriano”<sup>2</sup> e foucaultiano) e mais do que pontos de referência teórica, universos inteiros de reflexão no *campo* da educação e na compreensão de seus *dispositivos*.

Muitos de seus conceitos estão tão arraigados a diversos nichos de pesquisa que termos pesquisados e cunhados por estes autores são citados, por vezes, de forma referenciada ou não, consciente ou inconscientemente na educação ou em outros campos de saber – os *dispositivos* disso ou daquilo, o *campo* da atividade X e assim por diante. Mas por que inconscientemente? Italo Calvino já nos respondeu.

Análises mais profundas podem dizer se Bourdieu e Foucault são exatamente “clássicos”, porque é importante lembrar que ambos saem do “lugar-comum” da leitura sociológica – pensando prisões, hospitais, imigrantes ou influências externas (que muitos passarão a vida sem notar que existem). Porém, como também há clássicos que saem do lugar-comum, em algum momento, rompendo com as estruturas canônicas, seja na forma, seja nos temas abordados, é possível pensar em ambos os pensadores segundo as hipóteses de Calvino:

---

<sup>2</sup> Levantamento de expressões realizado por Graciella Watanabi em sua tese de doutorado.

como autores que muitas pessoas não leram a fundo, mas que conhecem, de uma forma ou de outra, seus termos-chave; são autores que, até mesmo quem já os estudou, pode notar que a cada releitura está diante de um novo texto, ou percebe algo que não havia notado antes (“um clássico nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”). Assim, ler/reler Pierre Bourdieu e Michel Foucault é admitir que estes são autores que sempre dirão mais.

Vale observar, porém, que este trabalho não será um resumo das principais ideias dos dois autores, pois isso muitos já fizeram. O foco aqui é explorar conceitos, metodologias e éticas importantes à educação, ratificando a força multiplicadora desses autores quanto ao poder de esclarecer e contribuir com o nosso pensamento.

### **O que Bourdieu me disse desta vez**

Seriam a escola e a educação, por si mesmas, portadoras do bem e da justiça social? Catani (2002, p.67) reúne muitos argumentos para uma resposta:

Reconhece-se a existência de uma distribuição desigual, entre as classes sociais, de um equipamento necessário à apropriação e consumo dos bens culturais, tornando ilusório o discurso (e, portanto, discriminatória a prática) escolar do igualitarismo formal. Esse *equipamento* pode ser entendido como a “herança cultural”, composta de “um capital de informação, de saberes, de usos linguísticos, mas também de atitudes e de posturas” (Nogueira, 1989, p. 4). A escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos.

A escola não seria, portanto, a instituição messiânica que elevaria todas as pessoas miraculosamente aos mesmos patamares educacionais e culturais, retirando delas o abismo social ou as barreiras atitudinais; não resolveria as situações de preconceito, discriminação, exclusão social em um passe de mágica. A educação ainda persegue configurações mais equânimes e menos excludentes.

O livro *A miséria do mundo*, mais especificamente o capítulo “A ordem das coisas”, com a conversa entre os amigos Ali e François, expõe claramente a discussão indicada acima, sobre o fato de a escola nem sempre ser acolhedora a todos, especialmente se aquele que se matricula não corresponde ao estereótipo de aluno esperado pela escola, algo bem detalhado também na obra *Vigiar e punir* (1987) de Michel Foucault, com suas padronizações e docilidades. Hoje, não são poucos os projetos que visam a uma educação para todos, uma escola não apenas multicultural, mas intercultural. Porém, expondo a realidade de seu tempo e de seu espaço, que também revela a realidade de outros tempos e de outros espaços, por vezes atuais e próximos, Bourdieu enfatiza o problema daqueles que são alijados do sistema escolar, que,

parafrazeando-os, poderia tratar seus alunos de uma forma diferente para que os resultados fossem diferentes, para que as trajetórias fossem diferentes.

Essa mudança do olhar também é prerrogativa central para Bourdieu. Vem da época do Positivismo, com o também francês Auguste Comte, a ideia de que os dados de uma pesquisa são “colhidos”, como se estivessem colocados no mundo, à espera dessa “colheita”. Em suas entrevistas, como no referido livro, Bourdieu mostra o contrário, em um processo cuidadoso de elaboração: as entrevistas apresentam um fio condutor e norteador (afinal, não são apenas conversas informais, mas uma pesquisa) cujas perguntas fomentam uma reflexividade reflexa, o olhar sociológico, a abertura do pesquisador ao que virá com o caminhar da interlocução, desejando o novo, o inesperado, e não fazendo com que os dados meramente “caibam” na hipótese, pondo-se, assim, como algo acabado antes mesmo de seu início. Fazer, portanto, com que dados simplesmente se ajustem ao que o pesquisador pretende comprovar fere a ética proposta por esse autor. Não há coleta, mas construção.

Essa postura ética diz muito sobre o trabalho de campo. Ao invés das entrevistas tradicionais, em ambiente “estéril” e com perguntas “pré-fabricadas”, que induzem a respostas já esperadas, Bourdieu apresenta o trabalho de campo como o encontro entre pessoas feitas de carne e osso, não o mero encontro entre um gravador e alguém que oferta as palavras que o gravador desejava. As palavras de Ali e François comprovam que não havia distância entre a teoria e a prática do autor. Por isso, o sociólogo aponta que eles não são “anjinhos” (p. 85), mas que há:

juízos classificatórios, amiúde estigmatizantes, de funcionários do âmbito escolar, social ou policial, que, através do *feito do destino* que eles exercem, contribuem muito poderosamente para produzir os destinos enunciados e anunciados. São eles bons? São eles maus? A pergunta e a resposta moralizante que ela provoca quase não fazem sentido. São eles verdadeiramente o que eles dizem deles mesmos na entrevista relatada aqui? A pergunta, aparentemente mais legítima, é também fictícia. A entrevista criou uma situação de exceção que lhes permitiu revelar o que eles seriam sem dúvida mais frequentemente e mais completamente se o mundo agisse de outro modo com eles ... (BOURDIEU, 1997, p. 85).

O próprio autor cita Leibniz quando este diz que “faltam os critérios do bem e do mal” (Leibniz *apud* BOURDIEU, 1989, p. 17) e, dessa forma, qualquer postura julgadora e maniqueísta dirá muito pouco à sociologia que Pierre Bourdieu pratica. Mas o mundo se põe diante do pesquisador e Bourdieu analisa-o e, em suas colocações, apresenta a distinção entre as perguntas rasas/respostas óbvias e as perguntas realmente pertinentes, pois lá, naquela posição, naquele bairro, afastados da escola que os aceita, não há situações isoladas do restante de todo um contexto. Daí, o item abaixo.

## O real é relacional

Saber que o real é relacional é um convite a pensar que nossas observações, questionamentos, construções de ideias, julgamentos (que devem ser evitados, pois se afastam da ética sociológica trazida por Bourdieu e tantos outros sociólogos sérios<sup>3</sup>) são erigidos em torno de nosso *habitus*, como maneiras, gostos e ações formados em torno de conjuntos de estruturas sociais, como uma subjetividade socializada, ou seja, nas palavras de Wacquant:

É no trabalho de Pierre Bourdieu, (...), que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a posição entre objectivismo e subjectivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização de exterioridade e exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (Wacquant, 2007, p. 64).

E esse conceito pode ser até mesmo chocante em um primeiro momento, em uma primeira leitura, pois mostra o quanto “de fora” há em todos nós, e que julgamos ser nosso e original. Porém, também apresenta o quanto “de dentro” somos capazes de externar. Nesse sentido, como também aponta Wacquant (IDEM), a nossa prática social é o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, logo, sendo sempre uma prática relacional. As coisas são, pois, vistas como são a partir do “relacional” que travamos com elas.

Voltando: se lá eles estavam, se eu aqui estou, se você aí está: lá, aqui, aí são o que são porque percebemos e comparamos essas posições entre eles, mim e ti. François e Ali (com letra maiúscula) estão em um “lá” um pouco distante da atualidade e também da minha posição espacial. Todavia, o estudo de Bourdieu sobre eles influenciou a minha pesquisa, no aqui e no hoje.

Dizer que alguém está dentro ou fora da escola é uma questão relacional, pois eles estão fora devido à conjunção de fatores sociais, econômicos e culturais: eles estão a um muro de distância de quem se encontra aceito por essa instituição que muitas vezes reforça estigmas: “a escola aqui perto é para os bons” (BOUDIEU, 2008, p. 88). Logo, aquele que comparativamente não se enquadrasse em algum eventual critério do que ali viria a ser “bom”, não estaria apto a

---

<sup>3</sup> Relembro aqui Roberto DaMatta, antropólogo que sustentou parte da elaboração de meu problema de pesquisa no mestrado, no trabalho com a obra *Viva o povo brasileiro*, romance de João Ubaldo Ribeiro, o que mostra, em uma análise histórica, os caminhos e descaminhos de parte da formação cultural de nosso país. Livros como *O que faz do Brasil, Brasil e Carnavais, malandros e heróis* mostraram-me a importância da descrição e da análise como mais relevantes que os conceitos de certo ou errado para aquelas personagens.

frequentar o ambiente escolar. E quem criaria esse ou esses critérios? Quem deixou esses jovens longe da escola? Por que podemos falar sobre esses casos e problematizar o fato de que nem sempre a escola foi para todos e que, ainda hoje e desde 1990<sup>4</sup>, tenta adequar-se para receber a todos? Deixá-los fora da escola favorece a qual grupo? Bourdieu lança sua análise que, ao lê-la, inquietou-me:

Para se não ser objecto dos problemas que se tomam para objecto, é preciso fazer a história social da *emergência* desses problemas, da sua constituição progressiva, quer dizer, do trabalho colectivo – frequentemente realizado na concorrência e na luta – o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como *problemas legítimos*, confessáveis, publicáveis, públicos, oficiais: podemos pensar nos problemas da família, do divórcio, da delinquência, da droga, do trabalho feminino, etc. Em todos os casos, descobrir-se-á que o problema, aceite como evidente pelo positivismo vulgar (que é a primeira tendência de qualquer investigador), foi *socialmente produzido*, num trabalho colectivo de construção da realidade social (Bourdieu, 1989, p 37).

A proposição acima deixa claro que um tema precisa ser socialmente produzido, ou seja, trabalhado, discutido, publicizado, explicitado por meio de um forte trabalho, em verdade, um “combate”, para usar um termo de Bourdieu. A análise de muitas questões sociais somente se tornou possível a partir de combates/lutas de grupos sociais, minorias que por longos anos se viram alijadas do sistema educacional. De uma forma geral, Bourdieu mostra como um problema chegou à academia por meio de uma intensa produção<sup>5</sup>.

Logo, não se pode ignorar a natureza social da criação de um problema de pesquisa, esta força coletiva que permitiu a entrada da questão portões adentro da universidade e, com tais problemas sendo levados à ciência, questões interiores de um grupo passam a ser submetidas ao rigor, na objetivação da subjetividade, legitimando discussões. Como ilustração, posso apontar o que traz Bourdieu em *A miséria do mundo*, na seção “Ao leitor”, quando diz que a compreensão da presença do método científico nas entrevistas é algo essencial, pois trata-se de uma pesquisa, e não são meras conversas. Para que a subjetividade daqueles jovens fosse

---

<sup>4</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 9 de março de 1990, sendo importante observar o seguinte item: “4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNICEF).

<sup>5</sup>Essa ideia vem ao encontro de outra já colocada: dados não são meramente colhidos, assim como temas/problemas não estiveram sempre colocados à baila. Para comprovar, podemos pensar em temas sociais, como diferença salarial entre homens e mulheres, multiculturalismo e interculturalismo na escola e assim por diante.

objetivada em pesquisa, o rigor (e não a rigidez) foi essencial, legitimando a discussão sobre um sistema educacional excludente.

Tal postura diz muito sobre a pesquisa de campo. Ao falar com (e não sobre) esse outro, a palavra deve ser desse entrevistado, porém, não “dada”, pois, assim, estaria subentendida a ideia de que eu a possuiria, cedendo-a por alguns instantes – algo bem distante da ética de Bourdieu. Ouvir ativamente é colocar-se ombro a ombro, não olhar de cima:

que eu desejaria poder inculcar, se acha a de se ser capaz de apreender a pesquisa como uma actividade racional - e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante (...). Sei que esta maneira de viver o trabalho científico tem qualquer coisa de decepcionante e faz correr o risco de perturbar a imagem que de si próprios muitos investigadores desejam conservar. Mas é talvez a melhor e a única maneira de se evitar decepções muito mais graves - como a do investigador que cai do pedestal, após bastantes anos de automistificação (BOURDIEU, 1989, p. 18).

Assim, o pesquisador toma uma postura fiel com sua pesquisa e com aqueles que (estes, sim) lhe deram permissão para a realização do trabalho. Ainda aqui, o pesquisador precisa exercer uma espécie de gentileza investigativa:

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Minimizar os efeitos da intrusão e da arbitrariedade também são questões essenciais à pesquisa. Os outros não são objetos reificados, vistos de forma fria como peças que fornecerão elementos, dados e histórias. Essa postura também ficou muito clara com as leituras de Bourdieu, cuja metodologia/prática/teoria imiscuem-se de forma ética. Aqueles que aceitam colaborar com suas experiências não devem ser postos de forma coisificada na construção da pesquisa, ao contrário do que muitas vezes ocorre no cotidiano da escola.

É possível observar que o próprio ambiente escolar produziu suas estruturas-estruturantes, que colocam cada um em seu (suposto) lugar – e é muito difícil quebrar certos pontos que parecem sempre ter estado ali<sup>6</sup>. O modelo de estudo na Era Clássica grega, por

---

<sup>6</sup> O trabalho de Girlaine Weber e Debora Breder “Exercitando o olhar, apurando o ouvir: notas etnográficas sobre a relação de gênero em uma escola pública de Petrópolis” mostra bem essas questões que parecem quase “naturais” dentro da escola, como haver trabalho de homem e trabalho de mulher, caderno caprichado é coisa de menina e não de menino. Dessa forma, o trabalho mostra a descrição das relações sociais simbólicas que se manifestam em práticas e discursos no ambiente escolar.

exemplo, era bem diferente do atual. Antes de iniciar os estudos das disciplinas básicas, o aluno aprendia dialética, retórica, focando na correção e também na beleza do discurso – ele aprendia a falar sobre o mundo antes de aprender sobre o mundo, pois como conhecer sem saber ao menos descrever esse conhecimento? Por que ensinar um conteúdo a alguém, se ele não sabe expressar o que aprendeu? Seria mesmo a escola, moderna e contemporânea, portanto, lugar para aprender e refletir? Seria o excesso de conteúdos e a necessidade de repetir o que o professor falou fatores limitantes a Ali, François e tantos outros? Sobre essas questões, Foucault lança algumas luzes.

### **O que Michel Foucault me disse desta vez**

Como exposto nas linhas iniciais deste trabalho, Michel Foucault é o pensador contemporâneo mais citado em trabalhos em pesquisa das ciências sociais e humanas, segundo os números do buscador Google Acadêmico. Sem dúvida, há razões para isso. Foucault faz também parte daquele “clássico”, pois há quem não tenha lido uma linha de sua obra diretamente em seus livros, mas sabe algo sobre ele e suas teorias, tamanha é a sua abrangência.

Como dito na seção anterior, Pierre Bourdieu humaniza os agentes sociais, mas, em contrapartida, em porção significativa de seu trabalho, Foucault explica por que a sociologia precisou fazer esse movimento de ver o ser humano como tal, de carne e osso, e não como mera fonte de dados ou curiosidade etnográfica ou cultural. A obra de Foucault explica detalhadamente os dispositivos de dominação e de sujeição a mecanismos sociais, sendo a escola um local repleto desses elementos de controle. Daí, é importante “pronunciar palavras enquanto as há” (FOUCAULT, 2004, p. 6).

Em seu livro *Vigiar e punir*, Foucault faz uma grande análise histórica de como o poder disciplinar se encontra fortemente exercido em instituições como os quartéis, hospitais, prisões e escolas. Não raro, inclusive, qualquer pessoa que trabalhe na educação básica ouve dos alunos que a escola parece uma prisão. Grades<sup>7</sup> mantêm os corpos dos alunos dentro daquele espaço, equipe diretiva e pedagógica, professores e inspetores de alunos também os mantêm dentro; chamadas fazem a conferência daqueles que estão ou não dentro e, aqueles que não estão, são monitorados<sup>8</sup> quanto aos motivos das ausências; filas para atividades como entrada e lanches;

---

<sup>7</sup> Para além deste posicionamento, as escolas também se tornaram alvos fáceis à violência que a invade. Logo, proteção não pode ser confundida com coerção.

<sup>8</sup> Estas constatações não se colocam contra os instrumentos de controle de frequência, apenas questionam se são estes monitoramentos significativos à presença para estudo real ou para preenchimento de planilhas exigidas pelas secretarias de educação.

estruturas dos prédios construídas para facilitar a visualização dos estudantes (e dos professores). Não são poucos, portanto, os pontos que aproximam, em termos disciplinares, as instituições escolares da estrutura da penitenciária, lugar que precisa de vigilância para que os que estão dentro não saiam, em vez de a escola ser um conjunto de elementos atrativos e significativos ao estudante, para que de lá ele não queira sair – nos termos do autor: disciplina exige cerca<sup>9</sup>.

Nesse sentido, para o autor, todo o mecanismo de funcionamento da escola gira em torno de uma política de coerções (FOUCAULT, 1999, p. 164) no trabalho com o corpo, no controle da atividade deste corpo que precisa se mostrar útil e manipulável, sendo a escola, portanto, uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar (IDEM, 173). Assim, na análise de Foucault, existiria uma relação entre o corpo dócil e disciplinado e o gesto eficiente, em uma disciplina que produz. É aqui que minha pesquisa de doutorado<sup>10</sup> encontra ancoragem em Foucault. As pessoas com deficiência, que fazem parte público-alvo da educação especial no Brasil, não entram nessa lógica. Talvez, por isso, tenham ficado por tanto tempo longe da escola.

Como professora de Língua Portuguesa, havia feito concurso para esta área de conhecimento, a fim de atuar no programa de ensino a distância na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, a FAETEC – instituição estadual que oferece ensino básico, técnico e de educação superior gratuitamente à população. Todavia, após pouco tempo de atuação, a FAETEC extinguiu o programa e, assim, todos os professores de Língua Portuguesa precisaram se reinventar. Ao buscar um novo rumo dentro da Fundação, não tive dúvidas sobre atender aos cuidados com este grupo.

Logo após o retorno às atividades presenciais com o fim da Pandemia de Covid-19, o curso que eu ministraria, para formação de profissionais de apoio, foi autorizado na unidade de Petrópolis e iniciei os trabalhos. Já com a formatura da segunda turma de Agente de Apoio à Inclusão Escolar, título dado pela FAETEC ao curso de formação de profissional de apoio escolar, notei a necessidade de pesquisa junto a esse grupo, pois eles buscavam as escolas para oferecer seu serviço e, infelizmente, muitos gestores escolares não conheciam a função, lembrando apenas de cuidados e estagiários. Mas quem é este profissional?

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as

---

<sup>9</sup> Não por acaso, os internatos foram uma forma preponderante de educação durante muito tempo.

<sup>10</sup> Fala-se aqui sobre a pesquisa de doutorado intitulada “A invisibilidade do profissional de apoio na educação inclusiva: um olhar sobre a relevância e a atuação silenciosa do profissional de apoio escolar junto ao público-alvo da educação especial no Brasil”, desenvolvida na Universidade Católica de Petrópolis (2024-2028).

técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Ao contrário do atendente pessoal e do acompanhante, também tratados na legislação, sobre os quais inclusive se fala acerca da possibilidade de dispensa de remuneração, o profissional de apoio escolar guarda as prerrogativas do exercício de uma função profissional posta como quaisquer outras inerentes ao ambiente escolar. Porém, aí já temos o primeiro problema. A Lei Brasileira de Inclusão fala, pois, em “profissional de apoio escolar”.

A primeira dúvida que me surge é por que o termo ‘profissional’ tem sido suprimido ou por que ele não chegou nem mesmo a ser usado pelas instituições escolares, sendo o profissional chamado de cuidador, mediador, ajudante de aluno, auxiliar de PCD? Seria o termo “profissional” uma questão de conferir a este uma importância que a escola pensa não precisar reconhecer, seja por parecer patente, seja por essa importância nunca ter sido verdadeiramente posta? Ou seria uma questão financeira, pois chamando-o de “profissional” e reconhecendo suas funções, não apenas como um mero ajudante, isso implicaria questões que se refletiriam em seu salário? Seja como for, Foucault lança uma luz sobre a resposta: sujeição, hierarquia. Seja qual for o ponto, a valorização deste profissional implicaria alguns problemas: vendo este como um profissional qualificado, as escolas teriam que oferecer salários compatíveis com a especialização desse trabalho, haja vista sua multiplicidade, que envolve os cuidados com vida diária e as execuções de tarefas pedagógicas com os alunos PCDs, muitas vezes, sendo mais de um assistido sob sua responsabilidade ao mesmo tempo.

Para Foucault (2004, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação de discursos”. Por que, nesse discurso de tantas nomenclaturas, justamente a correta (profissional de apoio) é tão pouco utilizada? Não o chamar pelo nome oficial poderia também escamotear um desdém por parte daqueles que se colocam hierarquicamente superiores ao profissional de apoio? Consoante a Foucault, Bourdieu fala sobre o problema dramático da linguagem, aqui, das nomenclaturas, como um depósito de pré-construções naturalizadas<sup>11</sup>. Meus alunos do curso de qualificação profissional costumam me questionar sobre como será a recepção deles nas escolas, depois de conhecerem sobre as deficiências e as formas de intervenção e de suporte, quando muitas vezes o próprio professor desconhece? Nesse sentido, a leitura de Rosa Maria Bueno Fischer esclarece:

Pretendo aqui concentrar-me em apenas algumas lições aprendidas com Foucault, e que podem ser entendidas propriamente como “atitudes

---

<sup>11</sup> “O poder simbólico”, 1989, p. 39.

metodológicas” – a meu ver, absolutamente necessárias ao pesquisador, particularmente do campo das ciências humanas e da educação. Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas (FISCHER, 2003, p. 372)

A questão discursiva no problema da desvalorização do profissional de apoio escolar, cujas funções e relevância já são claras na Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, é algo premente. Em verdade, a luta da pessoa com deficiência para ser aceita nos bancos escolares em equidade de condições com as crianças típicas e jovens é algo que já atravessa alguns séculos se remontarmos, por exemplo, a Charles Michel De L'Epée e a educação para surdos no século XVIII. Quando falamos de Brasil, observando a análise histórica, como nos provoca Foucault, teremos duas iniciativas isoladas na capital do país, na segunda metade do século XIX: o Imperial Instituto de Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Aos poucos, no século XX, instituições de ensino especializadas começam a se espalhar pelo país. Todavia, como já observado, uma legislação específica e abrangente surge apenas em 2015<sup>12</sup>.

Inevitável aqui não pensar em questões envolvendo relações de poder. Um gestor desconhecer a nomenclatura que designa o profissional de apoio escolar ou um professor que desconhece a função desse profissional são tópicos que passam por uma relação de poder e de hierarquia. Desconhecer o que estaria abaixo é desconsiderá-lo em sua relevância. Porém, ainda assim, relembro a reflexão de Sílvio Gallo (2004), quando este aponta, observando que o real é relacional:

Nosso filósofo inverte o centro das preocupações com o poder e sobre o poder, buscando-o não no topo, mas na base das relações sociais. Assim, o segredo da sujeição encontra-se não no soberano, no tirano que governa com mão de ferro, ocupando o lugar único e exclusivo do poder, reinando sobre súditos que se encontram submissos e, portanto, esvaziados de poder, mas nos próprios súditos e nas formas pelas quais eles se relacionam entre si e com o soberano. Essa é uma das preocupações metodológicas centrais da genealogia do poder (GALLO, 2004, p. 87)

Diante dessa abordagem sobre o poder, é importante que os “súditos” ou, em outras palavras, que os sujeitos/sujeitados empreguem resistência sobre a própria forma como se veem, não se colocando como submissos, mas como profissionais escolares, relevantes como todos são dentro da escola. Como também aponta Gallo (IDEM, p. 89), o poder somente se exerce

---

<sup>12</sup> Outras legislações pensando a pessoa com deficiência surgiram antes de 2015, como em 2002, quando o país se torna uma nação bilíngue – Português e Língua Brasileira de Sinais (Libras). O que nos gera mais um questionamento: se o Brasil é bilíngue, por que nossas crianças e jovens não aprendem Libras na escola?

quando há uma instabilidade nas correlações de força. Por isso, Gallo nos lembra que “se há poder, há resistência”:

essa é a condição *sine qua non* de sua existência; assim a resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Como já foi dito, um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes – a resistência. Em toda rede de poder, assim como há nós de poder, também há nós de resistência, distribuídos de forma irregular, variando sua densidade no tempo e no espaço. É essa distribuição que faz com que, em determinados momentos, presenciemos o levante de grupos de indivíduos contra certas estruturas de poder. A resistência dos contrapoderes obedece às mesmas regras dos poderes, sendo intencional (IDEM, p. 90)

Foi este exatamente o caminho percorrido pela pessoa com deficiência na luta por seus direitos. Trilha semelhante parece necessária agora para o profissional de apoio escolar, cuja importância é patente, mas cujo reconhecimento ainda é pouco, como um invisível na escola.

Na visão de Michel Foucault, quanto mais dóceis forem os corpos, mais estes serão disciplinados e, conseqüentemente, úteis. Nem sempre a PCD será enquadrada nessa lógica. Seus corpos nem sempre serão dóceis e disciplinados conforme espera-se que sejam. Nem sempre haverá sujeição, pois o cérebro de alguns (neuroatípicos) também funcionará de forma diferente<sup>13</sup> e, portanto, não tão facilmente manipulados. Se ainda hoje há professores refratários à ideia da inclusão, que dirá à ideia de haver mais alguém em sala de aula, que não é aluno, que não é sujeitado diretamente a ele? O profissional de apoio pode mexer com o micropoder do professor que não vê na inclusão um direito, e no profissional de apoio, um parceiro.

A escola precisa ser outra escola para acolher a PCD, outra para reconhecer o profissional de apoio e seu papel. Se eu retornar um pouco a Bourdieu, talvez seria válido dizer que o profissional de apoio ainda precisa construir seu *habitus* de classe, reconhecer-se. Como aponta José Carlos Bruni, no texto “Foucault e o silêncio dos sujeitos”<sup>14</sup>, também aqui o trabalho de Foucault será imprescindível à análise, pois “em vez de começar pelo Sujeito, o trabalho de Foucault consiste muito mais em analisar o processo de sujeição, o conjunto de obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos” (BRUNI, 1989, p. 201). Esse é um caminho que precisarei percorrer para compreender as relações entre o profissional de apoio e escola, professor, aluno assistido, família, sociedade.

---

<sup>13</sup> Em *Vigiar e punir* (1987, p. 204), Foucault fala sobre o “banco dos ignorantes”, como uma sanção, punição, castigo àqueles que não conseguiram aprender as lições no tempo considerado correto. Penso quantos alunos com transtorno de déficit de atenção, autistas, pessoas com transtornos neurológicos, comportamentais e psicológicos, pessoas com transtornos de aprendizagem, como dislexia, disartria, discalculia, disgrafia, disortografia e outros não frequentaram esses bancos.

<sup>14</sup> Este título me remete ao Congresso de Milão, de 1880, um congresso internacional sobre a educação para surdos do qual os surdos foram excluídos.

### **Considerações finais**

Rosa Maria Bueno Fischer (2003) afirma que os fatos humanos são raros: chegam até nós por aqueles que os narram ou estudam, trazendo as informações que considerem relevantes. A autora recorda Michel Foucault e Paul Veyne ao afirmar que até mesmo as práticas aparentemente menos nobres merecem lugar na pesquisa, ou seja, a minúcia e o detalhe devem ser estudados. O discurso sobre o mínimo pode ser surpreendente e rico. O profissional de apoio escolar está lá (ou deveria estar), mas ele não é apenas um trocador de fraldas, um enxugador da saliva que escorre pelo canto da boca se seu assistido, alguém que acompanha crianças e jovens até o banheiro, que guia o cego pelos corredores da escola.

Entre o profissional de apoio, o seu assistido e o mais da escola, a sujeição não estaria entre muros, panópticos e vigilantes, mas em patrulhas da capacidade alheia, que olhariam apenas para a deficiência e não para as eficiências. O profissional de apoio à inclusão escolar (e outros trabalhadores em educação), portanto, é alguém que possibilita a entrada da PCD nas escolas, cursos e universidades, pois de nada adiantaria garantir o direito à matrícula, sem que houvesse condições para a permanência na escola. Assim, Bourdieu e Foucault contribuem largamente com as pesquisas em educação, tanto com a metodologia, baseada em descrição significativa do sujeito/agente da pesquisa, como pela forte ética apresentada.

A luta atual é pelo poder de agência. Sem a antropologia, a sociologia e a educação como campos de pesquisa, nunca ouviríamos as vozes tidas como subalternas e suas necessidades. O combate é para que venham aí muitas trajetórias improváveis até que estas sejam não apenas o provável, mas o esperado. A melhora é lenta, mas posso pensá-la possível.

### **Referências**

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, M.-A. & CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 07 jul. 2024.
- CATANI, Afrânio Mendes. “A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002, pp. 57-75.

- DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. In: **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, 2003
- FOUCAULT, Michel. “Disciplina” (capítulos 1, 2 e 3). **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. “Direito de morte e poder sobre a vida”. **História da sexualidade**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 147-176.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GALLO, Silvio. “Repensar a educação: Foucault”. **Educação & Realidade**. v. 9, nº 1, p. 79-97, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Martins. “Entre o subjetivismo e o objetivismo: em busca de uma superação”. In: **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. “O Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, nº 1, 1996.
- RODRIGUES, Gerusa; BREDE, Debora. Autoanálise da trajetória social e a construção do objeto de estudo: algumas reflexões. In: CORREA, Cintia & DORO, Fernanda (Orgs), **Estudos sobre Educação: Dialogando com Pesquisadores e Instituições**. Petrópolis, Casa Editorial Manacá, 2023.
- UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.
- WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, nº 19, 2002, p. 95-110.
- WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**, ano 10, n 16, 2007. p 63 – 71.
- WATANABI, Graciella. **A divulgação científica produzida por cientistas: contribuições para o capital cultura**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122015-110656/publico/Graciella\\_Watanabe.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122015-110656/publico/Graciella_Watanabe.pdf). Acesso em 03 jul 2024.
- WEBER, Gislaine, BREDE, Debora. “Exercitando o olhar, apurando o ouvir: notas etnográficas sobre relações de gênero em uma escola pública de Petrópolis/RJ”. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro Oeste**, v. 7, n. 14, 2020.

**Resumo:** O artigo analisa a construção do objeto de pesquisa em educação a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Observa-se que objeto de pesquisa não é dado, mas construído social e relacionalmente, exigindo rigor teórico, sensibilidade ética e reflexividade do pesquisador. Na seção “Uma dupla incontornável”, apresenta-se a relevância dos autores como referências teóricas consolidadas. Em “O que Bourdieu me disse desta vez”, discutem-se a crítica à escola, o conceito de habitus e a ideia de que o real é relacional. Em “O que Michel Foucault me disse desta vez”, analisam-se o poder disciplinar e as relações de

controle e resistência, articuladas à questão do profissional de apoio escolar e da inclusão, tema de pesquisa da autora. Como referenciais teóricos, destacam-se Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Loïc Wacquant, cujas contribuições sustentam a análise sociológica e metodológica desenvolvida no texto.

**Palavras-chave:** Educação, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Inclusão Escolar.

**Abstract:** This article analyzes the construction of the research object in education based on the contributions of Pierre Bourdieu and Michel Foucault. It argues that the research object is not given, but socially and relationally constructed, requiring theoretical rigor, ethical sensitivity, and reflexivity from the researcher. In the section “An unavoidable duo,” the relevance of these authors as consolidated theoretical references is presented. In “What Bourdieu told me this time,” the text discusses the critique of the school, the concept of habitus, and the idea that reality is relational. In “What Michel Foucault told me this time,” it analyzes disciplinary power and the relations of control and resistance, relating them to the issue of school support professionals and inclusion, which is the focus of the author’s research. The main theoretical references are Pierre Bourdieu, Michel Foucault, and Loïc Wacquant, whose contributions support the sociological and methodological analysis developed in the text.

**Keywords:** Education; Pierre Bourdieu; Michel Foucault; School Inclusion.

*Recebido em: 23/4/2026.*

*Aceito em: 2/6/2026.*