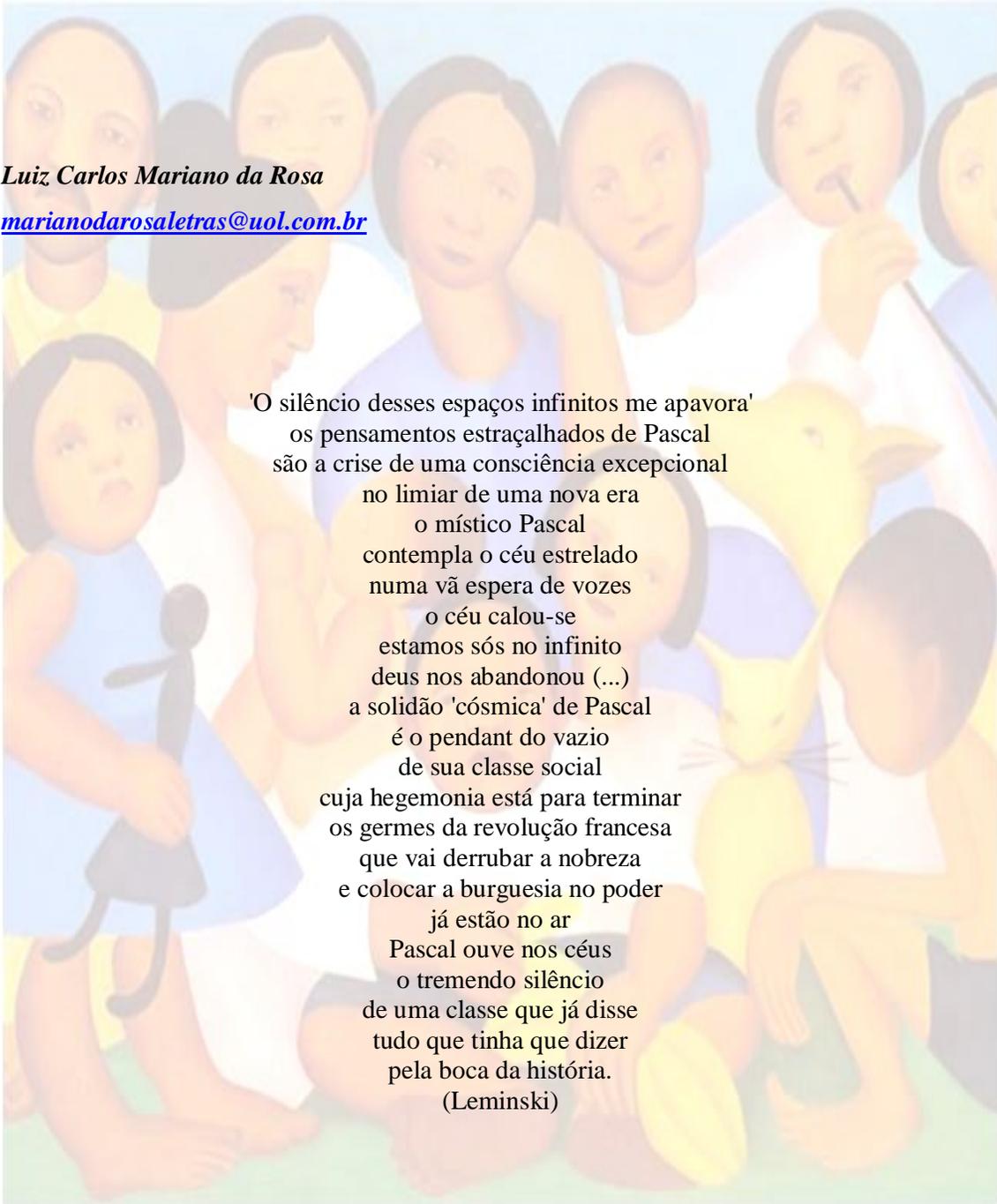




DA ESSENCIALIZAÇÃO DA REALIDADE

Luiz Carlos Mariano da Rosa

marianodarosalettras@uol.com.br



'O silêncio desses espaços infinitos me apavora'
os pensamentos esvaçados de Pascal
são a crise de uma consciência excepcional
no limiar de uma nova era
o místico Pascal
contempla o céu estrelado
numa vã espera de vozes
o céu calou-se
estamos sós no infinito
deus nos abandonou (...)
a solidão 'cósmica' de Pascal
é o pendant do vazio
de sua classe social
cuja hegemonia está para terminar
os germes da revolução francesa
que vai derrubar a nobreza
e colocar a burguesia no poder
já estão no ar
Pascal ouve nos céus
o tremendo silêncio
de uma classe que já disse
tudo que tinha que dizer
pela boca da história.
(Leminski)

São Paulo-SP

2009



DA ESSENCIALIZAÇÃO DA REALIDADE

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

marianodarosalettras@uol.com.br

RESUMO: Ação que intencionaliza a construcionalidade humana de acordo com um arcabouço paradigmático institucionalizado pela sociedade (ou melhor, através de uma de suas classes ou segmentos, em nome dela), o processo formativo-educacional tende a atribuir caráter preeminente à constitutividade do ser social ou a absolutizar a estruturalização individual, cujas vertentes o texto em questão aborda, ilustrando a primeira através do pensamento de Durkheim e recorrendo a Rousseau para exemplificar a segunda, embora até mesmo nesta haja um rastro de prerrogativas que esboçam a silhueta do cidadão, arquétipo não circunscrito àquela, mas que pode emergir, e emerge, guardando relacionalidade com a contextualidade sociocultural (e consequencialmente política, econômica, histórica), como o demonstra Bourdieu.

Palavras-Chave: Social – Individual – Educação.

Aspectos Introdutórios

Ação que intencionaliza a construcionalidade humana de acordo com um arcabouço paradigmático institucionalizado pela sociedade (ou melhor, através de uma de suas classes ou segmentos, em nome dela), o processo formativo-educacional tende a atribuir caráter preeminente à constitutividade do ser social ou a absolutizar a estruturalização individual, cujas vertentes o texto em questão aborda, ilustrando a primeira através do pensamento de Durkheim e recorrendo a Rousseau para exemplificar a segunda, embora até mesmo nesta haja um rastro de prerrogativas que esboçam a silhueta do cidadão, arquétipo não circunscrito àquela, mas que pode emergir, e emerge, guardando relacionalidade com a contextualidade sociocultural (e consequencialmente política, econômica, histórica), como o demonstra Bourdieu.

¹ Poeta e Letrista, Ensaísta e Crítico Literário; Autor de "O Todo Essencial" (Universitária Editora - Lisboa / Portugal); Membro do Movimento "Poetas Del Mundo" / Chile, do "World Poets Society" / Grécia; e da UBE - SP (União Brasileira de Escritores).



Fundamentalizado pela perspectiva do sociólogo e antropólogo francês, a investigação, referencializada, a partir do “Tópico III”, pela temática dos desafios da educação, desprezando a dicotomização tradicional (formação social versus formação individual) se detém no percurso que objetifica a base conteudística do arcabouço cultural, cuja reestruturalização se impõe em virtude de que é em seu nicho que o conhecimento (e consequencialmente a ordem social, e por extensão, os aspectos políticos, econômicos, históricos) se (re)produz, o que demanda, por conseguinte (simultaneamente), a mesma processualística (a saber, reestruturalizadora), quanto à forma de (re)construcionalizá-lo através da funcionalidade do sistema educacional, como também da operacionalidade dos agentes envolvidos.

Fator de coesão social, tanto quanto de estruturalização identitária, ao processo formativo-educacional impõe-se as intervenções (reclamadas até pelo contexto sociocultural da sociedade pós-moderna), como a agregação das nuances integralizadoras que, afinal, os aspectos conclusivos do projeto em questão trazem como propostas.

Tópico I

Do Cidadão Durkheimiano (Da Formação Social)

Identificando na estruturalidade consciencial do indivíduo [educando] a constitutividade de duas realidades diferencializadas que, no entanto, mantém, em face da condição de inseparabilidade que as caracteriza, uma relação de convergência em sua constitutividade, a saber, a consciência coletiva e a consciência individual, Émile Durkheim, sociólogo francês, contrapondo-se à perspectiva individualista, circunscrita ao psicologismo idealista – que, trazendo a influência de Kant e Hegel, predomina na processualística educacional até o séc. XIX – construcionaliza uma concepção pedagógica fundamentalizada na formação de cidadãos capazes de cooperar na funcionalidade harmônica do organismo social.

Se a consciência coletiva, “um conjunto de crenças e sentimentos comuns à maioria do membros de uma sociedade” (BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 122), diferencializada da consciência particular dos indivíduos (não sendo tampouco equivalente ao somatório destas), adquirida mediante os processos de socialização, representa, em síntese, os valores de troca constitutivos de um sistema determinado, autonomizado, vivencializados pelos integrantes de um grupo social, a consciência individual corresponde às crenças, aos hábitos, aos pensamentos, aos costumes, às vontades, enfim, arcabouço dos estados mentais,



em suma, cujas capacidades, segundo Durkheim, no tocante à constitutividade do desenvolvimento coletivo, mantém uma relação de subordinação quanto àquela que, por ter preeminência, caracteriza o processo formativo-educacional como um bem social, consubstancializado pelo conjunto de interdições engendrado pelos agentes socioculturais, do sistema religioso à ação política, do trabalho científico aos pressupostos econômicos.

Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência (DURKHEIM, 1978, p. 52).

De acordo com a perspectiva “funcionalista” que o pensamento durkheimiano assinala, o processo formativo-educacional é um fenômeno socializador que interseccionaliza duas gerações, a saber, a jovem e a adulta – a primeira, co-partícipe, em nome da integração (normativizante), de uma atualização futurizante, a segunda, gestora de uma atualização presentificante -, cuja dinamicidade não se concebe senão imbrincada nos fundamentos das causalidades históricas, com as quais importa guardar uma relacionalidade construcionalizante, pois a fuga de tais pressupostos redundaria no exílio da atividade pedagógica que, circunscrita, então, ao exercício da vontade e do desenvolvimento individual, jamais possibilita a apreensão da contextualidade, das condicionalidades aos condicionantes de uma existencialidade que não é menos do que sociocultural.

Construcionalizar um ser social à altura das necessidades que emergem do espaço público do qual, enquanto cidadão participará eis a função do processo formativo-educacional cuja atividade, segundo Durkheim, em virtude da normatividade que caracteriza a sua funcionalidade, demanda a superestimação do papel do pedagogo em detrimento do educando através de uma relação “magistrocêntrica” que pressupõe uma correspondência que envolve a autonomização volitiva e a essencialização passiva (obediência), movimento que interpreta como “uma tábua rasa” (que reclama construcionalidade simbólica) cada nova geração que surge no seio da sociedade.

Nessa perspectiva, o processo formativo-educacional se circunscreve à categorização de fato social (tal como o direito, a religião, a moda, o sistema financeiro, etc.) que, em síntese, de acordo com a definição durkheimiana, condicionaliza as atitudes, as condutas e os comportamentos dos indivíduos no exercício das vivencialidades sociais, caracterizando as suas formas de pensar, sentir e agir, as quais, constitutivas de um arcabouço paradigmático, trazendo subjacentes pressupostos de coercibilidade, exterioridade e generalidade, se impõem estruturalizando as relações inter-individuais.



A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Tópico II

Do Homem Rousseauísta (Da Formação Individual - Pessoal)

Pressupondo o “estado de natureza”, que guarda relacionalidade com a hipótese de uma condicionalidade primitiva, anterior ao processo de sociabilidade, caracterizada, pois, por uma vivencialidade fundamentada pela liberdade, Rousseau, um dos teóricos do contratualismo, construcionaliza o “Mito do Bom Selvagem” que, referencializado pelo pensamento de que “o homem é naturalmente bom”, atribui a sua corrupção não à sua natureza em si senão à instauração da socialização, cuja influência, baseada na institucionalização da propriedade (que substancializa a desigualdade), caotiza, afinal, a estruturalidade da civilização que a própria sociedade gera.

Não existe perversidade original no coração humano e os primeiros movimentos da natureza são sempre retos. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. In BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 339).

Postulando teoricamente a existencialidade de um ser que, embora circunscrito à uma referencialidade que, trazendo a imagística de um estado de dispersão (posto que ignora o trabalho), o aproxima das fronteiras da animalidade (caracterizada pela instintividade absoluta), das quais então escapa em face da sua consciencialidade, da sua capacidade, em síntese, de reconhecer-se livre para aceitar ou resistir, Rousseau, distinguindo-o também pela sua perfectibilidade (faculdade de afeiçoar-se), confere à supressão gradativa da liberdade a desigualdade que, baseada nas caracterizações individuais (prerrogativa natural), transforma-se em uma construcionalização social (e, consequencialmente, política, cultural, econômica, histórica), que, afinal, propõe artifícios substitutivos para a instrumentalização das suas vivencialidades sociais, tais como o culto das aparências e as regras da polidez.

Construcionalizando o homem como um ser em devir, que traz subjacente em sua constitutividade às potencialidades que se atualizam sob o efeito das circunstâncias (engendrando o desenvolvimento das faculdades que o compõem), Rousseau advoga que a perfectibilidade não implica necessariamente a evolução moral, interpretando a bondade que o identifica no “estado de natureza”, no qual experiencializa a verdadeira felicidade, não como



um valor ético, mas como uma disposição psicológica estruturalizada por duas forças que mantêm uma relacionalidade de oposição e complementaridade, a saber, o amor de si e a piedade. Condicionando a inocência original, constitui, pois, “uma moral natural”, a primeira, distinta do “amor-próprio” (sentimento factício engendrado na sociedade que, em suma, produz a autocentralização em detrimento do outro), possibilita a autoconservação, enquanto que a segunda (a piedade), oriunda daquela, institui a fronteira que interseccionaliza todos os seres, em virtude da descoberta do fenômeno identitário da semelhança através da vivencialização das vicissitudes existenciais que, inevitavelmente compartilhadas, estabelece a comunicacionalidade do sofrimento que comungam.

A corrupção do “estado de natureza”, a degenerescência humana, pois, tem como pressuposto um obstáculo exterior (a penúria devido a alterações climáticas, por exemplo) que sequestra o homem das condicionalidades que estruturalizam a independência e a ociosidade que contextualizam a sua felicidade, desencadeando, os desafios demandados pela adversidade, o processo de perfectibilidade que deflagra o desenvolvimento de uma inteligência instrumental, necessária, pois, para a manutenção de sua existencialidade que, então, reclama o trabalho, referencialidade da sua sobrevivência. O desencadeamento da caotização, determinada, em síntese, segundo Rousseau, pela institucionalização da “apropriação arbitrária daquilo que, pertencendo a todos, não pertence a ninguém” (definição de propriedade), tendo em vista que não sendo reconhecida por nenhum direito, depende da força (e da “lei do mais forte”), que engendra a “guerra de todos contra todos” (“bellum omnium contra omnes”), resulta na instituição da organização sociopolítica, consubstancializada pelo pacto social, pois antes “uma ordem injusta do que a anarquia”.

A renúncia à liberdade, segundo a perspectiva rousseauísta, compromete a própria condição humana, visto que o homem, mais do que impossibilitado de agir, não está senão destituído da instrumentalidade essencial para a realização do espírito, estado este que demanda uma imersão investigativa, em nome do autoconhecimento, em sua própria estruturalidade interior, processo que, no entanto, transpondo a circunscrição da razão, desenvolve-se através da dinamicidade emocional, traduzindo-se em uma entrega sensorial à natureza.

Em “Emílio”, minucioso tratado sobre o processo formativo-educacional, Rousseau propõe a reinvenção do homem da natureza, advogando como seu fundamento a relação de convivência com as condicionalidades naturais em contraposição às coerções sociais, das quais se distanciará então a fim de possibilitar o desenvolvimento incorruptível das suas



potencialidades, a saber, a razão, a sociabilidade, a consciência moral e cívica, que engendrariam, em suma, gradualmente, a autonomia e o sentido da liberdade. Escapando da vontade arbitrária dos homens, a sua razão se estruturalizará de maneira espontânea em virtude da relacionalidade que guarda com as leis eternas da natureza, mantendo-se imune às paixões que os dominam em nome da sociedade.

Eis as cinco fases do processo formativo-educacional que em “Emílio” Rousseau assinala: lactância (de 0 a 2 anos), infância (de 2 a 12 anos), adolescência (de 12 a 15 anos), mocidade (de 15 a 20 anos) e início da idade adulta (de 20 a 25 anos). Tendo como origem, sob o pressuposto da “razão sensitiva”, a desenvolvimentalidade das sensações, dos sentimentos, levando-se em conta a necessidade de não obstaculizar a manifestação do arcabouço dos intintos, dos sentidos, das emoções, que conjuga fenômenos anteriores ao próprio pensamento (estruturalizado por conceitualidades), Rousseau enfatiza a experientialização no processo educacional, cuja dinamicidade ensina, afinal, o exercício da arte de pensar por si, desembocando nas noções do bem e do mal, tanto quanto nas concepções morais e religiosas. Embora sob a perspectiva da inerência dos princípios do sentido moral, visto considerar que a consciência do bem e do mal tem raízes no coração humano, Rousseau não circunscreve à razão a sua potencialização, mas atribui à filosofia a capacidade de engendrar o seu fomento em nome da construcionalização de um ser cuja moral fundamenta-se em um sentimento que tem a iluminação da racionalidade, e cuja bondade natural, tornando-se virtude, possibilita o conhecimento da felicidade, caracterizada pela transparência da consciência, em lugar da impostura e do engano da aparência, tanto quanto pela reciprocidade e piedade, que substituem a desigualdade e a exploração.

Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair de minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem. (ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires, 1995, p. 226).

De acordo com Rousseau, o processo formativo-educacional não deve inclinar-se senão para a estruturalização do próprio indivíduo enquanto ser humano, não se circunscrevendo às fronteiras da sociedade, embora esteja pressuposto nesta pedagogia a dimensionalidade política, como defende a professora de filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Maria Constança Peres Pissarra, dizendo que “o objetivo de Rousseau é tanto formar o homem como o cidadão” (FERRARI, Márcio, 2004), enfatizando que “a dimensão política é crucial em seus princípios de educação” (idem).



Tópico III

Do Agente Bourdieusiano (Qual é o papel predominante da educação na época atual?)

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana. (BOURDIEU, Pierre. In NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. s/d, p. 36).

Postulando que o conjunto de práticas, teorias, instituições, valores materiais e espirituais, enfim, o sistema de símbolos, em suma, que constitui o arcabouço cultural que fundamenta as maneiras de ser, pensar e sentir, as atitudes e os comportamentos de um grupo social, caracteriza-se como arbitrário à medida que a sua institucionalização não obedece à estruturalidade de nenhuma razão objetiva, universal, Bourdieu interpreta que a conversão que produz a sua legitimação guarda relacionalidade com as forças que interagem na contextualidade de uma sociedade, em nome do privilégio de uma das classes (um dos segmentos) que, em face da sua primazia, torna os códigos das suas vivencialidades dominantes, impondo-os a todos.

È nessa perspectiva, pois, que Bourdieu desenvolve o conceito de “violência simbólica”, caracterizada pelo processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como estruturalidade universal, função cumprida pela escola através do processo formativo-educacional, cuja autoridade pedagógica potencializa-se à medida da sua capacidade de, transmitindo os seus conteúdos, revesti-los de neutralidade, exercendo, assim, uma atividade reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, embora como uma relação formalmente igualitária.

Detendo-se na questão da comunicação pedagógica, que demanda, como qualquer processo de comunicacionalidade cultural, o domínio dos códigos da sua instrumentalidade, Bourdieu preconiza que a rentabilidade dessa relação inter-relaciona-se com a capacidade de decodificação dos receptores, que diferencializa-se, em suma, entre os descendentes das classes (ou segmentos) dominantes e os demais, os quais, subestimados na dinâmica da transmissão, assimilação e metabolização dos conteúdos do arcabouço em questão em face da impotência histórica diante das referencialidades culturais e linguísticas prevalecentes,



herança “natural” daqueles, tornam-se “estéreis”, incorporando uma inferioridade infundada, que traz como prerrogativas da anemia intelectual (falta de inteligência) ao câncer moral (fraqueza de vontade).

As especificidades do modo de desenvolver o relacionamento com a cultura também se tornaram objetos do pensamento de Bourdieu, que dessa forma os distingue, a saber, por “familiarização insensível”, próprio dos dominantes, e por “inculcação escolar”, no caso dos agentes sociais desfavorecidos (dominados), que correspondem, por conseguinte, a

(...) dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura. (BOURDIEU, Pierre. In NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. s/d, p. 40).

A escola, neste sentido, tende a valorizar, segundo Bourdieu, o modo de relacionalidade que, envolvendo a construcionalidade do saber e o arcabouço da cultura, somente os representantes dos segmentos dominantes [os seus herdeiros, pois, em virtude do processo de socialização familiar], podem desenvolver. Além de sublinhar a correspondência entre o saber escolar e a cultura dominante, Bourdieu empreende uma análise crítica do currículo, associando o prestígio de cada disciplina acadêmica ao grau de afinidade com as habilidades valorizadas pela elite, denunciando a hierarquizacionalidade que subjaz na relação entre as disciplinas (ou matérias).

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada (...) e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

(...) Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. (BOURDIEU, PIERRE. A Miséria do Mundo. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 485. In CATANI, s/d, p. 67).

A perspectiva deste tópico, fundamentada pelo pensamento de Bourdieu, se impõe em face da necessidade de superação da processualística dicotômica [formação individual versus formação social] que caracteriza historicamente a questão envolvendo a atividade pedagógica, que, transcendendo tal circunscrição, demanda uma reestruturalização da base conteudística do arcabouço cultural, em cujo nicho o conhecimento (e consequencialmente a ordem social, e por extensão, os aspectos políticos, econômicos,



históricos) se (re)produz, tanto quanto, simultaneamente, da forma de (re)construcionalizá-lo através da funcionalidade do sistema educacional, como também da operacionalidade dos agentes envolvidos.

Aspectos Conclusivos

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou do pequeno funcionário, não é algo que se configura socialmente como um objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, isto é, entre a história objetivada das coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo 'habitus'. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes. (BOURDIEU, Pierre. *Leçon sur la Leçon*. Paris: Les Éditions de Minuit. 1982. pp. 37-38. In CATANI, s/d, p. 70).

Primeira Questão

Fator de coesão social

Estabelecendo uma ruptura envolvendo o oposicionalismo institucionalizado entre a perspectiva objetivista, fundamentalizada no pressuposto de que a realidade social é constituída de um conjunto de normas e regras que mantém, da mesma forma que as leis físicas, uma relação de independência diante da consciência, e a ótica subjetivista, que advoga que tudo o que provém da consciência se exime a uma investigação experimental, Bourdieu recorre ao conceito de "habitus" (do latim "maneira de ser"), maneira pela qual as condicionalidades objetivas de existencialidade são interiorizadas, cujas disposições adquiridas, transformadas em "naturais", estruturalizam a subjetividade, tornando-se a instrumentalidade de interiorização da exterioridade.

A construcionalização de um "habitus" engendra um sentimento de identidade social, tendo em vista que a incorporação das atitudes que carrega institui a inclusão do indivíduo em um determinado grupo social, um espaço específico estruturalizado por relações objetivas, segundo uma lógica própria, que concentra recursos de um "capital simbólico". Para Bourdieu, o "capital simbólico", produto da articulação entre a Escola e a Universidade, torna-se um patrimônio herdado pelos segmentos dominantes. Conclusão: "A educação de massa seria então uma ilusão necessária à reprodução de um sistema social baseado no domínio econômico e simbólico de uma minoria". (BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 79).



Neste sentido, ao processo formativo-educacional impõe-se, em face da necessidade de escapar destas referencialidades paradigmáticas, senão somente ainda desde sempre prevalentes, as seguintes intervenções, reclamadas até pelo contexto sociocultural da sociedade pós-moderna.

1. Construção de uma fronteira comunicacional;
2. Geração de uma relacionalidade intersubjetiva.

Segunda Questão

Fator de estruturalização identitária:

“Agente” (“aquele que age”, literalmente). Eis a referencialização identitária usada por Bourdieu para designar os indivíduos participando do processo de interação social, que pressupõe uma posição antagônica em relação à concepção do sujeito “livre”, detentor da capacidade de transformar o mundo através da instrumentalidade da razão.

De acordo com a sua perspectiva, racionalidade e consciencialidade não trazem em si condicionalidades estruturais suficientes para justificar a dinamicidade social, irreduzível, pois, a um arcabouço de escolhas que objetivam a maximização das possibilidades individuais. Embora não exclua o arbítrio, a possibilidade de escolha, Bourdieu pensa a construcionalidade social do indivíduo levando em conta a contextualidade da socialidade, cujos valores se impõem, estruturalizando-o, configurando-se como inescapáveis, demandando, então, uma inter-relação abrangendo o princípio da razão individual e a lógica das estruturalidades sociais.

“Habitus”, pois, fundamentiza a construção de uma ótica que circunscreve a ação social ao âmbito que intersecciona as estruturalidades sociais (patrimônio histórico-cultural) e o cálculo racional individual (arbítrio), em nome das fronteiras das disposições motivacionais pré-conscientes (carga natural), que, afinal, desvela a existencialidade dos agentes como uma relação caracterizada pela dinamicidade historial entre o legado do arcabouço incorporado (como teias cognitivas organizacionais) no processo de socialização, a pensamentalidade, tanto quanto o movimento contingente do agir que o cotidiano reivindica.

Como fator de estruturalização identitária, ao processo formativo-educacional importa agregar as seguintes nuances integralizadoras:

1. Interseccionalização biopsicocultural;
2. Autonomização intelectual convergente.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarcila. **A família**. Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl>. Acesso em 21/11/2008. (Imagem – Marca D'água).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1995. 395 p.

BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário de Filósofos [Dictionnaire des Philosophes]**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70. 2004. 397 p.

CATANI, Denice Barbara. **Excertos bourdieusianos**. A Educação por Bourdieu. Bourdieu Pensa a Educação 5. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo. Melhoramentos. 1978.

_____. **O criador da sociologia da educação**. Realismo. Revista Nova Escola. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/pdf/Esp_004/emile_durkheim.pdf>. Acesso em 25/09/2008.

FERRARI, Márcio. **O filósofo da liberdade como valor supremo**. Grandes Pensadores. Jean-Jacques Rousseau. Nova Escola – A Revista do Professor, São Paulo: Abril, Agosto de 2004.

LEMINSKI, Paulo. O silêncio de Pascal. In Folha de S. Paulo, Ilustrada, 27 de julho de 1985. Apud ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires, 1995, p. 147.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. **Um arbitrário cultural dominante**. Bourdieu Pensa a Educação 5. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, s/d.

