

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULA CORRÊA HENNING

**EFEITOS DE SENTIDO EM DISCURSOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS:
PRODUÇÃO DE SABER E MORAL NAS CIÊNCIAS HUMANAS**

São Leopoldo

2008.

PAULA CORRÊA HENNING

**EFEITOS DE SENTIDO EM DISCURSOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS:
PRODUÇÃO DE SABER E MORAL NAS CIÊNCIAS HUMANAS**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Attico Inácio Chassot

São Leopoldo
2008.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Henning, Paula Corrêa.

Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas / Paula Corrêa Henning. – 2008.

282 f.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.

“Orientador: Prof. Dr. Attico Inácio Chassot”

Inclui bibliografia

1. Ciências sociais - Educação. 2. Conhecimento - Ética. 3. Ciências humanas. I. Título.

Bibliotecária responsável: Rosângela Terezinha Silva – CRB 10/1591

**EFEITOS DE SENTIDO EM DISCURSOS EDUCACIONAIS
CONTEMPORÂNEOS: PRODUÇÃO DE SABER E MORAL NAS CIÊNCIAS
HUMANAS**

DRDA. PAULA CORRÊA HENNING

BANCA EXAMINADORA DA TESE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

ORIENTADOR: PROF. DR. ATTICO INÁCIO CHASSOT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNISINOS

PROF. DR. CASTOR MARÍ MARTIN BARTOLOMÉ RUIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA UNISINOS

PROF^a. DR^a. ELI TEREZINHA HENN FABRIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNISINOS

PROF^a. DR^a. ELIANA PERES GONÇALVES DE MOURA
CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

PROF. DR. JARBAS SANTOS VIEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

SÃO LEOPOLDO, 19 DE FEVEREIRO DE 2008.

PARA AQUELES QUE MERECEM... OS AGRADECIMENTOS

Agradecer. Destacar. Valorizar. Exaltar. Pessoas. Espaços. Instituições. Amigos. Família. Essa é a proposta da escrita dessa parte da tese. E confesso que ela me acompanha a algum tempo. Não sem a preocupação de quem trazer nesse momento, quem são aqueles e aquelas indispensáveis de citar, referenciar e o mais importante: agradecer pela amizade, carinho e acompanhamento ao longo de minhas escolhas e renúncias na vida pessoal e profissional.

Para iniciar trago primeiramente meu orientador, professor Attico Chassot. Pela escolha por mim a quatro anos atrás para compor sua vaga no Doutorado, apostando no meu empenho. Talvez seja ele o professor que mereça meu eterno agradecimento por apostar no meu o sonho de torna-me doutora em Educação, quando este era um sonho muito distante para aquela aluna *esforçada*, mas não *inteligente*. Agradeço ainda por me iniciar nas sendas de um referencial nada convencional para olhar às ciências através de seus companheiros Kuhn e Feyerabend. Impossível não agradecer pela sua abertura a outros referenciais teóricos e a caminhada ao meu lado na difícil escolha pelo campo metodológico.

De forma muito especial quero agradecer ao amigo e ao *informalmente* co-orientador, Cléber Ratto. Para ele, faço referência a um aforismo nietzscheano: "Nossas primeiras perguntas, quanto ao valor de um livro, uma pessoa, uma composição musical, são: 'É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?...' (NIETZSCHE, 2001, p.267) [grifo do autor]. Posso

dizer que Cléber é capaz de dançar, é capaz de bailar e sacudir uma tese, de incomodar cotidianamente com pequenas *questões que podem afinar melhor o discurso*. A ele agradeço pelas revisões demoradas e aprofundadas conceitualmente. A ele dedico especialmente a última parte desse estudo pelo empenho, carinho e revisão teórica apurada. A ele, mais do que tudo, agradeço por me apresentar livros que dançam, pensamentos que dançam e fazer dessa nossa convivência uma amizade que dança...

Agradeço ainda aos professores que compuseram a Banca de Qualificação e a Banca de Defesa: Professores Cecília Osowski, Eliana Moura, Jarbas Vieira e Maria Isabel da Cunha. Todos foram importantíssimos no refinamento do estudo quando do momento da qualificação e, pensando em seus ditos, fui compondo um novo trabalho, creio que mais direcionado para aquilo que fez dessa tese um estudo, pelo menos, mais aprofundando teoricamente do que no momento da qualificação. Agradeço também o aceite imediato da professora Eli Fabris para compor essa Banca de Defesa. De forma especial, quero agradecer o carinho e empenho da professora Cecília nos momentos de estudo marginais à sala de aula. À professora Eliana, minha amiga e colega, pelos momentos de chimarrão, almoço e janta que, como pretexto, proporcionaram momentos de auxílio da tese e afinamentos teóricos. Faço um destaque especial ao carinho e empenho teórico do professor Marcos Villela Pereira que por questões institucionais não pode estar presente nesta Banca de Defesa, mas que auxiliou muito para escrita desse texto, indicando leituras e problematizando questões dessa tese. Agradeço ainda à amiga e professora Magali Menezes que com sua disponibilidade compomos um singelo grupo de estudos sobre Hermenêutica e discussões foucaultianas para pensarmos na constituição das Ciências Humanas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. De forma especial às professoras Cecília, Gelsa Knijnik e Maura Lopes que com suas aulas me inquietaram a buscar cada vez mais um refinamento nos estudos foucaultianos.

Como instituições que auxiliaram no desenvolvimento financeiro dessa pesquisa, agradeço à CAPES, pela bolsa parcial de estudos e ao Centro Universitário Feevale, pelo *Auxílio Doutorado* na maior parte do desenvolvimento da tese.

Um agradecimento carinhoso ao grupo de estudos em Foucault de terças-feiras no vespertino, com as colegas Adriana Leal, Aline Wilbert, Juceli Zimmer, Kamila Lockmann e Marlise Brancão. Minhas alunas e ex-alunas pensavam que era uma proposta *desinteressada* de minha parte ao sugerir a idéia de criar um espaço para discussões dos livros do filósofo. Mal sabiam elas o quanto nesses momentos, antes das aulas da Feevale, foi possível problematizar muitas das questões que hoje se apresentam nessa tese. Compusemos juntas um cenário, senão mais inusitado nesses espaços em que nos situávamos, pelo menos mais complexo, abalando nossas antigas certezas....

Além delas, existiram aquelas que se empenharam também em estudarmos juntas, buscar conceitos, discutirmos análises, fazer nascer a escrita da Tese. Digo que essa tese somente foi possível através dos diálogos travados com alguns amigos, especialmente, algumas amigas. Uma tese que conversando, ensaiando, cutucando foi sendo feita pelos atravessamentos que essas amigas me proporcionaram. Aquilo que dito por Larrosa revela muito da necessidade delas para escrita desse trabalho: "Trata-se de [uma tese] que às vezes discute, às vezes dialoga, às vezes debate... mas sobretudo, conversa.... daí os amigos... porque se alguém pode discutir, ou dialogar, ou debater, com qualquer um, é claro que não pode conversar com qualquer um..." (LARROSA, 2003, p.212).

Por isso, quero agradecer de forma especial a algumas amigas *travadoras* de conversa, entre livros, chimarrão e outros que tais... Em primeiríssimo lugar – o que, com certeza não poderia ser diferente! – agradeço à Kamila, minha grande amiga e colega pelos estudos juntos desenvolvidos e por seu *ombro amigo hamburguense* que tornou minha vida nessa nova cidade mais fácil, menos solitária e mais alegre. À Adriana, pelo carinho e discussões

teóricas ao longo de nossa convivência como aluna, amiga e agora colega de profissão. À Claudia Duarte, colega de Doutorado e de Feevale, pelo afinamento teórico, pelas caronas que se tornaram ricos momentos de estudo também! À querida Patrícia Nunes, colega do Programa que dividia as angústias no trensurb, nas idas e vindas de Porto Alegre/São Leopoldo. E como última amiga a destacar quero referenciar a eterna professora e orientadora, Yeda Porto, amiga distante, mas que me iniciou no universo da pesquisa e da temática do Currículo. Meus tempos de faculdade me lembram sempre dela, apostando em meu futuro profissional e abrindo muitas portas para que hoje pudesse me tornar o que sou.

Existiram também inúmeros amigos que pude dividir as angústias, dificuldades, choros e alegrias dessa e de muitas outras trajetórias que vivemos juntos. Cito aqueles que mais estiveram presentes: Letícia Farias, Renata Schlee, Ricardo Fournier, Rossana Pail e Virgínia Tavares. Estiveram presentes quando mais precisei, às vezes um, às vezes outro, mas sempre pude contar com todos nos momentos mais importantes de minha vida.

E propositalmente deixado por último agradeço à minha família, pois sem ela, nada disso seria possível: meu pai Fernando, minha mãe Rosa, meus avós Didi e Eva e meus irmãos: Fernando Alberto (Mano), Ana Clara (Kakaia) e Clarissa (Issinha). Pessoas que me proporcionam diariamente o convívio de desfrutar de momentos alegres e cheios de amor.

Ao meu pai, pelo amor e carinho nas conversas de almoço ao contar da tese; pelas idas e vindas à UNISINOS, quando no início de uma vida na Capital o simples trensurb era sinônimo de dificuldade. Por sua presença carinhosa e constante ao se interessar pelas análises que vinham sendo feitas. Quero registrar de forma muito especial a sua presença cada vez mais constante nesses últimos anos, nos aproximando e fortificando cada vez mais nosso amor de pai e filha.

À minha mãe... essa tenho muito a agradecer... pela presença diária por telefone, por email, nas rodas de chimarrão. A pedagoga que sou é fruto dela, de uma profissional brilhante que me ajuda a olhar a Educação por

outras fendas. Pelo apoio permanente no Magistério, na Graduação, na Especialização, no Mestrado e agora, no Doutorado. Mas mais do que tudo isso: pelo apoio contínuo na minha vida pessoal, pelo amor que nos une e pelos inúmeros momentos que se fez presente ao longo dessa caminhada.

Aos meus avós Didi e Eva que me ensinaram o que é uma saudade sem fim, o que é a dedicação, o orgulho e a certeza nas apostas de meu futuro e de meus irmãos. Pelo amor e carinho dedicado sempre e pelas conversas que deixam eternas saudades....

Ao Bruno, meu amor e companheiro, por agüentar os choros, as conversas intermináveis na tentativa de explicar as análises da tese. Uma confissão necessária: um agradecimento especial pelos ditados realizados para escritas de excertos do *corpus* discursivo. Ao amor que evidencia a cada dia, tornando-se essa pessoa especial que é, fazendo dos meus dias menos tristes, quando tudo parecia difícil na escrita da tese...

Á minha *segunda mãezinha*, Núbia, pelo amor que evidenciamos dia-a-dia em nossa convivência no Laranjal e em Novo Hamburgo. Pelas inúmeras formas de evidenciar seu carinho e dedicação a mim: através de almoços maravilhosos, cuidados com o Snoppy, conversas muito engraçadas e confissões cotidianas que nossa amizade cultiva a pelo menos mais de duas décadas!

E por, fim, interessadamente, para encerrar os agradecimentos, trago aquela pessoa que se tornou vital para escrita dessa tese! Aquela que caminhou ao meu lado, fazendo até mesmo mudar-se de cidade para estar comigo cotidianamente. À Clarissa, minha gêmea, dedico um excerto de Nietzsche – claro... – que recorrentemente me trazia para que não me entristecesse naqueles momentos problemáticos da tese: “é preciso ter um caos dentro de si para dar a luz a uma estrela cintilante” (NIETZSCHE, 2002). Com esse aforismo agradeço por me lembrar que o que não me mata me fortalece (NIETZSCHE, 2001) e, com esse caos interno, foi possível a escrita dessas linhas. O tom nietzscheano dessa tese devo a ela, que me iniciou nas trilhas de Nietzsche, conversando, discutindo e afinando os escritos do filósofo

alemão. Mais do que isso, Clarissa fez-se presente a todos os momentos difíceis e fáceis dessa escrita. Aquela amiga – de sangue – que faz o dia-a-dia ser mais fácil, se prontificando sempre a estar do lado e caminhar junto, para, nesse momento, vibrarmos com a conquista do título de Doutora.

A todas essas pessoas que ao longo dos quatro anos se fizeram presente, a todos que trilharam comigo a conquista de uma vitória tão importante pra quem se dedica ao Ensino Superior, o agradecimento por me ajudar na caminhada de, cotidianamente, me tornar o que sou.

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui quanto não fui tudo sou...
Quanto quis quanto não quis tudo isso me forma...
Sou esta identidade.

Fernando Pessoa.

SUMÁRIO

PARTE I – RESPONDENDO A PERGUNTA NIETZCHEANA : DE COMO A GENTE SE TORNA O QUE A GENTE É	16
CONTO I. Fazer-me pesquisadora: das teorizações que me constituíram às teorizações que busco constituir	17
CAPÍTULO 1. Abrindo os caminhos: de onde vem minha inquietação com as Ciências Humanas?	20
PARTE II - UMA HISTÓRIA DO PRESENTE: DE RASTROS, GENEALOGIA E AVESSO DA HISTÓRIA	47
CONTO II. Foucault: experimentando um apaixonante desafio	48
CAPÍTULO 2. Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades	50
2.1. Tecendo um pouco da Pré-modernidade: da história grega à Idade Média	54
2.2. Nova teorização de verdade – Nasce a Ciência	62
2.3. Uma rachadura na Modernidade: a Pós-modernidade	97
CAPÍTULO 3. Arqueologia e Genealogia: na busca por uma História do Presente	109
PARTE III - DE FERRAMENTAS, ENSAIOS, DISCURSOS E OUTROS ARTEFATOS INVESTIGATIVOS	125
CONTO III. A – difícil – hora de mergulhar nos materiais	126

CAPÍTULO 4. De flechas, atravessamentos, riscos e perigos do processo metodológico	128
CAPÍTULO 5. Efeitos de Sentido: posições de sujeito na relação com os Saberes	143
5.1. Reflexão, Práticas confessionais e Formação permanente	144
5.2. Desprestígios, Fragilidades e Discursos especializados	162
CAPÍTULO 6. Efeitos de Sentido: posições de sujeito na relação com a Moral	174
6.1. A Figura Astuta de Igualdade: uma justificação para o convívio de todos	181
6.2. A Figura Enganosa de Fraternidade: uma prescrição moral de regulação para convivência <i>pacífica</i> de todos	211
6.3. A Figura Falaciosa de Liberdade: uma promessa de redenção?	234
UMA TENTATIVA DE PONTO FINAL: A INTERRUPÇÃO DO PERCURSO	261
REFERÊNCIAS	273

RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação tem como foco de estudos as Ciências Humanas. O estudo busca responder ao seguinte problema: *Quais são os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, tomada como Ciência Humana?* Tendo como referência teórica os estudos de Nietzsche e Foucault especialmente, analisou-se quatro teses de Doutorado defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS em 2006 e 2007. Com essa pesquisa buscou-se evidenciar traços da episteme moderna que, ainda hoje, serve de solo positivo para composição dos saberes e da moral operados pela Educação. Trata-se das relações com os modos de pensar a formação e a pesquisa, especialmente na docência, onde o que está em discussão é um certo regime de produção de verdades. Além disso, tomo a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade, bandeiras da Revolução Francesa, como figuras emblemáticas da episteme moderna que sustenta a produção de um determinado sujeito moral. Percorrendo esses efeitos fui levada àquilo que pretendo minha tese. Os discursos educacionais, situados no campo de saberes das Ciências Humanas, mesmo quando pretendem a crítica dos fundamentos educacionais modernos, reencontram-se inscritos no solo positivo da episteme moderna, que longe de representar apenas um período histórico das Ciências, é um modo hegemônico de estabelecer relações com a Verdade e com a Moral.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Educação; Episteme Moderna; Saber e Moral.

ABSTRACT

The present thesis for a PhD in Education has the Human Sciences as its study focus. The study seeks to answer the following problem: What are the sense effects provoked by some discourses of Education nowadays, taken as a Human Science? Using particularly the studies of Nietzsche and Foucault as theoretical reference, four doctorate thesis defended in the Post Graduation Program in Education of Unisinos in 2006 and 2007 were analyzed. With this research I tried to point out features of the modern episteme that, even today, serves as positive ground for the composition of knowledge and moral operated by Education. It is about the relations with the ways of thinking the education and the research, especially in teaching, where what is being discussed is a certain regime of production of truths. Beyond that, I take Equality, Fraternity and Liberty, flags of the French Revolution, as emblematic figures of the modern episteme, which sustains the production of a certain moral subject. Going through these effects I was taken to what I intend in my thesis. The educational discourses, located in the field of knowledge of Human Sciences, even when they intend the critics of the modern educational foundations, meet again registered in the positive ground of the modern episteme that, far from representing only an historical period of Sciences, is an hegemonic way of establishing relations with the Truth and the Moral.

Key words: Human Sciences; Education; Modern Episteme; Knowledge and Moral.

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004b, p.294).

PARTE I - RESPONDENDO A PERGUNTA NIETZSCHEANA: DE COMO A GENTE SE TORNA O QUE A GENTE É

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. Eu nunca gostei de perguntar por caminhos – isso, a meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e um perguntar foram todo o meu caminhar - e, na verdade, também se tem de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este - é meu caminho, - onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 2002, p. 152) [grifos do autor].

CONTO I. FAZER-ME PESQUISADORA: DAS TEORIZAÇÕES QUE ME CONSTITUÍRAM ÀS TEORIZAÇÕES QUE BUSCO CONSTITUIR

Professora, ela adora o Magistério... nasceu pra isso... enfileira as bonecas na frente do quadro-negro e dá aula a tarde inteira, vestindo-se igual à senhora e repassando a lição no quadro, igualzinho como a senhora faz pela manhã!

Essa era a fala de minha mãe para minhas professoras das séries iniciais. Tudo isso ocorria mesmo. Minhas tardes eram para dar aula as minhas bonecas, momento em que exercia o Magistério através de situações que vivenciava enquanto aluna.

Sentia-me fortemente atraída pela vontade de ser professora, não por ter nascido para isso, mas porque, culturalmente, fui produzindo e sendo produzida por situações cotidianas, em que percebia o Magistério como espaço agradável e sedutor para fazer dele meu espaço de trabalho.

Alguns anos mais tarde deparei-me com a escolha profissional: o antigo Segundo Grau¹, chamado de Magistério. Sempre preocupada em realizar minhas atividades manuais da melhor maneira possível, tinha a ajuda de minha mãe na confecção de jogos pedagógicos, cartazes decorados, flanelógrafos, álbum seriado criados a partir de técnicas que o Magistério, com muita propriedade, ensina às futuras professoras.

Com a perspectiva de que eram os métodos e as técnicas que

¹ O então chamado *Segundo Grau* oferecia alternativas destinadas a opções profissionais, dentre elas, o Magistério.

tornavam as aulas mais prazerosas e interessantes, realizei o estágio do Curso de Magistério e ingressei no Curso de Pedagogia, com marcas de uma teorização predominantemente tecnicista. Os primeiros contatos com outros matizes epistemológicos arrancaram-me o chão! Então, começou a brotar em mim o interesse pelo estudo e pela pesquisa.

Hoje, quando já identifico em minha trajetória profissional marcas de teorizações tecnicistas, críticas e pós-críticas, percebo o quanto as lentes, tão confortáveis, de teorizações marcadamente iluministas, constituíram-me enquanto profissional da educação. A posição de aluna e, em seguida, de professora, trazia a certeza de que era necessário formar docentes críticos, participativos e emancipatórios. Tais posicionamentos eram tão centrais e centrados que não imaginava outra formação que pudesse transformar e libertar a Educação Brasileira.

Dessa forma, pensar de outra maneira a educação, a pesquisa e a prática, já como professora universitária, tornam meu caminho mais pedregoso; torna meu fazer universitário, a vida de minhas alunas e a minha própria vida um espaço um tanto incerto. Diante disso, as sanções, as normas e as regras estabelecidas pela Modernidade e por tantas teorizações educacionais são, nessa tese, colocadas sob suspeita. Rosa Fischer serve de inspiração para compreender, problematizar e discutir os novos caminhos para uma pesquisa educacional:

Isso significa investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas. O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulharmos naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tencionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos (FISCHER, 2002, p. 58).

Com esse olhar, com essas teorizações, que sem dúvida me inquietam e se apresentam um tanto desconfortantes, já que não há uma linha a seguir, um passo determinado logo após o outro é que leio, é que questiono e faço desse novo olhar meu caminho universitário como professora e como aluna.

Olhar para a trajetória profissional atravessada pela vida pessoal, faz-me lembrar as palavras de Nietzsche (2001), ao provocar as pessoas, dizendo rir de todo mestre que nunca riu de si. Encontro-me, nesse momento, olhando para meu passado e identificando promessas de redenção e salvação, a partir da pretenciosa teorização em que me filiava.

Assim, vivenciar o universo da pesquisa, tornar real o desejo de constituir o corpo docente de um Curso de Pedagogia, produzir investigações no campo da ciência e realizar Doutorado em Educação são marcas de minha trajetória profissional. Em Nietzsche (2002) busco a inspiração para continuar trilhando esses caminhos, que só eu posso seguir, pois são escolhas e renúncias pessoais que me constituem hoje como essa profissional da educação e não outra.

As verdades produzidas hoje para trilhar meu caminho são frutos de angústias, inquietações e perplexidades que me vêm acompanhando desde o ingresso no Mestrado. Hoje, busco, com essa tese, trilhar mais alguns desses caminhos e encontrá-los, sem a perspectiva de fazê-los fixos e previamente testados. A intenção aqui é colocar a cada momento, a cada novo passo, a suspensão do caminho trilhado e, pensando na própria pesquisa, perguntar-me constantemente quais as verdades e interpretações que são possíveis de tais discursos? Ensaiar e perguntar. Comungo com Nietzsche e faço disso o meu caminho nessa tese.

CAPÍTULO 1. ABRINDO OS CAMINHOS: DE ONDE VEM MINHA INQUIETAÇÃO COM AS CIÊNCIAS HUMANAS²?

Quando eu era uma garotinha de escola primária, minha professora costumava me chamar de “esforçada”. Muitos anos depois eu ainda me lembro desta designação e não gosto muito dela. Uma pessoa esforçada é uma pessoa que no fim chega lá, mas é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade. Uma lesma ou uma tartaruga. Eu queria em vez disso, correr como o vento, levantar vôo como um pássaro (WALKERDINE, 1995, p.207) [grifo da autora].

Ler a citação acima para mim não foi fácil, pois me senti fortemente atraída por ela. Talvez por que realmente ela diga muito de mim. Marcada por essa identificação, inicio esta tese para apresentar às minhas leitoras e aos meus leitores o quanto as palavras de Valerie Walkerdine constituem-me como uma profissional do Magistério, especialmente, no campo das Ciências Humanas.

Diante de tantos caminhos apresentados, escolhi a profissão docente para fazer dela meu espaço de trabalho. Poderia sim ter selecionado ser professora de um campo de saber das Ciências Naturais, o que não foi o caso. A Pedagogia, denominada, Ciência da Educação, foi o campo teórico em que me movimentei e me movimento ainda hoje.

² Assumo a mesma posição teórica de Gilles Gaston-Granger (1994) ao identificar o campo *científico* no plural. Não crendo numa unidade real e única de ciência, posiciono-me demarcando a idéia de tratar as ciências como saberes complexos, amplos com a diversidade presente nos conhecimentos ali produzidos. Além dessa idéia, tratar aqui as ciências no plural identifica que esse universo é composto por mais de um campo de saber, no caso das Ciências Humanas, cito a Pedagogia, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, entre outros. No caso das Ciências Naturais, cito a Física, a Química, a Biologia, a Medicina, entre outros.

Muitas vezes, ouvi pessoas muito próximas me chamarem de esforçada, dedicada e responsável. Talvez essas mesmas pessoas devam justificar minha escolha por um curso de graduação um tanto quanto desprestigiado pela sociedade. Às vezes, porque se constitui em uma área do saber que hoje transita em uma ambigüidade profissional: somos profissionais ou proletários do ensino? (ENQUITA, 1991). Às vezes, porque é um campo teórico de difícil movimentação já que ensina os outros a ensinarem, mas é complexo identificar qual é então o nosso objeto específico de estudo; ou ainda, porque a Pedagogia, junto com as demais áreas das Ciências Humanas, carrega consigo o desprestígio de uma ciência que talvez não seja ciência. Confuso? Sim, o suficiente para mobilizar-me ao desejo de investigar o campo *científico* de um saber desprestigiado ainda hoje na contemporaneidade. Essa talvez seja a primeira dificuldade de *meu objeto de tese*.

Percebo, hoje, que escolher um campo das Ciências Humanas para espaço profissional foi o início da minha inquietação por esse objeto de estudo. Quando ainda na graduação, comecei a estudar a questão *científica* do campo de saber da Pedagogia, desencadeou em mim o início da mobilização para que hoje pudesse pensar e indagar acerca da constituição³ dessas ciências e dos discursos que as vêm constituindo na contemporaneidade.

Assim, a escolha por essa temática não é sem razão. Ela se corporifica através de minha história de vida, de minha trajetória pessoal e

³ Nessa tese utilizo por vezes a idéia de Constituição das Ciências Humanas. Quero deixar claro que não compreendo constituição como um ponto inicial, como aquele conhecimento que diz a verdade sobre o que é mesmo, afinal de contas, a constituição dessas ciências. Longe disso, assumo, mesmo que nem sempre utilize, a expressão *Momento de Constituição*, a partir de Foucault: “Eu digo ‘ponto constituinte’, ‘momento de constituição’, para evitar um pouco, sem todavia apagá-la totalmente, a palavra ‘constituição’. De fato, é mesmo de constituição, vocês estão vendo, que se trata: faz-se história para restabelecer a constituição, mas a constituição de modo algum entendida como um conjunto explícito de leis que teriam sido formuladas em dado momento. Tampouco se trata de reencontrar uma espécie de convenção jurídica fundadora, que teria sido acertada no tempo ou no arqitempo, entre o rei, o soberano e seus súditos. Trata-se de reencontrar que tem, portanto, consistência e situação histórica; que não é tanto da ordem da lei quanto da ordem da força; que não é tanto da ordem do escrito quanto da ordem do equilíbrio” (FOUCAULT, 2005b, p. 229). No capítulo 3 da tese, escrevo sobre o conceito de História do Presente, para explicitar minhas concepções acerca da História, que é uma das grandes ferramentas produtoras dessa tese.

profissional, através de minhas escolhas, meus desejos e renúncias. Como diz Alfredo Veiga-Neto:

[...] comparando-nos uns aos outros, cada um de nós sai de um ponto diferente. Isso é assim porque todos carregam, cada um e cada uma, a sua história pessoal. Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não-discursivas às quais vem se expondo sempre. Dada a variabilidade infinita de combinações possíveis entre essas práticas, cada um de nós é único enquanto sujeitos. A questão então não é só que somos biológica e sociologicamente singulares, se não é que somos também historicamente singulares. O resultado disso é que cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de maneira peculiar (VEIGA-NETO, 1996, p. 163).

A peculiaridade de que trata o autor identifica meu interesse por estudar esse tema – as Ciências Humanas – através dos discursos que vêm tanto me constituindo, quanto eu os constituindo, através da seleção por cursar Pedagogia, trabalhar em projetos de pesquisa vinculados à temática da ciência, direcionar minhas leituras especificamente para esse foco, debruçar-me no Mestrado por questões de currículo e formação de professores. Enfim, minha história de vida vincula-se, certamente, por indagações e perplexidades referentes ao estudo da Ciência. Esse estudo mobilizou-me a, então, no Doutorado, aprofundar as leituras que, desde a graduação me inquietam: que ciência é essa que estamos nós, cientistas humanos, fazendo? Que discursos vimos constituindo através desse campo do saber? Qual legitimidade nos confere a produção de nossos discursos?

Gostaria de trazer algumas reflexões diante do questionamento que me faço acerca de constituirmos os conhecimentos humanos como *científicos*. São apenas indagações que surgiram em mim a partir de leituras e estudos realizados para a construção desta tese. Inicialmente, minhas preocupações versavam sobre o estatuto *científico* a ser consolidado ou não pelas Ciências Humanas. Após estudos realizados, percebo o quanto essa questão de ser ou não ciência, é uma falsa questão! Sendo elas científicas ou não, com base neste ou naquele critério de *cientificidade*, elas participam de

um projeto maior que as produzem na mesma episteme: a episteme moderna⁴. “Assim, as ciências do homem fazem parte da episteme moderna como a química ou a medicina ou alguma outra ciência” (FOUCAULT, 2002a, p. 505). Todos esses saberes – sejam Naturais ou Humanos – partem da razão e da representação, elas nascem do mesmo solo. Assim, elas enraízam sua positividade no mesmo projeto: um projeto de representação do mundo.

Com essa idéia, percebi o quanto a discussão sobre a *cientificidade* torna-se sem sentido numa tese que busca problematizar o momento constituinte das Ciências Humanas e alguns de seus discursos na atualidade. O que interessa aqui é que as Ciências Naturais e as Ciências Humanas provêm da mesma vontade de saber, de uma vontade moderna de representar o mundo. Assim sendo, a preocupação não é com a defesa ou acusação dos critérios de *cientificidade* dos saberes humanos, mas entendê-los como parte de uma episteme que vem produzindo efeitos de sentido na nossa vida moderna.

A legitimidade, portanto, que se reconhece ao tratarmos da ciência, faz com que criemos uma hierarquia de disciplinas, determinando quem faz ciência e quem não faz, ou pelo menos, quem tem uma *cientificidade* duvidosa. Este é o caso das Ciências Humanas, em cujo discurso oficial se busca, dependendo dos interesses envolvidos, defender ou acusar de frágil os critérios que garantiriam sua *cientificidade*. O que interessa nesta tese é a evidência de que a *cientificidade* é um efeito discursivo disputado dentro de uma mesma e única episteme, cuja crença na soberania da Razão e da Representação são os principais expoentes.

⁴ Entendo episteme a partir do conceito foucaultiano como o solo do qual emergem saberes que constituem a ordem intrínseca para as condições de possibilidade, para a emergência desses saberes em determinada época histórica. Assim, os saberes que ali se produzem não são a-históricos e universais, mas antes de mais nada, uma ordenação histórica que cria as condições para os discursos que nesse momento são constituídos. Nas palavras de Foucault (2002, p. 217): “A *episteme*, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõe ao discurso”. O conceito e a problematização sobre episteme moderna será desenvolvido ao longo da tese, mais especialmente no Capítulo 6.

Desse modo, pensar na constituição das Ciências Humanas em seu processo histórico, em sua legitimidade, em suas metanarrativas favorecedoras de aceites de verdades são questões que carrego comigo e busco pesquisar. A Ciência, como a grande narrativa da modernidade, constituiu-se como um consistente regime de verdade, em que Michel Foucault evidencia, a partir das normas e regras instituídas pela sociedade:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1990, p. 12) [grifo do autor].

Ainda hoje, a categorização de saberes produzidos pela ciência tem suas marcas, indicando como se dá o conhecimento mais sólido, o mais certo, o mais verdadeiro. Conhecemos inúmeras classificações para as Ciências Naturais e Humanas: para as primeiras, ciências duras (*ciências hard*); para as segundas, ciências moles (*ciências soft*). Vale evidenciar o quanto essa classificação hierarquizada e padroniza valores e ideais do fazer ciência. Podemos considerar que essa denominação, com sua evidente discriminação, foi proposta por um cientista das Ciências Naturais, demarcando para todas as demais ciências que não conseguissem assumir a observação, a experiência, a exatidão, a quantificação e a neutralidade, um estatuto de menos *científicas* do que a *ciência mãe*, aquela geradora, a partir de uma matriz definidora de *cientificidade*. Enfim, entende-se assim que a produção de um discurso acerca da sustentação e da *dureza* das Ciências Naturais é então uma "verdade desse mundo".

Se considerarmos as Ciências Humanas iniciadas a partir da ordem do discurso dominante de ciência, linear, hierarquizante, ordenável, perceberemos que seu surgimento processa-se e apóia-se em uma legitimidade que pretende adquirir, a de ser considerada como verdadeira. Entretanto, temos a marca de uma ciência que trabalha com a subjetividade, que se

movimenta através de muitas regras que estão fora do saber *científico* legitimado. Nesse sentido Veiga-Neto alerta-nos:

Em termos epistemológicos contemporâneos, cai-se sempre numa falácia ao tentar hierarquizar os outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior ou estável. [...] o máximo que se consegue é colocar um paradigma contra os outros, em embates diretos. Isso não significa, certamente, que, na prática, a todos se atribua um valor igual. Ao contrário, em termos práticos uns valem mais do que outros; afinal, uns carregam mais conteúdos de verdade do que outros. Mas não porque este conteúdo seja intrínseco a eles, senão porque os enunciados sobre os quais eles se assentam articulam-se segundo uma ordem que os instituem como os mais verdadeiros, que os faz parecer mais verdadeiros (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Essas e muitas outras verdades produzidas e instituídas no mundo contemporâneo mobilizam-me a investigar por que há um saber que é legitimado como *científico* e outro que não carrega consigo este discurso? Quais condições de possibilidade são tidas para que se faça esta distinção? E ainda, por que precisamos tanto, nós pesquisadores/as das Ciências Humanas, desta legitimação da ciência? Que ordem discursiva nos faz buscar o estatuto de ciência?

Quero aqui iniciar uma discussão que será mais amplamente adensada ao longo da tese: o que entendo por Ciências Humanas? Para encetar o assunto, conceituo essas ciências a partir dos estudos de Foucault em *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2002a). É no momento de uma mudança de episteme, amplamente explorada por Foucault, que se toma consciência epistemológica do homem como objeto de saber. De um momento marcado principalmente pela metafísica do ser, onde predominavam explicações de caráter transcendente, a Modernidade assume aqui uma ordem que, a partir do século XIX, “dificilmente escapa ao prestígio das classificações e das hierarquias lineares à maneira de Comte” (FOUCAULT, 2002a, p. 478). Funda-se, no entanto, uma nova metafísica: a metafísica da subjetividade, que, gerada a partir de Kant, faz toda transcendência ser projetada na soberania da Razão Humana.

Os discursos das Ciências Humanas vêm aparecendo desde o século XIX, colocando o homem em dupla posição – objeto do conhecimento e

sujeito conhecedor. A preocupação dessas ciências reside no desejo de conhecer o homem. A partir de Foucault (2002b) podemos dizer que as Ciências Humanas nascem na tentativa de conhecer melhor o homem, para melhor governá-lo. Quanto mais saberes se desenvolvem sobre ele, quanto mais souber sobre seu funcionamento, melhores estratégias adquirem-se para controlá-lo. O que é a Pedagogia, a Psicologia, o Direito se não saberes desenvolvidos sobre o homem para produzi-lo como um ser dócil e controlado? Os saberes que se desenvolvem sobre o homem são então um instrumento daquilo que Foucault denominou de Política de Normalização, trazendo a disciplina e o biopoder como tecnologias para controlar a população. Não é à toa que a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia buscam a legitimidade de seus saberes, requerendo o amparo da *cientificidade moderna* e são consideradas como ciências do homem.

O homem assume então a posição de sujeito que conhece e objeto a conhecer, tendo a difícil tarefa de colocar-se a pensar sobre si mesmo e elaborar conhecimentos *científicos* na ordem do saber sobre si. Enfim, essas ciências se constituem no “estudo sobre o homem enquanto ele representa a vida em que está inserida sua existência corpórea, a sociedade em que realiza seu trabalho e o sentido de sua linguagem” (MACHADO, 2004, p. 26). Importa dizer que não é simplesmente o fato de estudar o Homem como ser vivo, seus modos de produzir riqueza e suas palavras o que caracteriza as Ciências Humanas, mas o homem tomado em sua dupla condição de sujeito que conhece e objeto do conhecimento, ao mesmo tempo que produz representações sobre sua própria condição. Nas palavras de Foucault:

De um modo mais geral, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma anatomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém essa estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 2002a, 487).

A esses conhecimentos que tomam o homem no que ele apresenta de empírico, Foucault denomina não propriamente de Ciências

Humanas, mas de um conjunto de discursos que têm por objeto – e também sujeito – o próprio homem na sua positividade. Assim, o autor nos convida a uma interessante discussão sobre os saberes que se constituem como pertencentes às Ciências Humanas. O interesse de Foucault não foi evidenciar como devem, para que servem e como tornar as Ciências Humanas densas *cientificamente*. Aliás, também não é objeto de interesse aqui nessa tese. Interessa entender o que são esses saberes produzidos e categorizados como Ciências Humanas, o que eles dizem e, sendo assim, como vêm se constituindo. Trago uma citação de Roberto Machado para anunciar a preocupação da história arqueológica de Foucault sobre as Ciências Humanas, para além da preocupação com a densidade *científica* dos saberes sobre o homem.

A história arqueológica não pretende validar a ciência, nem em geral, nem em particular, nem a partir de critérios externos, ou internos. Compreendendo que existe um problema mais elementar do que a transformação do saber em ciência, ela se pergunta o que são efetivamente as chamadas ciências humanas como saberes, independentemente dos critérios de legitimação estabelecidos pela cientificidade. A arqueologia investiga não o que as ciências devem dizer, mas *o que elas dizem*, já que, indiscutivelmente, dizem alguma coisa (MACHADO, 2004, p. 20) [grifo meu].

Com isso, há, em Foucault, uma distinção entre a história das ciências e a história arqueológica. A primeira lida com a sucessão e a evolução das formas de conhecimento, já a segunda olha para os diferentes tipos de formação de saberes. Daí porque Foucault (1972, p. 64) entende que “o importante é dar por conteúdo ao conceito monótono e vazio de ‘mudança’ um jogo de modificações especificadas. A história das ‘idéias’ ou das ‘ciências’ não deve mais ser o resumo das inovações, mas a análise descritiva das diferentes transformações efetuadas” [grifos do autor].

Minha preocupação nesta tese não é contar a história das Ciências Humanas no sentido de um “resumo das inovações”, mas entender como foram ocorrendo transformações nessa ordem de saberes. Busco descrever o campo de possibilidades para essas formações discursivas e, por isso, ao longo dos primeiros capítulos desta tese, quis fazer da história uma análise descritiva dessas transformações que vieram e vem compondo as ciências do homem.

Pensando sobre essas questões percebi a importância de apresentar ao leitor meus entendimentos acerca da diferença entre Ciência e Saber ou entre Conhecimento e Saber, assumida a perspectiva teórica com a qual estou alinhada.

Na esteira de Foucault (2002) estou aproximando o domínio da ciência ao domínio epistemológico. Assumindo a verdade como campo da Ciência, a epistemologia situa-se quase exclusivamente no domínio dos conceitos *científicos*. Questionando essa posição, a arqueologia toma as Ciências Humanas, enquanto saberes, como seu instrumento privilegiado. Com isso, Foucault utiliza o termo Arqueologia para distinguir a história que realiza da história das idéias, evidenciando a diferenciação entre esse domínio e o domínio epistemológico. Aí, há um deslocamento importante feito pela arqueologia: da região da ciência/conhecimento passamos para a região do saber.

Compreende-se, nessas condições que seja necessário distinguir com cuidado os domínios científicos e os territórios arqueológicos: seu recorte e seus princípios de organização são completamente diferentes. Só pertencem a um domínio de cientificidade as proposições que obedecem a certas leis de construção; afirmações que tiverem o mesmo sentido, que disserem a mesma coisa, que fossem tão verdadeiras quanto elas, mas que não se prendessem à mesma sistematicidade, seriam excluídas desse domínio [...]. Os territórios arqueológicos podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos. (FOUCAULT, 2002, p.207) [grifos do autor].

Foucault parece deixar clara a diferença entre um domínio e outro. Aproximando a intenção maior de minha tese, digo que ela tem na Ciência seu objeto de estudo. Porém, não pretende estar vinculada ao domínio epistemológico, mas sim na tentativa de olhar a ciência como um conjunto específico de proposições, um discurso que tem a pretensão da verdade. Espero ter deixado claro que não me inscrevo na perspectiva de olhar a ciência como o saber verdadeiro e essencial para a Educação, que obedeceria a um certo curso de desenvolvimento e progresso. Muito pelo contrário, entendo é que a ciência está produzindo *uma* verdade, a *sua* verdade, a ciência em nossa sociedade é o *lugar* da verdade.

A Ciência é então um dos muitos saberes a que se dedica a história descontinuista da arqueologia. Ela refere-se ao conhecimento tido como saber válido na Modernidade. Contudo, é importante entendermos que o campo da ciência não é o único que se constitui como saber. “O saber não é exclusividade da ciência” (MACHADO, 1988, p.172). Ele investe-se não apenas de experimentações metódicas, mas também de reflexões, narrativas, proposições.

Sabemos que a epistemologia subordina a verdade à ciência. A ciência é o lugar específico da verdade que lhe seria exterior, pois só seus procedimentos são capazes de produzi-la; a questão da verdade se reduz a dos critérios do conhecimento verdadeiro, critérios esses definidos pela ciência em sua atualidade. A arqueologia desloca radicalmente essa problemática. Privilegiando em sua análise não mais a ciência, mas o saber, a história arqueológica também neutraliza a questão da verdade. Ou melhor, desvincula a reflexão histórico-filosófica sobre a verdade da ciência e sua atualidade, eliminando a utilização de qualquer critério externo de verdade para julgar o que é dito nos discursos. A arqueologia aceita a verdade como uma configuração histórica e examina seu modo de produção unicamente a partir das normas internas dos saberes de determinada época (MACHADO, 1988, p.184).

Com esses anúncios importa evidenciar ao leitor que olho para a Ciência como uma formação discursiva que regulamenta normas, regras, domínio sobre a relação com o saber, determinando o que entra e o que não entra “no verdadeiro”. Assim, minha tese olha para a ciência, como um dos muitos campos de saber, para problematizar os discursos que vem compondo a Educação e legitimando-a a partir desse importante e constituinte regime de verdade na Modernidade.

Assim, para início de nosso estudo, trago nesse momento, algumas apresentações da mídia que se referem a discursos sobre o estatuto da ciência, com o intuito apenas de problematizar alguns desses discursos que se produzem, ou seja, entendendo o que ela *vem dizendo* nesse cenário contemporâneo.

O primeiro exercício que trago refere-se à propaganda divulgada na mídia televisiva sobre o sabão em pó Omo: um homem, vestido de tapa-pó branco, dentro de seus laboratórios, faz experimentos para comprovar qual o

sabão em pó que realmente limpa. Após essa pesquisa, está comprovado: “o Omo deixa suas roupas mais limpas”!

Essa propaganda produz um discurso que apresenta a legitimidade necessária para que a dona-de-casa acredite e compre este sabão em pó e não outro, por que este está comprovado *cientificamente* que limpa.

Inquieta-me a postura de cientista que conhecemos: um sujeito vestido de branco, dentro de um laboratório. Onde encontramos a imagem de um cientista, analisando a sociedade, a escola, os conteúdos desenvolvidos para alunos em determinada série? Isto não nos é apresentado como ciência, com a mesma frequência, pelo menos não em veículos como a mídia televisiva e a jornalística.

Acrescento a esse mais um episódio que, não raro, é visto hoje em revistas e jornais. Um periódico de circulação nacional apresentou uma série de reportagens referentes a grandes gênios da ciência. O texto informa:

Gênios da Ciência de Scientific American Brasil traz a vida e a obra dos mais importantes cientistas. São edições para ler, guardar e consultar. Um retrato sobre a genialidade e **as teorias dos grandes pilares da ciência**, com a qualidade de informação e a consistência da mais tradicional revista de divulgação científica do mundo. Entre as edições já lançadas, Isaac Newton, Darwin, Feynman, Einstein e Galileu. Agora nas bancas, Arquimedes (INFORMATIVO DUETTO, 2005) [grifo meu].

Como podemos perceber, dentre os gênios da ciência – todos do sexo masculino, é claro! – citados pela revista, nenhum se refere à área das Ciências Humanas. Pergunto-me, então, se não há *gênios* nesse campo *científico* ou se esse não é tido como um campo *científico*, pelo menos não tão *científico* como os saberes das Ciências Naturais?

Amarrando-me em indagações e perplexidades que se anunciam – pelo menos a mim – como imprescindíveis para olharmos as Ciências Humanas, atualmente, em nossa comunidade discursiva, nasce meu problema de pesquisa que se recorta dentro do campo dessas Ciências. Inquieta-me pensar sobre a história das Ciências Humanas, já que o surgimento da ciência é efetivado a partir do mundo exato, quantificável e hierarquizado. Enfim, desafia-me

investigar quais discursos vêm produzindo as Ciências Humanas neste mundo contemporâneo.

Mesmo compreendendo que toda ciência é social, foi o surgimento da ciência na Modernidade, no entorno da virada do século XVI para o XVII, em uma leitura ocidental de conhecimento, que dicotomizou saberes, hierarquizando-os, legitimando como *científico* somente o mundo exato e linear. Assim, não existiam as Ciências Humanas com o status de ciência. Essa concepção nasceu com Comte, no século XIX, quase em paralelo com a Revolução Industrial. Tal concepção, no entanto, foi criada ainda amarrando-se às concepções de ciência como observação de fenômenos, levantamento de hipóteses⁵.

Procurando, então, desenvolver um saber sistemático e racionalista, as Ciências Humanas nascem marcadas pelo empirismo das Ciências Naturais. A observação, o teste e a repetição – roteiro de um método científico tido como universal em termos operatórios – não dão conta da complexidade e do objeto de estudo das Ciências Humanas. Foucault apresenta essa questão ao tratar da ordem do discurso. As coisas podem ser ditas por qualquer um, mas nem todas são ouvidas. Para serem escutadas, as coisas precisam estar na ordem do discurso. É então que, em se constituindo através de formações discursivas e regimes de práticas, a ciência se inventa e se coloca na ordem vigente personificada na Modernidade.

Há, sem dúvida, uma vontade de verdade no século XIX que não coincide nem pela forma que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas pelas quais se apóia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica. Voltemos um pouco atrás: por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra, sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenha planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (FOUCAULT, 2004, p. 16).

⁵ A História das Ciências Humanas será discutida de maneira mais ampla no capítulo 2 desse trabalho.

Tal compreensão permite identificar duas grandes áreas científicas: as Naturais e as Humanas. Como aproximar as Ciências Humanas de uma ciência mimética, especuladora do real, da qual a objetivação e a neutralidade são imprescindíveis? Sei que a construção das Ciências Humanas se deu com toda a epistemologia vigente na produção das Ciências Naturais, porém, em um movimento ambíguo e paradoxal entre Moderno e Pós-moderno não é mais possível aceitar as Ciências Humanas como linear, hierarquizante e totalitária, cujas características pareciam ser o paradigma em tempos Iluministas.

É com essa ferramenta foucaultiana (FOUCAULT, 2004) que evidencio a existência de *ordem do discurso* constituidora de saberes legítimos e ilegítimos. Para produzir um saber que narre a verdade é imprescindível estar amarrado a essa ordem discursiva. Pretendo, com isso, mostrar o quanto a Ciência Moderna apresenta-se neste espaço legitimador e selecionado de quem é então convidado a dizer-se cientista e produzir, assim, as esperadas *descobertas*. Não são todos que podem falar da ciência, fazer ciência e sentir-se cientista, uma vez que essa é, então, uma classe especializada e restrita.

Nesta ordem do discurso, o sujeito, para ter status de cientista, deveria ser o mais exato, mensurável e objetivo possível, para desvelar o real. As pretensiosas verdades soberanas anunciadas no discurso epistemológico da Modernidade invadem e instalam-se em nossas vidas, fixando e hierarquizando saberes produzidos cotidianamente. Tais discursos são considerados reguladores e controladores, onde somente alguns são convidados a falar.

A vontade de verdade produz, enfim, a constituição do que será ouvido ou não. Na Modernidade, somente os conhecimentos autorizados e legítimos eram os que vinham com o carimbo de científico.

[...] creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 18).

A marca da *cientificidade* do paradigma moderno pode ser pensada, no que Foucault denomina de regime de verdade, em uma sociedade ocidental, amarrada pelas idéias iluministas e o advento científico através da Revolução Científica, demonstrando que somente tem valor o que é medido e quantificável.

Compreendendo essa idéia percebo que a trajetória histórica das Ciências Humanas muitas vezes se apresentou, por um longo tempo, amarrada à ordem discursiva vigente: a ciência mimética, especulativa, objetiva. A ciência que tem o seu método *científico*.

Acrescento ao exposto o meu olhar sobre a importância da construção da ciência moderna, já que o que se conhece como ciência adveio desse paradigma marcado, com Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes, Isaac Newton, dentre outros. A concepção de ciência como saberes exatos e quantificáveis foi necessária para a construção das Ciências Humanas. A história dos saberes matemáticos, suas descobertas, invenções, produções *científicas* muito influenciaram a produção de novas verdades.

Conhecer a ciência tem demonstrado ser uma enorme aventura intelectual. Conhecer a história constitui, muitas vezes, um gostoso garimpar nos rascunhos do passado, vendo o quanto cada civilização se desenvolveu até um determinado estágio para poder enfrentar os desafios da natureza. Hoje, da mesma maneira que para os nossos ancestrais, a ciência está sempre presente. A tecnologia envolvida na construção de uma faca de pedra polida foi tão desafiadora quanto a inteligência posta a serviço do desenvolvimento de um supercomputador neste final do século XX (CHASSOT, 2002, p. 9).

Compreender a ciência como estudo da Verdade, como uma metafísica fora do jogo histórico foram idéias que marcaram com supremacia os entendimentos dos teóricos que produziram as conceituações até então vigentes da ciência ora aceita: as Ciências Naturais. O alicerce das Ciências Humanas neste paradigma fez com que elas devessem produzir Verdades sobre o homem, a sociedade e a cultura. É, então, dessa forma, que entendo o conjunto epistêmico como constituidor e participante, de forma decisiva, para legitimar algumas verdades e não outras.

[...] Foucault procurou desvendar o processo de constituição dos saberes modernos. Chamou de episteme o solo sobre o qual tais saberes podem brotar e crescer, argumentando que, em cada época histórica, não pode haver mais do que uma episteme, uma única forma de estruturação de saberes (GALLO, 2004, p. 81).

Assim, fortalece mais uma grande inquietação pessoal: por que necessitamos tanto nomear os fazeres humanos como ciência? A concepção de ciência adveio de um paradigma moderno, marcado por certezas fixadas; como querer que este modelo dê conta de nossa complexa sociedade e cultura? Parece-me que utilizamos a ciência como forma de legitimar nosso saber e nossas produções, buscando, incansavelmente, participar da ordem discursiva da época moderna.

Nesse sentido, a presente tese intenta olhar a história das ciências, instigando ao exercício do pensar, ao questionamento de conceitos, de padrões e de valores estabelecidos. Olhar a ciência não como algo binário, como olhamos ao longo dos séculos: boa ou ruim, mas identificá-la como um construto humano, demasiado humano...

[...] Ainda hoje vocês têm a escolha: ou o *mínimo de desprazer possível*, isto é, a ausência de dor [...] ou o *máximo de desprazer possível*, como preço pelo incremento de uma abundância de sutis prazeres e alegrias, até hoje raramente degustados! Caso se decidam pelo primeiro, caso queiram diminuir e abater a suscetibilidade humana à dor, então têm de abater e diminuir também a *capacidade para alegria*. Com a *ciência* pode-se realmente promover tanto um quanto outro objetivo! Talvez ela seja agora mais conhecida por seu poder de tirar ao homem suas alegrias e torná-lo mais frio, mais estatuésco, mais estóico. Mas ela poderia se revelar ainda como *a grande causadora de dor!* – E então talvez se revelasse igualmente o seu poder contrário, sua tremenda capacidade para fazer brilhar novas galáxias de alegria! (NIETZSCHE, 2001, p. 63) [grifos do autor].

Diante desse entendimento, a ciência não demarca uma dualidade: a dor e a alegria são seus objetivos. Não como contraditórios, mas como produções humanas que fazem da ciência muito mais do que produzir conhecimentos universais e atemporais, mas como um saber que nos traz a alegria, o sentimento de flutuar, de errar, de ser tolo por vezes e, como queria Nietzsche (2001), que se faça da ciência, uma ciência alegre, uma ciência do contra-senso, uma ciência que alia o riso e sabedoria. Um saber alegre que dá

as costas à pretensiosa intenção do homem moderno: a obtenção do saber profundo.

Querendo pensar acerca do mundo, do contemporâneo, das ciências é que me aproximo de alguns autores elencados por muitos como malditos. Malditos talvez porque colocam em xeque todas as verdades proferidas como indispensáveis para a sociedade. Malditos talvez porque inquietam, desconcertam como seus jeitos sarcásticos e irônicos de colocar as certezas proferidas por séculos no caminho do incerto, do inseguro, do duvidoso. Malditos talvez porque suas preocupações estão no presente e não nas linhas originárias, ordenadas e lineares do passado. Malditos talvez porque problematizam nossa relação com a verdade. Malditos talvez porque encontramos em seus escritos mais perguntas do que respostas.

Quando escolhemos os autores que vão caminhar conosco durante o trajeto da pesquisa, precisamos pensar, interessadamente, se essas escolhas servem para o material a ser analisado, se nos dizem algo, se nos colocam a pensar de outra forma o já pensado, o já dito. Nesse sentido é que me aproximei de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e outros autores que compõe a presente tese. Abandonando autores que pensam, sonham e conduzem respostas às mazelas do mundo, fui buscar referenciais que problematizassem comigo e me desafiassem a olhar sob outro ângulo as coisas que desde sempre estavam aí, já sabidas, ditas e problematizadas de uma forma estanque e *verdadeira*. Procurei autores que incomodassem o pensamento esquemático e salvacionista que circula pela Educação. Diante disso, é que concordando com Albuquerque Junior, faço da leitura para essa tese, uma leitura irônica.

Praticar a leitura irônica é provocar o texto, é questioná-lo, é confrontá-lo com outras interpretações, é colocá-lo novamente em circulação, fazê-lo novamente viver entre nós, para que as verdades cristalizadas que carrega e ajudou a disseminar sejam novamente postas em dúvida e em discussão (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2006, p. 101).

Pois bem, encontrando outros modos de pensar, fui aceitando o convite de Nietzsche (2000) de *filosofar a marteladas*. Fui traçando rotas um

tanto incertas e perigosas... rotas que me levaram a um caminho sem uma lógica racional, assumindo um referencial que me exige cautela a cada palavra escrita, a cada conceito utilizado. Enfim, fui escrevendo e assumindo o risco de pôr em xeque a verdade, os modos de vida e o funcionamento da Modernidade, enquanto regime de verdade que governa nossos corpos e almas.

Com todas as seleções, exclusões de alguns, escolha por outros; com todos os estudos produzidos, as indagações, perplexidades, dúvidas incessantes, retificações, ratificações fui tecendo cada página dessa tese. Nesse momento, a preocupação que me acompanhava a cada escrita volta-se com mais intensidade: como escrever uma tese com aprofundamento teórico, argumentação convincente e de forma a prender e também perturbar o leitor nas páginas escritas?

[...] como deixar um pouco de lado a sempre torturante lapidação que me acompanha, na constante preocupação com uma estrutura textual lógica e gramaticalmente rigorosa? E no âmbito daquilo que se costuma chamar de conteúdo: saberei escrever sem me preocupar tanto com o rigor das tecnicidades daquilo que escrevo e com os mapas e amarrações conceituais dos temas que abordo? Neste caso, saberei ser claro para quem me ler sem, com isso, precisar recheiar meu texto com mil amarrações e referências a terceiros? Saberei me libertar, por pouco que seja, dessa constante preocupação que herdei do trabalho docente: ser didático e (muito) útil àqueles a quem escrevo? E como combinarei várias coisas que já escrevi com outras que me preocupam, mas que ainda não coloquei no papel? Enfim, como dar mais uma volta no parafuso com o qual venho trabalhando há tantos anos, sem gastar a rosca e sem arrochar o conjunto todo? (VEIGA-NETO, 2006, p. 79).

Diante de tantos desafios e preocupações (além de tantas outras que se apresentam ao longo de um curso de Doutorado) fui escrevendo na tentativa – e permito-me enfatizar que faço tentativa – de desviar da tradição linear e absoluta de que uma tese sempre diz verdades, sempre nos mostra o caminho, sempre nos ensina a fazer melhor o que já fazíamos. Sem essa pretensão e querendo desviar desse caminho seguro, escrevi minha tese compreendendo que os discursos que aqui apresentei são marcas de regimes de verdade, dos quais eu mesma faço parte. Porém, pretendi deslocar-me dessa visão iluminista de conscientização, razão e luzes como espaço privilegiado e imprescindível para desvelar a verdade dos acontecimentos. Aceitei o desafio foucaultiano de fazer filosofia...

É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras do jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Mas digo que essa tese mais do que qualquer coisa se insere na ordem do ensaio. Experimenta o pensamento, escreve para pensar sobre as coisas, especialmente sobre as Ciências Humanas. Questiona muito mais que responde. E isso é que nos torna peculiar frente às demais ciências. A exatidão e a resposta às hipóteses lançadas no início do percurso precisam ser cumpridas em pesquisas que aderem ao Método Científico. Nessa tese, não há essa preocupação. Estou inserida em um ensaio, faço um experimento não com fórmulas e substâncias químicas. Faço um *experimento do pensamento* (FOUCAULT, 2006). Experimento como podemos pensar diferente do que se pensa. Dar o que pensar. Questionar as próprias conclusões, tanto iniciais quanto finais. Afinal, para que se faz uma tese? Ora, se com a pesquisa se busca saber o que já se sabe, legitimar o já sabido, parece-me que estaremos andando em círculos. Qual o interesse, o entusiasmo de investigar o já dito, o já explicitado? E é em Foucault, novamente, que busco a inspiração para trilhar os caminhos desta pesquisa:

Quanto o motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Diante dessa indagação, tão bem situada por Foucault, penso ser necessário olhar para as Ciências Humanas como um campo de saber que vem compondo sua história e constituindo conhecimentos e, como isso, governando nossas vidas. Enfim, produzindo novas formas de ser e viver nesse mundo contemporâneo. Nesse sentido, a citação acima me fez refletir acerca de meu

problema de pesquisa. Qual é o motivo que nos impulsiona a cursar um Doutorado além, é claro, de um título ao final dos quatro anos de estudo? Parece-me que Foucault acertou em cheio: a curiosidade. Afinal, o que faz nós como pesquisadores, gerenciarmos nossas vidas, nos organizarmos e produzirmos essa forma de ser e estar no mundo a partir de leituras, estudos, indagações e perplexidades se não o processo de conhecer e fazer então a atividade filosófica, pensar sobre o próprio pensamento? A partir desses quatro anos, mergulhada nos estudos sobre a ciência, especialmente as Ciências Humanas, pude pôr em xeque algumas das considerações trazidas previamente ao campo de estudo. E talvez como o mais instigante – e também o mais difícil ao longo dessa trajetória – delinear, uma vez mais, meu problema de investigação.

Assim, com essas problematizações que me acompanham desde o ingresso no Curso de Doutorado fui indagando-me sobre o problema de pesquisa. Inicialmente queria pesquisar quais os discursos que constituem (ou não) o campo de saber da Didática na contemporaneidade e que buscam o estabelecimento de sua legitimidade como ciência. Porém, após o Exame de Qualificação, quase vencendo $\frac{3}{4}$ partes do curso, percebi que meus esforços deveriam se voltar para o foco que me desperta meu interesse desde meu ingresso no Doutorado: a constituição das Ciências Humanas.

O esperado de uma Banca de Qualificação se efetivou. Ouvi dos professores que outros autores, leituras e atravessamentos poderiam estar contribuindo para constituir essa tese de Doutorado. Através dos questionamentos de alguns examinadores do Projeto, indagando acerca do problema de pesquisa, voltei meu olhar para as Ciências Humanas de maneira mais focada, mas, claro, com um olhar afinado para o que me interessava: “Queres investigar a constituição das Ciências Humanas ou a constituição da

Didática?⁶”; “Tua preocupação especial é com as ciências humanas e o recorte na didática é apenas circunstancial⁷”.

Diante disso, a proposta metodológica da tese de Doutorado sofreu redefinições. Tendo como foco central do estudo a constituição das Ciências Humanas na atualidade, entendi a necessidade de direcionar minha lente, meus estudos e especialmente minha pesquisa para esse universo teórico. Desde então, procurei cercar-me de um problema de investigação que se referisse diretamente às Ciências Humanas. Foi quando optei por analisar os discursos de teses de Doutorado, na tentativa de olhar para os efeitos de sentido que se produzem em pesquisas das Ciências Humanas, especialmente no campo da Educação na atualidade.

A escolha pela Educação justifica-se primeiramente por ser o campo em que atuo e no qual busco o meu doutoramento, sendo esta uma área das Ciências Humanas. Além disso, a leitura e o entendimento de teses da Educação são muito mais acessíveis a mim, que componho esse campo de saber, com sua linguagem, seus rituais acadêmicos, suas abordagens teóricas e seus campos empíricos selecionados nas pesquisas.

Quero aqui justificar também a escolha do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. Selecionei esse espaço em primeiro lugar por ser a instituição em que faço meu Doutorado. Além disso – e talvez o mais importante – é o Programa em Educação melhor classificado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – na Região Sul do Brasil. Com nota seis, em uma escala onde o máximo é a nota sete, a UNISINOS representa hoje uma instituição de excelência na formação de mestres e doutores em Educação.

Sendo assim, pressupõe-se que as teses selecionadas representem artefatos bem elaborados e com consistências teóricas no

⁶ Parecer da Professora Doutora Cecília Irene Osowski à Banca de Qualificação do Projeto *A Constituição das Ciências Humanas a partir do Campo de saber da Didática: discursos produzidos na contemporaneidade*.

⁷ Parecer da Professora Maria Isabel da Cunha à Banca de Qualificação do Projeto *A Constituição das Ciências Humanas a partir do Campo de saber da Didática: discursos produzidos na contemporaneidade*.

tratamento metodológico. São trabalhos finais que outorgam ao autor o título de Doutor em Educação. Sendo assim, acredito que o objeto empírico desse estudo apresenta um bom documento que sirva para análise dos discursos sobre a Educação – uma ciência humana – na atualidade.

Optei por tomar como *corpus* discursivo teses defendidas em 2006 por serem as mais recentes publicações do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. Como meu interesse versa sobre os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, acreditei que seria válido utilizar as teses mais atuais do lócus pesquisado. Defini como documentos uma tese de cada uma das quatro linhas de pesquisa abrigada pelo Programa de Pós-graduação da UNISINOS: Educação, História e Políticas; Práticas Pedagógicas e Formação do Educador; Currículo, Cultura e Sociedade, e Educação e Processos de Exclusão Social. Nas diferentes temáticas que constituem cada linha de pesquisa foi possível analisar as semelhanças e diferenças nos processos teóricos dessas pesquisas em Educação produzidas por esse programa.

Houve três defesas de Doutorado em 2006, sendo cada trabalho composto por uma Linha de Pesquisa diferente. A Linha de Currículo, Cultura e Sociedade não apresentou defesa de doutoramento em 2006. Assim, optei por selecionar o primeiro trabalho dessa Linha de Pesquisa concluído em 2006, mas defendido em março de 2007. Deixo claro que a escolha por essas teses se deve a ter acesso a elas, pois já se encontravam na Biblioteca, logo, disponibilizada ao universo de leitores, e por serem recentemente defendidas.

Com a organização desse material empírico busquei, então, dar conta de responder ao problema de pesquisa que delineei para esta tese de doutoramento: *Quais são alguns dos efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, tomada como Ciência Humana?*

Além disso, na intenção de trazer alguns conceitos, idéias, apontamentos e discussões metodológicas, organizei a presente tese em três grandes partes, divididas em seis capítulos. A primeira parte, *Respondendo a pergunta nietzscheana: De como a gente se torna o que a gente é*, traz esse

primeiro capítulo - que agora chega quase ao ocaso: *Abrindo os caminhos: de onde vem minha inquietação com as Ciências Humanas?*. Quis aqui apresentar aos leitores minhas angústias e preocupações, que determinaram que eu selecionasse esse tema de pesquisa e não outro. Minha intencionalidade maior com a escrita das páginas iniciais da tese foi a tentativa de responder a indagação maior de Nietzsche: *Como a gente se torna o que a gente é*. Na tentativa, muito difícil, de contar os atravessamentos pessoais e profissionais que foram me compondo, como uma pesquisadora interessada nas questões da ciência, fui trazendo minhas preocupações e curiosidades diante da questão maior de pesquisa que, não sem razão, vem constituir minha tese de Doutorado. Pretendi também anunciar o campo teórico intencionalmente assumido, bem como as marcas metodológicas do como fazer para responder o problema de pesquisa anunciado.

Na segunda parte desse estudo, *Uma História do Presente: De rastros, Genealogia e Averso da História*, quis trazer os atravessamentos que vieram e vem compondo a História das Ciências. Para isso utilizo as investidas de Nietzsche e de Foucault sobre a História para além de classificações binárias de boa ou ruim, mas de uma história que se torna importante para entendermos o presente, lembrando sempre que o historiador é aquele que olha para o passado com os olhos do presente.

Assim, no segundo capítulo - *Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades* - traço um panorama dos paradigmas que demarcaram a História das Ciências, demonstrando suas características e, então, a ordem discursiva vigente que constituiu cada momento histórico da Pré-modernidade, Modernidade e Pós-modernidade. Apresento ao leitor problematizações acerca da ciência e de duas correntes que sustentaram os discursos das Ciências Humanas: o Positivismo e o Historicismo.

Na continuidade dessa parte da tese, apresento o capítulo 3 *Arqueologia e Genealogia: na busca por uma História do Presente*, na tentativa de evidenciar os momentos arqueológico e genealógico de Foucault, que se tornaram ferramentas importantes para análise dos dados coletados e para a

escrita desta tese. Nesse capítulo busco evidenciar como olho para história, entendendo-a como descontinuista e marcada por discursos que compõem as verdades de cada época. Além disso, apresento as conceituações dessas duas fases metodológicas do filósofo que buscam responder como nos tornamos aquilo que somos enquanto sujeitos de saber e sujeitos de poder.

Como terceira e última parte da pesquisa, *De Ferramentas, ensaios, discursos e outros artefatos Investigativos*, produzo as análises do *corpus* discursivo, buscando responder ao problema inicial que gerou esta tese. No capítulo 4 *De flechas, atravessamentos, riscos e perigos do processo metodológico*, anuncio como olho para as Teses que compõem o objeto empírico desta pesquisa e a descrição mais ampla de cada uma delas, que se tornou o solo fértil para olhar os efeitos de sentido produzidos por pesquisas das Ciências Humanas.

Num primeiro momento, no capítulo 5 *Efeitos de Sentido: posições de sujeito na relação com os saberes*, busco compor análises possíveis a partir do *corpus* discursivo. Ali analiso o modo como os discursos em questão posicionam os sujeitos em relação aos saberes das Ciências Humanas. Trata-se das relações com os modos de pensar a formação e a pesquisa, especialmente na docência, onde o que está em discussão é um certo regime de produção de verdades.

E, como último capítulo dessa tese, apresento o capítulo 6 *Efeitos de Sentido: posições de sujeito na relação com a Moral*. Travo uma discussão sobre a episteme moderna a partir das três figuras de modernidade, emblemas da Revolução Francesa. Busco mapear alguns efeitos de sentido produzidos no campo educacional pelos discursos que venho examinando. Ali problematizo o solo positivo da episteme moderna que torna possíveis determinados discursos cuja matriz eu reencontro nos emblemáticos ideais da Igualdade, Fraternidade e Liberdade. Trato de percorrer alguns modos como os discursos vão trabalhando pela construção do sujeito moral.

Finalizando o estudo, apresento *Uma tentativa de ponto final: a interrupção do percurso*, acenando para uma conclusão em que expresso

perspectivas, angústias e desafios ao viver, na vida pública e privada os atravessamentos de ser uma cientista da educação, uma cientista humana.

Como já fiz com o meu brincar de professora, abro cada Parte da tese com um conto...

Vou lhes contar um conto. Um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, ou uma passagem, e ao mesmo tempo, uma metamorfose. Um conto, ademais, de final aberto, tão aberto como nossa perplexidade [...] Um conto também que, como todos os contos, não pretende ser verdadeiro, mas não renuncia a produzir efeitos de sentido. E, finalmente, um conto no qual se joga algo do que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou o não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência (LARROSA, 2005, p. 81).

A partir de Larrosa, identifico aqui como conto um escrito em que relato uma experiência vivenciada por mim, especificamente relacionada ao foco das produções daquela Parte do estudo. Ali o leitor encontrará marcas que fui constituindo e foram me constituindo enquanto uma profissional da educação. Experiências que me atravessaram, tomando em mim indagações e perplexidades promotoras, muitas vezes, dessa inquietação diante da constituição das Ciências Humanas.

Com as três partes desta tese, acredito dar conta de anunciar, trabalhar com as teorizações selecionadas e analisar os dados coletados respondendo ao problema de pesquisa que mobilizou este estudo. Desse modo, tenho a pretensão de mostrar ao leitor meus estudos, minhas indagações e as lentes – nem sempre confortáveis – do campo teórico que selecionei para olhar o problema de pesquisa aqui apresentado.

Assim, a escolha por essa definição dos capítulos antes anunciados, autores para companhia durante quatro anos na organização da tese, demonstram o meu mundo, as minhas visões e entendimentos diante do problema de pesquisa aqui identificado. Compreendo, também, que outros pesquisadores chegariam, provavelmente, a outros mapas conceituais. Assim, esta pesquisa é resultado de inquietações, seleção de teorizações e recortes metodológicos. Estão anunciados, pois, às leitoras e aos leitores, os meus

recortes e as minhas seleções e, muito especialmente, minhas intenções. Os caminhos estão apenas balizados e essas balizas são as saídas que eu encontrei para olhar *os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, tomada como Ciência Humana*. Isso me lembra o filme Alice no país das Maravilhas, uma produção da Disney World, baseado na obra homônima de Lewis Carrol, quando Alice, conversando com o gato, pergunta onde está a saída. O gato responde a ela: “depende... depende para onde você quer ir...”.

Uma tese é assim também. Depende de qual óculos teórico colocamos para encontrarmos a saída. As respostas dadas ao problema de pesquisa anunciado são frutos dos autores, leituras, problematizações, rupturas e atravessamentos produzidos ao longo dessa trajetória.

Esta tese se configura em um momento que vivo – já há algum tempo – de questionar os discursos modernos que se fizeram presentes em muitas etapas de minha vida. Por isso, compartilho com Larrosa (2002) de seu entendimento de leitura como formação. As leituras que compõem essa tese, meus momentos mais sérios de estudo (e até mesmo os mais engraçados, porque não há como ler Nietzsche, por exemplo, sem dar boas risadas) são leituras que me comovem e abalam as estruturas mais sólidas advindas da modernidade. Pensar a leitura como formação, para além do entendimento de uma leitura técnico-científica, é pensar esse processo como algo que nos forma, nos constitui e responde à pergunta de Nietzsche: *como nos tornamos aquilo que somos*. Frente a isso, quero deixar claro que as linhas traçadas nessa tese são marcas que ora me constituem. Os autores que busco para sustentar esse estudo são aqueles que, como diz Larrosa, me atravessaram, deixando suas angústias, inquietações e provocações abalarem os traços firmemente desenhados que, por séculos, nos ensinaram a fazer pesquisa, a ser pesquisador e a seguir o caminho linear do Método Científico. Nas palavras do autor:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), com algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2002, p.133).

Além disso, pode parecer pretensioso, mas carrego comigo uma imensa vontade de poder problematizar algumas verdades diante das respostas que sou capaz de encontrar. E sei o quanto isso é difícil, pois como me ensinou Nietzsche, “Ouvimos apenas as questões para as quais somos capazes de encontrar respostas” (NIETZSCHE, 2001, p. 171). Porém, querendo ir na contramão dessa escuta, quero ouvir questões para além daquelas que milimetricamente a Modernidade me ensinou a responder. Acredito que um trabalho de pesquisa busque respostas inusitadas, nunca antes problematizadas por nós. Quis fazer desses inúmeros movimentos que vivenciei como pesquisadora um espaço de lançamento de flechas, de atravessamentos teóricos e achados empíricos para além das linhas categóricas das respostas já sabidas. É concordando com Foucault (2004b), citado na epígrafe desse estudo, que percebo as inúmeras problematizações que fui capaz de fazer ao longo desses anos de estudo. Jamais imaginei escrever uma tese como esta. E foi assim que a curiosidade me impulsionou a escrever essas análises. Se olho para trás respondo a pergunta de Foucault, dizendo que jamais teria coragem de escrever uma tese como esta a alguns anos atrás. Foram as leituras, os momentos teóricos, as problematizações empíricas que me levaram a ter coragem de realizar essa escrita. E assim, ignorei como ela terminaria...

Com isso, percebi mais profundamente, durante o Doutorado, que a vida de pesquisadora não é tarefa fácil... as idas e vindas, a seleção e a exclusão de material empírico, a delimitação de problema, a busca – incansável – de leituras para aprofundar conceitos são algumas das muitas ações esperadas e necessárias para realização de uma pesquisa comprometida com o desenvolvimento de seu estudo.

Para finalizar a introdução desse trabalho, que serviu de anúncios e problemáticas da tese que ora se apresenta, respondo àquelas pessoas que antes me chamavam de esforçada e que talvez, por isso, justifiquem a minha

escolha pelas Ciências Humanas. Diferente do que elas acreditam, Veiga-Neto mostra-nos que as chamadas ciências soft podem ser muito mais complexas...

[...] temos de pagar o preço por estarmos nos movimentando em campos que, bem diferentemente do que acontece nas Ciências Naturais, são vistos ou como pré-paradigmáticos, ou como paradigmáticos no sentido fraco, ou até mesmo como não-científicos (porque não-paradigmáticos). Ainda que, a essas alturas, nenhum desses enquadramentos deva nos preocupar mais, o fato é que há um preço a pagar. Com isso, quero dizer que, enquanto, nas Ciências Naturais, as comunidades científicas assumem implicitamente os paradigmas em que se situam – de modo que aquilo que é dito, explicado, discutido, descrito, demonstrado, etc., já carrega antes de si mesmo tranqüila e silenciosamente, as muitas e variadas peças do quebra-cabeça que compõe o quadro paradigmático –, nas Ciências Humanas é preciso fazer muito mais. E isso nos traz, muitas vezes, muito mais trabalho... (2002, p. 45).

Com essa citação finalizo o primeiro capítulo do estudo e situo a todos – especialmente aquelas que acreditavam em meu esforço e não inteligência – que também nas Ciências Humanas.... também nelas, a vida de intelectual não é fácil, mas na mesma proporção, imensamente prazerosa.

Agora, fica o convite para uma olhada panorâmica aos paradigmas que demarcaram/demarcam a história das ciências. Antecipo, pois, que assentarei óculos apenas na visão marcadamente eurocêntrica, o que sei ser questionável.

PARTE II - UMA HISTÓRIA DO PRESENTE: DE RASTROS, GENEALOGIA E AVESSE DA HISTÓRIA

O que distingue o que se poderia denominar a história das ciências da genealogia dos saberes é que a história das ciências se situa essencialmente num eixo que é, em linhas gerais, o eixo conhecimento-verdade, ou, em todo caso, o eixo que vai da estrutura do conhecimento à exigência da verdade. Em contraste com a história das ciências, a genealogia dos saberes se situa em um eixo que é diferente, o eixo discurso-poder ou, se vocês preferirem, o eixo prática discursiva-enfrentamento de poder (FOUCAULT, 2005b, p.213).

CONTO II. FOUCAULT: EXPERIMENTANDO UM APAIXONANTE DESAFIO

“Qual a melhor maneira de subir esse monte?”
Apenas suba, não pense! (NIETZSCHE, 2001, p.25) [grifo do autor].

Comecei o Doutorado em Educação numa angustiante busca por traçar meu campo teórico e epistemológico. Vinha de um Mestrado, também em Educação, que me mostrava outros referenciais até então nunca explorados por mim. O que quis, desde meu ingresso em 2004 no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, foi aprofundar, cada vez mais, os conceitos que vinham compondo meus estudos atuais: o pós-estruturalismo, especialmente, Foucault.

Digo, e logo de saída, que não foi tarefa fácil. Aliás, muito pelo contrário. Um autor que perturba, incomoda, fere os valores mais sagrados que guardamos em nossas diferentes posições de sujeito: a professora, a mulher, a filha e aqui talvez o maior abalo: a fiel católica... De qualquer forma, é um movimento que aos poucos muda a forma de pensar, sentir e agir nas diferentes instâncias da vida acadêmica, profissional e pessoal de quem realmente se dedica a estudar Foucault.

Ao longo desses quatro anos, fiz diferentes imersões, em diferentes espaços e tempos para poder ir compondo meu mapa teórico. Cursei diferentes seminários no PPG em Educação da UNISINOS e da UFRGS para poder solidificar, estudar, debruçar-me cada vez mais junto a pesquisadores que olham sob essa mesma perspectiva. Contei com a ajuda inesgotável de professores, colegas, amigos

que indicavam leituras, discutiam conceitos, problematizavam dúvidas. Mas existiram momentos – inúmeros deles... – em que não pude contar com ninguém, a não ser comigo mesma... Aqueles momentos em que ou se estuda, se lê e se escreve, ou então, o projeto de finalizar um Doutorado vai parecendo cada vez mais distante... Nesses momentos, senti-me sozinha e insegura a cada frase escrita, a cada conceito utilizado, a cada análise produzida. Não poderia ser diferente. E posso dizer, com segurança, que esses momentos privilegiados de estudos, tanto os individuais, quanto os coletivos, foram de fundamental importância para produzir uma tese que busca ser a mais fiel ao pensamento do autor.

Aproveito ainda para dizer que, mesmo sabendo do interesse de Foucault de não sermos esses perseguidores fiéis, nessa tese ainda não me permito traçar uma *fidelidade infiel* ao autor. Talvez por que me encontre num momento demasiadamente apaixonada pelas leituras e pelos conceitos do autor. E aqui discordo por completo de todas aquelas pessoas que dizem que não devemos nos apaixonar por autores. Discordo! Foucault não faz parte apenas dessas páginas para escrita de uma tese. Ele faz parte, hoje, da minha forma de entender o mundo, de problematizá-lo e de – a tarefa talvez mais difícil – tornar-me uma pessoa não só como professora, mas como um sujeito participante desse mundo contemporâneo.

De qualquer forma, parece que posso afirmar que ler Foucault e trabalhar demoradamente com ele, ao longo de quatro anos, não foi uma empreitada fácil, mas demasiadamente apaixonante.

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acorde intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical (DELEUZE, 2006, p. 108).

CAPÍTULO 2. PROFANANDO A CIÊNCIA: RELATIVIZANDO SEUS SABERES, QUESTIONANDO SUAS VERDADES...

Fora de sala de aula – “Para lhe mostrar que no fundo o ser humano é um animal de boa índole, eu lembrarei quão crédulo ele foi por tanto tempo. Somente agora, bem tarde e após ingente auto-superação, ele se tornou um animal *desconfiado* – sim! O ser humano é agora mais malvado do que nunca.” – Não compreendo isso: por que deveria o ser humano ser mais desconfiado e malvado agora? – “Por que tem, necessita ter uma ciência” (NIETZSCHE, 2001, p. 80) [grifos do autor].

Pensar a ciência como verdade, legitimadora de conceitos que demonstram o que podemos considerar/aproveitar para nossas vidas, foi o que, por muito tempo (e talvez ainda), entendemos por produção *científica*. Mas nem sempre foi assim. Parece difícil, nos dias atuais, inseridos neste mundo em que a ciência orienta nossas ações cotidianas, pensarmos que, por séculos, não existia este saber legitimado, pelo menos não com esse conceito moderno de *fazer ciência*.

O conhecimento apresentou-se de diferentes formas no processo histórico, querendo o homem compreender o mundo em que vive e a si mesmo. A ciência não foi a única maneira de revelar o conhecimento produzido. Antes dela e com ela, existiram/existem outras: mito, religião, senso comum, saber popular.

O que pretende este capítulo é fazer um passeio, muito breve, pela história da produção de saberes: a Idade Antiga, caracterizada aqui como Pré-modernidade; a Idade Média, entendida por alguns como Idade das Trevas

(o que quero aqui desmistificar); a Idade Moderna, lendo-se como nascimento da ciência; a Modernidade e, finalmente, o momento histórico Contemporâneo, o que vou chamar de Pós-modernidade⁸. Além disso, pretende apresentar ao leitor considerações sobre dois autores importantes para a produção das Ciências Humanas: Comte e Dilthey, evidenciando duas grandes correntes que contribuíram para o desenvolvimento destas ciências: o Naturalismo e o Historicismo.

Orientada por Tomas Kuhn (2000), nomeio cada *Era histórica* apresentada aqui como Paradigma, que se constitui em diferentes e concomitantes épocas. Mesmo sabendo de seu assento estruturalista, apóio-me nesse autor por construir uma Teoria da Ciência impregnada de perspectivas analíticas produtivas na busca da compreensão do papel e da atividade *científica*. Marcada por leituras de Veiga-Neto (1994) situo Tomas Kuhn como próximo a Foucault, pelo recorte histórico, pela rejeição ao essencialismo e à razão transcendental.

[...] cada um constrói, a seu modo e nem sempre declaradamente, uma teoria da Ciência que não pretende dar conta (decifrar, desvelar, revelar ou estabelecer a verdade estável porque última) da essência do saber científico, mas, antes, propõe, cada uma delas, perspectivas analíticas completamente novas e produtivas para a compreensão da atividade científica e do papel dessa atividade em nosso mundo de hoje (VEIGA-NETO, 1994, p. 21).

Sendo reconhecido e compartilhado por uma comunidade, Paradigmas são as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p. 13). Aproveito este conceito – um entre quase duas dezenas de definições de paradigma que há em *A estrutura das revoluções científicas*, deixando claro que os Paradigmas que a aqui me referirei se apresentam em diferentes campos de saber: ora a Teologia, a Filosofia, ora a Ciência. Sendo assim, quero, com essa terminologia, anunciar os efeitos discursivos produzidos pelo momento histórico em que se

⁸ Para chegar a um conceito de Pós-modernidade identifico-o aqui como um estado ambíguo e nebuloso. Incerto, provisório, enfim, um movimento que se caracteriza pela crítica à Modernidade. Aqui, já não existe mais um grande ídolo, norteador dos pensares e fazeres, das verdades soberanas: na pré-modernidade: Deus ou a Teologia; na Modernidade: a Ciência.

efetivam diferentes modos de ser, viver e estar no mundo, constituindo como aquelas comunidades tornaram-se aquilo que foram/são. De acordo com Kuhn, abandonando o Paradigma se abandona a prática de pesquisa que este define. Contudo, o abandono se dá no momento em que tal Paradigma não consegue mais explicar os acontecimentos em sua volta, especificamente falando, os acontecimentos *científicos*. Nas palavras de Kuhn:

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, construção que altera algumas generalizações teóricas e mais elementares do paradigma, bem como muito de seus métodos e aplicações (KUHN, 2000; p. 116).

Diante disso, é de se perguntar se os padrões ou modelos aceitos, como chama Kuhn, poderiam se aproximar do conceito de episteme em Foucault, já que se pronuncia através dos discursos que se legitimam como verdadeiros nos espaços e tempos de cada momento histórico? Segundo Foucault, existe em cada época histórica uma única episteme se pronunciando, através de um conjunto de relações, “que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época – grande legislação escrita por mão anônima” (FOUCAULT, 2002, 217).

É então que entendo o conceito de Paradigma como uma imagem do que podemos ver e compreender do mundo. É a partir do Paradigma vigente que podemos constituir nossas crenças e percepções sobre o mundo, a Educação, a ciência. Entretanto, quero aqui fazer uma ressalva do que aproveito dos ensinamentos kuhnianos e do que me coloca a distância deles. Assumo o conceito de Paradigma, mas num sentido fraco. Abandono a idéia radical de hegemonia paradigmática. Acredito que nos localizamos sempre em algum Paradigma, constituindo nossa forma de olhar e estar no mundo, constituindo nossas representações desse mundo. Mas acredito também que não existem as *boas ciências*, como anunciou Kuhn (2000), tratando de um paradigma forte nas Ciências Naturais e que as Ciências Humanas buscavam o estado de maturidade já alcançado pelas Ciências Naturais. Longe dessa

hegemonia paradigmática, não atribuo juízo de valor aos Paradigmas. Busco aqui problematizar os discursos paradigmáticos que vêm constituindo cada época histórica, a partir de três paradigmas que quero aqui situar: a Pré-modernidade, a Modernidade e Pós-modernidade.

Além de justificar a escolha por denominar as diferentes Épocas de Paradigmas, quero também deixar marcado que a trajetória pesquisada para constituir esse capítulo resulta de estudos e reflexões elencados por mim. Certamente, outras pessoas trariam outros autores e outros referenciais. E, assim como me ensinou Veiga-Neto, meu texto “será também um mapa de lacunas, com ênfases e omissões, com marcas provisórias; e, talvez principalmente, é preciso lembrar esse será meu mapa” (1998, p.144).

Quero aqui destacar não os nomes das pessoas/autores que fizeram as diferentes teorizações que nesse capítulo busco historicizar, na tentativa de traçar marcas genealógicas no caminho da ciência enquanto ordem discursiva moderna. Quero aqui problematizar as condições de possibilidade, a partir dos discursos que esses autores põem em funcionamento, a produção de outras obras semelhantes ou diferentes delas, mas pertencentes ao que os “instauradores de discursividade” fundaram. Os próprios paradigmas que aqui são evidenciados se constituem a partir da ordem interna que possibilita a emergência de alguns saberes e não de outros. Tal ordem é construído de um discurso que se constitui a partir desses “instauradores de discursividade” de que trata Foucault.

Esses autores têm de particular o fato de que eles não são somente autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos. [...] Freud não é simplesmente o autor de *Traumdeutung* ou de *O Chiste*; Marx não é simplesmente o autor do *Manifesto* ou do *Capital*: eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos. [...] quando falo de Marx ou de Freud como “instauradores de discursividade”, quero dizer que eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram espaço para outra coisa diferente deles e que pertence ao que eles fundaram (FOUCAULT, 2001b, p.281) [grifo do autor].

Assim, “que importa quem fala”. Aqui a preocupação é com o dito, com o pronunciável, com os discursos que vêm constituindo a episteme de cada momento histórico, formando o arcabouço do saber daquele momento espaço-temporal. Então, há que destacar os instauradores de discursividade como aqueles autores e teorizações que dão o que pensar, que são produtores de outros pensares e fazeres, que colocam em funcionamento as mesmas ou novas formas de pensar, ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a história que aqui narrarei refere-se a um estudo breve acerca de considerações em torno do seu processo de conhecimento e legitimação em cada espaço-tempo, em uma sociedade ocidental que tem diferentes entendimentos do que são saberes considerados legítimos, mas que, em cada época, essas verdades eram regidas por um estatuto epistemológico. É o que veremos a seguir.

2.1. TECENDO UM POUCO DA PRÉ-MODERNIDADE: DA HISTÓRIA GREGA

À IDADE MÉDIA

A Pré-modernidade, caracterizada através do pensamento filosófico, apresenta-se como a “primeira tentativa de explicar racionalmente o mundo, em contraposição às explicações míticas produzidas até então” (ANDERY, 2001, p. 20). Na busca da discussão e problematização dos conhecimentos, o pensamento pré-moderno traz novos temas para estudo: primeiramente, os fenômenos da natureza, após, o homem. Temos aqui um paradigma que busca as certezas através da universalidade dos conceitos, pautadas na crença de haver seres superiores, um mundo perfeito. As marcas deste paradigma apresentam-se através do homem imbuído de fé e dogmas presentes nas religiões. As questões referentes a Deus, aos fenômenos espirituais, têm o grande significado da época, devendo o homem libertar-se dos aspectos terrenos. Obedecer aos escritos de Deus/Deuses – por meio de textos tidos como reveladores – e zelar por uma vida futura são algumas das funções do homem pré-moderno.

O pensamento da Idade Clássica tinha lugar reservado à Filosofia, através da lógica e da retórica. Uma racionalidade apoiada em argumentos para propagar a verdade a partir de um artefato que tinha legitimidade na época. É aqui, nesta comunidade discursiva que o homem cria os seus deuses e através da Filosofia, busca respostas aos problemas acerca de sua presença no mundo.

Ao final da assim chamada Idade Clássica, com o cristianismo tornando-se hegemônico no Ocidente, vive-se uma Idade Média que tem as marcas da fé em um Criador. Retomando a máxima “Conhece-te a ti mesmo”, a Idade Média, marcada pela leitura judaico-cristã de um Deus criador, entende que tal princípio é regido por idéias religiosas, dependentes de Deus e de sua graça divina. É marcada, também, por um homem essencialmente racional e autônomo, que produz suas verdades através da Religião homogênea e dogmática. Passamos, então, a constituir o homem como um ser que opera com artigos de fé, que busca a salvação em Deus, tendo como fundamento a teologia racional.

A episteme clássica, como vem a ser chamada por Foucault (2002a), pautou-se na construção de um método universal de análise. Com uma ordenação das representações e signos buscava produzir certezas perfeitas, que tais representações dar-nos iam a visão da ordem verdadeira do mundo. Durante essa episteme, o homem não era o produtor desse mundo, mas esclarecia os conceitos, esclarecia a ordem do mundo.

O pré-moderno assume ainda um poder extraordinário revelado através do divino. As explicações produzidas nessa época reportavam-se a deuses que incumbiam, a alguns, a tarefa de iluminar outros menos capazes de compreender o pensamento mítico. Reflexão, meditação e religião era o caminho para a salvação, intimamente ligado ao conhecimento. O povo grego iniciou, então, as explicações filosóficas, aproximando razão com dimensões míticas e religiosas. Nesse sentido esclarece Veiga-Neto:

Podem até ocorrer atrasos e desvio em relação à ordem que é própria desse mundo ideal, porém mais cedo ou mais tarde espera-se que se cumpra um fim que já estava desde sempre ali inscrito. Essa inscrição, à qual não temos acesso direto, é o que se costuma chamar de designio, destino, vontade divina ou ordem natural do mundo (VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

A metafísica presente nessa Era demarca um funcionamento de vida determinado por saberes produzidos pela Filosofia. Trata-se de uma verdade advinda dos céus, ou de outro mundo da ordem da transcendência. Uma verdade marcada pela essencialização dos saberes, que se mantém fixa, estável, imóvel produzida por homens que possuem o dom da razão. Um *status* de verdade absoluta, de verdade fixa, imutável.

Platão, um dos maiores filósofos desse momento histórico, em seu filosofar, revela os pressupostos desse paradigma, fincado na verdade contemplativa de um Mundo Transcendental, segundo o qual o mundo dos humanos é apenas a cópia do Mundo Ideal. O mundo era, então, dividido entre o Mundo Físico e o Mundo das Idéias. No primeiro, também nomeado como Mundo das Coisas Sensíveis, está presente o mal, o indeterminado, as coisas passageiras. O segundo, o Mundo das Idéias ou ainda o Mundo Ideal é onde encontramos a razão, a luz, o permanente, as coisas perfeitas. Não era exatamente a Deus que se reportava, mas à idéia suprema do Bem. É onde está a essência das coisas, é a busca da verdade, da luz na escuridão, que somente seria alcançada por quem transpusesse o mundo da opinião, onde não havia sofrimento. Buscava-se, permanentemente, esse Mundo, pois a verdade, a perfeição, a luz está na transcendência. Aqui, a inteligibilidade se dá na contemplação do Mundo das Idéias.

Percebo as marcas de uma história que parece já ter passado por nós... Não creio... Uma posição de transcendência, marca da Era Pré-moderna, ainda se efetiva nos dias de hoje. Pensemos na profissão de professor: quantas vezes ainda ouvimos que mulheres que escolhem o magistério o fazem por ter nascido para educar? Tal registro ainda se legitima entre nós, demarcando uma verdade anunciada por um mundo transcendente.

Pensarmos em verdades como processos de criações e invenções de nós mesmos é fazer deslocar esse processo: de uma condição de transcendência, delimitada por verdades advindas de um mundo superior, melhor, estável do qual jamais poderemos fazer parte, para uma condição de imanência. A verdade passa a ser entendida como construto humano, sem essencialização, mas numa posição inacabada, contingencial. “Na ausência do porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem” (VEIGA-NETO, 2005, p. 30). Porém esse deslocamento não corresponde a esse momento histórico. Voltemos por ora, a Platão, filósofo de um Tempo Pré-moderno.

Assumia como sua grande missão inquietar os outros, estimulando-os a produzir sua singular opinião, o que ele denominava como “ouvir sua voz interior”. Para tanto, compreender as verdades filosóficas implicava a utilização de sua razão, a única capaz de revelar o verdadeiro discernimento. Distinguir o bem do mal, chegar ao conhecimento e indagar-se eram capacidades que a razão humana concedia ao homem.

Seu método de investigação, objetivando chegar ao verdadeiro conhecimento, baseava-se em que somente era possível chegar às verdades essenciais através da alma, em um saber contemplativo. Não crendo em técnicas e empiria, Platão determinava critérios e parâmetros a serem atingidos, pois somente assim os homens poderiam julgar e governar sua pólis.

O conhecimento que buscavam era entendido como *a priori*, pois antecedia o nascimento do homem. Além disso, era imutável e único. Somente a Filosofia poderia levá-los a esse conhecimento, o qual se encontra no Mundo das Idéias, podendo o homem conhecê-lo, mas nunca transformá-lo, pois ele já é perfeito.

A Matemática, valorizada antes mesmo de Platão (Pitágoras 580 a.C, por exemplo), revelava-se como um importante instrumento para chegar ao conhecimento acreditado por Platão. Um conhecimento abstrato e relacionado com a perfeição, que se aproxima do Mundo das Idéias. Tal conhecimento se referencia ao mundo inteligível: um conhecimento descoberto

pelo homem, partindo-se de um princípio para se chegar a uma afirmação verdadeira.

Esse era então um grande filósofo: aquele que fosse capaz de contemplar o real, desligando-se do Mundo das Coisas Sensíveis. Somente esses homens poderiam governar a pólis, já que eram os únicos que conheciam o bem e poderiam, então, “atuar melhor, julgar com justiça e governar com sabedoria” (ANDERY, 2001, p. 68).

Assim, a *Ágora*, praça central da cidade de Atenas, tornou-se uma boa representação da divisão dos homens. Na praça pública, a Assembléia Política se formava, com a participação de alguns atenienses (homens, filhos de pai e mãe atenienses). As decisões sobre o destino da pólis eram tomadas na *Ágora*, quando somente alguns eram convidados a falar. Segundo Platão, os não convidados a participar das decisões e das discussões filosóficas da cidade eram as pessoas presas ao Mundo das Coisas Sensíveis. Outros, desprendidos das inundações do corpo e, por isso, mais próximos ao Mundo das Idéias, participavam e compunham o grupo de filósofos e políticos da praça pública, reunidos para as assembleias políticas na Grécia Antiga.

Compreendendo os estudos e costumes que orientavam o saber desse movimento epistemológico, podemos perceber que não existia uma ciência e que os saberes produtores desse momento são apresentados pela Filosofia, verdade soberana de todas as coisas. Assim, à luz da contemplação, a Filosofia apresenta os valores e hábitos produzindo a cultura de então.

Nesse período histórico, o sujeito do conhecimento é percebido não como centro, mas como homem capaz de compreender os escritos esotéricos, dogmáticos, para apresentar a verdade à sociedade. Seu discurso nada mais é do que a revelação dos conhecimentos verdadeiros, que somente estão postos no Mundo das Idéias. Temos, então, o mundo binário: os conhecimentos válidos e inválidos, certos e errados. O Princípio da Identidade e o da Não-identidade nasce e aqui somente tem valor e sobrevive o Princípio da Identidade.

Ainda na Pré-modernidade, não há como discorrer sobre ela sem enunciar algumas idéias de Aristóteles. Podemos identificar como sua grande conquista a divergência básica entre a sua epistemologia e a epistemologia de Platão, a qual não considera a Ciência do Real. Ao contrário, para Aristóteles, o ser real, concreto, não é somente sombra ou reflexo da idéia, pois a realidade terrena também produz um conhecimento autêntico.

Além desse distanciamento dos estudos de Platão, existem outras considerações que promovem novas idéias acerca do conhecimento. Aristóteles, por sua vez, compreende que o conhecimento se produz não somente a partir de teoria, mas também de experiência. Esse entendimento afasta-se, em alguns momentos, da idéia de epistemologia como essencialmente filosófica, já que valoriza o conhecimento experimental que outrora era desconsiderado pelos estudos platônicos.

Pela visão epistemológica de Aristóteles, perpetua-se, de certa forma, a diferença entre Opinião e Ciência, já desenvolvida por Platão. Enquanto a primeira é uma proposição imediata e desnecessária, a segunda é universal e imprescindível a nós humanos. Opinião e Ciência podem tratar do mesmo objeto de maneira semelhante, porém não podem falar igualmente.

Como princípio de seus estudos, o filósofo estabelece uma hierarquia entre os diversos conhecimentos. Os conhecimentos dos princípios são destacados como sendo de grau maior. A Filosofia, também chamada de Teologia, é o primeiro deles, superior a todos os demais. Assim o é por considerar o ser humano enquanto ser imutável, independente da matéria, que transcende na busca da natureza divina.

Devido a isso, o filósofo é o mais sábio, o que conhece todas as coisas, chegando aos conhecimentos mais difíceis, já que trata da essência do ser. Vê-se, assim, um enraizamento na concepção epistemológica como puramente filosófica, promovendo-se a supremacia do saber filosófico.

O questionamento ao idealismo platônico e a aproximação entre pensamento e mundo real traduzem algumas das inovações epistemológicas, ora apresentadas na filosofia grega da antiguidade.

Ainda nessa correnteza, a Idade Média efetiva-se a partir do século IV. Os rótulos de Idade da Fé, Idade das Trevas são nomenclaturas cunhadas a partir do século XVI. Expressões que designam, de forma pejorativa, os acontecimentos históricos, sociais, políticos, culturais e até mesmo científicos de uma época que, aos olhos do homem das luzes, não passou de um intervalo e de um tempo intermediário.

Na contramão dessa idéia, Schmitt e Le Goff (2002) colocam-nos a pensar a Idade Média como um momento histórico, produtor de conquistas e conhecimentos que, muitas vezes, são datadas por historiadores de nossa época como pertencentes a outros espaços históricos.

Época de acontecimentos como desenvolvimento da alquimia, métodos agrícolas, fontes de energia (moinho de água, moinho de vento) e, especialmente, o surgimento da Universidade⁹ são produções que tornam essa época um momento repleto de transformações que darão continuidade à época subsequente: a Modernidade.

A fé e a razão transitam unidas na Idade Média, considerado um contexto meditativo e contemplativo, mas também um contexto indagativo e argumentativo. Mesmo assim, os argumentos da razão vinham a partir da fé. São Tomás de Aquino aproximou a religião aos ensinamentos de Aristóteles, identificando a presença de Deus racionalmente.

O que se identifica a partir daí é o predomínio da fé, mas a racionalidade e os estudos preliminares do método científico começaram a

⁹ A Universidade de Bolonha (tida como a primeira) surgiu em 1088 e a de Paris entre 1150 e 1170, depois surgiram as de Cambridge e de Oxford. Isto numa visão ocidental, pois se considerarmos o mundo islâmico a universidade mais antiga é a de Al Qarawiyin, na cidade de Fez, em Marrocos, fundada em 859.

florescer na Idade Média. Nos documentos medievais, há o primeiro tratado de gestão agrícola, produzido por Walter de Henley, no século XIII, quando se identificam marcas daquilo que, posteriormente, vem a ser chamado como Ciência Moderna. Assim, Schmitt e Le Goff relatam o que pode ser considerado um aperfeiçoamento genético de sementes:

[...] Recomenda o emprego de sementes comparadas, de preferência as sementes produzidas pelo agricultor e acrescenta: "Que se semeie das duas, em terrenos contíguos, lavrados simultaneamente e ver-se-á qual delas é melhor". Seu tratado contém muitas passagens desse tipo, o que leva a pensar que experiências similares precederam cada época da lenta adaptação da charrua de relha metálica e os planos de semeadura etc. E isso tudo independentemente de cálculos geométricos e aritméticos mais ambiciosos implicados nas medidas fundiárias (SCHITT e LE GOFF, 2002, p. 385) [grifo dos autores].

Diante disso, percebo os acontecimentos da Idade Média como imprescindíveis para o momento histórico e também para constituição *a posteriori*. Há que estar clara a presença marcante de um quadro teológico nas preocupações *científicas*. É ainda Schmitt e Le Goff (2002) que nos colocam a pensar sobre a preocupação das ordens religiosas, em compreender tais conhecimentos tidos como pagãos e trazê-los para uma explicação racional da fé.

Foi nesse contexto que nasceram as Universidades. Foi quando também, preservando os saberes clássicos, a Igreja tinha a responsabilidade de selecionar quais conhecimentos seriam transmitidos e sob que interpretação. Chassot nos diz:

[...] Durante toda Idade Média o ensino era privilégio da Igreja e acontecia geralmente nas escolas dos mosteiros ou nas sedes episcopais, destinando-se, quase exclusivamente, à formação dos quadros dirigentes e administradores da Igreja. O currículo dessas escolas era o *trivium*: gramática, linguagem e retórica, que eram as "ciências da linguagem", consideradas suficientes para a formação do clero. Vimos que, na Alta Idade Média, Boécio recomendava também o ensino do *quadrivium*: aritmética, geometria, música e astronomia. O *trivium* e o *quadrivium* formavam juntos as sete artes liberais, e seu ensino durante a Idade Média garantiu a preservação do saber dos clássicos (CHASSOT, 2002, p. 83) [grifos do autor].

O ensino universitário, então, constituía-se a partir do olhar da Igreja. Muitas condenações foram feitas, proibindo alguns livros e teses como

objeto de ensino, dentre esses se situa a filosofia natural de Aristóteles. Exemplificando, temos o *Index libroum prohibitorum* [relação de livros de leitura proibida aos de fé católica, que era constantemente atualizada] que vigorou durante toda Modernidade, perdendo o efeito com o Concílio Vaticano II (1962-1965).

Mesmo nesse contexto, a criação da Universidade, no século XII, foi uma conquista medieval, sendo uma das únicas instituições que transita sem significativas modificações há pelo menos oito séculos. E é nesse propósito que a citação abaixo reforça a idéia de que a Idade Média, chamada como a Idade das Trevas, só pode ser uma nomenclatura simplória e desqualificadora para um momento rico de conhecimento e produção de saberes.

Afastar as nuvens da ignorância, dissipar as trevas do erro, colocar atos e obras à luz da verdade, exaltar o nome de Deus e da fé católica [...], ser útil à comunidade e aos indivíduos, aumentar a felicidade dos homens (Bula de fundação da Universidade de Colônia, em 21 de maio de 1388 apud SCHMITT e LE GOFF, 2002, p. 587).

2.2. NOVA TEORIZAÇÃO DE VERDADE – NASCE A CIÊNCIA

As descobertas da Matemática, da Física e da Astronomia, no século XVI, na Europa, marcaram o início de um novo paradigma, considerado uma ruptura epistemológica que determina outra forma de ver o mundo. Não mais o contemplando, mas compreendendo-o e controlando-o, através do pretendido desvelamento da realidade. É assim que a Modernidade é entendida para Peters:

Uma ruptura com o passado, uma ruptura estética, moral, política e epistemológica, estimula uma autoconsciência do presente e uma orientação e direção ao futuro, que se baseia nas idéias de mudança, progresso, experimentação, inovação e novidade. De forma mais importante, a modernidade implica o mito, que ela constrói sobre si própria, de que ela é capaz de criar, de alguma forma, a partir da força histórica, de seu movimento e de sua trajetória, suas próprias orientações normativas (PETERS, 2000, p. 66).

Esse movimento, originário de uma nova concepção de conhecimento válido, caracterizava-se pela supervalorização do homem, agora sendo o ser que, através da observação e da experiência, determina os saberes legítimos, certos e errados, verdadeiros e falsos. A Filosofia perde força e legitimidade no campo de saberes que tomava frente a partir do século XVI. É o que bem retrata Haman:

Mais fundamental do que o estabelecimento de qualquer teoria em particular sobre o mundo natural era a mudança havida na perspectiva filosófica – uma nova concepção da capacidade humana de compreender e controlar o mundo a sua volta. A idéia do homem como um operador ativo substituiu a noção do homem como um espectador passivo. O movimento científico expressava um ponto de vista essencialmente otimista: a crença na possibilidade de chegar à compreensão racional da natureza (HAMAN. 1995, p. 8).

A matematização se torna forte na Europa para dar conta do mundo do conhecimento, buscando o desvelamento da natureza através da experimentação e da racionalização. Assim, a ciência toma o lugar da verdade soberana das religiões, do espírito, dos deuses.

Nascida na Idade Moderna a epistemologia da Metaciência – a ciência da ciência – isola-se da Filosofia. Assumindo a posição da separação total, argumenta que o mundo da ciência já é construído (linguagem, método de análise, evolução histórica), desprezando assim a opinião da Filosofia e da Teologia. Entendidas como sabedorias sem explicação racional e objetiva, elas não sabem e não *desvelam* a realidade. Para a Modernidade, elas não têm valor *científico*.

Ao legitimar-se como saber sistemático e verdadeiro, a ciência tornou-se hegemônica, demonstrando sua importância para o desenvolvimento do mundo. Com seu valor universal e absoluto, agora é o saber da ciência que diz o que conta e o que não conta como verdade neste espaço e neste tempo do mundo inteiro. Entendo a Modernidade como o local privilegiado em que saem de cena os mitos, as religiões, a filosofia e o homem assume o personagem principal em uma época em que o advento da ciência, através de suas mãos, toma forma e constitui-se no regime de verdade corporificado através das metanarrativas favorecedoras de um único saber legítimo.

E aqui faço – também para mim – um alerta: não se quer substituir um deus por outro. Essa observação parece válida porque vez ou outra a ciência é tão fundamentalista quanto a Religião. Vale recordar, que há 100 anos, o químico francês Marcelin Berthelot (1827-1907), um dos primeiros grandes especialistas em síntese orgânica, com investigações que alçaram a termoquímica a uma especialização muito importante, como Senador da República e presidente da Academia de Ciências da França exageradamente, profetizava, citado por Chrétien (1994, p. 26):

A Ciência possui doravante a única força moral que pode fundamentar a dignidade da personalidade humana e constituir as sociedades futuras. A Ciência domina tudo: só ela presta serviços definitivos. [...] O triunfo universal da Ciência chegará garantir para o homem o máximo de felicidade e de moralidade. Na verdade, tudo tem origem no conhecimento da verdade e dos métodos científicos pelos quais ele é adquirido e propagado: a política, a arte, a vida moral dos homens, assim como sua indústria e sua vida prática.

Hoje já opomos esta definição do poder da ciência a de um outro químico importante. Illia Prigogine (1917-2003) Prêmio Nobel de Química 1977, por suas contribuições ao não-equilíbrio termodinâmico, particularmente a teoria das estruturas dissipativas tem uma frase que parece lapidar para pensarmos hoje a ciência: “Só tenho uma certeza: as minhas muitas incertezas”. Talvez valha pontuar essa diferença em duas viradas de séculos. No XIX para o XX, a marca era a certeza; no XX para o XXI: as incertezas.

Os saberes científicos, e nesses também os matemáticos, são produzidos buscando explicar, prever e, se possível, controlar a natureza e, assim sendo, são tidos como universais, a-temporais e a-históricos. Latour (2000) trata dessa questão evidenciando e criticando a demonstração matemática como o único método capaz de abrigar um acordo unânime, em que, através dela, abandona-se os cálculos transcendentais de Platão e assume-se, agora, o cérebro como máquina capaz de desvelar a *verdade verdadeira* das coisas, através de conhecimentos fixos e válidos em qualquer tempo e espaço. Com isso, quero dizer que, com a pretensão e auto-suficiência que constitui a Ciência Moderna, o Paradigma que a acolhe acredita que a verdade *científica* tem valor aqui nesta sociedade patriarcal, de homens

brancos, católicos, heterossexuais como em uma sociedade chinesa, preocupada com os aspectos casuais dos acontecimentos.¹⁰

A mudança de episteme de um paradigma ancorado nos saberes advindos da religião, da filosofia, é bem caracterizada por Sant'anna:

[...] o universo passa a ser pensado como infinito, instável, em movimento, matematizável. Deus ainda existiria, mas no mundo moderno a sabedoria seria conquistada por meio de um método. Deixando de ser suficiente a meditação estóica e os procedimentos da memória platônica, na época moderna o professor que quer se tornar sábio deveria, antes de tudo, aprender a ser mestre e possuidor da natureza de si mesmo. (SANT'ANNA, 2006, p.91).

A pretensão da universalidade dos conhecimentos através da ciência caracteriza o Método Científico, constituído como única forma de se produzir um conhecimento válido. O método possível de produzir saberes advinha de dois grandes momentos: observar e experienciar. Somente a partir dessas duas premissas era possível transformar informações em conhecimentos *científicos*. O que suportasse o teste do Método Científico era então considerado válido em qualquer parte do mundo, já que o princípio básico era a universalidade dos conhecimentos verdadeiros.

¹⁰ “Enquanto a mente ocidental cuidadosamente examina, pesa, seleciona, classifica e isola, a visão chinesa do momento inclui tudo até o menor e mais absurdo detalhe, pois tudo compõe o momento observado” (JUNG, 1996, p.16). Quero aqui apenas deixar, mais uma vez claro, que meu propósito não é analisar os conhecimentos produzidos pela sociedade oriental, nem mesmo classificar o que é *mais verdadeiro* ou melhor para uma sociedade. Apenas reitero que esse estudo refere-se a produções de uma sociedade ocidental, marcada pelas produções *científicas* e que, apesar de para nós, ocidentais, ser difícil entender, nem todos os seres humanos viveram/vivem em uma sociedade marcada pela ciência, algumas, “nunca desenvolveram o que chamamos ciência” (JUNG, 1996, p.16). Para a Modernidade quem não consegue separar a natureza da sociedade, o signo da coisa são culturas atrasadas e pouco desenvolvidas. Somente os modernos são capazes de diferenciar a natureza e a cultura e isso é assim porque somente os modernos possuem o conhecimento *científico*, aquele que possibilita o projeto de purificação idealizado pela modernidade. “Por que o Ocidente pensa assim? Porque justamente ele, e apenas ele, seria algo mais que uma cultura? Nós, ocidentais, não podemos ser apenas mais uma cultura entre outras porque mobilizamos também a natureza. Não mais como fazem as outras sociedades, uma imagem ou representação simbólica da natureza, mas a natureza como ela é, ou ao menos tal como as ciências a conhecem. Se os ocidentais houvessem apenas feito comércio ou conquistado, pilhado e escravizado, não seriam muito diferentes dos outros comerciantes e conquistadores. Mas não, inventaram a ciência, esta atividade e tudo distinta da conquista e do comércio, da política e da moral” (LATOURE, 2000, p. 96).

Assim, a ciência veio fundando um novo paradigma. Latour veio problematizar o espaço do laboratório como local privilegiado para “a observação de um fenômeno produzido artificialmente em um lugar fechado e protegido” (2000, p.23). Torna-se então o espaço por excelência, da produção (diria também fabricação) da verdade. O controle frente aos materiais, a produção de fatos e, talvez o mais importante: o consenso universal de um grupo autorizado a falar nesse espaço, os cientistas.

De uma episteme – a Época Clássica – em que a ordem intrínseca para a emergência dos saberes era a similitude, a relação direta entre as palavras e as coisas, passamos para uma episteme – a Época Moderna – em que a base sólida para a ordenação dos saberes é centrada na representação, não mais como idêntica a coisa, mas como uma representação no nível da linguagem. Enquanto o saber era produzido no reino da semelhança, o homem não se tematizava. A observação, a descrição e a superficialidade dos saberes eram as condições para que os saberes dos seres vivos, das riquezas e das palavras se produzissem¹¹. As palavras representam as coisas, a linguagem denomina o visível. O conhecimento, enfim, compara, ordena e classifica as estruturas visíveis, formando portanto um projeto taxinômico.

[...] no saber do século XVI, a semelhança é o que há de mais universal; ao mesmo tempo aquilo que há de mais visível, mas que se deve, entretanto, buscar descobrir por ser o mais escondido; o que determina a forma do conhecimento (pois só se conhece seguindo os caminhos da similitude) e o que garante a riqueza de seu conteúdo (pois, desde que soergamos os signos e olhemos o que eles indicam, deixamos vir às claras e cintilar na sua própria luz a própria Semelhança) (FOUCAULT, 2002a, p. 40).

A observação empírica e a análise lógica constituem as ferramentas para a produção do saber, agora instituído como ciência. Leituras mais lineares da História da Ciência referem-se à revolução copernicana (a passagem do geocentrismo para o heliocentrismo) com o nascimento da ciência no mundo ocidental.

¹¹ Foucault (2002a), ao analisar a Época Clássica dá ênfase a esses três saberes citados acima que, após a constituição das Ciências Empíricas, se transformaram respectivamente em Biologia, Economia e Filologia.

Registra-se o início da matematização do conhecimento, uma troca de paradigmas que resulta no advento da Modernidade em que o rigor, a exatidão, a ordem e progresso são os lemas desse movimento. Constituidora de uma revolução científica ímpar, a Modernidade racionaliza os saberes, centrando-os em leis matemáticas mensuráveis. Nas palavras de Domingues:

Esta nova *Epistémê* tem como nervo o projeto de uma *mathesis universalis*, uma ciência universal da ordem e da medida, cujo modelo são as matemáticas – projeto ambicioso que procurava estender este novo padrão de racionalidade a todos os domínios: do universo físico ao mundo moral, social e político. Primeiro, ao mundo das coisas, por volta do século XVI e XVII, quando se procura fundar uma nova astronomia e uma nova física – que na realidade são uma só, visto que se procede a fusão da física celeste e da física terrestre (Newton se encarregará, depois, de fazer a grande síntese). Enfim, ao mundo dos homens, dando início às ciências humanas um pouco mais tarde, em torno do século XVII e XVIII (DOMINGUES, 1991, p.33) [grifos do autor].

A *mathesis universalis* assume a única verdade possível de ser concebida na Modernidade: a ciência. Nesse sentido, as Ciências Humanas buscam a consolidação desse saber para si próprias. Além da natureza, objeto inaugurador desse processo, mais tarde, o homem e a sociedade amarram-se a essa ordem discursiva. Do princípio, “o homem é o senhor e o possuidor da natureza”, como dizia Bacon¹², as Ciências Humanas absorvem tal objetivo e tornam então o homem o dominador do próprio homem.

Ao caracterizar a episteme moderna, Foucault (2002a) apresenta-a como a Idade do Homem. Esse homem, na virada do século XVIII para o XIX é sujeito e objeto do seu próprio saber, tornado-o a medida de todas as coisas. Agora esse homem torna-se sujeito do conhecimento e, ao mesmo tempo, objeto de seu conhecimento. Ele tenta compreender a si mesmo. Conhecer as leis do mundo é pouco para esse homem que pretende, enfim, ser o próprio legislador de sua vida.

Assim, as Ciências Humanas constituem-se na Europa, especialmente na Alemanha e na França, vinculadas por questões culturais e econômicas vigentes na época. A elaboração de uma Ciência do Homem

¹² Essa citação foi extraída do livro: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Coimbra, Edições Afrontamento, 2002, p.13.

aparece apenas depois do nascimento da *grande ciência*, instituída através dos saberes exatos, quantificáveis e naturais. As leis de comportamento e as leis para a vida de um ser humano são criadas por essas disciplinas que se apropriam do método das ciências já existentes. Assim, a busca pela objetividade e pela racionalidade acompanha o nascimento das Ciências Humanas e a partir daquele momento esses saberes buscam, incansavelmente, entrar na ordem discursiva da ciência. Entretanto, a discussão acerca do estatuto da ciência é algo que vem acompanhando a história dos saberes desenvolvidos sobre o homem. Nas palavras de Machado:

Quando se faz filosofia das ciências naturais, parte-se do princípio de que as ciências naturais são ciências e o que se quer é apenas explicar o tipo de produção de conhecimento ou de racionalidade que a caracteriza. [...] Ora, no caso da filosofia das ciências humanas, a situação é bastante diferente. Esse tipo de reflexão epistemológica começa por questionar se essas ciências são efetivamente ciências, responde que não o são como as ciências naturais e propõe critérios para sua fundação como ciência, rigorosamente falando (2004, p. 19).

A discussão sobre a tentativa de tornar as Ciências Humanas densas cientificamente, como antes já havia anunciado, não é o interesse desta tese. O que quero aqui é problematizar a tentativa, incansável, desses saberes por entrar na ordem discursiva vigente. Com isso, percebo o quanto a história que tento traçar aqui neste capítulo vem marcada pelas propostas de critério de que trata Machado: de um momento marcado pela matematização dos saberes, ancoradas especialmente em Comte, com o método positivo, a Ciências Humanas buscam no Historicismo de Dilthey, um outro método para se tornarem ciência. Assim, passam a existir dois *lócus* de investigação. Um, com uma forte tradição das ciências ditas naturais ou exatas, marcadas pela mensuração. “Só se pode falar daquilo que se pode medir” (J.J. Thonson) que continua a ser fortemente revigorado, especialmente na virada do século XIX para o XX. Outro, mais recente, que procura valorizar o qualitativo ante o quantitativo, trazendo a possibilidade de se tornar *científica* através dos métodos qualitativos de compreensão. Quando inicia este processo de constituição – século XVIII/XIX – o homem configura-se na transição entre a semelhança de Deus e a animalidade, que se torna sua característica. É então o

objeto da ciência e o próprio sujeito desta mesma ciência. As Ciências Humanas vêm para compreender, analisar, estudar o pensar e o fazer do homem moderno, capturando-o, conhecendo-o para compreender seus mecanismos de funcionamento, suas ações e, nesse sentido, poder melhor governá-lo.

O século XVI vive uma ruptura paradigmática: de uma visão essencialmente contemplativa e divina, passamos a uma visão *científica*. Passados dois séculos aproximadamente, as Ciências Humanas se fundam, amarrando-se nesse referencial para provarem sua objetividade em seu rigor metodológico, relegando sobremaneira seu caráter interpretativo e compreensivo.

A lei rigorosa e a escrita matemática de que trata Hilton Japiassu (2002) bem traduzem o que era (talvez ainda seja) a concepção de Ciência em que os saberes humanos se amarram para se tornarem *científicos*, buscando as estruturas de rigor, de normas, de precisão, de leis que somente as Ciências Naturais poderiam lhes oferecer.

O modelo mecanicista continua sendo, ainda hoje, o protótipo de toda cientificidade. As disciplinas que ousarem não fazer uso dos modelos das ciências naturais ficam condenadas a jamais ingressarem no santuário sagrado do saber objetivo, conseqüentemente, a se tornarem verdadeiras ciências. Trata-se de um modelo que, desde o início, reivindica o domínio humano em sua totalidade, e chega a impor-lhe seus esquemas teóricos fundamentais: a idéia de lei rigorosa e escrita matemática. Desde os séculos XVII, o mecanismo inspira o protótipo epistemológico do animal-máquina. As correntes “mágicas” e “herméticas” são consideradas como anticientíficas. Mas a filosofia mecanicista não fornece critérios para se definir o que era “cientificamente” possível ou impossível. Fornece o modelo ideal de ciência rigorosa que se mantém até nossos dias. Desde o início, as disciplinas humanas vêm sonhando com o ideal de uma inteligibilidade cifrada de dar segurança epistemológica a essas disciplinas que, uma vez separando-se da filosofia, não estavam habituadas a viver sem tutela ou, pelo menos, sem nenhuma garantia metodológica (JAPIASSU, 2002, p. 51).

Nas palavras de Japiassu, o retrato da constituição das Ciências Humanas através do método das Ciências Naturais é bem claro. A cisão das Ciências do Homem com a Filosofia processou-se a partir de seu nascimento, pois essa nova criação buscava saberes a partir da construção de um novo mundo, através da observação. A Filosofia colocou-se, então, em oposição a tais ciências por essas últimas atentarem por realidades menos clássicas do

mundo social. A Filosofia, por sua vez, abraçou veementemente as questões históricas. Tal ruptura representa muito bem o primeiro grande modelo epistemológico explicativo das Ciências Humanas.

Embasada em Japiassu (2002), podemos dizer que existem duas grandes correntes que constituíram as Ciências Humanas: primeiramente, o *Naturalismo*, buscando nas Ciências Naturais as condições necessárias para a criação das Ciências Humanas. Depois, o *Historicismo*, renunciando a metafísica e construindo essas ciências na história.

O Naturalismo, segundo Japiassu (2002), foi o grande inimigo das Ciências do Homem na busca de seu estatuto próprio de cientificidade. Isso porque, para essa corrente, o estabelecimento de leis e normas científicas somente é dado pelas Ciências da Natureza. Às outras cabe a imaturidade epistemológica enquanto não buscarem os critérios da ciência, ou seja, os critérios das Ciências Naturais. Só há uma maneira de produzir ciência: através da experiência.

A imitação dos procedimentos das ciências naturais, em detrimento do verdadeiro espírito científico, tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento das ciências humanas. Essas passaram a adotar os métodos e procedimentos dos físicos e dos biólogos, como se o critério de cientificidade residisse exclusivamente nas ciências naturais. A consequência foi uma espécie de imperialismo das ciências da natureza, um totalitarismo que desnatura a Ciência num sistema de preconceitos (JAPIASSU, 2002, p. 45).

Advindo da concepção Positivista de Ciência, o Naturalismo foi a construção de pensadores como Comte, Stuart Mill e Durkheim. Abstração, complexidade, relevância prática são características para a hierarquização das ciências. Para Auguste Comte (1798 – 1857), a Sociologia apresenta-se como última ciência em uma escala classificatória crescente, apresentando critérios de complexidade das diferentes ciências. Os conhecimentos produzidos nessa ciência fundam-se na experiência dos sentidos, partindo assim de *o Método Científico*, a unidade de todas as Ciências (COMTE, 1991).

Quanto às Ciências Humanas, não entendidas como históricas, para Comte são regidas por leis casuais, através de hipóteses e normas que as

determinam. Para o Positivismo, a descrição e a classificação dos fenômenos por anotações das observações feitas sobre o objeto das Ciências Naturais deveriam ser seguidas pelas Ciências Humanas, diante dos fenômenos a serem observados com neutralidade. Esses fatos não falavam por si e esse era um grande problema até mesmo nas Ciências Naturais. Tinham de ser descobertos pelos cientistas para se tornarem informativos.

A objetivação, a generalização e a quantificação formavam a tríade imprescindível para realizar a observação dos fatos sociais. Assim, toda lei científica decorria de uma generalização feita através da empiria, pois a natureza decorre de leis.

Para os adeptos ao Paradigma Positivista, as pesquisas qualitativas carecem de objetividade, não atendendo assim aos critérios de verdade exigidos para a produção da ciência. Tal paradigma acredita na experiência sensorial para apreensão do conhecimento humano. Foi Comte (1991) que, no século XIX, proclama o Método de Estudos Científicos para o homem e a sociedade, consolidando como o Método das Ciências Sociais, adquirindo estas, o *status* de ciências. Livres de impurezas, atentos à realidade empírica através da observação, amarrados às leis naturais, indicando como era possível fazer ciência humana, já que a ordem epistemológica advinha, então, das Ciências Naturais.

Durkheim (1998), adensando os estudos positivistas de Comte, traz para a Sociologia posturas de uma disciplina autônoma, com características de rigor, precisão e método científico. Sua pretensão era, e assim o fez, comprovar que o método científico era superior a outros como o da Filosofia, por exemplo. Assim, descrever e classificar continuam a ser as grandes responsabilidades da ciência.

Nesse sentido, as Ciências Humanas perguntando quem é o homem, se amarram na única luz possível de constituir-se ciência: o matematismo. Abandonando a verdade em Deus, em mitos, os saberes sobre a humanidade voltam-se para a ordem do discurso vigente.

É neste contexto que nasceram as ciências humanas, que num primeiro momento vão servir-se das matemáticas, único padrão de racionalidade intocado pela crise de valores que lhes é contemporânea e com cuja ajuda elas procuram dar-nos uma nova explicação aos novos fenômenos que emergem nestes novos tempos. (DOMINGUES, 1991, p.37).

Para Comte, os conhecimentos produzidos pelo espírito humano desenvolvem três métodos de filosofar. Cada um apresenta suas características peculiares, divergindo e opondo-se em suas concepções. O teórico do positivismo nomeia-os como Estado Teológico, Estado Metafísico e Estado Positivo.

O Estado Teológico investiga a natureza íntima dos seres. Explica, através de agentes sobrenaturais, as problemáticas presentes no universo. A compreensão do mundo só é possível através da crença nos seres sobrenaturais. Neste estado, o homem crê na posse absoluta do conhecimento. Comte entende este estado como ponto de partida da inteligência humana.

O Estado Metafísico serve apenas de transição do Estado Teológico para o Estado Positivo, sendo que forças abstratas preparam o terreno para a explicação dos fenômenos a serem observados. Tais forças substituem a crença nos agentes sobrenaturais do Estado Teológico.

A procura pela origem e destino da natureza íntima das coisas continua sendo uma característica reveladora da crença na posse total do conhecimento. A argumentação substitui a imaginação (muito presente no estado anterior). Assim, a subordinação ao sobrenatural, ao ser divino, à natureza cede lugar às idéias e à força dos seres humanos.

Ao passar ao último estado – o Estado Positivo – o espírito humano, apropriando-se do raciocínio e da observação, busca descobrir as leis dos fenômenos e as explicações dos fatos investigados. Da imaginação para a argumentação, abandonam-se essas idéias, supervalorizando-se a observação do Espírito Positivo. Assim, marca-se a passagem do poder divino/espiritual para o poder *científico*.

As explicações teológicas e metafísicas são abandonadas pelo Naturalismo. Suas explicações se dão na esfera do determinismo, rejeitando

qualquer possibilidade de explicações intencionais. Comte é categórico quando define o Estado Positivo:

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir (COMTE, 1991, p. 4).

Compreendendo as conceituações de Comte acerca da filosofia positiva, essa é a única maneira capaz de apropriarmo-nos do conhecimento científico. A observação e o raciocínio são as únicas ferramentas capazes de nos levar ao verdadeiro saber.

Partindo de exemplos advindos das Ciências Naturais (Gravidade de Newton, Astronomia de Kepler), Comte vai ensinando-nos a sermos positivistas e a vermos para além do Estado Teológico e Metafísico para, assim, produzirmos a Ciência Social.

O estudo positivo da sociedade somente é possível através do conhecimento de outras ciências, todas elas advindas das Ciências Naturais. Para Comte, o desenvolvimento intelectual do cientista é possível mediante aquisição de alguns saberes básicos. Em uma ordem de importância de cada ciência: Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e, por fim, a Física Social¹³.

Essas ciências tornaram-se positivas em momentos diferentes: a Matemática desde a Antiguidade; a Astronomia, com Tycho Brahe e Kepler, séculos XVI e XVII; a Física, com Galileu e Newton, no século XVII; a Química, no século XVIII, com Lavoisier; a Biologia, no século XIX, com Darwin; finalmente, a Física Social, depois denominada Sociologia, com Comte, compondo o edifício científico¹⁴. A classificação organizada pelo positivista, em

¹³ Esta Física Social, depois dará origem a Sociologia.

¹⁴ Já anunciei anteriormente e volto a insistir na pergunta de Foucault (2001b): “que importa quem fala?”. Oponha a fazer uma Ciência fundada em cima de nomes, porém, pareceu-me

uma ordem crescente, apresenta as ciências mais abstratas (como a Matemática) e as mais complexas (como a Sociologia). Essas últimas dependem das mais elementares. Mesmo trazendo a Sociologia para o centro da discussão, Comte refere-se a ela como insuficiente, buscando sempre sua superação:

Nas quatro categorias principais de fenômenos naturais, enumeradas há pouco, fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, notamos uma lacuna essencial relativa aos fenômenos sociais que, embora compreendidos implicitamente entre os fisiológicos, merecem, seja por sua importância, seja pelas dificuldades próprias a seus estudos, formar uma categoria distinta. Esta última ordem de concepções, que se reporta a fenômenos mais particulares, mais complicados e mais dependentes de todos os outros, teve necessariamente por isso de aperfeiçoar-se mais lentamente do que todos os precedentes, mesmo sem levar em conta os obstáculos mais especiais que consideraremos mais tarde. Seja como for, é evidente que ainda não entrou no domínio da filosofia positiva (COMTE, 1991, p. 9).

Tal idéia ratifica a concepção de a *Ciência Social* ser uma extensão, uma continuidade das Ciências Naturais ou, como diz o próprio Comte (1991, p. 10): “A filosofia social completa o sistema das Ciências Naturais”. Nessa perspectiva, o autor apresenta indicativos considerados importantes para uma resposta ao questionamento desta tese: as Ciências Humanas definem-se das Ciências Naturais, amarrando-se a elas para se constituírem e legitimarem seu saber. Mais uma vez aqui, anuncia-se aquilo que venho discorrendo nesta tese: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2004, p. 37). Assim, percebo, na superfície do discurso comteano, a tentativa de traçar as Ciências Humanas a partir das Naturais: completar o sistema das Ciências Naturais é o que nos resta.

Corporificando rituais e práticas, no Método Científico, Comte constitui uma organização *científica* edificada através de uma única forma de fazer ciência: o positivismo, trazendo a matemática como seu alicerce e as demais Ciências Naturais como bases formadoras do edifício da ciência. Abandonando a unidade teológica da Idade Média, o Estado Positivo traça

oportuno trazer aqui nomes que foram ícones na mudança de alguns paradigmas, contribuindo para, numa leitura eurocêntrica, constituir-se a Ciência Moderna.

caracterizações, verdades e forma imprescindível ao conhecimento científico, necessário para a ordem e o progresso do mundo.

A segunda das correntes é o Historicismo e tem como grande propagador, Wilhelm Dilthey (1883–1911). Anuncia uma nova corrente para as Ciências Humanas, opondo-se sobremaneira ao empréstimo do método das Ciências Naturais a elas. Para Dilthey, o homem criou o mundo social, sendo então todas as ciências históricas. Seu trabalho foi o de romper com a idéia Naturalista, lutando pela autonomia das *Ciências do Espírito*. Tal corrente utiliza-se dos chamados métodos compreensivos, revelando o que realmente já passou, pois a verdade se demonstra através da história: o passado explica o presente. O mundo humano é uma criação histórica em processo de transformação.

Crendo na inter-relação do sujeito e do objeto investigado e na ciência como compreensão interpretativa da sociedade e do homem, o Historicismo vai além do estabelecimento de leis. Essa concepção é, para Dilthey, o método das Ciências Humanas.

Crendo então na heterogeneidade dos métodos das Ciências Humanas e Naturais, o Historicismo anuncia a autonomia das Ciências do Homem frente aos saberes exatos e quantificáveis, presentes nas ciências da natureza. A rigorosidade é necessária para a produção *científica*, entretanto, não com os mesmos instrumentais metodológicos assumidos pelas ciências ditas *fundadoras*.

Assim como nas Ciências Naturais, as Ciências Humanas também vivem uma revolução em suas produções: a abertura para a história. Há então um deslocamento da idéia de quantificação para a idéia de história. Trazendo como seu objeto principal, as Ciências Humanas buscavam, então, apreender a realidade histórica e social, desvelando, através do método compreensivo, os seus aspectos sociais e históricos.

Uma metodologia não positivista, que versasse sobre os acontecimentos históricos da vida. Essa foi a tentativa de Dilthey, sustentando-

se, especialmente, através da Hermenêutica. Tal linha de pensamento vem trazer uma ruptura nos atravessamentos metodológicos e epistemológicos das Ciências Humanas junto às Ciências da Natureza.

Com tais posicionamentos, percebe-se claramente a perspectiva de opor-se, sobremaneira, à corrente Naturalista. A partir de Dilthey, começa-se uma nova fase do estudo das Ciências Humanas: quer-se sua emancipação, rompendo-se com o método científico, tido como o único modelo, até então, legitimado para produzir ciência que fosse reconhecida como válida. Mas é preciso não nos iludirmos: essa outra vertente teórica não é fruto de uma outra episteme, ela se consolida no mesmo solo positivo, a episteme moderna.

Desafiando as Ciências Humanas a *libertarem-se* dessas amarras científicas da corrente Naturalista, Wilhelm Dilthey propôs e deu vida à corrente denominada Historicismo. Nascida na Europa, sobretudo na Alemanha, no final do século XIX e início do século XX, o filósofo alemão pretendeu, e assim o fez, estabelecer um estatuto próprio às Ciências Humanas, criando novos artefatos epistemológicos e metodológicos para o estudo do homem e da sociedade.

Com a distinção entre ciências do espírito e ciências da natureza em razão do conteúdo corre paralela uma distinção de seus métodos. Isto tem sido discutido muitas vezes desde o famoso ensaio da Lógica de Mill. Sustenta-se que o método científico-natural é o mais geral. Esta afirmação, assim expressa, não é mais que a expressão da preponderância temporal do espírito científico-natural (DILTHEY, 1951, p. 301)¹⁵.

Para ele, existia uma divergência entre as *Ciências da Natureza*, que trabalham com fenômenos exatos, quantificáveis e as *Ciências do Espírito*, assim denominada por Dilthey, já que a essas interessam o estudo do homem, que apresenta caráter subjetivo, particular, singular, dificultando a quantificação das pesquisas realizadas.

Nesse sentido, houve a divisão das ciências em dois grupos: de um lado as Ciências da Natureza, com a intenção de explicar o real, objetivando leis para os fenômenos naturais e, de outro, as Ciências do Espírito, buscando

¹⁵ Traduzido de uma versão em espanhol da obra de Dilthey.

interpretar e compreender os fenômenos humanos. Foi então que se constituiu uma distinção entre as ciências, caracterizando-as como detentoras de diferentes intencionalidades, propostas e métodos.

A filiação hermenêutica de Dilthey trouxe para discussão a interpretação como movimento possível de compreender os fenômenos através da história. A linearidade e exatidão de um método único de se fazer ciência, é aqui desmistificado. A filosofia, então proposta, trata dos aspectos da vida humana, destacando sempre o caráter histórico. Dilthey constituiu um grupo de historicistas – conhecidos como filósofos da cultura ou culturalistas que era desacreditada da metafísica e também radicalmente contra o positivismo. Esse sistema apóia-se no estudo da história, através da reflexão e da importância do espírito. Somente o homem pode compreender o saber histórico, pois é este ser cognoscível que merece distinguir-se da coisa em si, presente nas demais ciências. Isso somente é possível com uma ciência especificamente diferente. Eis então o historicismo, as Ciências do Espírito.

Seu método científico histórico responsabiliza-se pelo estudo do homem, seus costumes, suas linguagens, enfim, pelas manifestações da vida do homem no mundo social, cultural e histórico. Tal método consiste em analisar a natureza humana, buscando sua origem e legitimidade diante da realidade do mundo. Assim, apresenta critérios científicos muito diferentes dos utilizados pelas Ciências Naturais.

Para o filósofo alemão, o homem estudando a si mesmo demonstra uma identidade entre sujeito e objeto. A neutralidade do pesquisador, uma premissa indispensável para as Ciências Naturais, apresenta-se frágil e insuficiente para uma investigação em que o homem é seu objeto e sujeito ao mesmo tempo. Os valores e a subjetividade circulam entre as análises de cultura, sociedade, homem e acontecimentos constituidores do estudo ora realizado. Opondo-se à crença numa verdade objetiva, a Hermenêutica traz a impossibilidade da separação entre o sujeito e mundo objetivado (HERMANN, 2003).

No momento em que a compreensão torna-se intencionalidade para o historiador chegar ao significado do fenômeno, já não é mais possível abrigar a neutralidade científica do pesquisador. É assim que Dilthey nos diz:

Dessa maneira surgem, a cada instante, interpretações da realidade: as concepções do mundo. Assim como uma frase tem um sentido ou significado e o expressa, assim quisera expressar estas interpretações sentido e significado da vida. Mas quão variáveis são estas interpretações até no próprio indivíduo! Pelo efeito das experiências variam lenta ou repentinamente. As épocas da vida humana percorreram em evolução típica, como o viu Goethe, diferentes concepções de mundo. Do tempo e lugar depende a sua diversidade (DILTHEY, 1984, p. 86).

Seu método analítico, através de um processo descritivo, traz Dilthey como hermeneuta. Objetivando a compreensão filosófica da vida pela história, o culturalista traz a indagação hermenêutica como princípio para a elaboração da primeira crítica da razão histórica. Entendendo a hermenêutica como uma técnica de interpretação, percebemos a filiação de Dilthey a esse método. A vida, o homem, seus costumes, valores tornam-se um processo de interpretação que versa a partir da história. A compreensão do homem torna-se um processo indispensável para que possamos olhar para as Ciências Humanas como autônomas em seus princípios e fundamentos.

Diante da amplitude hermenêutica, a linguagem toma uma posição central, sendo entendida como uma imagem das coisas, devendo ser dominada para que se alcance *plenamente* a verdade do discurso. A busca pela totalidade do sentido compõe a teoria da interpretação na permanente tentativa de universalidade. Querendo dominar o discurso, ela busca uma ciência universal da interpretação, que fosse aplicável a *todos* os campos de saber *científico*. Para isso, o bom hermeneuta interpreta os textos separando o sentido verdadeiro do falso.

A verdade e a realidade no processo hermenêutico são assumidas como algo não somente possível de ser revelado, descoberto, mas algo que é preciso buscar para responder o que é *mesmo* essa realidade, o que é *mesmo* a verdade, na tentativa de tornar explícito o implícito, como se a verdade e a realidade estivessem escondidas, prontas para serem descobertas por algum

hermeneuta que fosse capaz de fazê-lo. Para isso, a Hermenêutica traça algumas estruturas que se tornam fundantes e indispensáveis para se chegar ao verdadeiro conhecimento, para nos conduzir à verdade. No caso de Dilthey, vimos que a grande estrutura que alicerça seus trabalhos é a história; no caso de Heidegger e Gadamer, a linguagem¹⁶. Assim, “a hermenêutica expôs essa abertura em toda a sua radicalidade, apontando a história e a linguagem como *elementos estruturadores* de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado” (HERMANN, 2003, p. 10) [grifos meus].

Utilizando a idéia de teoria da interpretação, a Hermenêutica quer traduzir, compreender e apreender o sentido da linguagem. Sua preocupação é para além da palavra, não somente no que se diz, mas também no que não se diz. O sentido oculto, a instauração de sentido, o sentido da palavra, o além do texto, as entrelinhas. Busca o sentido do significado, o que era mesmo que se queria dizer, o dito como as coisas são (HERMANN, 2003). A preocupação hermenêutica é com a busca pela verdade. Então, na tentativa ousada, ela quer mais do que ser uma metodologia de compreensão e interpretação do falado e do escrito, ela quer “determinar o verdadeiro sentido das ciências do espírito e a verdadeira amplitude e significado da linguagem humana” (DISCHINGER, 1999, p. 15).

O método criado por Dilthey, trazendo um estatuto próprio de cientificidade às Ciências Humanas, foi de significativa importância na constituição destas ciências, sendo um nome indispensável para repensar sua epistemologia e sua metodologia. Assim, o Historicismo marca um novo momento na trajetória da constituição das Ciências do Homem. Compreensão, análise e interpretação são máximas que substituem o legado da matemática e da quantificação ao tratarmos de ciência.

Sem dúvida, a Hermenêutica trás para o campo de discussão uma problematização acerca dos modos metodológicos de produzir conhecimento

¹⁶ Entendo a importância ímpar de Heidegger e Gadamer na história da Hermenêutica. Por questões de tempo para escrita da tese e por não se tratar especialmente do objetivo deste capítulo, estudei mais aprofundadamente Comte e Dilthey por tratarem de duas correntes muito importantes sobre a constituição das Ciências Humanas. Os estudos sobre Heidegger e Gadamer não foram desenvolvidos aqui.

humano. Rompendo com o positivismo, instaura um novo olhar a respeito da produção de conhecimento nesses campos de saber. Entretanto há que se olhar a tentativa, ainda presente na história das Ciências Humanas, de trazer para essas ciências uma pretensão universal: em um momento a matemática, advinda das Ciências Naturais, em outro a universalidade da história. Querendo Dilthey que a Hermenêutica se tornasse fundante das ciências da compreensão, aproximou-as de sua pretensão universal, quis trazer o método hermenêutico para todas as ciências do homem: “Longe de limitar-se às ciências meramente interpretativas, como a exegese, a filologia e o direito, o horizonte da interpretação estende-se a todas as ciências e perspectivas de orientação da vida” (GRODIN, 1999, p.41).

O que percebo ao estudar sobre duas posições diferentes acerca da positividade dos saberes sobre o homem, em muitos aspectos, é a tentativa então de se criar métodos de análise para as Ciências Humanas. Assim, ao mesmo tempo em que se diferem, no sentido de utilizarem como ferramentas diferentes óculos teóricos, assemelham-se quando tentam, incansavelmente, buscar alguma estrutura fundante para compreender o que é *mesmo* o homem. Foucault me ajuda a entender essa história da construção dos saberes do homem em sua positividade, de fazer surgir, fazer acontecer e produzir efeito de sentido na sociedade, amarrando-se por vezes na linearidade do método positivo, por vezes na compreensão para construção de um método universal.

De originário, tenta-se defini-la [as Ciências Humanas] em função das matemáticas: quer porque se busca aproximá-la o mais possível destas, fazendo o inventário de tudo o que nas ciências humanas é matematizável e supondo que tudo o que não é suscetível de semelhante não recebeu ainda sua positividade; quer porque se tenta, ao contrário, distinguir com cuidado o domínio do matematizável e aquele outro que lhe seria irreduzível, porque seria o lugar da interpretação. Porque se lhes aplicariam, sobretudo, os métodos da compreensão (FOUCAULT, 2002a, p. 482).

O que podemos perceber em relação a essas duas correntes importantes sobre a história das Ciências Humanas, é especialmente a tentativa de determinar esse verdadeiro sentido que, através de um método, seja matematizável, seja compreensivo, que nos levará a conhecer, enfim, a

realidade e, notadamente, o próprio homem. A discussão filosófica sobre essas ciências versa, em especial, na questão de *cientificidade*. Como torná-las densas *cientificamente*? Como fazer delas um paradigma forte? Quais critérios são necessários seguir para que, enfim, tenham o estatuto de *ciência*? Longe dessa busca incansável e muito pouco profícua, assumo um avesso dessa história das ciências; busco uma História Arqueológica, sobretudo a partir de estudos foucaultianos a propósito do nascimento das Ciências Humanas.

Entretanto é importante deixar explícito como venho percebendo, desde o início da escrita da tese, a necessidade de conhecer essa história das ciências para que pudesse compreender como foram sendo tecidos os fios dessa maquinaria que põe em funcionamento os discursos constituintes das Ciências Humanas. Assim, digo que não foi sem razão que Comte e Dilthey entraram nesta tese. Eles, como me ensinou Foucault (2001b), foram alguns dos “instauradores de discursividade” em que foi possível dar visibilidade à história das Ciências Humanas, criando condições de possibilidade para produção de infinitos discursos sobre as Ciências Humanas, sejam semelhantes ou diferentes aos seus.

Nessa correnteza da episteme moderna, que neste solo abrigou diferentes teorizações, ao mesmo tempo em que foi possível o delineamento de um projeto oficial de modernidade, foi também possível criar rachaduras nesse mesmo projeto. Vejo isso, por exemplo, na problematização sobre o método científico de Paul Feyerabend (1989), também conhecido como um inimigo da ciência. Colocando em xeque a linearidade e a exatidão do Método Científico proposto por Bacon e propagado pela Modernidade, pondo sob suspeita os ferrolhos da ciência moderna, Feyerabend trouxe para as discussões científicas um verdadeiro anarquismo epistemológico. Nas palavras do autor, em sua obra *Contra o Método*, que pode ser considerada como fundante do *anarquismo epistemológico*:

[...] dada uma regra qualquer, por “fundamental” e “necessária” que se afigure para a Ciência, sempre haverá circunstância em que se torna conveniente ignorá-la, como adotar regra oposta. [...] Qualquer idéia, embora antiga e absurda, é capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento. [...] o conhecimento de hoje pode, amanhã, passar a ser visto como conto de fadas; essa é a via pelo qual o mito mais ridículo pode vir a transformar-se na mais sólida peça da Ciência (FEYERABEND, 1989, p. 71) [grifos do autor].

Colocar-nos a pensar sobre a história das Ciências é uma das tentativas deste capítulo. Como se desenvolveu o Paradigma Científico Moderno? Quais pretensões foram lançadas e em qual método válido? Frente a isso, as considerações de Feyerabend se apresentam como inquietações diante do pensar a solidificação de uma ciência mimética, especulativa que, com seu único método, impôs a verdade verdadeira das coisas, do mundo. Nesse sentido, pensar as Ciências Humanas como válidas, somente poderia ser se esses campos de saberes se curvassem ao Método Científico das Ciências Naturais.

As problematizações de Feyerabend evidenciam uma ruptura na história, ou talvez possa dizer, algo que sai da ordem do consenso. Coloca-se ao avesso do pensamento da Ciência Moderna através do Método Científico de Bacon. Seu anarquismo epistemológico perturba o racionalismo, as doutrinas, a moral, a verdade. O autor nos põe a pensar que talvez a verdade, tão idealizada pela Ciência Moderna, não seja tão importante assim. O golpe num foco central para a ciência mimética, especulativa e linear parece ter conduzido o trabalho do físico austríaco que foi na contramão da produção das ciências naturais – ciências de onde ele mesmo advinha – colocando sob suspeita a estrutura e o método científico até então em voga.

Padrões universais e tradições rígidas são identificados por Feyerabend como promotores do atraso da ciência. O único princípio que ele se fundamenta é o *tudo vale*. Ou seja, abandonando a segurança e as certezas dogmáticas de que pretende chegar a ciência, o anarquismo epistemológico intenta a subversão a qualquer tipo de produção que procura construir alicerces maciços e necessários para se chegar ao verdadeiro conhecimento. Paulo Terra (2000) ao apresentar algumas idéias do Anarquismo Epistemológico nos põe a pensar sobre o argumento de que tudo vale. Ora, “tudo vale no sentido de não

limitar o pensamento da ciência a um único método, tudo vale quando se trata de promover a riqueza de idéias” (TERRA, 2000, p. 48).

Frente a isso, entende o autor que a ciência é uma das muitas formas de produzirmos conhecimento válido. Ele rompe com a ordem discursiva vigente da Modernidade, pelo menos nesse aspecto, quando põe sob questão a única maneira válida de construir algum conhecimento legítimo: a ciência. Os saberes resultantes do conhecimento *científico* se fazem necessário assim como os mitos, as religiões, a filosofia. Nas palavras de Feyerabend:

[...] A ciência não é sacrossanta. As restrições que impõe (e são essas restrições, embora não seja fácil relacioná-las) não são necessárias para que venhamos a alcançar gerais, coerentes e frutíferas concepções do mundo. Há mitos, há dogmas de teologia, há metafísica e há muitas outras maneiras de elaborar uma cosmovisão. [...] E, assim, o anarquismo não é apenas possível, porém necessário tanto para o progresso interno da ciência, quanto para o desenvolvimento de nossa cultura como um todo. E a razão, por fim, reúne-se a todos aqueles outros monstros abstratos, como Obrigação, Dever, Moralidade, Verdade e seus antecessores mais concretos, os Deuses, que já foram usados para intimidar o homem e restringir-lhe o livre e feliz desenvolvimento – e se vai desvanecendo... (FEYERABEND, 1989, p. 279).

O que se percebe do anarquismo epistemológico de Feyerabend são suas rupturas e *desmanchamentos* com alguns preceitos da Ciência Moderna a partir do Método Científico. As tentativas de romper com a visão linear de uma única fórmula de fazer ciência ampliam-se dentro do mesmo paradigma que a abrigou: a Modernidade.

Visto isso, há que se destacarem ainda algumas indicações de Feyerabend diante dos ferrolhos modernos: deve-se renunciar a razão para haver progresso. Com tal posicionamento o autor afasta-se e aproxima-se da ordem moderna. Afasta-se porque a razão é suspeitada nessa perspectiva anarquista, um intento que foi também problematizada por autores – assim como em Nietzsche, por exemplo – a que da razão, a tentativa de tirá-la desse local sagrado que desde Bacon e Descartes ela vem tomando lugar central no pensamento moderno. Aproxima-se quando o progresso ainda é visto como o fim último do desenvolvimento da ciência.

Importante fazermos uma leitura mais apurada desse inimigo da ciência para compreender seu anarquismo e percebermos o quanto tais ideais nos levaram a pensar a ciência sobre outras óticas pouco exploradas até o momento de sua escrita. O quanto de Feyerabend hoje é possível aproveitar nas Ciências Humanas e Naturais para produzirmos um conhecimento mais frouxo, móvel e, como queria o próprio autor, uma ciência mais alegre, mais feliz nos possibilitando sorrir. Algumas considerações do anarquista me remetem a determinados posicionamentos que hoje consideramos importantes para pensarmos de outra forma o saber *científico*. Nietzsche é um autor que nos leva a pensar sobre a ciência como um saber alegre, não é sem razão que um de seus livros mais importantes se chame *A gaia ciência*. Quantas vezes nossos saber científico se prende nas amarras lineares e estanques de quantificação de artigos, publicações, produções e nos vemos atolados num mar de trabalho que muitas vezes é somente feito para cumprir a ordem do dia? Quem sabe devemos pensar nessa ciência como um saber alegre, através da felicidade de que fala Feyerabend e Nietzsche e fazermos uma ciência do contra-senso?

Todavia, essas problematizações são intensificadas somente a partir do século XX – através de autores como Tomas Kuhn e Paul Feyerabend. Antes disso, permanecíamos numa ordem que institui um único saber legítimo, como, por exemplo, aquela ciência descrita por Berthelot, apresentada em página anterior. Abandonando a metafísica, a verdade soberana da Pré-modernidade, a Modernidade, põe a Matemática primeiramente, e logo após a Física, no comando de sua episteme. Caracterizando esse advento paradigmático acentuo as premissas básicas de uma episteme marcada, inicialmente, pela linearidade e quantificação advinda da matemática: observação e experimentação como conhecimento profundo, indispensável para nos levar a idéias claras e precisas sobre a natureza.

Galileu foi talvez um dos maiores empiristas que matematizou a ciência, mas também foi um anarquista epistemológico, nas análises de Feyerabend (1989), pois desobedeceu ao estatuído e foi investigar *outros*

mundos. Foi produtor de saberes que buscavam na observação e na experiência a verdade dos fatos, cujas concepções partiram da geometrização da ciência. Estudando com telescópio (e também o aproveitando como recurso tecnológico, vendendo aos mercadores de Veneza para fazerem exploração na bolsa), observou e analisou os astros e os fenômenos do céu.

Suas posições eram sempre marcadas através do novo pensamento que se acenava: a ciência que se preocupa com fatos observados e não com a essência dos fenômenos. Com tal idéia, Galileu isolava a ciência tanto da Filosofia quanto da Religião. A ciência era agora a grande e única propagadora da verdade, pois somente com ela era possível chegar aos dados numéricos.

A empiria auxiliava e buscava os conceitos matemáticos aliados a uma teorização. Ora, é a partir de tal concepção que Galileu refutou a Teoria Geocêntrica e, com propriedades científicas, ratificou as propostas de Copérnico: a Teoria Heliocêntrica.

Enfim, a revolução científica teve seu início com Copérnico e depois com Tucho Brahe, Johannes Kepler e Galileu Galilei que sustentaram as posteriores teorizações de Newton. Questionando as verdades divinas, Galileu deu início a uma nova concepção acerca dos humanos no mundo natural. Um novo universo, dotado de certezas quantificáveis e observáveis, anunciava-se ao romper com as interpretações bíblicas, jogando à margem do conhecimento os teólogos e os filósofos. Agora, somente desvelava a verdade os saberes miméticos e especulativos do real.

A linguagem *científica* seria única. Sem crer em qualquer outro conhecimento, ela (a ciência) aposta na linguagem matemática para legitimar seu saber como verdadeiro. Fica então decretado: apenas o que é quantificável, mensurável tem valor e pode levar o nome de ciência, perpetuando a verticalidade dos conhecimentos. A hierarquia *científica* é, então, consagrada. Nas palavras de Claude Chrétien:

Não há dúvida de que a fecundidade tecnológica das ciências, essa atitude que lhes é própria de converter suas fórmulas em aparelhagens úteis, favorece o pragmatismo e o materialismo de nossas sociedades e determina, em essência, seu prestígio: os poderes adquiridos são creditados ao saber. Porém, de maneira mais sutil e profunda, a ciência penetra nos espíritos e impõe-se como único modo válido de representação e saber. Mesmo que o “princípio de experimentação”, caro aos positivistas, encontre-se muitas vezes reduzido a uma simples preocupação com eficiência ou êxito, chega-se a considerar que não existe outro saber, senão outro pensamento legítimo, que não aqueles que merecem a etiqueta científica (CHRÉTIEN, 1994; 18) [grifo do autor].

O senso comum, conhecido também como conhecimento vulgar, que não carrega sob hipótese alguma a etiqueta científica de que trata Chrétien, demonstrava nessa época, a fragilidade de um saber simplista e sem base de conhecimento sólido. Não partindo da experiência, de métodos e técnicas para o descobrimento de novos saberes, esses conhecimentos foram tidos como não-científicos e, sendo assim, não tiveram validade em um paradigma dominante em que o conhecimento *científico*, racional e universal era a máxima da legitimidade, corporificando as verdades presentes neste lócus epistemológico.

Nessa perspectiva, apenas os cientistas são os responsáveis pela elaboração de seus conceitos e de seus critérios de rigor. A verdade apresenta-se como reflexo do real, é especulativa, mimética, uma imagem que está pronta para ser descoberta. Um conhecimento como representação do real, rejeitando a metafísica, negando os saberes filosóficos, elegendo uma unidade da ciência, um único método capaz de produzir os verdadeiros conhecimentos: o método científico.

Diante desse momento do Paradigma da Modernidade, o sujeito produzido traz características do homem do iluminismo, em quem a razão imperava, hierarquizando saberes (conhecimento científico e conhecimento do senso comum), valores (certo e errado), gêneros (homem, mulher). Esse mundo binário representava-se através do sujeito e do objeto de uma epistemologia empirista.

O sujeito epistêmico deste momento histórico reflete o centro do processo. É como bem trata Foucault (2004), ao apresentar a ordem do discurso que dita os saberes verdadeiros, propagados por este *homem*

iluminado. Esse mesmo homem, que nesse episteme toma a forma de sujeito do conhecimento, é também a condição de possibilidade para a produção desses saberes. Numa leitura foucaultiana (FOUCAULT, 2002a) vemos a constituição das Ciências Humanas como produto da junção entre as Ciências Empíricas e a Filosofia Transcendente de Kant, fruto do sujeito iluminado¹⁷.

Nessa ordem do discurso, o sujeito, para ter *status* de cientista, deveria ser o mais exato, mensurável e objetivo possível, a fim de desvelar o real. As pretensiosas verdades soberanas anunciadas no discurso epistemológico da Modernidade invadem e instalam-se em nossas vidas, fixando e hierarquizando saberes que produzem nossas práticas discursivas diárias. Foucault apresenta uma análise acerca da produção do discurso, demonstrando que existem discursos reguladores e controladores, onde somente alguns são convidados a falar.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2004, p. 8 e 9).

Quero, com isso, mostrar o quanto a Ciência Moderna se apresenta neste espaço legitimador e selecionado de quem é então convidado a dizer-se cientista e produzir as esperadas descobertas. Assim, não são todos que podem falar da ciência, fazer ciência e sentir-se cientista. Esta é uma classe especializada e restrita.

Tratando especialmente do mundo moderno Latour (2000) coloca-nos a pensar acerca da denominação de ciência que muitas vezes colocamos em nosso fazer para trazê-lo à ordem discursiva vigente. Acrescentamos sempre o genitivo da ciência ao classificar nossos campos de atuação. Cabe aqui uma boa interrogação sobre *Ciências Humanas* e *Ciências Naturais*. Na

¹⁷ A respeito da constituição das Ciências Humanas a partir do olhar de Foucault em *As Palavras e as Coisas* será aprofundado nos dois próximos capítulos desta tese.

busca por entrar na ordem discursiva, talvez tenhamos cunhado o nome *ciência* querendo a legitimidade e o espaço autorizado de falar e ser ouvido no Paradigma da Modernidade.

Controlando esse discurso, a sociedade cerca a maneira como podemos pronunciar as verdades, legitimando algumas coisas e não outras. Sendo assim, algumas “coisas podem ser ditas, mas não são escutadas quando ditas fora de uma ordem. Ou tu te colocas na ordem, ou tu não és escutado” (VEIGA-NETO, 2004, p.16).

Toda essa seletividade, a marca de um processo linear, matematizável e, muitas vezes, determinista, fez com que constituíssemos a ordem discursiva vigente, as coisas que, ditas dentro dessa ordem, são escutadas, legitimadas e sancionadas como verdadeiras. Compartilho com Nietzsche ao afirmar que a ciência foi promovida e constituída como um saber legítimo graças a três erros.

A ciência foi promovida nos últimos séculos, em parte porque com ela e mediante ela se espera compreender melhor a bondade e a sabedoria divina – o motivo principal na alma dos grandes ingleses (como Newton) – em parte porque se acreditava na absoluta utilidade do conhecimento, sobretudo na íntima ligação de moral, saber e felicidade – o motivo principal na alma dos grandes franceses (como Voltaire) – em parte porque na ciência pensava-se ter e amar algo desinteressado, inócuo, bastante a si mesmo, verdadeiramente inocente, no qual os impulsos maus dos homens não teriam participação – o motivo principal na alma de Spinoza, que, como homem do conhecimento sentia-se divino: - graças a três erros, portanto (NIETZSHE, 2001, p. 82).

A Ciência se faz então como um saber que acredita superar os conhecimentos divinos, fazer desse conhecimento algo tão absoluto e útil e, ainda, como um conhecimento neutro, puro favorecer de chegarmos a saber o que é *mesmo* essa realidade. “Para nós, modernos, desvelar era tarefa sagrada. Releva sobre as falsas consciências os verdadeiros cálculos ou sob os falsos cálculos os verdadeiros interesses” (LATOURETTE, 2000, p. 84). A pretensão e supremacia compunham o cenário da Ciência Moderna, fazendo dela um saber frio e imparcial.

Assim, diante do paradigma que marcou em supremacia a história das ciências, foi possível, com a ruptura irreversível da Pré-modernidade a

Modernidade, constituir um novo *corpus* de legitimidades. A crença na insuficiência e inutilidade sobre a contemplação de algo superior fez com que nascesse a Ciência Moderna.

Dando as costas à contemplação do mundo, como pretendia a Pré-modernidade, a Ciência Moderna quis/quer dominar e controlar o mundo, como intentava Bacon, Descartes e os demais propagadores da Ciência. Eis, então, a finalidade prática da ciência: explicar a forma da natureza, dominando-a e controlando-a, na busca da compreensão racional da mesma, tornando o homem um ser ativo, ao contrário do paradigma anterior, que colocava o homem como um ser passivo, contemplando a natureza. Cabe aqui uma análise acerca desse domínio que intenta a Ciência Moderna: dominar essa ciência pode nos levar a pensar que o contrário também é verdadeiro. Como um cientista que, ao mesmo tempo em que domina, é também dominado pelos saberes que produz. Larrosa questionando a dureza e os caminhos firmemente delineados do saber legítimo na Modernidade nos coloca a pensar sobre o domínio que exerceu/exerce o saber *científico* em nossas vidas.

Dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver sobre seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso; olhar com suas garras de eficácia comprovada, mas limitadas e sempre imóveis, avançar lenta e pesadamente com seu passo firme e seus métodos carentes de dificuldade, até objetivos modestos e de antemão; mas por caminhos que não permitem sair de seu traçado, nem aspirar a metas incertas e ainda desconhecidas (LARROSA, 2005, p. 36).

Fazendo esse caminho, Bacon (1561-1626) desenvolveu seus estudos acreditando na aplicação da ciência para o progresso da indústria, a qual se encontrava em grande expansão, principalmente na Inglaterra. Tais avanços *científicos* refletiam o que ele considerava mais importante da produção de conhecimentos: colocá-los a serviço do homem.

Um conhecimento verdadeiro dos fenômenos da natureza somente era possível através do domínio do homem sobre ela e do conhecimento de suas leis, devendo partir de observação. A ciência para ter progresso e construir conhecimentos não deve ser especulativa, mas empírica e experimental.

Para Bacon, o método a ser utilizado para a produção da ciência é apenas um: a experimentação com peso e amplitude cada vez maior para nos aproximar dos verdadeiros saberes. O resultado definitivo da ciência se dará através do uso da razão e do método por ele propagado, o empirismo. Por isso, para ele, a verdade deve ser comprovada e não simplesmente discutida, como faz a Filosofia.

Descartes caminhou em outra dimensão, ao fazer baconiano pelo cogito. Duvidando de tudo, crendo em Deus e na existência do pensamento humano, o autor acreditava que a razão nos ilumina para buscar o conhecimento (ANDERY, 2001).

Ele crê nas regras metodológicas para desvelar a verdade. Tais regras alicerçam-se em modelos matemáticos que precisam e ordenam as certezas. O inatismo demonstra ainda o método do cientista, que assume suas idéias matemáticas como existentes em si mesmo e em seu espírito.

A ciência para Descartes parte de deduções racionais, sendo a experiência necessária para confirmar tais preposições. Há, aqui, uma inversão nos fatores: enquanto para Bacon a experiência tem o lugar central para a produção científica (experimentalista), para Descartes a experiência subordina-se à razão, já que o experimento serve para comprovar os fatos já produzidos pela razão (racionalista).

Como regra determinada por Descartes, devemos eliminar tudo que é apenas provável. O que vale neste momento são as certezas apresentadas pela experiência. A retórica, então tradição do pensamento ocidental, foi eliminada, já que sua argumentação sustenta-se pelo razoável, provável, enfim, por argumentos que não determinam o verdadeiro e o falso, o certo e o errado.

Assim a ciência da Modernidade caminhava para o progresso do mundo. A relação homem-natureza, na qual a experimentação participa como protagonista, demarca o Paradigma Moderno. O entendimento de ciência nasce na Modernidade, percebendo esta como um conjunto de leis imutáveis, atuando

em uma busca incessante de descobrir a realidade. Dogmatismo, racionalismo, matematização, absolutismo são marcas desse paradigma que se apresenta nas teorias científicas até o século XX. Assim, identifica Gerald Fourez:

Para alguns, a ciência descobriria as leis eternas que organizam o mundo: as “leis imutáveis da Natureza”. Os conceitos científicos são, para essas pessoas, conceitos efetivamente “descobertos”, na medida em que eles apenas atingem aquilo desde sempre estava presente na Natureza. Dentro dessa perspectiva, os conceitos científicos não são construções visando a organizar a nossa visão do mundo, mas reencontram uma espécie de “realidade em si” (FOUREZ, 1995, p. 251) [grifos do autor].

Para alcançar os conhecimentos desta *realidade em si*, a ciência busca, incansavelmente, a eficiência e a coerência em seus achados. Para isso, afastar a emoção e os sentimentos é tarefa indispensável para que seu pensar e fazer se tornem verdadeiros, sem se impregnar da subjetividade do cientista.

Essa verdade que a ciência estabelece apresenta uma característica ímpar que a distingue de qualquer outra forma de conhecimento: além da razão cega, a neutralidade do cientista, isolando-o dos fatos para não contaminar suas conclusões, afasta a razão da emoção. Nessa concepção, a ciência é então neutra, isenta de subjetividade. Os fatos falam por si e qualquer intervenção subjetiva do pesquisador distorce a verdade presente nos fatos desvelados pela observação e experimentação.

Na contramão da lógica de verificabilidade dos conhecimentos científicos, Karl Popper, além de não crer ser possível verificar as teorias, propõe olhar “a não-verificabilidade das teorias [pois] é metodologicamente importante” (POPPER, 1972, p. 277).

A teoria do conhecimento científico proposta por Popper ora se aproxima, ora se distancia das concepções do Círculo de Viena¹⁸. Inicialmente vinculado ao Círculo, o filósofo acredita que toda explicação deve ser testada. Assim, questiona o grande problema da intuição: como denominar a verdade teórica apenas a partir de fatos observáveis? É então que põs em xeque o

¹⁸ Grupo de filósofos e cientistas que se reuniu nos anos de 1929 a 1937. As idéias defendidas pelos estudiosos vinculavam-se à diretriz empirista e antimetafísica.

método indutivo e a produção científica, a partir da base observacional que sustentou o conceito epistêmico empirista tradicional. Nas palavras de Popper:

[...] rejeito a concepção naturalista. Ela não é crítica. Seus defensores não chegam a perceber que, sempre que julgam ter descoberto um fato, eles apenas propõem uma convenção. Conseqüentemente, a convenção pode converter-se em dogma. Essa crítica por mim dirigida contra a concepção naturalista diz respeito não apenas ao critério de significação por ela admitido, mas também à sua concepção de ciência e, portanto, à sua concepção de método empírico (POPPER, 1972, p. 55).

Os pensadores do Círculo de Viena afirmavam que nada era absoluto, devendo toda proposição ser testada pelos dados da experiência. Porém, mesmo após a aplicação do *Princípio da Verificabilidade*, poder-se-ia não obter o grau de segurança científica necessário para a exigência de uma lei universal. Nesse sentido, os enunciados tornavam-se hipóteses, podendo ser transformadas a qualquer momento.

Contudo, para Popper, o cientista busca, procura, investiga, propõe hipóteses nunca estando seguro, pois nada é definitivo. A meta científica consiste em encontrar explicações satisfatórias para as coisas. Mesmo apresentando a insegurança como um traçado para sua maneira de fazer ciência, essa é provisória. Ainda busca, incessantemente, através da empiria, a certeza e a verdade como grandes objetos de desejo do pesquisador moderno.

Assim, percebo que mesmo acolhendo a idéia da dúvida, da incerteza, essas são indispensáveis ao projeto moderno, já que fazem parte do método. Porém, esse é componente provisório na consecução do projeto de ciência. A dúvida aqui é entendida como necessária porque constitui o método, o método necessário para a superação da dúvida, no sentido de que esta deve ser provisória, passageira.

Percebo uma aproximação forte com o projeto oficial da Modernidade, pois a dúvida, como apresentada por Popper, é uma marca dessa episteme. Foi a partir da dúvida que se formou a ciência, como uma estratégia para superação dela. Duvidar é parte do projeto moderno.

Porém, o cientista distancia-se das idéias do Círculo de Viena quando compreende que o grande teste da explicação não é o princípio da verificabilidade, mas sim o *Princípio da Falsificabilidade da Teoria*. Não podendo existir uma confirmação positiva de uma teoria pela experiência, Popper cria esse princípio, sendo também chamado de *Refutabilidade*, no qual afirma que a verdade de fatos observáveis pode ser negada quando surge um enunciado observacional que a contradiga, por exemplo: *todos os cisnes são brancos*, não é uma proposição verificável, mas falsificável.

[...] só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema. Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recurso a provas empíricas, em sentido negativo, deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico (POPPER, 1972, p. 42).

Assim, tem valor científico a teoria que demonstrar sua falsificabilidade, permitindo a infirmação em detrimento da confirmação. Este é o caráter do método científico popperiano: refutar incessantemente as teorias. Se resistir a essa refutação, a teoria é aceita provisoriamente. Logicamente, qualquer lei científica pode ser falsificada de modo conclusivo. Há uma inversão na ciência que se modifica, se arrisca, é provisória, mesmo que por um tempo curto. Mas a diferenciação de um Método Científico é evidente: se naquele anterior, a ciência deveria afirmar conhecimento, aqui o princípio é outro, refutar para infirmação.

Há que se destacar algumas estratégias de validação da ciência. Popper apresenta a necessidade da comprovação empírica, resguardando a seu entendimento de ciência uma das máximas baconianas: a experimentação. Seu estudo certamente se afasta daquele saber estanque do Método Científico. Porém, ao mesmo tempo, sua filosofia da ciência valora o conhecimento racional, devendo as teorias científicas corresponder à realidade.

Quero considerar aqui as problematizações trazidas por Popper no sentido de compreendermos o mundo da ciência através de outros óculos. Mas

ao mesmo tempo, há que se destacarem os atravessamentos de uma concepção eminentemente moderna, já que sua teorização amarra-se a um método normatizado de ciência.

Entretanto, Popper, com suas contribuições epistemológicas, divergiu de uma raiz positivista de ciência. Rejeitando a explicação final, essencialista, considerava que qualquer proposição poderia ser mais bem explicada por uma teoria de maior grau universal. Declarando existirem verdades, não acreditava que estas fossem reconhecidas ou descobertas. Porém, a aproximação das teorias a essas verdades resultava no conceito de verossimilhança lógica proposto por Popper, pelo qual se adequava a noção de verdade à realidade.

Assim, o poder exato da ciência moderna é refutado por Popper, que a compreende como verdade inacabada, ousada, não-dogmática, refutável, pondo em xeque as certezas pré-fixadas que nortearam o pensar e o fazer do homem moderno.

Inquietando-se com uma das máximas da ciência moderna, em que somente o enunciado verificável é *científico* e tem valor, Popper não crê na relação direta entre teoria e fatos. Observações neutras são impossíveis. Assim, se afasta de alguns pressupostos da Ciência Moderna, já que admite também a participação da comunidade na construção da ciência. Propõe então um novo racionalismo: o racionalismo crítico, menos rigoroso e mais suspeito.

As considerações de um método positivo são então colocadas sob suspeita. Os entendimentos de que somente com a matematização, eficiência e coerência seria possível encontrar os verdadeiros conhecimentos *científicos* começa a ser posta em xeque nesse mesmo paradigma que acolheu, por séculos, uma única forma de se chegar ao conhecimento legítimo. Podemos dizer que nesse mesmo momento histórico – a Modernidade – houve diferentes regras, linhas e possibilidades. A modificação nas regras tornou-se necessária para pensar numa outra ciência, para além da linearidade, fixidez e exatidão do método científico. Mesmo sendo a Modernidade produtora de um regime de verdade que classifica, seleciona e exclui, é ela também que provoca rupturas e

descontinuidades numa ordem estabelecida para controlar a produção de saberes legítimos.

Buscamos, no entanto, outros olhares que, muitas vezes, a fixidez e a solidez presentes na densidade moderna não conseguem abraçar movimentos mais transitórios e incertos. A complexidade do mundo atual e as inseguranças vivenciadas por muitos de nós fizeram com que questionássemos e buscássemos outras formas de pensar a ciência, a Educação, o mundo.

Diante dessas problematizações advindas com escritos sobre um outro olhar para a ciência, foi possível tecer conceituações sobre uma Modernidade que, inicialmente acolhendo o estático, na continuidade de suas teorizações, coloca algumas suspeições sobre o pensar e o fazer da Ciência Moderna, do Método Científico. Nesse tempo de perplexidades, anuncia-se uma crítica à tradição científica experimental. Entretanto, cabe aqui a pergunta: por que tais teorizações ainda estão aqui nesta tese arroladas como demarcadoras do Paradigma Moderno? O que difere esses estudos apresentados acima de um tempo complexo e cambiante chamado hoje de Pós-moderno? Latour nos ajuda a entender esse processo de categorização de pensamentos em autores que demarca, uma vez mais, a nossa raiz moderna, na tentativa de classificar e ordenar os conceitos, as teorias, os pensares: “ninguém pode mais classificar em um único grupo coerente os autores que fazem parte do ‘mesmo tempo’” (2000, p. 73) [grifo do autor].

O fluxo temporal contínuo e progressivo foi resultado do disciplinamento, tomando as coisas na mesma velocidade e ordenadamente. Na contramão dessa perspectiva, faço aqui algumas reflexões sobre os autores e teorizações que venho trazendo para apresentar uma episteme que, ao mesmo tempo em que cria a ciência como grande – e talvez maior – regime discursivo, também traz críticas a ela.

Preocupando-me com os atravessamentos que vão constituindo esse movimento paradoxal que é a Modernidade, sinto-me, a partir de Latour, mais confortável para entender o que esses autores e teorizações que rompem

com a linearidade do Método Científico *ainda* fazem aqui neste mesmo Paradigma.

Mesmo com demarcadores que põem em xeque alguns dogmas da Ciência Positiva, do Método Científico, as Ciências do Espírito de Dilthey, O Princípio da Refutação de Popper, as Revoluções científicas de Kuhn e o Anarquismo Epistemológico de Feyerabend todos eles trazem marcas de um tempo. Um tempo que tem como característica que atravessa todo projeto oficial da Modernidade, a busca pela verdade a partir da ciência, do método ou da estrutura, um instrumento de medida comum. Seja essa verdade advinda da experiência – como acreditavam Bacon e Popper – seja advinda da crença no progresso do mundo – como acreditava Feyerabend – a Modernidade busca encontrar a consciência, a razão e a essência do homem.

Diante disso, quero deixar claro que minha preocupação maior ao trazer esses outros autores que, de certa forma, rompem com a Modernidade do século XVI, é de evidenciar um campo de estudos que se consolida em um mesmo tempo e que traz quebras de certezas dentro de um mesmo paradigma.

Frente a isso, anuncio aqui um outro momento que se constitui, para além de uma periodização histórica, num movimento que põe em suspeição as verdades soberanas da Modernidade, sejam elas de um Método Científico único, capaz de nos levar ao verdadeiro conhecimento, sejam elas de determinações de como chegar ao que é *mesmo* essa realidade ou essa ciência. Nas palavras de Latour:

Estamos cansados do domínio eterno de uma natureza transcendente, que não se pode conhecer, inacessível, exata, e simplesmente verdadeira, povoada de entidades sonolentas como a Bela Adormecida, até o dia em que os belos sábios finalmente as descubram. Nossos coletivos são mais ativos, mais produtivos, mais socializadores do que as cansativas coisas em si nos deixavam ver (LATOURE, 2000, p.88).

Longe de querer demarcar estacas no nosso pensamento, esse novo tempo – que se constitui dentro desta mesma episteme moderna – se anuncia com as incertezas, com a provisoriedade, a rapidez e a fluidez de um momento que parece invadir as nossas vidas, colocando sob suspeita as

metanarrativas modernas. Na falta de uma melhor expressão, adiro a Lyotard (1993 e 2002), Peters (2000) e a outros autores e chamo esses atravessamentos de Pós-modernidade.

2.3. UMA RACHADURA NA MODERNIDADE: A PÓS-MODERNIDADE

Se é mesmo que estamos vivendo um período histórico de rápidas transformações políticas – para não falar das transformações espaço-temporais, sociais, econômicas e culturais - , levar adiante [as discussões foucaultianas] pode-se mostrar muito produtivo. E, além de produtivo, talvez seja até mesmo necessário τ levá-las adiante, na medida em que hoje parece claramente estar havendo a própria dissolução do moderno – em termos das suas metanarrativas, das suas lógicas políticas e culturais, das suas formas de vida. Se boa parte do pensamento foucaultiano se plasmou em suas análises sobre a gênese da Modernidade, é preciso voltar a esse pensamento e examinar suas possibilidades frente, agora, à gênese da Pós-modernidade. (VEIGA-NETO, 2006a, p. 14)

Compreender que o Paradigma da Modernidade já não dá mais conta das perplexidades contemporâneas faz com que muitos de nós questionemos as verdades cristalizadas por séculos. Anuncia-se, então, uma crítica a esse paradigma que se consolida dentro da própria episteme moderna. Nessa crítica não existe privilégio de olhares, existem sim deslocamentos e deslizamentos que começam (ou talvez terminem?) em locais não-científicos. A ciência é, então, produzida por nós, uma vez que o nosso discurso a constitui. A ciência, como nos diz Foucault (2004), é uma vontade de verdade.

A falência da explicação total, da constituição moderna, do projeto de purificação faz com que coloquemos sob suspeita a Modernidade. Não busco na Pós-modernidade uma solução para as mazelas sociais. Compartilho com Latour o entendimento de que a Pós-modernidade é um sintoma. Um sintoma de uma sociedade que vive as metanarrativas modernas, mas, paradoxalmente, dá-lhe as costas, na tentativa de entender como esses discursos vêm se produzindo, fazendo-nos tornar aquilo que somos. Um sintoma que deixa para trás o desvelamento das coisas, a essência do sujeito autocentrado, a *verdade verdadeira* das coisas, a ciência como única e legítima explicação do mundo. Ao mesmo tempo, esse sintoma é pouco conhecido por nós. Sabemos quais

metanarrativas questionar, mas quais caminhos trilhar a partir daí? “Um outro terreno, muito mais vasto, muito menos polêmico, encontra-se aberto para nós, o terreno dos mundos não modernos. É o Império do Centro, tão vasto quanto a China, tão desconhecido quanto ela” (LATOURET, 2000, p.52).

O anúncio de uma crítica possibilitadora de complexidades, provisórias, subjetivas, práticas sociais, parece-nos necessária em contextos práticos da Educação, possibilitando a produção *científica* alicerçada em processos sociais, nos quais a aceitação do senso comum parece imprescindível, compreendendo que somente a aceitação do mundo da ciência torna nossa concepção de pesquisa ingênua e, no mínimo, simplista. Dessa forma, o sagrado e o profano misturam-se e cruzam fronteiras, morrendo, então, o mundo binário. Essa crítica à Modernidade cria rachaduras, fendas dentro dessa episteme moderna, produzindo o que chamamos de Pós-modernidade. Assim, a Pós-modernidade é um trabalho dentro do próprio solo moderno.

Pensar em que tempo estamos parece-me ser um questionamento que ainda hoje muitos de nós nos fazemos: um tempo de rupturas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas; um tempo em que anunciamos novas maneiras de olhar o mundo, olhar a ciência, de pensar: o que hoje conta como verdade neste espaço-tempo, neste contexto cultural? Indagar sobre isso é, pelo menos, abrir possibilidades e novos caminhos de aceitar outras formas de ver o mundo.

Entretanto, muitos de nós, humanos, desse movimento contemporâneo, não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza e sem segurança, sem a claridade dada pelas verdades *científicas*. Acredito que isso resulte do fato de termos sido produzidos pelo Paradigma Moderno.

Nietzsche nos inquieta ao colocar a vida, não como um argumento fincado na razão, mas como algo que pode ser revisto, reelaborado, produzido com um outro olhar, não mais com os óculos da Ciência Moderna.

Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver – supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados. A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro (NIETZSCHE, 2001, p. 145).

Quebrando as idéias iluministas, colocando sob suspeita a idéia de verdade, demarcando-a como historicamente produzida, o filósofo vem na contramão de todo um pensamento instituído como verdadeiro no século XIX. Aliás, ele mesmo, em seus escritos, nos relata dizendo estar fora do seu tempo, pois alguns nascem postumamente. Dentre esses, está Nietzsche que, em seu tempo, pouco foi lido e discutido. Entretanto, hoje, é um autor que traz em seus escritos marcas dessa crítica à Modernidade, desse momento ambíguo e paradoxal em que nos situamos.

Assim, a Pós-modernidade como venho a chamar esse movimento¹⁹, caracteriza-se não por um momento histórico, posterior à Modernidade. Nietzsche nos dá pistas, desde o século XIX, de um outro olhar para além do mundo científico, trazendo em seus escritos críticas ao modelo linear da ciência, o que me leva a dizer que é um precursor da Pós-modernidade. Foucault situa Nietzsche como um homem do século XIX, que antecipou genialmente a época que vivemos hoje (2005c).

Relegando a idéia linear de um *tempo após* a Modernidade, Peters apresenta esse paradigma a partir de duas concepções, que contemplem as transformações na arte, podendo ser entendida como uma nova época/estilo. Nas palavras do autor:

O Pós-modernismo tem, assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo “modernismo”: ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico para se referir a um período ou a um ethos – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade (2000, p. 13) [grifos do autor].

¹⁹ Existem muitas nomenclaturas utilizadas por outros autores como Modernidade Líquida (Bauman), Hipercrítica (Veiga-Neto), entre outras. Por assumir referências como Lyotard e Peters utilizo a expressão *movimento* por ser usada por eles.

O que me parece estar acontecendo na atualidade é um movimento paradoxal em que olhamos para o passado e nos percebemos constitutivos dele, mas damos as costas a muitas metanarrativas corporificadas num tempo Moderno. Dentre essas metanarrativas situo a ciência como única maneira possível de ler o mundo.

Tendo a Modernidade como seu objeto teórico, a Pós-modernidade pretende a rejeição à totalidade, a universalização de saberes, uma das máximas do modelo *científico* presente no Paradigma da Modernidade. Assim, trago como identificação deste tempo a marca da desconfiança às metanarrativas criadas pela Modernidade. Querendo dar conta das explicações do mundo, o paradigma constituidor da ciência amarrou verdades, posicionando alguns sujeitos mais capazes do que outros (os cientistas), alguns conhecimentos melhores que outros (a ciência), alguns locais mais privilegiados que outros (a academia, por exemplo). Enfim, enumerou e classificou o mundo, dizendo quem e o que estava, aproximadamente, dentro dessa comunidade que ditava as regras do saber.

Muitos de nós podemos nos sentir frustrados de estar num momento em que a binaridade e a certeza cedem espaço à multiplicidade e à insegurança. Nesse sentido, Foucault nos põe a pensar sobre esse novo tempo que nos coloca múltiplas formas de olhar o mundo e a vida.

Compreende-se que alguns lamentem sobre o vazio atual e desejem, no âmbito das idéias, um pouco de monarquia. Mas aqueles que, uma vez em suas vidas, encontraram um tom novo, uma nova maneira de olhar, uma outra maneira de fazer, estes, acredito, jamais experimentarão a necessidade de se lamentarem de que o mundo é um erro, a história, saturada de inexistências, e já é hora de os outros se calarem para que, se possa ouvir a sineta de sua reprovação... (2005, p. 306).

Reprovar a seriedade da ciência, a insatisfação do incerto, a continuidade do progresso e da ordem na sociedade. Tais atitudes são acolhidas pela Pós-modernidade. A classificação e categorização do que conta como verdade demarca não somente a Modernidade, mas também a Pré-modernidade. Ambos os paradigmas são constituídos através de ídolos: de um

lado está Deus, um ser superior, nos trazendo a idéia de transcendência; do outro está a ciência, marcando o conhecimento legítimo.

Comparo a monarquia de que trata Foucault na citação acima, vinculada à troca de ídolos. Estamos acostumados a ser guiados por alguém ou alguma coisa: seja a Religião ou Filosofia, seja a própria Ciência. Rorty nos alerta: “não há nada de errado na ciência, só há algo de errado com a tentativa de divinizá-la” (2002, p. 51). E quando a *divindade* da ciência é colocada em xeque? O que fazer? Quem seguir? A Pós-modernidade não abre lugar a um outro ídolo ou monarquia. Não pretende nada além do que dar “adeus às metanarrativas” (SILVA, 1996), a essas grandes verdades. Quer, então, colocar sob suspeita as verdades absolutas, o único caminho a ser seguido (a ciência), as regras para ser considerado um saber legítimo. Suspeita então da metalinguagem, daquela linguagem capaz de dizer tudo sobre as coisas. Pergunta-se sobre o que dizem sobre as coisas e não o que as coisas são. A Pós-modernidade põe-se a pensar sobre as coisas, põem-se a pensar sobre a ciência. Veiga-Neto nos remete a refletir sobre esse paradigma:

Assim, o que se coloca para o pós-moderno não é propriamente refutar o moderno; o que ele quer é apenas trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e assim por diante. Esse *apenas* é tudo, pois o que o pós-moderno subtrai do pensamento moderno são seus próprios fundamentos, na medida em que esses fundamentos vinham sendo aceitos como incondicionais, supra-históricos, últimos, transcendentais (1998, p. 146).

Os fundamentos do pensamento moderno de que trata Veiga-Neto ao ser balizado/indagado, leva-nos a uma crise de paradigmas, a um momento de incertezas e inseguranças. Digo isso pensando no espaço-tempo em que vivemos, pensando em nós como humanos, constituídos a partir dos pressupostos colocados pela Modernidade. Pensar que verdades, até então sempre aceitas, podem ser refutadas, que podem existir outras formas de olhar o mundo além dos óculos científicos, são questões que, pelo menos a mim, incomodam. Incomodar não no sentido negativo, mas no sentido de mexer com nossos saberes tão bem fincados em um paradigma que busca verdades e, com elas, nos dá segurança e tranqüilidade. O desmanchamento da Modernidade, pelo menos em seu sustentáculo das *verdades verdadeiramente verdadeiras*,

parece eclodir em nossos tempos contemporâneos. Criar condições para analisar os movimentos pós-modernos nesse tempo ambíguo e paradoxal que se instala, sem pedir licença, em nossa vida pública e privada, pensar esse novo tempo e compreender que alguns dos sólidos alicerces modernos vêm se rachando, produzindo fissuras e dobras, tornam-se desafios contemporâneos, estejamos nós preparados ou não.

A Pós-modernidade apresenta-se não como um momento findo da Modernidade e início de outro tempo, mas sim como um momento/um sintoma – para utilizar a expressão de Latour (2000) – que se corporifica ao mesmo tempo que a Modernidade. Vejamos isso nas palavras de Peters:

Se o considerarmos como um estilo artístico, existem, claramente, muitos pós-modernismos. Embora esses diversos pós-modernismos possam ir e vir, o pós-moderno, como uma episteme, como uma posição filosófica ou como uma periodização histórica, tal como o moderno, está aqui para ficar (2000, p.19).

Assim, essa fissura no paradigma moderno é paradoxal, certamente, já que convivemos com dois *ethos*, trazendo consigo uma crise, pois questiona as estruturas que até então eram os sustentáculos de toda nossa maneira de olhar para as coisas. Na medida em que colocamos sob suspeita nossos valores, ideais e utopias estamos produzindo, em nós mesmos, uma rachadura em nossos ideais, valores e forma de viver. A crise a que me refiro está relacionada não com a troca de um paradigma por outro, mas por um olhar avesso a toda produção moderna que nos constitui/constituiu.

Não quero aqui ter um posicionamento linear de pensar a Pós-modernidade como uma *salvação* para os problemas apresentados pela Modernidade e que, por isso, esse modelo nasce após o fim da estrutura moderna. Não assumo essa posição. Assumo sim a idéia de que concomitante a Modernidade, a Pós-modernidade vem para aceitar a humildade diante de questões do conhecimento, para aceitar a fragilidade da ciência e para aceitar a desconfiança perante nossas verdades mais cristalinas. E, assim, mostrar e pensar o mundo de forma cambiante, como condição e enfraquecimento de todos os ideais modernos. Com isso não digo que a ciência deixa de existir, ela

toma agora um local não privilegiado, ela é dentre tantos outros saberes, uma das muitas formas de lermos o mundo (CHASSOT, 2003).

Ao ementar a Constituição, continuamos acreditando nas ciências, mas ao invés de encará-las através de sua objetividade, sua frieza, sua exteriorialidade – qualidades que só tiveram um dia devido ao tratamento arbitrário da epistemologia – iremos olhá-la através daquilo que elas sempre tiveram de mais interessante: sua astúcia, sua experimentação, sua incerteza, seu calor, sua estranha mistura de híbridos, sua capacidade louca de recompor os laços sociais (LATOURETTE, 2000, p.140).

Pensando, enfim, nessa outra concepção de ciência, a solidificação moderna se dilui. Abrem-se outros horizontes e olhares para o caminho *científico*. Não mais obrigado a prescrever o mundo; agora, a prática *científica* pode, talvez, abandonar um pensamento totalizante de explicação ao mundo, através da Razão Moderna. Mudam-se as análises, as metodologias, os problemas, as promessas... O mundo da razão soberana científica morreu, abrindo espaços para aquela ciência alegre de que trata Nietzsche. Um saber que longe de querer representar o que é *mesmo* essa realidade percebe-se frágil e limitado diante das questões do conhecimento e do mundo. Essa perspectiva pós-moderna de ciência despede-se das metanarrativas do Iluminismo, do sujeito transcendental, da razão onipotente, da verdade objetiva e das essencializações e universalizações do conhecimento (VEIGA-NETO, 1998).

Assim, a Pós-modernidade situa-se em outro referencial (nem melhor, nem pior) do ocorrido no século XVI, ou ainda do ocorrido na ruptura do paradigma Pré-moderno para o Moderno. As modificações que trazem o Pós-moderno referem-se a pequenas revoltas todos os dias. Sem a busca por uma grande revolta e troca radical na maneira de constituir o mundo, a condição Pós-moderna carrega consigo muito mais reflexões e indagações a esse espaço-tempo do que uma fórmula de como olhar para as coisas.

De uma época marcada pela densidade em questões *científicas*, esse movimento apresenta-se como um tempo instantâneo, situado em um “espaço leve, estéreo, transparente ou então num espaço obscuro, pedregoso, embaraçado” (FOUCAULT, 2001, p.413).

Silva indaga-nos acerca desse momento paradoxal vivenciado hoje. Desmanchando com a noção de que um novo tempo, uma rachadura em ideais tão seguros representa questões essencialmente negativas, coloca-nos a pensar na alegria de vivermos uma época em que mutações, desmanchamentos identitários, quebra de idéias compõem o cenário cotidiano.

[...] Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas [...] Estamos bem no meio de uma época em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo as noções de tempo e de espaço, numa época em que praticamente se torna realidade a ficção da junção entre ser humano e máquina [...] Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras [...] num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras [...] É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim... (SILVA, 2001, p. 7)

Sendo então um espaço heterogêneo, inusitado, complexo, ambíguo para nós, não se torna fácil viver em um tempo como este. Como viver neste mundo? Quais propósitos devemos (ou não) ter neste novo espaço-tempo? Que pensares e fazeres neste movimento de leveza, de incertezas e formas que cada um de nós lhe atribui? Pensar em que tempo estamos e em que tempo vivemos parece-me serem questionamentos necessários para refletirmos sobre o mundo que até pouco tempo atrás era visto como linear, claro e preciso.

Esse olhar, essas mudanças e esse momento paradoxal inquietam-me para pensar sobre os conhecimentos *científicos* agora vistos como provisórios, incertos, instáveis. A ciência é uma das muitas maneiras de produzirmos conhecimentos. Não vista mais como a melhor/a única condição de *chegarmos à verdade*, ela se desmancha, se constitui como um saber importante e necessário tanto quanto o senso comum, a literatura e as artes. Assim, percebo que a indispensável busca por querermos constituir tudo em ciência fragiliza-se. Afinal, se destruímos a hierarquização de saberes, que desde a Idade Clássica, com a Filosofia e a Teologia acompanha-nos, não se faz mais necessário lutar pela legitimidade *científica*, já que ela perde o caráter de única produção de conhecimento válido.

Em um movimento contemporâneo Pós-moderno, a busca pela universalidade, pela ordem e segurança tornam-se fragilizadas e questionadas. Como bem indaga Lyotard: “podemos hoje continuar a organizar a multiplicidade de acontecimentos que nos chegam do mundo, humano e não-humano, colocando-os sob a idéia de uma história universal da humanidade?” (1993, p.37).

Dessa forma, a linearidade e a repetição de respostas aos problemas muito próximos demonstram-se, nos dias atuais, como vulneráveis à complexidade do momento vivido por nós. Assim, parece que ocupamos uma posição mais humilde e modesta. Não mais responsável por fornecer respostas a todas as problemáticas apresentadas, a própria ciência se entende mais limitada aos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem o mundo hoje. Lyotard bem retrata esse movimento irreversível vivido pela complexidade de um mundo em transição.

O que se esboça, assim, como horizonte para o teu século é o crescimento da complexidade na maior parte dos domínios, incluindo os modos de vida, a vida quotidiana. E assim se circunscreve uma tarefa decisiva: tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexos, que se excedem ao que a humanidade procura. Essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo, as palavras de ordem simplificadoras, aos pedidos de clareza e facilidade, aos desejos de restaurar valores seguros (LYOTARD, 1993, p.103).

Nesse sentido, compreendo a necessidade de colocarmos em suspenso as metanarrativas, os grandes relatos que aprendemos a aceitar, corporificando nossa cultura, nossos pensares e nosso fazeres. Essa rachadura na Modernidade não é tranqüila para nenhum de nós é, antes de tudo, uma condição que se coloca presente em nossas vidas, constituindo transformações, colocando-nos em ambigüidade diante dos saberes ditos verdadeiros. Lyotard demonstra muito bem como hoje *o povo e os cientistas* se vêem neste mundo imerso em inseguranças e indagações:

[...] O povo está em debate consigo mesmo sobre o que é justo e injusto, da mesma maneira que a comunidade dos cientistas sobre o que é verdadeiro e falso; o povo acumula as leis civis, como os cientistas acumulam as leis científicas; o povo aperfeiçoa as regras do seu consenso por disposições constitucionais, como os cientistas revisam a luz dos seus conhecimentos produzindo “novos paradigmas” (2002, p.55).

A produção desses paradigmas traz para a arena de discussão a constituição de um tempo paradoxal, marcado pelos diálogos entre Modernidade e Pós-modernidade, entendendo a verdade como produção nossa, como interpretação e não como algo dado, acabado, pronto para ser descoberto por quem seja capaz de fazê-lo.

Com tudo isso, não se tem a pretensão de, com a Pós-modernidade, dar um fim à Modernidade, mas questionar a todos nós das verdades consagradas por séculos. Ao contrário do que fez a Modernidade, colocando a ciência como a única forma possível de se chegar aos conhecimentos, a Pós-modernidade assume um caráter mais modesto: o que conta como verdade hoje? Quais as condições para validação da verdade?

Diante disso, compreender que constituímos as coisas das quais falamos é um golpe na base epistemológica da Modernidade. Entendo a ciência como produtora de um discurso que institui e legitima saberes não por serem mais verdadeiros, mas por ser um campo que se constitui através de um consistente regime de verdade que tomou forma no século XVI, pela rigorosidade, matematização e linearidade bem-vindas ao momento histórico, social, político, econômico e cultural da época moderna.

Esse olhar ao avesso para a ciência e tantos outros discursos marcados como legitimadores de nossa época é o que intenta a Pós-modernidade. Quando colocamos em xeque as verdades consagradas e indiscutíveis do Paradigma Científico, tais concepções tornam-se problemas que perturbam nosso cotidiano. Rejeitando a totalização de um saber, a Pós-modernidade põe sob suspeita a *verdade verdadeira* da ciência. Assim, a discussão não está se a ciência deve ou não existir, mas em entendermos como ela produz efeitos regulamentados de poder e verdade.

As condições da Pós-modernidade apresentam-se, então, através de mudanças microfísicas no olhar sobre as coisas, inquietações acerca da redenção, prometeísmo, práticas progressistas marcadas pelos ideários de Educação. Coloca-nos em uma condição de humildade, de vigilância epistemológica em que o/a intelectual do modernismo se assuma limitado/a e perplexo/a diante de suas tarefas mais singelas. Dentre elas, encontramos a tarefa de transmitir verdades produzidas e constituídas por esse espaço-tempo cultural. Como nos diz Corazza:

[...] ser capaz de pensar o impensável, o intratável, o impossível, o não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento-outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto à totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como dos casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida. Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires (2002a, p. 31).

Frente a esse cenário de mutação, a Pós-modernidade parece apresentar um novo tempo e um novo olhar sobre a ciência. Nesse sentido, resta-nos questionar a ordem discursiva imposta: afinal para que serve a ciência? Que outras formas possíveis de pensar o mundo, a Educação, a vida que não através dos óculos da ciência? O que podemos problematizar para assumir um discurso (talvez não o que está na ordem, mas na desordem das coisas) que olhe ao avesso para a legitimidade da ciência?

Essas são questões que trago para a arena de discussão, não na busca de respostas a elas, mas problematizando a *cientificidade* da ciência, a necessidade de estar na ordem discursiva aceita hoje e a inscrição dessa ciência no solo positivo da episteme moderna. Para tanto, no próximo capítulo apresento duas ferramentas importantes para a produção desta tese: a Arqueologia e a Genealogia como possibilitadoras de pensarmos numa história do presente. Com elas tornou-se possível neste estudo, desenvolver problematizações acerca do momento constituinte das Ciências Humanas, assunto a ser desenvolvido mais amplamente na última parte deste trabalho. A

seguir, convido o leitor a percorrer comigo os ensinamentos foucaultianos de como nos tornamos sujeitos de saber e sujeitos de poder na atualidade.

CAPÍTULO 3. ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA: NA BUSCA POR UMA HISTÓRIA DO PRESENTE

Se há história, se há acontecimento, se ocorre alguma coisa cuja memória se pode e se precisa guardar, é precisamente na medida em que atuam entre os homens relações de poder, relações de força e certo jogo de poder (FOUCAULT, 2005b, p.202).

Pensar na História como algo para além do contínuo, do totalizante e do linear foi e continua sendo a tentativa dessa tese. Fazer da história um espaço reservado para esse trabalho não é sem razão. No capítulo anterior, desejei perceber os acontecimentos que tornaram possível pensar em paradigmas, fugindo das noções de criação, unidade, originalidade e significação tão caras à História das Idéias.

Para a realização dessa investigação foi necessário o adensamento teórico de alguns conceitos. Busquei ferramentas que me ajudassem a entender as Ciências Humanas na contemporaneidade e seus atravessamentos do passado. Não conseguiria tratar das Ciências Humanas se não problematizasse os acontecimentos e as regularidades que se apresentam hoje num cenário contemporâneo.

Assim, trago como uma das ferramentas analíticas utilizadas o conceito de uma História Arqueológica e uma História do Presente, em Michel Foucault, já antes também problematizado por Friedrich Nietzsche. Ao longo desse trabalho, fui construindo textos que precisaram voltar ao passado para

olhar a produção e constituição das Ciências Humanas. Porém, ao fazer isso tentei me afastar de uma história linear e totalizante.

O método de análise de Foucault na sua primeira fase de estudos é geralmente conhecido como Arqueológico²⁰. O que é fazer uma história arqueológica? Essa é uma história que não compete com a História das Ciências ou das Idéias. Ela pretende mostrar o solo epistemológico, as condições de possibilidade que se configuraram para que fosse possível o aparecimento de determinados saberes em determinados momentos.

Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *epistémê* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, nos espaços de saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma 'arqueologia' (FOUCAULT, 2002a, XVIII) [grifos do autor].

Existe aí um deslocamento metodológico frente a uma História das Ciências. Abandonando a razão, como único instrumento para uma história da verdade, Foucault problematiza as ciências do homem através dos saberes que estas constituem. Sua intenção foca-se no nível dos discursos e das instituições (manicômio, hospital, instituições tratadas nessa fase através de uma arqueologia dos saberes que se desenvolvem em determinado momento histórico) que vêm constituindo os saberes sobre o homem como legítimos.

Assim, embaso-me em Foucault (2002a), valendo-me de um dos seus mais competentes leitores, Machado (1988), para apresentar aqui, pelo menos três críticas acerca da História das Ciências ou também chamada de História das Idéias ou História Epistemológica.

A primeira delas refere-se à exterioridade em que situa o estudo sobre os saberes nessa proposta de fazer história. A tentativa aqui é de explicar

²⁰ Há outras vertentes que fazem críticas a uma História Geral, como é o caso da História da Cultura. Nessa tese trabalho com a crítica de Foucault ao Historicismo, por ser o autor de que me aproprio nessa pesquisa.

o desenvolvimento desses saberes a partir das origens, dos motivos e das causas que os fizeram se desenvolver. Torna-se, enfim, um campo explicativo, desconsiderando a especificidade dos saberes analisados. A existência de determinados saberes é explicada do exterior do discurso. O historiador é aquele que, fora desse mundo histórico, pode, com a neutralidade que lhe é fundamental, explicar quais saberes aparecem naquele momento histórico. Dando às costas a uma história factual, Foucault questiona a proposta da História das Ciências, evidenciando os discursos que vêm compondo tais saberes, rompendo com uma idéia de explicação dos fatos a partir de um conceito evolucionista. Insiste, ainda, que a produção desses saberes se situa e se apóia dentro de uma episteme, determinando a constituição de alguns saberes.

Uma segunda crítica à História das Ciências refere-se à constante busca de contradições entre teorias de uma mesma episteme. Em *As Palavras e as Coisas*, quando Foucault (2002a) trata dos saberes de uma episteme clássica – *Falar, Classificar e Trocar* – entende que as contradições entre diferentes teorizações que foram compondo cada um desses saberes, nada mais são do que efeitos de superfície que são acolhidos pelo mesmo solo epistemológico. Ou seja, mesmo sendo teorias diferentes para explicar os saberes da época, todas elas se assentam sobre o mesmo abrigo, no caso específico, a continuidade, a ordenação e a universalidade, características da episteme clássica.

Na correnteza de uma História das Ciências, a idéia de continuidade é questão fundamental. Produz-se uma história que, incessantemente, quer a produção da Verdade. O progresso e a evolução são vistos como uma continuidade necessária para o desenvolvimento das ciências. A substituição de Lamarck por Darwin, por exemplo, demonstra o quanto a Biologia evoluiu²¹, fazendo-nos mais próximos da tal verdade que se busca na

²¹ Na teoria proposta pelo naturalista francês Jean-Baptiste de Monet, Chevalier de Lamarck (1744-1829), a evolução das espécies resultaria da herança das modificações causadas pelo ambiente e pelos efeitos do uso e desuso dos órgãos; enquanto na teoria evolucionista fundamentada nas idéias do naturalista inglês Charles Robert Darwin (1809-1882), são

história dos saberes científicos. Ao contrário disso, a Arqueologia produziu uma história filosófica em que o progresso, a razão e a Verdade não foram e nem pretenderam ser as balizas desse projeto. Novamente Foucault reforça que dado o solo epistemológico em que se desenvolvem tais saberes criam-se condições de possibilidade para a produção de diferenças em cada campo do saber. Aquilo que para a História das Ciências representa evolução é entendido nessa perspectiva como mudanças que ocorrem dentro de uma mesma episteme, portanto, submetidas às mesmas regras de formação.

Assim, desinteressado pela exterioridade dos saberes, contradições de teorias e continuísmo, as análises da história arqueológica de Foucault foram realizadas a partir de uma questão central em seus estudos: a constituição histórica das Ciências Humanas. O homem torna-se seu campo de pesquisa a partir de investigações como *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963) e *As Palavras e as Coisas* (1966). "Ao avaliar as formas de percepção da loucura, do olhar médico, ou das ciências humanas, o que Foucault quer fazer ver são as configurações que tornaram possíveis tais acontecimentos na ordem do saber" (QUEIROZ, 1999, p.29). Com tais livros o estudo sobre a fabricação da loucura, o aparecimento de estudos acerca da doença e da medicina moderna e ainda o homem como sujeito e objeto do conhecimento são teses desenvolvidas por Foucault que põe em funcionamento o método arqueológico, fazendo nascer um processo investigativo original frente aos métodos utilizados pela História das Ciências.

De uma preocupação com o conhecimento/a ciência, a Arqueologia preocupa-se com o próprio saber. Seu interesse não é especialmente por documentos científicos, mas também filosóficos, literários etc. Os saberes são entendidos por Foucault como um campo mais amplo que a ciência, aqui não importa se um discurso é ou não *científico*. A preocupação está no nível do saber. Esse saber se forma a partir de práticas discursivas – independente de ser ou não *científico* – devendo a análise arqueológica

propostos mecanismos baseados na *seleção natural*, para explicar a origem, a transformação e a perpetuação das espécies ao longo do tempo.

determinar suas regras de formação. Seu estudo versa pela ciência enquanto um campo de saber.

A abolição da recorrência vai ter uma importante consequência sobre o modo de a arqueologia considerar a verdade. Sabemos a que a epistemologia subordina a verdade à ciência. A ciência é o lugar específico da verdade no sentido em que ela não tem que se adequar a uma verdade que lhe seria exterior, pois só seus procedimentos são capazes de produzi-la; a questão da verdade se reduz a dois critérios do conhecimento verdadeiro, critérios esses definidos pela ciência em sua atualidade. A arqueologia desloca radicalmente essa problemática. Privilegiando em sua análise não mais a ciência, mas o saber, a história arqueológica também neutraliza a questão da verdade. Ou melhor, desvincula a reflexão histórico-filosófica sobre a verdade da ciência e sua atualidade, eliminando a utilização de qualquer critério externo de verdade para julgar o que é dito nos discursos. A arqueologia aceita a verdade como uma configuração histórica e examina seu modo de produção unicamente a partir das normas internas dos saberes de determinada época (MACHADO, 1988, p. 184).

A verdade é aqui entendida como algo produzido por nós, em cada momento histórico. Não mais vista como algo a descobrir, desvelar e revelar o real, a verdade toma a posição de algo inventado, produzindo seu próprio objeto. Sua criação, dentro de uma ordem discursiva, assume a posição de legitimidade. Assim, importa é que o dito esteja “no verdadeiro”, nessa “polícia discursiva” de que trata Foucault (2004). A verdade é algo que nós próprios criamos, fazendo-a ter efeitos de sentido, efeitos de realidade, produzindo as verdades que, numa História das Ciências, é o desvelamento do real.

Com isso, o discurso torna-se um artefato que produz coisas, forma verdades – volto a dizer, inventadas – que vão compondo o cenário de determinado momento histórico. Esses discursos só são possíveis de existir em dado período, pois existe um feixe de relações que os compõe, tornando verdade seus ditos. Por isso, a arqueologia não se importa em buscar a *Verdade verdadeira* desses saberes, pois, definitivamente, ela não existe! Existem sim produções de sentido, uma ordem discursiva que faz tais episódios se tornarem verdades, estarem “no verdadeiro” e terem sentido para nós. É então que a Arqueologia busca estudar os próprios discursos, trabalha com documentos, entendendo-os como monumentos, já que os descreve

compreendendo os rastros deixados pelo homem e agrupa e organiza-os em formações discursivas (FOUCAULT, 2002).

A arqueologia é então uma análise de discurso que busca explicar como apareceram esses discursos e não outros em seu lugar; quais condições de possibilidade para produção desses saberes? Esses discursos não aparecem previamente organizados. Eles estão embaralhados, dispersos. É necessário o arqueólogo produzir, através de ditos e escritos unidades de sentido, estabelecer regularidades que os tornem uma formação discursiva, que se perceba enunciados e sentido nos materiais analisados.

Esse instrumento de trabalho, segundo Queiroz (1999), restringe-se aos efeitos de superfície do campo discursivo, ou seja, não se procura ou se suspeita do que realmente se queria com tais ditos, o que era mesmo que se buscava dizer. Ou, então, o entendimento de que tais acontecimentos são retrógrados, pouco desenvolvidos, sendo assim, torna-se necessária uma evolução naquela determinada ciência analisada. A história arqueológica permanece no nível do próprio discurso. O questionamento aqui é: quais condições de possibilidade para emergência de certos saberes? Com isso, interessa para a Arqueologia a positividade e a visibilidade do saber que se forma dentro de uma mesma episteme.

Alguns saberes foram estudados por Foucault nas três obras antes citadas, outros desses possíveis cruzamentos, como o próprio autor diz, não foi uma lacuna ou erro feito por ele, mas “uma exclusão deliberada e metódica” (2002, p. 182). Com isso, não temos a preocupação de unificar o discurso e apresentar, enfim, o que são esses saberes. É sem essa preocupação que, na continuidade desta tese, busco analisar os dados coletados à luz da história arqueológica de Foucault sobre as Ciências Humanas, especialmente a partir de *As Palavras e as Coisas*.

Essa fase de Foucault se destaca por ser um tempo em que se dedicou a uma extensa pesquisa sobre o homem e os saberes da modernidade. Interessa-se pela explicação das condições de possibilidade para ao nascimento e a transformação desses saberes que produzem os discursos sobre o homem.

[...] São aqueles discursos sérios, isto é, aquelas práticas discursivas que reivindicam um estatuto científico (as necessárias neutralidade, objetividade e universalidade de seus enunciados), alvo de exame de Foucault. Mais exatamente as ciências cujo objeto de reflexões é o homem, quer seja o homem em suas manifestações patológicas – insanidade e doença; quer seja o homem em dimensões constitutivas de sua existência: como ser vivo (a passagem da história natural à biologia), ser falante (da gramática geral à filologia), e ser que trabalha (da análise das riquezas à economia política). Entretanto, nestas investigações não há considerações relativas ao campo extradiscursivo (MAIA, 1998, p. 105).

Tal história arqueológica foi de grande validade para que pudéssemos compreender a nossa constituição histórica como *sujeitos de conhecimento*. Interessando-se pelo conjunto de práticas discursivas, a Arqueologia escava, no nível do discurso, as regras de aparecimento, organização e transformação dos saberes.

O eixo epistemológico de Foucault, visível em seus trabalhos da década de 60, sofre uma modificação para o eixo genealógico, interessando-se por questões de ordem política. Na esfera de relações saber/poder, Foucault apresenta transformações metodológicas no trato de seus objetos de análise, porém, não abandona o projeto arqueológico, mas incorpora a genealogia nesse mesmo projeto. Passa a desenvolver pesquisas que privilegiam não somente o campo discursivo, mas também o campo extradiscursivo, aquele que se apresenta de diferentes modos nas práticas sociais, como modo de organização do espaço, do tempo, das práticas, das relações, não pressupondo necessariamente registros falados ou escritos. Assim, o discurso não diz respeito apenas ao universo das documentações e dos registros, que são apenas rastros, mas constitui-se de todas as manifestações expressivas que produzem a vida social. Os estudos versam sobre as relações entre os saberes e os poderes que vêm compondo as práticas discursivas e não discursivas.

O que provoca tal mudança nas pesquisas foucaultianas? Muitas podem ser as causas que podemos aqui arrolar. Da leitura de Maia (1998), percebo que era interesse do projeto arqueológico entender como se transformaram e se modificaram as regras de formação no plano do saber. No entanto, Foucault passou a preocupar-se com o campo extradiscursivo e as relações entre os saberes e suas práticas sociais. Sentindo necessidade de

responder também a tais questões, compõe um projeto que vai se aproximando progressivamente do trabalho genealógico. Inicialmente a Genealogia surge em seu processo metodológico como um projeto que conjuga a Arqueologia aos mecanismos de poder intrínsecos à formação de saberes. Uma análise das tecnologias do poder como condições de possibilidade para constituição de determinados saberes e suas formas de operação. Enfim, uma politização do campo epistemológico.

Não se pode deixar de mencionar a dupla dimensão que Foucault faz muito rapidamente vibrar de maneira contemporânea, ao mesmo tempo: uma arqueologia (isto é, o questionamento de uma periodização histórica em função de uma problematização dada como, por exemplo, a idade clássica em função da loucura, ou o século XVIII em função do quadriculado epistemológico das ciências humanas); e uma genealogia (isto é, uma reversão do questionamento em direção ao nosso presente, uma “ontologia da atualidade” sob a forma de uma interrogação sobre as “formas da franquia possível”) – em suma, uma descoberta do que nós podemos ser com base no que nós somos e do que nós fomos (REVEL, 2006, p. 42).

Vivendo os acontecimentos de *Maio de 68*²²; a criação do GIP (Grupo de Informação sobre as Prisões) e o atravessamento de Nietzsche em leituras sistemáticas, Foucault põe em funcionamento, a partir do início dos anos 70, um projeto genealógico que privilegia a análise das relações de força, ou seja, o poder concebido como prática, como exercício, como efetuação de forças que estão em constante disputa e tensão.

Então, Foucault tem em suas obras uma forte contribuição de Nietzsche, preocupando-se com as relações de força que são responsáveis pelas interpretações, pelos sentidos que atribuímos às normas, às regras, à moral, rompendo com o entendimento de que tais questões têm um significado originário (FOUCAULT, 1990a). Foucault aproxima-se de Nietzsche – que sempre esteve presente, de uma forma ou de outra em suas obras – e, faz dele

²² A referência a *Maio de 68*, neste contexto, é ao mês de maio de 1968, quando ocorreu na França uma greve geral. Rapidamente ela adquiriu significado e proporções revolucionárias, mas em seguida foi desencorajada pelo Partido Comunista Francês, de orientação stalinista, e finalmente foi suprimida pelo governo, que acusou os comunistas de tramarem contra a República. Alguns filósofos e historiadores afirmaram que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, porque não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe.

um pensador que opera em seus textos, um pensador que forma, deforma, transforma seus dizeres. “Talvez Foucault encare Nietzsche menos como objeto de análise do que como instrumento; talvez se relacione com ele menos como o comentador com seu *interpretandum* do que como o pensador com sua caixa de ferramentas” (MARTON, 2001, p.210) [grifo da autora].

Aprendendo com Nietzsche, Foucault transvalora todos os valores e rompe com a história linear no caminho de uma história genealógica. E é precisamente aqui que o filósofo tem um lugar privilegiado no pensamento de Foucault.

Escapando da origem primeira da história, Foucault nos convida a entendê-la como documentária, mas não de uma forma linear, cronológica, mas embaralhada, riscada, reescrita e, por isso mesmo, essa história, “exige paciência”. A história está aí não para cultivar e cultuar ídolos e deuses. Ao contrário, ela é uma das ferramentas para “rir da solenidade das origens” (FOUCAULT, 1990a, p. 18). Desmontando uma história das origens, da Verdade, eles nos ensinaram – Nietzsche e Foucault – a olhar os acidentes, os percalços, os desvios, as recorrências e as dispersões dos acontecimentos. Uma história que diz muito de nós, dos nossos olhares sobre os objetos que criamos, das coisas que pensamos, das práticas que efetuamos. Assim, dão as costas à essência das coisas, pouco se interessam com os fatos, a *Verdade verdadeira* da história. E isso por quê? Porque não crêem na existência dela. Em suma, não crêem na origem. Eis como Foucault analisa Nietzsche, seu inspirador:

Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (Ursprung)? Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tornar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 1990a, p. 17) [grifos do autor].

Rompendo com a história da origem, Foucault aproxima-se de Nietzsche para compor uma história das margens, dos desvios, dos acasos.

Essa é a história do presente, a história da proveniência e da emergência. Uma história que pensa nas singularidades, nas dispersões, nos acidentes, “na singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona” (FOUCAULT, 1990a, p.15).

Com a aproximação nietzscheana, Foucault quer entender a emergência das formas de saber e suas relações com o poder. A história continua pertencendo ao projeto de Foucault, uma história que busca as condições de possibilidade para emergência dos saberes, mas também busca os cruzamentos com a questão do poder. Uma história que demarca “os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 1990a, p.21).

A história do presente não é tarefa fácil, já que é necessária a ruptura com uma história da origem, de um traçado já previamente delimitado, de uma previsão já tida antes de iniciar o percurso sobre a constituição dos saberes. De todo modo, o contar dessa história torna-se algo desafiador para o arqueólogo, na medida em que a análise sobre os saberes não é quadriculada, sem uma previsão de aonde e como chegar. A análise sobre os saberes é enfim, um espaço em branco.

O que até então velava pela segurança do historiador e acompanhava até o crepúsculo (o destino da racionalidade e da teleologia das ciências, o longo trabalho contínuo do pensamento através do tempo, o despertar e o progresso da consciência, sua perpétua retomada por si mesma, o movimento inacabado mas ininterrupto das totalizações, o retorno a uma origem sempre aberta e, finalmente, a temática histórico-transcendental), tudo isso não corre o risco de desaparecer, liberando à análise um espaço aberto, indiferente, sem interioridade nem promessa (FOUCAULT, 2002, p. 45)?

É o abandono de uma sistematização precisa da história dos saberes para olhar uma história das margens, dos saberes imperfeitos e sem *valor científico*. Os discursos que compõem essa história são entendidos como práticas que obedecem a regras para além de obras individuais, mas campo de ação de um conjunto de regras que tornam possíveis a emergência desses saberes determinados.

Assim, as contradições não são nessa história tomadas como problemáticas, devendo-se buscar o espaço do consenso, numa figura global e uniforme. As contradições aqui são bem-vindas, busca-se descrever – e não apagar – os “espaços de dissensão” (FOUCAULT, 2002, p.175). Espaços múltiplos, simultaneidade, ponto constituinte dos saberes são alguns elementos necessários para pensar a história a partir dos instrumentos foucaultianos. Com isso, a busca dessa história é por um efeito multiplicador. Não se pretende esgotar a história dos saberes sobre o homem a partir de uma análise arqueológica ou as relações de poder na constituição de saberes a partir de uma análise genealógica. Existe um emaranhado de discursos em que é possível pensar numa diversidade de cruzamentos.

Diante disso, o entendimento de Foucault sobre acontecimentos diz muito ao se buscar uma História do Presente. Eles são as cesuras que rompem com as séries discursivas. Longe de compreender a história como casualidade, como linear, ela deve ser compreendida como atravessamentos que nos constituem – e nós as constituímos também – no mundo atual. Assim, interessa, por exemplo, olhar a história da Modernidade e compreender suas séries discursivas que vêm produzindo a episteme vigente. Mas interessa também, olhar para os acontecimentos, as cesuras: em quais momentos e por que existe uma dispersão nessa ordem estabelecida pela Modernidade? Que história vem constituindo esse espaço-tempo que, em um determinado momento, escapa à série discursiva vigente e se atravessam outros discursos?

A história, como praticada hoje, não desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar o campo dos mesmos; neles descobre, sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, raros e decisivos: das variações cotidianas de preço chega-se às inflações seculares (FOUCAULT, 2004, p. 55).

Contar os movimentos da história sem buscar o retorno à origem como sustento primeiro do estudo é tarefa difícil para nós que fomos acostumados a olhar para a história como linear e milimetricamente contada. Na tentativa de romper com isso, procurei traçar as produções de séculos passados para compreender os movimentos do presente como, muitas vezes,

marcas do passado. Com Nietzsche e Foucault me assento para compreender essa história como uma genealogia do conhecimento, demorando nas “meticulosidades e nos acasos dos começos” (FOUCAULT, 1990a, p. 19).

Quis cruzar passado e presente, pretensões e (des)construções produzidas pelas Ciências Humanas. Importou descrever a história, não a julgar. Com esta intenção, alicercei-me em Foucault (2002) para constituir as referidas ciências através de uma história que buscou estabilidade, regulações e dispersões em sua trajetória. Quis enfim, apresentar a história das Ciências Humanas a partir da relação de Foucault com história, sendo

[...] estabelecida a partir de um problema que se coloca no presente e, para a resolução, necessita voltar-se ao passado; mas, também, aqui, é de uma nova relação com o passado que se trata, um passado não visto como embrionário, como germe a partir do qual tudo evolui, mas nietzscheaneamente falando, como “origem baixa”, lugar do acontecimento, da emergência em uma singularidade, a partir da disputa de forças em conflito (RAGO, 2005, p. 263) [grifo da autora].

O próprio pensador francês, ao final de seu último livro da fase arqueológica²³, diz explicitamente que se para ser filósofo é necessário voltar às origens e para ser historiador é necessário glorificar o passado, ele não é nem uma coisa, nem outra. Com isso, se entendermos a história como esse retorno à origem, como um momento de triunfo e glórias, Foucault pode ser sim acusado de não fazer história. Mas se entendermos a história como essa origem vista de baixo e, como esse espaço em branco em que as coisas não estão dadas como certas, mas que produzimos tais artefatos, é injusto condenarmos Foucault a um autor que recusa a história. Aliás, o que seriam então seus estudos sobre a doença mental, a constituição das Ciências Humanas, o sistema prisional, a história da sexualidade se não essa história vista de baixo?

As palavras não querem revelar a verdade das coisas. Sem essa pretensão é que deixo claro que esse trabalho não busca a origem e os longínquos começos da história das ciências humanas. Fujo aos relatos quase míticos, tipo: “E tudo começou com...”, “Na origem das ciências...” Se o leitor

²³ *A Arqueologia do Saber*, publicada originalmente em 1969.

busca tais respostas, é preciso alertá-lo: essa tese de Doutorado não pretende responder a essas questões, até porque não poderia ser pretensão, aqui e agora, narrar uma História das Ciências. Esta apenas se pretende numa outra perspectiva, de olhar a história das Ciências Humanas e os discursos que a constituíram enquanto ciências. Com isso me torno mais livre para não me prender à tentativa de dizer o que são mesmo as Ciências Humanas.

A concepção de história como trama demarca, ainda, o entendimento de recorte de fatos que suscitam a atenção do historiador. Um fato não é por si interessante, o que o torna interessante é o olhar e a atenção dada por quem escreve essa história. A história é então, seletiva e classificatória, já que a rota traçada por ela, os fatos contados ou não são produzidos por quem narra essa história. O caminho seguido não é a verdade, mas a produção de um discurso que classifica, seleciona e normaliza a história, dando voz a alguns fatos e silenciando outros. O sentido da história não é dado pelos fatos, mas pelos discursos que se constituem ao narrar a trama produzida pelo historiador. A história é, enfim, uma luta pela verdade, uma narrativa que conta acontecimentos, fatos, tramas marcadas e selecionadas pela ótica do historiador. Assim, nos ensinou Foucault: "A história não tem sentido, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas" (2002, p. 05) [grifo do autor].

Tais lutas, estratégias e táticas que anuncia Foucault colocam-nos a pensar acerca da história como uma narrativa contada a partir dos óculos que se põem ao olhar os acontecimentos. O que existe são as interpretações, sempre provisórias, parciais e, fundamentalmente, constitutivas de um dado momento histórico, dentro de um regime de verdade que faz com que algumas coisas sejam verdadeiras e outras falsas.

Os recortes, os limites, as séries de séries devem ser marcadas pelo aniquilamento a reducionismos como causa e consequência, como linearidade e constância da causalidade, como busca pela origem das essências. Esses são alguns dos fundamentos de uma história factual que devem ser

colocados em xeque para que possamos entender que na história não existem leis. O vivido, o sublunar, a *dóxa* são marcas desse campo de saber. Nesse sentido, Foucault ajuda-me a compreender o documento como algo que se produz na história:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar e dizer a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2002, p. 7).

Assim, compreender, afinal, o que uma determinada época objetivou mesmo por trás das práticas que efetivou, definitivamente não é o entendimento que trago para essa tese. Os objetos nos quais me debrucei somente existem dentro de uma prática e de um discurso que os constitui. Está aí a importância da história, já que estudar a genealogia da produção desses objetos interessa para compreender os discursos que são aceitos.

A pretensão dessa história do presente versa a partir da interrogação diante dos discursos e práticas ditos. A preocupação não é com o que está por trás desse discurso. O estudo da história não é, enfim, a base do iceberg (VEYNE, 1998). Não se pensa, aliás, não se acredita ou sequer se suspeita, de que os discursos ditos não são bem esses ou que não foi exatamente isso que se queria dizer. Não há nada oculto. Há práticas e discursos que vão constituindo os objetos dos quais falam. Assim, bem retrata Paul Veyne:

A história-genealogia a Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc, mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades. Esse novo modelo de história, essa arqueologia, como chama seu inventor [...] não se especializa na prática, no discurso, na parte imersa do iceberg, ou antes, a parte oculta do discurso e da prática é inseparável da parte emersa (VEYNE, 1998, p. 280).

Diante disso, cabe destacar ainda a compreensão de história não somente com a idéia de passado. Entendemos o passado com os olhos do presente. Pensando assim, considera-se a busca pela história dos objetos do passado uma tentativa de compreender as condições de possibilidade que os produziram e levaram-nos a constituir o presente. Sem essa intenção, a história não tem razão de existir. A história do presente possibilita a mudança de foco da história: de uma visão essencialmente explicativa, busca as condições de possibilidade que constituem determinados discursos em determinado momento. Olha-se para a história, enfim, para compreensão do pensamento, para pensar sobre o dito, o escrito, o feito, o inventado, o produzido. Olha-se para ela para pensar sobre as condições de possibilidade que tornam possível a existência de determinados acontecimentos. Que condições de possibilidade de espaço e tempo foram sendo tecidas para se pensar dessa forma e não de outra no campo dos saberes em dado momento?

Quero, então, olhar para as Ciências Humanas ao avesso, mas não procurando resgatar os fins da história e a *Verdade verdadeira* dos fatos, mas pretendendo problematizar uma história do presente que constitui e legitima alguns discursos que contam como verdade dentro de uma mesma episteme no que se refere ao campo de saber dessas ciências.

Assim, esta tese não pretendeu e nem pretende contar a História das Ciências linearmente, tentando compreender o que é mesmo a ciência. Aliás, é muito importante deixar claro que para Foucault, seu estudo esteve muito longe de ser uma História das Ciências. Seu estudo versava sobre a Arqueologia e a Genealogia das Ciências Humanas – aqui especialmente o recorte que me interessa. Olhar para a insurreição dos saberes, para os efeitos de poder que se corporificam em um discurso considerado *científico*, constituir um saber histórico das lutas. Enfim, a Arqueologia e a Genealogia dos Saberes se colocam em oposição a História das Ciências.

Quais *quadros*, que *séries de séries* são constituídos na Genealogia das Ciências? Enfim, quais discursos vêm sendo narrados pela ciência e tornados verdadeiros, como saberes legítimos. Que recorrências, que

descontinuidades, que retratos são hoje evidenciados pelo campo das Ciências Humanas? Com essas intenções problematizo questões que nos colocam a pensar sobre a ordem discursiva vigente nos traçados da história, fazendo dela uma ferramenta que me permite olhar as ciências como movimento de legitimidade frente à sociedade moderna que nos constitui como filhos da Modernidade.

Com esse olhar, apresento na continuidade da tese, a última parte do estudo. Ali pretendo evidenciar uma História Arqueológica das Ciências Humanas, embasada especialmente em Foucault de *As Palavras e as Coisas*, compreendendo como foi tecido o ponto constituinte de seu nascimento e os atravessamentos disso na contemporaneidade. Evidencio também as estratégias de desenvolvimento dos saberes das Ciências Humanas a partir de uma episteme moderna marcada por um Poder de Normalização, sendo necessário problematizar o segundo eixo de trabalho em Foucault, a Genealogia. É então que apresento a análise dos dados coletados, entendendo-os como artefatos discursivos que vêm produzindo as Ciências Humanas hoje, neste dado momento histórico.

PARTE III – DE FERRAMENTAS, ENSAIOS, DISCURSOS E OUTROS ARTEFATOS INVESTIGATIVOS

Levar a sério. – O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil pôr em movimento; chamam de “levar a coisa *a sério*”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (NIETZSCHE, 2001, p.217) [grifos do autor].

CONTO III. A - DIFÍCIL - HORA DE MERGULAR NOS MATERIAIS

Fazer valer os estudos em Foucault. Essa é a proposta dessa parte da tese em que se anuncia as balizas do estudo metodológico e responde-se ao problema de pesquisa anunciado como foco do trabalho investigativo.

Nada disso é difícil para mim quando preciso iniciar os estudos de orientação das minhas alunas de graduação e pós-graduação. Mas se torna imensamente problemático quando as posições de sujeito são invertidas e faço, agora, aquilo que exijo de minhas orientandas em seus trabalhos de conclusão de curso – claro que em sua devida proporção de aprofundamento teórico.

Em meu processo de constituição enquanto aluna de Doutorado atravessei fases difíceis... Aliás, para mim, muito difíceis... E para esse conto quero relatar os obstáculos, as idas e vindas em uma fase de qualquer trabalho de pesquisa que é fundamental: a delimitação do problema de investigação. Como já anunciado no primeiro capítulo, meu problema sofreu modificações após o Exame de Qualificação. Para qualquer pesquisador que siga o método científico, isso é um golpe na estrutura fundante do trabalho. E acredito que, encharcada desse discurso, sofri muito com essa necessária modificação.

Hoje, olhando para o trajeto percorrido ao longo dos quatro anos de estudo, posso dizer que aquele foi um momento fundamental para o enriquecimento do meu trabalho. O amadurecimento teórico e a serena escolha de outros caminhos me trouxeram condições de possibilidade de escolher outras tramas, talvez agora, mais recortadas.

Além disso, para a escrita dessa última parte da Tese: *De ferramentas, ensaios, discursos e artefatos investigativos*, tive, me arrisco a dizer, a maior aventura nesse trabalho de pesquisa: ler e entender *As Palavras e as Coisas* de Michel Foucault, que se tornou referência nas análises que produzi acerca dos discursos sobre as Ciências Humanas. Uma sugestão indispensável, indicada por mais de um integrante da Banca de Qualificação, que já fazia parte das leituras que buscava fazer para a tese, mas que, ainda naquele tempo, não me arriscava a estudar. De qualquer forma, hoje sei o quanto tal estudo era central para as discussões que vinha/venho tecendo.

Hoje, com o trabalho quase finalizado, olho para a trajetória percorrida e lembro das palavras iniciais de Foucault no *Uso dos Prazeres* (2006) e nelas encontro um reconfortante espaço para pensar o quanto a quietude não fez parte desse trabalho....

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima abaixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta (FOUCAULT, 2006, p.12).

Iniciar de novo, rachar as palavras, romper com significados tão caros à minha formação inicial, percorrer sendas sem saber o que iria encontrar foram marcas do trabalho ora apresentado. Com isso, não quero dizer que ele se inscreve num lugar privilegiado e melhor do que aqueles que, desde a entrada num Doutorado, já têm um problema de pesquisa definido, mas quero dizer que esse foi o meu trajeto... não o melhor, nem o pior, mas o meu, que assim como Nietzsche (2002), já não me envergonho mais.

E é com essa trajetória vivida que convido leitoras e leitores a me acompanharem em problematizações por caminhos ainda não trilhados, por mapas ainda não traçados, como estamos a fazer Ciências Humanas na contemporaneidade.

CAPÍTULO 4. DE FLECHAS, ATRAVESSAMENTOS, RISCOS E PERIGOS DO PROCESSO METODOLÓGICO

Quais são os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, tomada como Ciência Humana? Querendo responder a esse problema de pesquisa elaborei a presente tese e cheguei ao momento de explicar, minuciosamente, como fazer para dar conta de responder a esse problema de investigação.

Tarefa difícil essa... como explicar como devemos ser pesquisador/a? Parece-me que para isso não existe uma fórmula pronta. Pelo menos os meus traçados aqui, só foram possíveis depois de já estar caminhando. Por isso, pelo menos a mim, é difícil a tarefa de explicar como fazer pesquisa. Faz-se pesquisa, fazendo-a! E talvez um único ponto que se repita em propostas de investigação que abandonam o projeto oficial da Modernidade seja o desafio de pensar sobre o pensamento, inventar e experimentar a si mesmo através de suas singulares travessias (FISCHER, 2004), de colocar em xeque as verdades já sabidas, de trilhar um caminho que no início ainda não conhecemos e talvez terminemos sem conhecê-lo seguramente... Por isso

[...] este não é um texto prescritivo, que ambiciona dizer como se deve fazer pesquisa; nem disputa, com outros textos sobre a mesma questão, alguma supremacia ou estatuto de verdade; sequer pretende estabelecer uma miragem gêmea de qualquer saber absoluto, ou de alguma intuição inefável sobre a pesquisa educacional. É apenas um texto experimental, um documento articulado *a posteriori* sobre ações já realizadas ou em realização, cujo simples propósito é o de que se torne uma referência-flecha possível para outras/os pesquisadoras/es (CORAZZA, 2002, p.108) [grifo da autora].

Quero apenas deixar claro que, diferente de Corazza, meu texto aqui não tem a pretensão de se tornar referência-flecha. Talvez ele seja apenas um espaço para uma confissão necessária dentro dos ditames de uma tese de Doutorado. Seja como for, a citação da autora me inspira – e me alivia de certa forma também – ao trazer a idéia de que esse momento da escrita serve para mostrar os passos trilhados, os labirintos percorridos. A partir desse propósito, a justificativa aqui é com o olhar para trás e poder relatar o que foi possível realizar. Nesse sentido, Maria Isabel Bujes demonstrou como o caminho, como quer Nietzsche (2002), não existe. Pelo menos, não previamente delimitado...

Preciso admitir que, ao início da investigação, eu não tinha delineados de antemão, os caminhos que pretendia trilhar. Não contava com processo metodológico algum, previamente desenhado, para guiar o meu percurso. A inexistência de uma tal orientação (e, principalmente, acreditar que ela de nada me valeria) permitiu-me um inusitado espaço de liberdade. Pude fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas sempre que necessário, já que não tinha o compromisso com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado. Portanto, esse foi um caminho inventado, de ensaios nem sempre bem-sucedidos, mas de qualidade profundamente provocativa e desafiadora, porque consistiu em desbravar, engendrar (BUJES, 2002, p.90).

Por isso, cada pesquisa é uma, cada novo passo traçado por mim no decorrer dos quatro anos de Doutorado foi sendo selecionado à medida que caminhava com a proposta e investigação de tese. O que posso – e quero – nesse momento apresentar é os meus passos, a minha caminhada metodológica para responder ao meu problema de pesquisa.

Operar com dúvidas, angústias, anseios diante dos dados coletados. Saber o que analisar, o que pinçar como importante e necessário, ao que dar luz e o que deixar à sombra são exercícios do processo de pesquisa que muitas vezes não são fáceis... difícil selecionar o que dizer, quais conceitos operar.

Pensar o processo de pesquisa como flechas que se cruzam ininterruptamente (CORAZZA, 2002), abandonando o Método Científico e questionando os labirintos investigativos que se fazem presentes a cada escolha ou renúncia foi como pretendi lançar meu olhar diante dos discursos

selecionados, para analisar os efeitos de sentido que se produzem em pesquisas das Ciências Humanas, especialmente no campo da Educação na atualidade.

Abandonar uma concepção marcadamente predicativa e hegemônica em que somente o que traz o carimbo científico (da observação e da experimentação) tem valor, foi desafio colocado nesta tese. Olhando para as práticas que me constituíram, percebo essas marcas tão fortemente traçadas desde meu ingresso como bolsista de iniciação científica. Ferrolhos matematicamente traçados, linhas categoricamente determinadas e hipóteses previamente indicadas são caminhos que quis desviar nessa pesquisa de tese. Enfim, quis me distanciar das coisas da ordem da patologia: “o reparo, a travessura, a sorridente suspeita, a zombaria são sinais de saúde: tudo absoluto pertence à patologia” (NIETZSCHE, 2005, p.71).

Insatisfação com o já sabido: as Ciências Humanas nascem e se constituem a partir das Ciências Naturais. Sim, mas o que mais? Por que tais discursos presentes nos materiais empíricos e não outros em seus lugares? Por que essas séries discursivas; essas dispersões; essas marcas históricas e não outras? A pesquisa é sempre – me arrisco a dizer que pelo menos deveria ser – fruto de uma insatisfação com as respostas já dadas. Com isso, através de minha história de vida fui sendo produzida e produzindo as indagações que vêm a compor o pano de fundo desta tese. Encontro-me num momento em que os caminhos tão bem traçados de como fazer pesquisa vêm se desmanchando um a um, assim como a filosofia de Nietzsche²⁴: a marteladas vou desconstruindo cada um desses traçados tão seguros, que antes me davam a diretriz de como fazer pesquisa em Educação. Na contramão disso, flechas vêm cruzando meu caminho e compondo meu trabalho de investigação. Dizer quais são elas é difícil... consigo dizer quais traçados já não me compõem mais: aqueles do

²⁴ A Filosofia de Nietzsche, a marteladas, refere-se à proposta anunciada em *Crepúsculos dos Ídolos, ou de como filosofar com o martelo* (NIETZSCHE, 2000). Querendo rachar as coisas, suscita indagações acerca do caráter efêmero de toda e qualquer verdade. Vale aqui martelar nosso próprio pensamento, suspeitando até mesmo das ferramentas que selecionamos para trabalhar em nossos estudos.

método científico, ou então aqueles que aplicam, num excelente encaixe, a teoria de um lado e dados coletados de outro.

Foucault sempre invoca a poeira ou o murmúrio de um combate, e o próprio pensamento lhe aparece como uma máquina de guerra. É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranqüilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault um "ato arriscado", uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (DELEUZE, 2006, p.128) [grifo do autor].

Foi esse desejo inquietante de que trata Deleuze que me mobilizou a olhar para os materiais empíricos de outro lugar. Cotejar novas sendas, abrir outros caminhos. Mas também foi esse desejo que me mostrou os perigos da pesquisa as – muitas e muitas – dificuldades em olhar para os materiais e abandonar concepções tão bem determinadas de como fazer pesquisa. O caminho não foi fácil. A paralisação diante dos dados ocorreu inúmeras vezes, o retorno a conceitos que pareciam já esgotados no estudo, a escolha da problematização²⁵. Conto isso porque essas experiências que me atravessaram foram imprescindíveis para balizar as estratégias metodológicas aqui apontadas.

Nessa trajetória, a presente pesquisa aceitou o perigo foucaultiano de não resolver os problemas diagnosticando as Ciências Humanas e encontrando alternativas/respostas plausíveis e necessárias para fazê-las densas *cientificamente*, ou então, de encontrar alternativas que interpretem os discursos das teses compreendendo quais discursos deveriam circular nas Ciências Humanas hoje.

²⁵ A problematização em Foucault (2006) refere-se a essa experiência de pensar o pensamento. Ser possível problematizar questões que se encontram inquietas em nós mesmos. Quando me refiro a minha problematização tenho presente a escrita de Foucault (2002) ao referir-se a necessidade de estarmos livre quando se trata de escrever. Minha problematização da tese é uma inquietude que se coloca em mim ao olhar as Ciências Humanas, quando questões pessoais e profissionais me atravessam e penso, como já referi nesta tese, na curiosidade como instrumento que me levar a pensar e indagar-me acerca das Ciências Humanas.

O que eu quero fazer não é a história das soluções, e esta é a razão pela qual eu não aceito a palavra “alternativa”. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (FOUCAULT, 1995, p.256) [grifo do autor].

O que tive/quis fazer aqui – e insisto mais uma vez, uma atividade perigosa – foi operar com alguns dos discursos que vêm constituindo o campo da Educação, uma ciência humana, problematizando os ditos, examinando suas recorrências e descontinuidades.

Para isso, digo que nesta pesquisa não encontrei categorias previamente definidas. Se quisermos chamar assim, é verdade que cheguei a algumas delas, que prefiro aqui referir como unidades de sentido. Foram elas que deram os contornos da pesquisa, agrupando as recorrências e séries discursivas e também os acasos que rompem com as séries discursivas. Porém, as unidades de sentido só foram delimitadas após um escrutínio dos dados coletados. Aqui não existiram categorias prévias. Elas só foram possíveis após a tensão entre a escolha teórica e metodológica e olhando, mexendo, relendo os dados da pesquisa, enfim, só foram possíveis os levantamentos das unidades, após mergulhar nos estudos foucaultianos e nos materiais empíricos.

Para a elaboração desta pesquisa precisava selecionar e estudar aprofundadamente os conceitos que se apresentaram a partir dos dados e delinear as balizas metodológicas. Neste momento, pretendo apresentar os traçados metodológicos, as escolhas por esse campo de investigação, por esses materiais empíricos. Enfim, neste momento importa mostrar ao leitor o mapa que foi desenhado à medida que leituras, discussões com professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e outros pesquisadores, mergulho nos dados coletados iam sendo feitos, no decorrer do percurso da pesquisa.

Sendo os traçados feitos a cada movimento nas tramas da pesquisa, percebi a necessidade de mergulhar nos conceitos, no referencial teórico, enfim na perspectiva que foi dando o tom desse estudo. Quando trato de teoria não estou separando *o pensar* do *fazer*, mas estou entendendo teoria como produto da realidade, que se torna importante para entender os discursos

que vêm compondo os materiais empíricos que se pretende descrever. Assim, quando digo da importância de mergulhar na teoria, digo compreendendo que essa mesma teoria produz o objeto do qual quero aqui tratar: as Teses de Doutorado analisadas. Descobrir, desvelar verdades ocultas foi do que busquei, incessantemente, me afastar. O que quis e assim pretendi fazer, foi *textualizar* os dados coletados, ou seja, busquei examinar as Teses e operar com ferramentas analíticas que me possibilitassem dar o que pensar acerca dos discursos que ali circulam. Com isso, operei com alguns conceitos e abandonei outros que, nesse momento, não os enxerguei, talvez em outro momento ou com outro/a pesquisador/a teria sido possível enxergá-los. O fato é que uma pesquisa é sempre feita de recortes. E um deles é a própria ferramenta que utilizamos para dar cor, luz e até mesmo sombra a alguns discursos que se anunciam nos materiais empíricos. Com isso, quero reiterar a importância de operar com os discursos e os conceitos tidos como operadores, ou seja, colocá-los a funcionar.

Com essas balizas já anunciadas, quero agora explicar os processos metodológicos, a seleção do espaço de pesquisa e do *corpus* discursivo tendo sido decisivos para compor a rede que essa tese vem produzindo.

Apropriei-me de quatro Teses de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, encerradas em 2006 e defendidas entre o segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007. Com elas, procurei olhar os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, sendo esse campo de saber uma Ciência Humana. Essas Teses, por comporem uma das produções finais que confere ao autor o grau de Doutor em Educação, gozam de um prestígio e se configuram em um documento público, que se pressupõe apresentar um material de qualidade teórica e metodológica²⁶.

Ao discutir sobre a estratégia para recortar o material empírico, cheguei à escolha de quatro Teses de doutoramento em Educação. Tal escolha

²⁶ Aqui apenas referi o campo e o *corpus* discursivo por esses já terem sido referenciados no Capítulo 1 desta tese.

refere-se pelo objeto empírico com que trabalham: o homem. E aqui, não qualquer homem, mas o homem educável ou então aquele homem que educa. Por entender a Educação como uma ciência humana, busquei um *corpus* discursivo que pudesse analisar os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade. Entendo que os discursos anunciados nesse *corpus* estão produzindo efeitos de sentido numa ordem discursiva mais ampla. Esses discursos falam dentro de um regime de verdade, produzindo e sendo produzido por esses discursos, tornando-os verdadeiros na atualidade das Ciências Humanas. Com isso, eles tornam-se poderosos artefatos para compreender alguns dos discursos que vêm compondo o campo das referidas ciências.

Com esses documentos que compõem o *corpus* discursivo da tese tive uma preocupação ética. Todas as Teses estão disponibilizadas na Biblioteca da UNISINOS para consulta local e para reprodução²⁷ de seu texto na íntegra, desde que citada a fonte. Assim, as quatro teses aqui analisadas podem ser encontradas por qualquer pessoa que tenha interesse em ler e consultar o estudo desenvolvido pelos autores. Entendo que “os documentos de domínio público são produtos sociais tornados públicos. Eticamente estão abertos para análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização” (SPINK, 1999, p.136). Acredito ser importante frisar essa questão ética, para anunciar ao leitor e aos próprios autores das Teses que o estudo aqui realizado não está preocupado em não evidenciar quais são os materiais utilizados, até mesmo porque qualquer pessoa que queira saber quais foram as teses analisadas, poderá chegar ao sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e verificar as teses defendidas em 2006 – essa é também uma informação pública.

Assumindo o entendimento foucaultiano (FOUCAULT, 2001b) de que mais importante do que o autor é o próprio discurso, não debruço meu olhar sobre os autores das Teses analisadas. E tomo essa posição pois, assim

²⁷ Os autores, ao depositarem suas teses, anunciam à bibliotecária se a tese pode ou não ser fotocopiada. Nos quatro casos aqui utilizados, todos os autores autorizaram a reprodução de cópias.

como Foucault, não me interessa quem fala (FOUCAU,2001b). Não estou interessada aqui no nome do autor, ele não é o produtor, nem o inventor dessa obra. Esses discursos estão marcados por uma ordem mais ampla na qual o próprio autor é capturado por ela. Por isso, muito mais importante que saber quem é o autor, o que importa aqui são os ditos, o próprio discurso. Aqui “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2004, p.26)²⁸.

A escolha das Teses como *corpus* discursivo não é sem razão. Optei por elas por encontrar ali fontes produtivas, materiais que me deram o que pensar sobre alguns discursos que vêm sendo produzidos pelas Ciências Humanas no campo da Educação. Assim, olhei para as quatro Teses querendo investigar quais recorrências e descontinuidades vêm aparecendo e compondo o campo das Ciências Humanas através de discursos sobre o homem, que saberes são ditos como Ciências Humanas, qual repercussão desses saberes na vida do homem? Que discursos são esses que compõem as Teses e delineiam alguns traçados do campo da Educação?

Essas Teses, que compõem o cenário investigativo, são aqui utilizadas como um dos muitos instrumentos que poderia ter escolhido para

28 Apenas por uma questão ética e metodológica anuncio aqui as referências completas das Teses analisadas, numeradas de acordo com o abrigo da Linha de Pesquisa.

Tese 1 – OLIVEIRA, Cláudio José da. **Políticas Educacionais e Discursos sobre Matemática Escolar: um estudo a partir da Revista Nova Escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 210p.

Tese 2 – LUZ, Arisa Araújo da. **Uma Educação que é Legal! É possível a Inclusão de Todos na Escola?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 166p.

Tese 3- WANDERER, Fernanda. **Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. 228p.

Tese 4- FRITSCH, Rosângela. **Travessias na luz e na sombra: as trajetórias profissionais de administradores de Recursos Humanos – os seus percursos de formação, de trabalho, de profissionalização no âmbito da Gestão de Pessoas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 450p.

investigar alguns dos discursos que compõe as Ciências Humanas na atualidade. Enfim, foram elas que delimitaram meu campo de atuação para debruçar-me diante de alguns discursos possíveis para enxergar minha problematização que, num espectro maior, digo, são as Ciências Humanas.

Assim, em primeiro lugar, antes de tomar as palavras que constituem as Teses que descrevo, quero anunciar como passo a olhar os discursos, as palavras, as verdades que esses materiais empíricos vêm produzindo.

Discurso é um conceito flutuante em Foucault, não se capta com facilidade o que é discurso em seus textos. Foucault se afasta de qualquer conceito universalizante, sendo difícil para nós, que conhecemos e muitas vezes vivemos as marcas do projeto oficial da Modernidade, ler, estudar sem ser pela via da racionalização, da preocupação do que é mesmo, afinal de contas, discurso. Tentando me afastar disso, procurei entender algumas de suas ferramentas sem buscar um conceito originário, final ou central das coisas que vinha estudando. Discurso tem sentidos variados em Foucault²⁹.

Assim, os textos que aqui transigem meu material empírico – as quatro Teses – foram vistos como coisas ditas em um determinado tempo e lugar. Esses discursos são entendidos como produtores de idéias, formas de falar e fazer pesquisas no campo das Ciências Humanas. Nas formações discursivas das Teses investigadas existe o que é e o que não é adequado de se dizer, pensar e praticar nas Ciências Humanas. São os discursos que constroem o mundo social e constituem as narrativas que convenciamos chamar de verdadeiras. Eles descrevem, fabricam e inventam um mundo que não tem sentido fora deles.

Olho para esse *corpus* discursivo na tentativa de “não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 2002, p.7). Aqui fiz uma

²⁹ Na continuidade do texto desenvolvo o conceito de discurso a partir de Foucault. Antecipo, sucintamente, que entendo discurso como um conjunto de enunciados que vem produzindo efeitos de sentido em nossas vidas. Interesse-me pela positividade do discurso que vem compondo as Ciências Humanas na atualidade.

seleção do que me interessa para descrever alguns dos discursos que compõem as Ciências Humanas na atualidade. Estabeleci unidades de sentido, descrevi continuidades e descontinuidades, recortei, selecionei, dirigi meu olhar para algumas coisas e não outras. Enfim, olhei para esses documentos pelo que diziam, pelos jogos enunciativos que produziam querendo perceber as séries que não cessavam de repetir e também os acontecimentos raros que se apresentavam nesses mesmos discursos como fenômenos de rupturas. Pretendi enfim, fazer uma descrição organizada desses discursos que entendo como práticas que obedecem a regras para sua formação e enunciação. Diferente das paisagens familiares quis ser tomada pelos documentos, sendo possível, quem sabe, pensar diferente do que se está acostumado (FOUCAULT, 2002).

Não estou preocupada em verificar se esses discursos são verdadeiros ou não. Parto do princípio de que sendo eles produzidos num campo legitimado de saber – como um Doutorado em Educação – são discursos que circulam e se fazem funcionar como verdadeiros nessa atualidade que constitui as Ciências Humanas. Interessa aqui analisar os efeitos desses discursos como produtores de verdades.

Olho para meus materiais empíricos como discursos pronunciados pelas coisas escritas, ditas e/ou comunicadas através de signos. Não os tomo a partir do oculto, do não-dito e do que gostariam de dizer. Ou então do que eles estão querendo dizer *verdadeiramente*. Como quer Foucault, tento ficar no nível do próprio discurso: “não procuramos, pois passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade superficial à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do próprio discurso” (FOUCAULT, 2002, p.85). Preocupo-me especialmente com a positividade desses discursos, o que eles vêm produzindo no campo das Ciências Humanas.

Entendendo-os como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p.56), afastei-me de uma interpretação precisa da realidade. Busquei entender as Teses analisadas como um conjunto de regras da prática discursiva. Os discursos que ali se

materializam não ocorrem fora de uma ordem do discurso mais ampla, mas num campo de ação possível, num sistema que acolhe esses ditos e os faz funcionar como verdadeiros. Esses dizeres não estão soltos no mundo à espera de serem interpretados. Eles são produzidos e produzem essa atualidade e nela produzem efeitos de verdade.

Por isso, esses ditos são tomados aqui como objetos de uma luta política, objetos do desejo, objetos do poder. Como marcam um momento histórico – especificamente aqui se trata do nosso momento histórico, do contemporâneo – esses discursos são ditos por sujeitos legitimados, que desenvolvem saberes para que seus discursos sejam realmente escutados, ou seja, esses discursos, para serem ouvidos, precisam ser ditos por aqueles que podem produzir o discurso das Ciências Humanas, podem produzir o discurso educacional, especialmente. Eles estão na ordem do discurso. E, nesse sentido, o discurso legítimo, aquele que é escutado, que não sofre a interdição, “é pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p.10). Esses discursos são aqui entendidos como desejáveis e úteis.

Sendo assim, são como coisas pronunciadas ou escritas – aqui especialmente trabalhei com os discursos das Teses – sendo uma produção controlada e selecionada. Sabe-se que não são todos que podem dizer qualquer coisa. É preciso estar “no verdadeiro”. Essa vontade de verdade exerce enfim um poder sobre os demais discursos: ou te colocas na ordem, “no verdadeiro”, ou então não és escutado. “Não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2004, p.35) [grifo do autor]. Esses discursos são então considerados sérios a partir de regras ditas pelo jogo de verdade do qual participam³⁰.

A partir desses marcadores do conceito de discurso, pretendi perceber a análise de raridade como figura que rompe a regularidade, a série discursiva que aqui também foi importante e descrita quando percebi sua

³⁰ A polícia discursiva da Educação na atualidade parece ser a busca incansável pela formação do sujeito transcendental, soberano, banhado de luzes. Difícil escapar de um regime de verdade que tem nos preceitos modernos sua ordem discursiva.

necessidade para trazer a análise dos acúmulos de ditos. Quis enfim, estabelecer uma positividade dos discursos, entendendo-os “como séries regulares e distintas de acontecimentos” (FOUCAULT, 2004, p.59).

Além disso, coube também descrever as condições de possibilidade para que esses discursos fossem ditos e não outros em seu lugar. Qual a probabilidade de sua emergência nesse cenário, nesse momento histórico contemporâneo em que se pronunciam esses discursos nas quatro Teses de Doutorado em Educação? Quais as condições para sua aparição em um momento em que proliferam diferentes perspectivas, onde um único e total discurso já não toma a ordem discursiva vigente.

Diante disso, olhei para essas Teses querendo perceber que discursos foram compostos nesses documentos e como o homem – como objeto e como sujeito – e seus saberes vêm sendo produzidos em um campo específico das Ciências Humanas: a Educação. Foi então que a partir da tensão entre a escolha teórica e a leitura das quatro teses na íntegra, elaborei um mapa de enunciados que serviram como substrato para minhas análises. Com tal processo, elaborei dois capítulos que compõem as problematizações e análises do *corpus* discursivo. O primeiro deles traz para o campo de discussão as posições de sujeito no campo dos saberes, especialmente no campo de saber da Educação, uma ciência humana. O segundo, capítulo 6, traz as problematizações do solo positivo que torna fértil a constituição do sujeito moral pelas Ciências Humanas.

Para finalizar esse capítulo, que buscou anunciar as balizas do estudo metodológico, apresento o objetivo de cada uma dessas Teses e por onde esses materiais caminham, com quais autores, que teorizações eles buscam responder a seus problemas de pesquisas. Chamarei aqui de Tese 1, 2, 3 e 4 referindo-me à Linha de Pesquisa em que se encontram, até porque elegi uma Tese de cada uma das quatro Linhas de Pesquisa que estrutura o Programa de Pós Graduação em Educação. Volto a reiterar a escolha por não tratar dos nomes dos autores.

A Tese 1, produzida na Linha de Pesquisa *Educação, História e Políticas* que investiga políticas e processos vinculados à Educação em diferentes configurações históricas, selecionou a Revista Nova Escola como objeto de análise. Para isso, seu grande objetivo foi:

[...] discutir a discursividade sobre a matemática escolar e suas relações com as políticas educacionais expressas nas páginas da Revista Nova Escola, bem como identificar possíveis marcas que permitem situar o periódico como objeto cultural, instituidor de práticas e posturas político-pedagógicas entre o professorado brasileiro no período compreendido entre o ano de 1997 e 2005 (Tese 1, p.10)³¹.

Para isso, selecionou a perspectiva foucaultiana na busca de entender os discursos que vêm constituindo a revista como um artefato cultural que produz verdades no modo de ser professor de matemática. Interessa-me aqui entender como tal Tese analisa os discursos e compõe o campo de ação das Ciências Humanas, especialmente da Educação.

A segunda Tese, a Tese 2, da Linha de Pesquisa *Práticas Pedagógicas e Formação do Educador* investiga a formação inicial e continuada dos educadores, estabelecendo relações com as políticas e espaços institucionais onde se instalam os processos formativos, busca entender como os professores entendem a política de inclusão escolar no campo da deficiência mental. Para isso, seu objetivo é assim delineado:

[...] compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil estão vivenciando a educação inclusiva de alunos com deficiência mental, no espaço da escola. Para atingir esse objetivo, entrevistei e observei professores de vários municípios do Rio Grande do Sul, coletando dados e interpretando as falas, numa perspectiva hermenêutica (Tese 2, p.06).

O campo epistemológico assumido para analisar os dados, como bem expressa a citação acima, refere-se a uma posição dialético-hermenêutica. Acredita que na análise dos dados deve procurar os sentidos e a compreensão para além do falado nas entrevistas, devendo ir também além desse valor aparente.

³¹ Para diferenciar das citações que faço dos autores selecionados para compor esse estudo, as citações do *corpus* discursivo dessa investigação – as quatro Teses de Doutorado aqui analisadas – são colocadas em itálico.

A Tese 3, vinculada à Linha de Pesquisa *Currículo, Cultura e Sociedade* estuda a Educação a partir da compreensão da centralidade da cultura, problematiza o currículo escolar e as pedagogias culturais em diferentes campos do saber, espaços educativos e níveis de escolarização. Traz como problemática a Matemática ensinada a colonos na época da Campanha de Nacionalização. Nas palavras da autora:

Esta tese é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos, que freqüentavam uma escola rural do município de Estrela-RS, quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização – uma das medidas do Estado Novo (1937-1945), implementado no Brasil por Getúlio Vargas (Tese 3, p.06).

A perspectiva assumida por essa Tese refere-se aos estudos de Foucault, entendendo a positividade do discurso na formação daquilo que somos. As análises da autora demonstram a educação como uma política de normalização dos saberes desenvolvidos sobre o abrigo da escola como maquinaria da educação formal.

Como quarto material empírico, situo a Tese 4 da Linha de Pesquisa *Educação e processos de exclusão social* que investiga processos educativos (escolares e não-escolares) de crianças, jovens, adultos, nas suas relações com diferentes dimensões da exclusão social, sob perspectivas sociopolíticas e culturais. A autora desenvolve um estudo acerca do Trabalho e da Educação, traçando análises com um grupo de administradores empresariais.

Trata-se de uma temática que coloca em tensão o mundo da escola – universidade – e o mundo do trabalho – a empresa. A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender a construção das trajetórias profissionais e a inserção profissional dos administradores de RH, nas suas realidades e experiências cotidianas de trabalho nos percursos: a) da formação inicial e continuada; b) do trabalho (processo de trabalho: atividade, objeto de trabalho, os meios de trabalho, o emprego) e c) da profissionalização (Tese 4, p.09).

Para a realização desse estudo, a autora demarca uma filiação à Dialética e à Hermenêutica, o que a posiciona em um espaço que busca

compreender os ditos e os não ditos nas falas de seus entrevistados. A tentativa da autora é de uma aproximação com a realidade, o desvelamento da aparência para a realidade, do fenômeno para a essência.

Enfim, com as quatro Teses aqui descritas entendo que esses saberes são produzidos numa ordem discursiva da contemporaneidade, sendo possível perceber as posições de sujeito que ocupa o profissional das Ciências Humanas, os discursos da modernidade que vêm atravessando as Ciências Humanas hoje e os saberes dessas ciências como participantes e, talvez mais forte do que isso, como produtores de uma Política de Normalização dessa sociedade moderna. Com algumas unidades de sentido que apresentarei e desenvolverei nos próximos capítulos pretendo dar conta, mesmo que minimamente, de responder ao problema de pesquisa que trago como intenção dessa tese. Os olhares que a seguir apresento só foram possíveis a partir das ferramentas teóricas que escolhi para investigar o *corpus* discursivo selecionado – as quatro Teses de Doutorado em Educação. Frente a essas análises que me foram possíveis traçar, apresento-as a seguir articulando-as com o olhar foucaultiano, tornando possíveis determinadas análises e posicionamentos ao buscar responder ao problema de pesquisa que mobilizou o estudo ora apresentado.

CAPÍTULO 5. EFEITOS DE SENTIDO: POSIÇÕES DE SUJEITO NA RELAÇÃO COM OS SABERES

Como se gestaram as Ciências Humanas? Qual sua posição frente aos diferentes campos de saber? E, diante disso, como se posicionam os participantes dessas ciências?

Após a coleta e uma primeira leitura das Teses, fui tomada pela necessidade de discutir as diferentes posições assumidas pelos sujeitos implicados naquelas pesquisas. Esse primeiro movimento, na tentativa de mapear diferentes posições atendeu ao meu propósito de entender como aquelas Teses vinham dando um lugar específico a seus próprios objetos. No entanto, com o desdobramento da leitura deparei-me com modos de posicionar e posicionar-se frente às questões que moviam aquelas investigações. Mais do que modos originais, autorais ou inéditos, próprios a cada Tese, encontrei ali a reiteração de mecanismos próprios à constituição das Ciências Humanas. Mas isso não proveio das descrições convencionalmente produzidas no campo da história das ciências, mas de uma análise minuciosa da própria invenção desse *novo* campo de saber. Isso equivale a dizer que foi a aproximação com a perspectiva arqueológica desenvolvida por Foucault, o que me permitiu mais cuidadosamente olhar para as Ciências Humanas e, paralelamente, para as Teses analisadas, como quem reencontra nelas um movimento de re-fundação do próprio homem.

Querendo mapear o presente capítulo a partir de problematizações sobre as posições de sujeitos no campo dos saberes das

Ciências Humanas, dividi-o em duas seções. Na primeira, busco desenvolver um estudo pormenorizado, a partir de Foucault, sobre a reduplicação do homem como condição de possibilidade para a produção das Ciências Humanas e os rastros disso nas Teses que me servem de substrato para análises. Para isso, apresento algumas apreciações que julguei importantes para evidenciar esse movimento de refundação do homem na condição de sujeito que conhece e objeto a conhecer.

Na segunda seção, trago à discussão o Triedro dos saberes anunciado por Foucault em *As Palavras e as Coisas* e, a partir dessa matriz teórica, anuncio uma espécie de desprestígio das Ciências Humanas. Com isso, trago análises acerca da posição de *fragilidade* teórica do professorado que em algumas vezes se anunciam nas Teses. Além disso, mostro como os chamados especialistas de diferentes campos do saber, por estarem respaldados pela Ciência, se autorizam a auxiliar o professorado que carece de certa teorização sobre seu campo de atuação.

5.1. REFLEXÃO, PRÁTICAS CONFSSIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a análise das Teses pude problematizar nesses discursos o processo de reduplicação do homem, momento em que esse homem se torna tanto o objeto de seu conhecimento como o próprio sujeito que conhece. Pretendo, portanto, percorrer o entendimento foucaultiano sobre a constituição do homem como campo específico de saber. Pretendo compor um entendimento a propósito da gestação das Ciências Humanas a partir de suas condições de possibilidade: seu *a priori* histórico, para com isso analisar os efeitos de sentido produzidos pelos textos que se inscrevem nessa ordem discursiva. Com esse arcabouço de saberes, busco demarcar as posições duplas em que se situam os sujeitos das pesquisas analisadas nesta tese e discutir alguns efeitos de tal duplicação.

Postas essas balizas, iniciemos problematizando o aparecimento do homem na ordem do saber. Antes do aparecimento da episteme³² moderna, não havia um lugar próprio do homem. Discutia-se sobre o humano a partir de uma ordem da própria natureza, uma ordem que passava pela “soberania das palavras” (FOUCAULT, 2002a), numa relação direta com as coisas. Essas questões, então, não eram produzidas com uma consciência epistemológica que torna possível o aparecimento do homem como sujeito e objeto do saber, concomitantemente. Pensavam-se coisas relativas ao homem, mas não pensavam o homem que é capaz de pensar a si mesmo. Assim, mesmo que o homem fosse tematizado na episteme clássica, as razões e os instrumentos que se utilizava para pensar o homem não eram da mesma ordem dos que temos hoje. A razão e a consciência, instrumentos soberanos do homem enquanto duplo da modernidade, nem sempre foram as principais referências.

Os temas modernos de um indivíduo que vive, trabalha e fala segundo as leis de uma economia, de uma filologia e de uma biologia, mas que, por uma espécie de torção interna e de superposição, teria recebido, pelo jogo dessas próprias leis, o direito de conhecê-las e de colocá-las inteiramente à luz, todos esses temas, para nós familiares e ligados à existência das “ciências humanas” são excluídos pelo pensamento clássico: não era possível naquele tempo que se erguesse, no limite do mundo, essa estatura estranha de um ser cuja natureza (a que determina, o detém e o atravessa desde o fundo dos tempos) consistisse em conhecer a natureza e, por conseguinte, a si mesmo como ser natural (FOUCAULT, 2002a, p.428) [grifo do autor].

Na episteme clássica a ordem das coisas e a disposição do homem se referem a uma representação das coisas que se efetiva diretamente por meio das palavras, a linguagem funciona como um quadriculamento na ordem primeira das coisas. Por se tratar de uma representação que põe em funcionamento a linguagem em um lugar privilegiado, a razão humana, aqui, não tem a força que na curva dos séculos XVIII e XIX irá receber. O lugar privilegiado na episteme clássica não é o homem, mas a linguagem, a representação direta entre as palavras e as coisas, onde “as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 2002a, p. 12).

³² Apesar de já ter anunciado o conceito de Episteme no referencial foucaultiano, o próximo capítulo apresentará um aprofundando estudo acerca desse conceito tão importante para esta tese que tem, nas Ciências Humanas, seu foco de trabalho.

A episteme sob a qual hoje podemos pensar não se assenta na mesma ordem vivida pelos clássicos. O sistema de positividades assumido na episteme moderna acontece após uma profunda alteração que torna possível a aparição de novos modos de saber. Com essa profunda alteração “apareceu o homem pela primeira vez esta estranha figura do saber que se chama homem e que abriu um espaço próprio às ciências humanas” (FOUCAULT, 2002a, p.XXII).

Assim, as Ciências Humanas não receberam um campo de saber já desbravado, por herança das ditas ciências *verdadeiras*. Sua tarefa foi cobrir e analisar um campo ainda não pensado, não problematizado: o campo de saber do homem. Quando o ocidente começa a pensar sobre o homem, problemas e exigências de uma sociedade industrial aparecem buscando respostas de ordem prática e teórica e, por isso, é necessário pensar sobre ele. É necessário desenvolver saberes sobre ele, sobre sua vida, seus modos de convivência, suas ações cotidianas, seus pensares e fazeres. É necessário conhecê-lo e, para isso, se faz do homem um objeto da ciência. Esse acontecimento não é algo aleatório ou de caráter evolucionista na história das ciências; é, como diz Foucault, “um acontecimento na ordem do saber” (2002a, p.477). Mas, ao mesmo tempo em que se objetiva o homem buscando desenvolver saberes sobre ele, também é ele “aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem” (FOUCAULT, 2002a, p.477). É então que esse mesmo homem ocupa uma dupla posição: de sujeito conhecedor e de objeto a ser conhecido. Esse lugar de reduplicação, de aparecimento do homem como sujeito e objeto do conhecimento, é simultâneo à constituição da própria episteme moderna, quando a representação perde seu caráter meramente lingüístico e passa a ser concebida como uma imagem do que as coisas são *na* consciência racional humana. O homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto empírico e fundamento transcendente do saber.

Da episteme clássica, fundada especialmente na história natural, na análise das riquezas e na reflexão sobre as palavras, vai-se constituindo o homem como objeto do conhecimento, a partir de saberes que começam agora a tomar outras formas.

Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece esse *discurso* clássico em que o ser e a representação encontravam seu lugar-comum, então, no movimento profundo de uma tal mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado, surge aí, nesse lugar do Rei que, antecipadamente, lhe designavam *Las Meninas*, mas donde, durante longo tempo, sua presença real foi excluída (FOUCAULT, 2002a, p.430) [grifos do autor].

Com essa dupla função na modernidade, o homem, como coisa empírica e fundamento transcendente, dá às Ciências Humanas seu *a priori* histórico. Assim, para Foucault as Ciências Humanas não se constituem apenas por uma mudança de conteúdo, por um debruçar-se sobre esse novo objeto. Elas nascem porque acontecem duas coisas na ordem do saber: muda-se o conteúdo e o próprio conteúdo é a condição de possibilidade desse novo objeto de conhecimento. Como o objeto das Ciências Humanas é sempre reduplicado, estamos sempre trabalhando sobre o conhecimento de alguma coisa que é a própria condição desse conhecimento.

Vê-se que as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são, antes, uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha e fala) e o que permite a esse mesmo ser saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar (FOUCAULT, 2002a, p. 488).

O homem ganha uma condição de empiricidade, sendo ele próprio o objeto de interesse para o desenvolvimento desse saber. Entretanto, o homem só pode conhecer esse objeto porque ele se assume numa condição transcendente, como um olhar que pretende – e acredita – estar imune à sua condição de finitude. Então, paradoxalmente, quando esse homem aparece na ordem do saber como soberano, com sua consciência epistemológica, anuncia-se também sua precariedade e finitude, na medida em que ele e suas práticas constituem a própria empiricidade das Ciências Humanas.

[...] nossa cultura transpôs o limiar a partir do qual reconhecemos nossa modernidade, no dia em que a finitude foi pensada numa referência interminável a si mesma. Se é verdade, ao nível dos diferentes saberes, que a finitude é sempre designada a partir do homem concreto e das formas empíricas que se podem atribuir à sua existência, ao nível arqueológico, que descobre o *a priori* histórico e geral de cada um dos saberes, o homem moderno – esse homem determinável em sua existência corporal, laboriosa e falante – só é possível a título de figura da finitude. A cultura moderna pode pensar o homem porque ela pensa o finito a partir dele próprio. Compreende-se nessas condições, que o pensamento clássico e todos os que o precederam tenham podido falar do espírito e do corpo, do ser humano, de seu lugar tão limitado no universo, de todos os limites que medem seu conhecimento ou sua liberdade, mas que nenhum dentre eles jamais conheceu o homem tal como é dado ao saber moderno (FOUCAULT, 2002a, p. 438).

A analítica da finitude de que trata Foucault (2002a) nos leva a pensar em nossas condições finitas e limitadas como homem. Essa finitude se expressa por dois movimentos. Um primeiro, relacionado à positividade do saber, já que o objeto a ser conhecido apresenta limitações pelo seu próprio cérebro, sua anatomia etc. Um objeto que tem seus limites, que finda dentro de uma determinada dimensão. Um segundo movimento, relacionado com a evidência de que o conhecimento do homem também é limitado, dada nossa impossibilidade de conhecer tudo, de conhecer plenamente.

Por se tratar do homem como conteúdo e condição do conhecimento, sua finitude torna-se um fato presente na constituição das Ciências Humanas. O limite como condição humana é algo incontestável. Sendo assim, em um dado momento a finitude do homem era dada pela relação dele com a natureza, com o cosmos, impondo-lhe limites; na episteme moderna o que constitui esse limite é a relação com ele próprio, que reencontra a natureza quando pretende estudar a si. É o próprio homem que se dá esse limite, encontrando nele mesmo o limite de sua existência.

Com essa finitude, a tentativa permanente do homem de querer ser um sujeito transcendente torna-se abalada. Assim, sua soberania parece, agora, questionável. “Isso não passa jamais de tentações, logo contestadas e como que minadas por dentro, pois não pode haver metafísica medida pelas finitudes humanas” (FOUCAULT, 2002a, p.437). Esse homem tanto produz o conhecimento como produz também o desconhecimento, aquilo que lhe escapa

por não conhecer a tudo, pois não é esse ser transcendental e nem mesmo soberano como pretendeu.

Com isso, há que nos questionarmos: o homem soberano poderá existir fora dessa episteme moderna, desse conjunto de regras específicas para a constituição desse tipo de saber, para a constituição desse tipo de ciência humana? Essa tentativa – frustrada – de soberania da consciência é produzida e rompida desde a gestação das Ciências Humanas, quando a própria tentativa de soberania deve curvar-se à finitude expressa no próprio homem. Essa reduplicação empírico-transcendental se expressa também pela finitude do homem que não cessa de aparecer na constituição mesma das ciências do homem. Este homem não se dá na passividade de um objeto e nem mesmo se constitui na transparência soberana de um *cogito*.

Daí o jogo interminável de uma referência reduplicada: se o saber do homem é finito, é porque ele está preso, sem liberação possível, nos conteúdos positivos da linguagem, do trabalho e da vida; e inversamente, se a vida, o trabalho e a linguagem se dão em sua positividade, é porque o conhecimento tem formas finitas (FOUCAULT, 2002a, p. 436).

A característica de reduplicação das Ciências Humanas, não é, para essa história arqueológica de Foucault, um problema a ser superado. Essa reduplicação é a própria condição de aparecimento das Ciências Humanas, sendo então fluidas, inexatas, imprecisas. Esse me parece ser o grande paradoxo de que vivem as Ciências Humanas: elas são, ao mesmo tempo, duas coisas. E para isso não há resolução a ser descoberta, não existe contradição a ser superada. Paradoxo não se resolve, se vive.

Assim, as Ciências Humanas são uma análise que busca saber o que o homem é em sua positividade de um ser que vive, trabalha e fala e ainda como um ser que reflete sobre sua condição filosófica. Pode-se dizer então que as Ciências Humanas definem-se por serem campos de saber onde se busca estudar o homem, representando-se a si mesmo como ser de vida, trabalho e linguagem.

[...] as ciências humanas não tratam a vida, o trabalho e a linguagem do homem na maior transparência em que se podem dar, mas naquela camada das condutas, de comportamentos, de atitudes, de gestos já feitos, de frases já pronunciadas ou escritas, em cujo interior eles foram dados antecipadamente, numa primeira vez, àqueles que agem, se conduzem, trocam, trabalham e falam (FOUCAULT, 2002a, p.490).

Assim, mesmo que em seu estudo arqueológico sobre as Ciências Humanas Foucault não tenha apresentado a Educação/Pedagogia como um campo de saber das Ciências Humanas³³, a partir de meus estudos, arrisco-me a dizer que é possível e legítimo tratá-las como tais. Entendo assim por perceber que a Educação/Pedagogia procura desenvolver saberes sobre o modo como esse homem aprende, como deve conviver em sociedade, quais valores são necessários para o seu desenvolvimento, quais as condutas indispensáveis para o processo de educar, sendo um bom professor e conduzindo o aluno a um efetivo processo de aprendizagem. Esse saber educacional sistematizado veio *treinar* o professorado e regular o espaço de aprendizagem, a sala de aula. Com tais processos e objetivos parece-me muito claro o quanto o campo da educação pode ser visto como uma ciência humana.

Os saberes que se produzem sob a égide das Ciências Humanas são produzidos nesse campo não porque estudam o homem, mas porque estudam as representações que fazemos sobre o homem enquanto sujeito psicológico, social, cultural e aqui incluo o sujeito aprendente, aquele sobre o qual a ciência pedagógica debruça seu olhar. Representamos os modos como o homem olha para a sua própria condição de aprendente. A Educação não se preocupa apenas com o produto da ação educativa, mas com todos os supostos mecanismos, modos, processos que levam o homem a ocupar essa posição duplicada, como alguém que conhece a respeito de sua própria condição de conhecedor.

Nesse sentido, a representação não é apenas um objeto de estudo, mas muito mais do que isso: a representação é o solo próprio de todas as Ciências Humanas; aquilo que as define. A razão humana é concebida como

³³ Em *As palavras e as Coisas*, Foucault apresenta as Ciências Humanas a partir de três campos de saber: a Psicologia, a Sociologia e a Análise da Literatura e dos Mitos.

capaz de representar, de apreender o mundo na forma de uma representação humanamente construída, através da nossa consciência. Por isso, a representação é o grande solo do qual se erguem as Ciências Humanas, ela é, enfim, a condição de possibilidade para sua existência. Assim, "a representação não é simplesmente um objeto das ciências humanas; ela é, [...] o próprio campo das ciências humanas, e em toda sua extensão; é o suporte geral dessa forma de saber, aquilo a partir do qual ele é possível" (FOUCAULT, 2002a, p.503).

Sua matéria prima é a representação, mas não aquela representação da episteme clássica, em que se fundamenta o saber numa relação direta entre as palavras e as coisas, uma representação dos próprios signos; mas uma representação dada pela existência de um sujeito que é capaz de conhecer o mundo *na* sua consciência. A episteme moderna, criadora das condições para o surgimento do homem em sua forma atual, dá a ele a propriedade da representação. Sua consciência torna-se soberana, capaz de apreender o mundo. As Ciências Humanas participam de um projeto em que os conhecimentos buscam desvelar, representar e conhecer o mundo através da razão humana.

O que criou as Ciências Humanas foi a episteme moderna, fazendo então o reconhecimento do homem como um ser que representa e, mais que isso, que se representa. Nas Ciências Humanas o homem se duplica, ele não apenas representa as coisas, os fenômenos, o mundo, como nas Ciências Naturais, mas aqui, ele se representa representando, sendo capaz de pensar sobre ele próprio enquanto sujeito que se representa. O objeto que pretendemos representar é o próprio homem que representa, aqui é uma representação que se dobra sobre ela mesma, uma duplicação da representação.

O que manifesta, em todo caso, o específico das ciências humanas, vê-se bem que não é esse objeto privilegiado e singularmente nebuloso que é o homem. Pela simples razão de que não é o homem que as constitui e lhes oferece um domínio específico; mas, sim, é a disposição geral da *epistémê* que lhes dá lugar, as requer e as instaura – permitindo-lhes assim constituir o homem como seu objeto. Dir-se-á, pois, que há “ciência humana” não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelem à consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos (FOUCAULT, 2002a, p.504) [grifos do autor].

Com essas conceituações, entendo que a Educação é sim uma ciência humana, já que ali se estudam coisas relativas ao homem e, além disso, e o mais importante, toma-se o homem em sua dupla condição: o que representa e pensa seus modos de representar. É um campo em que o homem estuda sobre os processos de aprendizagem e percebe que o objeto desse estudo é ele mesmo. “Essas técnicas e procedimentos converteram-se em instrumentos privilegiados de extração de saberes dos próprios escolares, assim como em fonte de exercício de poderes que tornaram possível o surgimento da ciência pedagógica, do saber pedagógico” (WALKERDINE, 2000, p. 89).

Percebendo essa posição duplicada do homem nas Teses analisadas, apresento alguns excertos que ratificam a posição do homem enquanto aquele que se esforça para conhecer e, conhecendo, reencontra-se consigo próprio e associar tais evidências com a adesão à ordem discursiva moderna.

Nos dois primeiros excertos trazidos a seguir, percebo claramente as marcas de uma reduplicação do homem a partir do crivo da reflexão permanente. Destaca-se a dimensão “experencial” da formação, assumindo-se de maneira tácita que o conhecimento se dá pela consciência que o próprio agente das práticas toma a respeito de si. Refunda-se a cada prática reflexiva a duplicação própria à produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas. No par reflexão-ação encontra-se o sujeito com consciência epistemológica de sua prática. Esse mesmo sujeito que conhece se constitui como alvo desta consciência. Nele mesmo os dois pólos: reflexão e ação. O conhecimento, portanto, seria produzido numa espécie de epistemologia da

prática, modo característico das Ciências Humanas e de tão forte penetração nas pesquisas educacionais.

*Para a emancipação é necessário o exercício permanente da **reflexão-conscientização-ação** que é o pressuposto da formação experiencial (Tese 4, p.406) [grifo meu].*

***Vejo como fundamental reuniões ou encontros de formação para falar e ouvir nossas próprias experiências como professores, alunos e como pais.** Para refletirmos sobre as nossas ações, sobre nossos saberes, mas de forma coletiva, com palavras de Schön numa prática reflexiva, de **conhecer-se na ação**, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação – prática do talento artístico (Tese 2, p.120) [grifos meu].*

Sendo a consciência o elemento fundamental dessa epistemologia particular, a linguagem assume um papel preponderante, já que é a partir dela que são produzidas as representações do sujeito cognoscente. Daí a importância de “falar”, “ouvir”, em resumo, narrar as experiências para poder submetê-las à ação da consciência soberana que pretende fundar sua própria verdade sobre o real.

Na tradição educacional, dada sua *vocação* para a produção do sujeito moral, uma tal epistemologia acaba sendo de grande valor, pois se consegue fazer, ao mesmo tempo, a pesquisa e a formação. Aqui aparece claramente um dos efeitos das Ciências Humanas enquanto ordem discursiva moderna sobre os discursos educacionais. A eficiência dos discursos educacionais, enquanto operadores da modernidade ética e política dá-se em função de sua ampla penetração no cotidiano das vidas dos sujeitos que dela fazem parte. Com isso, o controle sobre a vida se produz de maneira sutil não mais submetida a mecanismos disciplinares tão óbvios e visíveis, mas através de estratégias que apelam para a intimidade da consciência dos próprios sujeitos, um lugar tanto menos visível quanto mais eficaz para o controle das condutas.

O pesquisador parte de uma atividade auto-reflexiva consigo mesmo em que ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que uma viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58), que ela chama de caminhar para si. Na sua perspectiva a pesquisa, passa a ser um processo auto-reflexivo, através da utilização da construção da narrativa de vida como uma mediação para uma reflexão formativa sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. É o processo auto-reflexivo que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo (JOSSO, 2004, p. 60). Ainda, segunda a autora, o processo de pesquisa tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretção crítica e de tomada de consciência (Tese 4, p.61).

Foucault (2001c) ao discutir sobre a confissão como um ritual do catolicismo diz que por meio de regras, ela impõe o *exame de si*. Ao querer fazer permanentemente o sujeito da pesquisa olhar para si e para sua prática, evidencio nas Teses 2 e 4 a busca incansável das autoras de conseguir uma confissão do sujeito, para que assim ele possa olhar o seu interior e refletir sobre sua prática, podendo, então, melhorá-la.

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em publico, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou é forçado a confessar (FOUCAULT, 2001c, p.59).

Pensando nessa sociedade confessional, percebi que a entrevista, como um método de coleta de dados, muitas vezes pode se prestar a arrancar a confissão do sujeito participante da investigação. A prática da pesquisa parece ser muito conhecida não só dos pesquisadores, mas também dos chamados *sujeitos da investigação*. Foquei meu olhar em uma conversa travada entre a autora da Tese 4 em uma entrevista com um egresso do Curso de Administração – habilitação Recursos Humanos. A condução da entrevista é tão conhecida de todos nós que durante a conversa a autora é interrompida pelo entrevistado:

AUTORA DA TESE: *Eu estou querendo, na verdade te fazer pensar, também porque eu não quero só te entrevistar, eu quero que tu...*

ENTREVISTADO: *Sim, refletir sobre tudo isso (Tese 4, p.78).*

Aqui, o excerto da Tese analisada não vale apenas por seu conteúdo pontual, nos termos de *esta* Tese faz isso. Trata-se antes de um exemplar de certo modo de operação do discurso moderno, que aqui aparece como emblema. Muitos outros poderiam ser tomados como exemplares. No entanto, como a análise não se pretende exaustiva em termos de conteúdo, tomo *um* excerto como expressão dessa modalidade.

Quero chamar a atenção para o fato de que esse exame de si mesmo parece já ser um efeito da entrevista, que o próprio sujeito já conhece. Talvez mais do que isso: a entrevista, em muitos processos de investigação, torna-se ferramenta produtiva para colocar o entrevistado a refletir sobre sua prática, a confessar-se e tomar *consciência*. Isso bem expressa o registro da autora:

Ressalto aqui que, pelos registros, os entrevistados perceberam a entrevista como reflexiva, principalmente por ter sido uma oportunidade de pararem e pensarem sobre as coisas que normalmente não fazem (Tese 4, p.84).

Concordo com a autora e acredito sim que essas confissões servem, substancialmente, para colocar o sujeito a refletir sobre suas ações, a examinar-se, enfim. Mas acredito, sobretudo, que essas confissões servem para mais do que isso: elas servem para os próprios pesquisadores, na medida em que, a partir delas, desenvolvem saberes sobre isso e, como diz Foucault em relação ao sexo, serve também para administrar o como agir profissionalmente, produzindo assim discursos úteis para a melhoria das profissões das Ciências Humanas. Aquele que se apropria da ciência, como o caso dos pesquisadores, será aquele que diz a *verdade*, que anuncia então como vem ocorrendo a prática e como ela *deve* melhorar. O discurso confessado pelo sujeito torna possível que o outro produza saberes-verdades sobre as coisas ditas.

[...] não é somente porque aquele que ouve tem o poder de perdoar, de consolar e de dirigir que é necessário confessar. É que o trabalho da verdade a ser produzida, caso queira validá-lo cientificamente, deve passar por essa relação. A verdade não está unicamente no sujeito, que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la. Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe. A este incumbe a tarefa de dizer a verdade dessa obscura verdade: é preciso duplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será simplesmente o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: **será o dono da verdade** (FOUCAULT, 2001c, p.65) [grifo meu].

Com isso, a confissão torna-se uma técnica altamente produtiva para dizer a verdade, para arrancar do sujeito aquilo que de mais íntimo lhe existir. Confessando ele libera-se dos males que o afligem, procura ajuda em quem possa, de fato, auxiliar, garantindo uma escuta capaz de compreender e indicar os melhores caminhos a seguir. Na Tese 2 repetidas vezes encontrei registros como os que abaixo transcrevo. Neles percebo a incitação da autora diante de seus entrevistados para o exame de si, para a confissão. Parece importante perceber que a autora acredita que a partir da ação de os professores narrarem suas vivências, eles produzem conhecimento a partir da sua própria prática e, assim, esse processo de narração da prática acaba por constituir parte *indispensável* da formação continuada do professorado. Aqui há uma espécie de exame de si, como se fosse pedido perdão pelo seu fracasso no processo de Inclusão de todos na escola. Lembro de Pereira e Ratto (2006)³⁴ que muito bem evidenciam o constante mal que aflige aos professores, na tentativa de responder ao *como fazer então?*

Nunca me neguei a nada, mas não sei, imagina: uma turma com 29 alunos e dar conta de, no final do ano, todos estarem lendo e escrevendo. Todos. E, se não estão lendo todo mundo da escola cobra. Vêm os pais, vem direção, vem o próprio aluno. Aí aparece gente. Durante o ano, ninguém ajuda. Acho que numa escola, como a nossa, em que há ajuda, possa acontecer a inclusão, mas assim, por exemplo, tendo uma com "down" e outra com insuficiência cardíaca – que não pode correr – e os outros, o restante da turma com fome, sem pai e mãe que acompanhe. Acho até que esses dois estão melhores, têm quem se preocupe com eles. Pobre professora, não a condeno, se largar de mão e entrar em laudo, em parafuso (Professora de 3ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conversa após uma reunião de estudos) (Tese 2, p.83) [grifo da autora].

³⁴ Ainda neste mesmo capítulo trato mais especificamente deste artigo.

[...] *pensa um pouco! O que faço quando tenho que levar um ao banheiro porque não controla os esfíncteres? Quem me ajuda? Quem fica com os outros? Deixo o menino na sala com os outros? Não é mais desumano? O que faço? As funcionárias nem sempre podem ou querem ajudar. A monitora tem toda a escola para ajudar, quando tem monitora. É triste, mas é real. Vocês enchem os olhos d'água, mas é real. Eu não sou ruim. Não, Sou só professora (Professora de 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conversa após uma reunião) (Tese 2. p.84).*

A queixa, a justificativa para o fracasso de incluir e o apelo para que entendam que somos somente professores, enfim, os discursos que vão compondo as confissões acima me levam a pensar o quanto aqueles que tomam o lugar de especialistas se tornam, em nome da ciência, capazes de orientar novas práticas e, com isso, arrancar confissões daqueles que são colocados em lugares menos privilegiados. Por isso, transcrevo aqui um registro feito por Foucault do autor Burger, presente no livro de Schopenhauer, *A metafísica do Amor*:

Vós que sois sábios e cheios de alta e profunda ciência
Que concebeis e sabeis
Como, quando e onde tudo se une...
Vós, grandes sábios, dizei-me de que se trata
Descobri, vós o que será de mim
Descobri como, quando e onde,
Por que semelhante coisa me ocorreu? (BURGER, apud FOUCAULT, 2001c, p.77).

Essa citação fez-me pensar na posição ocupada pelos pesquisadores das Ciências Humanas. Os excertos das Teses trazidos aqui evidenciam o lugar privilegiado de quem fala em nome da ciência, de quem se posiciona no campo científico para legitimar seus ditos. Os discursos dos sujeitos da pesquisa serão analisados à luz de um referencial *verdadeiro*, comprovado *cientificamente*.

Ainda como uma confissão, percebo os relatos dos entrevistados nas Teses 2 e 4 ao se referirem sobre a importância de uma formação continuada permanente. Nesse sentido é que trago para discussão, nesse momento, uma análise acerca da estratégia contínua de controlar as ações dos sujeitos: a formação permanente.

Hoje o conceito de formação continuada se espraia de maneira avassaladora não somente no campo educacional, mas em diferentes campos de saber. Parece-me que entramos numa era em que a saída para os problemas encontrados no cotidiano profissional passa pela via da formação continuada.

É interessante notarmos a própria nomenclatura: uma formação que continua, que permanece; uma formação que não se acaba. Nesse cenário contemporâneo o espaço de formação já não é mais – ou tão somente – o local fechado, mas diferentes espaços que não regulam apenas a presença ou ausência, como no Poder Disciplinar, mas controlam agora, mais do que nunca, na regulação de nossas ações sobre a perpétua formação que jamais cessa de acontecer.

Com isso, embasada em João de Deus dos Santos (2006) penso que esse permanente estado de inacabamento profissional é fruto de uma sociedade de normalização que tem nas Disciplinas um mecanismo de vigilância permanente, mas que não opera sozinho, conta também com outro importante mecanismo: o controle regulador nos formandos através do Biopoder. Quero dizer que essa liquidez presente na formação continuada é marca de um tempo que regula nossas vidas, fazendo-nos ter *“consciência [do] quanto falta de embasamento teórico”* (Tese 4, p.262).

[...] Creio que se apoiarmos, nas discussões, o argumento na falta de preparo ou formação para trabalhar com os alunos com deficiência mental, precisamos, primeiro, trabalhar para criar espaços para formação continuada e colaborativa na própria escola (Tese 2, p. 93).

Na atualidade, o discurso presente na Educação de forma mais ampla, e podemos perceber isso pelos excertos das Teses aqui analisadas, é de que se leva o professorado a acreditar que nunca está pronto, que está sempre em falta, em defasagem com sua formação. A partir disso, oferecem-se os equipamentos necessários para a formação continuada como, por exemplo, as reuniões na própria escola ou então cursos de Extensão e de Pós-Graduação.

[...] *Cabe à escola manter os fios unidos em “nós” sólidos. Entendo que a formação continuada pode ser base para essa tecelagem* (Tese 2, p. 105) [grifo da autora].

[...] *Um caminho para a escola inclusiva é a utilização dos espaços de reuniões pedagógicas na própria escola, como **momentos de formação continuada e em serviço*** (Tese 2, p. 94) [grifo meu].

[...] *a conclusão do curso superior não implica afastamento da vida acadêmica. Em relação à formação continuada, **é valorizada a necessidade de atualização permanente**, através de cursos de extensão e de pós-graduação e também de práticas como grupos de estudos, leituras e trocas de experiência* (Tese 4, p. 204) [grifo meu].

Diferentes estratégias podem ser buscadas para que essa formação ocorra. O que parece é que nenhuma titulação acaba sendo suficiente para dar conta de sermos bons profissionais na atualidade. Com diferentes estratégias, a formação continuada vai ocupando espaços no mundo contemporâneo de forma que é impossível pensar em sermos bons profissionais, sem pensarmos permanentemente em formação. Seja a escola um espaço para que isso aconteça, sejam outros locais, é necessária “*a atualização permanente*”.

A criação de diferentes cursos de formação hoje no mercado, o incentivo através de campanhas de formação, os dados estatísticos que evidenciam ser um melhor profissional aquele que busca a formação permanente, a promessa de melhoria salarial são propostas que põem em funcionamento a engrenagem da tão sonhada formação continuada, como se a procura fosse uma escolha livre e pensada unicamente pelo sujeito formando. Nas palavras de Santos:

Tal formação supostamente daria as bases necessárias e suficientes para o professor saber como lidar com segurança com as vontades dos alunos, saber como conduzi-los a fazerem as coisas corretas por uma pseudovontade própria, ou melhor, a fazerem as coisas definidas como corretas a partir de uma vontade que é dita que é a sua própria (SANTOS, 2006, p.138).

Podemos escolher o curso de formação, as atividades a serem realizadas, o momento de estar presente no curso, caso seja à distância. O que quero colocar em discussão é o quanto com essa alforria – para utilizar a

expressão de Santos (2006) – se controlam as escolhas do indivíduo, estratégias marcantes do Biopoder.

Por ser livre a escolha, a responsabilidade por essa formação agora passa a ser apenas do indivíduo: se ele não busca sua permanente formação é porque é acomodado, não tem ambição. Aliás, excertos da Tese 4 revelam isso quando demonstram que a formação continuada é uma exigência das empresas no mercado de trabalho hoje.

[...] no caso dessa pesquisa, evidencia-se essa dependência em relação continuada, em nível de pós-graduação para atendimento de demandas da empresa que requer uma maior especialização e do trabalhador/a na busca de manter a sua empregabilidade. [...] qualificação cada vez mais complexa que o trabalho exige (Tese 4, p. 273).

Os investimentos em qualificação formal por parte dos sujeitos da pesquisa, com ou sem ajuda financeira das empresas, são indicativos desta realidade, da inculcação destes ideários. Nesse contexto, a formação escolar inicial e continuada onde situo os processos formais de graduação, extensão, especialização, lato e strito senso são muito valorizadas para permanência no mercado de trabalho (Tese 4, p.318).

[...] A educação continuada ou permanente se coloca para os sujeitos da pesquisa como uma estratégia quase que imposta pela empresa e mercado de trabalho e independe de suas vontades, pois permanecem desenvolvendo e certificando competências e certificando o que os coloca em vantagens na disputa por uma melhor condição de empregabilidade em relação a outros para quem não foi possível manter esses percursos formativos (Tese 4, p. 320).

Há nesses tempos um refinamento na arte de normalizar o sujeito: de um tempo em que se determinavam e exigiam condutas, para um tempo em que se regula com estratégias mais suaves, mas ainda na tentativa do controle social. Essa é a alforria de que tratam Santos (2006), evidenciando que as estratégias de controle permanecem cada vez mais intensas. Uma dessas estratégias é essa sensação que acomete a todos nós, de estarmos permanentemente em dívida com a formação continuada. Aliás, o que é o curso de doutoramento senão a busca pela permanente formação? Esse controle não se dá apenas na instância individual, mas também na instância do coletivo, na população. Estruturando o campo de ação possível do coletivo, a formação continuada captura a todos nós, sejam formados ou não formados, fazendo-nos crer que ela é indispensável.

A partir desses excertos, minha reflexão aqui, diferente da Tese 4, não é demonstrar se isso é bom ou ruim para nossa vida cotidiana, mas que esses atravessamentos vêm produzindo efeitos na forma como movimentamos nossa vida. E penso que um desses efeitos é a sensação de permanente endividamento com a nossa formação. Precisamos constantemente buscar novos cursos, novas estratégias para estar sempre *correndo atrás da máquina*. Uma sensação de que é necessária a constante mudança, que nunca pára nos dias atuais, de querer sempre mudar pelo simples fato de transformar parece ser retrato dessa formação continuada: estamos sempre atrás de algum novo curso, alguma nova estratégia para mudar a Educação, para mudar o nosso ser profissional.

Percebo que seja através do par permanente reflexão-ação, das práticas formativas confessionais ou da interminável formação continuada, o homem, enrolando-se sobre si mesmo, produz-se como esse duplo empírico-transcendental, como nas Teses analisadas podemos perceber. É que quando ele olha para esses materiais, que são seus objetos de estudo, ele termina por olhar a si mesmo. O objeto que conhece é ele próprio, em sua forma finita. Com isso, quero dizer que as *descobertas* feitas pelo homem sobre seu objeto empírico, terminam sendo *descobertas* sobre si mesmo, ou como diria Foucault, *descobertas* que fazem o próprio homem se alterar.

Na experiência moderna, a possibilidade de instaurar o homem num saber, o simples aparecimento dessa figura nova no campo da episteme, implica um imperativo que importuna interiormente o pensamento, pouco importa que ele seja cunhado sob as formas de uma moral, de uma política, de um humanismo, de um dever de se incumbir do destino ocidental, ou da pura e simples consciência de realizar na história uma tarefa de funcionário; o essencial é que o pensamento seja, por si mesmo e na espessura de seu trabalho, ao mesmo tempo saber e modificação de ser daquilo sobre o que se reflete. Ele põe em movimento, desde logo, aquilo que toca: não pode descobrir o impensado, ou ao menos ir em sua direção, sem logo aproximá-lo de si – ou talvez ainda, sem afastá-lo, sem que o ser do homem, em todo o caso, uma vez que ele se desenrola nessa distância, não se ache, por isso mesmo, alterado (FOUCAULT, 2002a, p.452).

Quero evidenciar aqui que a produção das Ciências Humanas somente foi/é possível devido a essa reduplicação, não há como escaparmos dela. E creio que isso não é um problema a ser resolvido. Quero anunciar aqui

o quanto a representação é a condição de possibilidade para a produção das nossas ciências, ou seja, por tratamos como nosso objeto aquilo que é nossa condição de possibilidade.

Passaremos agora à análise acerca das posições de sujeito ocupadas pelos participantes dessas ciências que, ainda na atualidade, sofrem de uma espécie de desprestígio *científico* e social.

5.2. DESPRESTÍGIOS, FRAGILIDADES E DISCURSOS ESPECIALIZADOS

Ao pensarmos nas Ciências Humanas como campo científico, ainda nos remetemos, na atualidade, a um campo pouco prestigiado no que se refere à produção de um conhecimento válido e legítimo. Digo isto pensando em alguns relatos que muitas vezes ouvi quando falava de minha área de estudos – a Pedagogia ou a Educação – ainda muito pouco vistas como campos da Ciência. Trouxe algumas dessas marcas no Conto e Capítulo 1 desta tese.

Pensando ainda a propósito desse certo desprestígio, trago tal questão embasada na citação de Veiga-Neto ao finalizar o capítulo 1 desse estudo³⁵, quando o autor nos inquieta, dizendo que as Ciências Humanas não carregam consigo os quebra-cabeças que compõem seu quadro epistemológico. Nesses campos de saberes, por não tratarmos de objetos mensuráveis e quantitativamente bem definidos, não conseguimos compô-los de esquemas definidos *a priori*.

Olhando para essas marcas de desprestígio das Ciências Humanas, indaguei-me o quanto o modelo explicativo do Triângulo de Saberes – as Ciências Matemáticas e Físicas, as Ciências Empíricas e a Reflexão Filosófica Moderna. – anunciado por Foucault em *As Palavras e as Coisas* poderia servir na discussão desse desprestígio.

Percebo que é possível uma aproximação dessas posições de sujeito – no sentido de sermos posicionados como aqueles que participam de um campo *científico* que não é tão *científico* assim – das Ciências Humanas

³⁵ Essa citação encontra-se na página 45 dessa tese de Doutorado.

com o Triedro dos Saberes de que trata Foucault (2002a). Enquanto as demais ciências constituem uma aresta do Triedro dos Saberes, as Ciências Humanas se misturam a todas elas, compondo-se como uma ciência híbrida, misturada, impura. Seu posicionamento híbrido pode estar relacionado ao que Foucault denomina de *a priori* histórico para emergência das Ciências Humanas: elas somente surgiram quando da junção entre as Ciências Empíricas e a Reflexão Filosófica. Assim, elas somente nascem da união de dois campos legítimos do saber e se fazem híbridas já em sua gestação. E é nessa condição que as Ciências Humanas se gestam, produzindo saberes sobre o homem.

Essa condição híbrida refere-se à própria condição de possibilidade para emergência das Ciências Humanas, pois elas estão relacionadas tanto às Ciências Empíricas quanto à Filosofia Moderna. As Ciências Empíricas exploram a relação do homem com o mundo, pois ele vive, trabalha e fala – sendo, segundo Foucault (2002a), esses três objetos as empiricidades que manifestam a atividade humana, tornando o homem o objeto do conhecimento. Em contrapartida, pela Filosofia Moderna³⁶, o homem é, ainda, o fundamento que torna possível a produção de qualquer saber. As Ciências Humanas gestam-se quando se constitui “um duplo empírico-transcendental que se chamou homem” (FOUCAULT, 2002a, p. 439).

A Modernidade abandona o Projeto da Similitude – Época Clássica – e assume o Projeto da Representação. Um deslocamento do visível para o invisível, da superficialidade para a profundidade, do espaço plano para o espaço volumoso. Da análise da representação dos seres vivos, das riquezas e das palavras na Idade Clássica, vão surgindo as Ciências Empíricas que tomam a vida, a produção e a linguagem como objetos de profundidade. Assim, com a tematização dessas três Ciências Empíricas (Biologia, Economia e Filologia) o homem torna-se objeto de saber, já que através das empiricidades podemos conhecê-lo e, ao mesmo tempo, descobri-lo como finito, devido ao seu corpo,

³⁶ O que trato por Filosofia Moderna aqui se refere à Filosofia Transcendental de Kant, matriz de todos os desdobramentos éticos e políticos daquele momento histórico.

ao seu desejo e a sua linguagem. Com essa ruptura epistêmica, no final do século XVIII, o homem aparece no campo do saber.

As Ciências Humanas se dão nessa interface das Ciências Naturais com a Filosofia Moderna. Elas são híbridas, mestiças e essa talvez seja uma justificativa por ocuparem, ainda hoje, uma posição menos privilegiada do que as demais ciências, afinal, seu ponto constituinte é dado como o volume de um Triedro dos Saberes (FOUCAULT, 2002a). O domínio volumoso da episteme moderna se representa em três dimensões, como num triedro: as Ciências Matemáticas e Físicas, as Ciências Empíricas (como Biologia, Economia e Filologia) e a Reflexão Filosófica Moderna. As Ciências Humanas não são uma face do Triedro, são o seu próprio interior, dando volume àqueles três campos dos saberes. Elas se misturam aos demais campos do Triedro, aliás, são os únicos saberes que se misturam, representando um risco para os outros campos: cada saber busca permanecer em sua dimensão própria, preservar suas especificidades, garantir suas fronteiras.

O que explica a dificuldade das “ciências humanas”, sua precariedade, sua incerteza como ciências, sua perigosa familiaridade com a filosofia, seu apoio mal definido sobre os outros domínios de saber, seu caráter sempre secundário e derivado, como também sua pretensão ao universal, não é como freqüentemente se diz, a extrema densidade de seu objeto; não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência desse homem de quem elas falam, mas antes a complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço (FOUCAULT, 2002a, p. 481) [grifo do autor].

Numa leitura moderna, percebo que a tentativa de purificação é uma força na busca de aceitação e legitimidade, tornando as coisas incomunicáveis: de um lado as Ciências Naturais, os laboratórios, os fatos; de outro, as Ciências Humanas, o homem, a sociedade. A intersecção entre as coisas da natureza e as coisas do homem é abolida de um sistema que traz o mundo estilhaçado, repicado, cortado. É então que Latour nos põe a pensar fomos/somos modernos? Se entendermos a Modernidade como esse tempo que dividiu a natureza e a sociedade, então esse tempo está em crise, quebrado.

Talvez o quadro moderno houvesse conseguido se manter por mais algum tempo caso seu próprio desenvolvimento não houvesse estabelecido um curto-circuito entre natureza, de um lado, e as massas humanas, de outro. Enquanto a natureza permaneceu longínqua e dominada, ainda se parecia vagamente com o pólo constitucional da tradição. Parecia reservada, transcendental, inesgotável, longínqua. Mas como classificar o buraco de ozônio, o aquecimento global do planeta? Onde colocar estes híbridos? Eles são humanos? Sim, pois são nossa obra. São naturais: Sim, naturais porque não foram feitos por nós (LATOUR, 2000, p. 54).

Daí a grande indagação de Latour. Como sermos modernos sem afastar Deus das leis da natureza e das leis dos homens? Sem glorificar a Revolução Científica e desdenhar do regime antigo? Sem buscar a separação entre racional/irracional, verdade/mentira, ciência/não-ciência? Ele mesmo nos responde: Jamais fomos modernos. Esse mundo não existiu porque não funcionou através de suas regras. Buscou-se a separação entre o natural e o social, mas isso nunca aconteceu. Que separação é essa entre o humano e o natural já que a ciência como fatos, verdades e experimentos, é produzida pelo homem? Como conseguir a purificação e a separação total e exclusiva entre um e outro?

Vale ressaltar aqui que essas discussões de Latour (2000) denunciam o desprestígio do humano frente à técnica e reivindicam um lugar para o homem nas ciências, desde sempre, uma vez que o homem estaria implicado na constituição dos saberes. No entanto, a radicalidade da crítica foucaultiana incide mais fortemente sobre a própria invenção do homem na história dos saberes. Diferentemente de buscar um lugar para o humano na paisagem das ciências modernas, Foucault mostra como o próprio homem é, possivelmente, a mais cara invenção da Modernidade, tornando possíveis os binarismos de que trata Latour.

Ao mesmo tempo em que o projeto oficial da Modernidade buscou a purificação das coisas, dos fatos, a realidade nunca se rendeu completamente a ele. Um projeto falido, uma Modernidade – científica e moral – que teve inúmeras dificuldades para concretizar sua utopia. Uma sociedade mais humana, justa, igualitária, livre, fraterna, democrática. Esse foi o sonho da Modernidade. Mas onde encontramos essa sociedade equitativa, esse sujeito

autocentrado, essa educação que emancipa? Um projeto que longe de cumprir as promessas a que se destinou, faliu em seus ideais simplesmente porque não há como formarmos para a tal emancipação³⁷.

Trazidas essas primeiras problematizações do campo das Ciências Humanas acerca do que venho chamando de certo desprestígio dessas ciências, passo a compor algumas análises acerca da figura de uma suposta *fragilidade* teórica entre o professorado. Para tratar dessa fragilidade, trago um campo específico que compõem essas ciências: o campo da docência, do professorado e me limito a ele por dois motivos: o primeiro porque é esse o campo em que se debruçam a maioria das Teses aqui colocadas sob análise. Segundo, e talvez o mais importante, porque esse é o meu campo de atuação, onde me sinto mais a vontade para discuti-lo por vivenciá-lo cotidianamente enquanto professora do Ensino Superior.

Percebi correntemente a presença deste argumento da *fragilidade* teórica na Tese 1, quando o autor traz para discussão o conteúdo e o endereçamento da Revista Nova Escola. Trata-se de uma revista para

o professor de sala de aula, como aquele que tem por objetivo a simplificação da linguagem acadêmica, chegando ao seu leitor menos iniciado com a indicação de práticas e o projeto de ensinar como fazer, dar dicas, sugestões de práticas (Tese 1, p.75).

Com isso, o autor não assume a posição de que ao professor cabe apenas *ter dicas do como fazer*, mas traz a problematização de que esse artefato cultural vem posicionando o sujeito professor como aquele que se preocupa mais com o *como fazer* do que com a problematização do seu campo de saber.

Essa questão me chamou muito a atenção através de alguns excertos da Revista Nova Escola, trazidos na Tese 1, em relação ao fato de o professor de Matemática não saber o seu conteúdo, o que ficou evidente. Após

³⁷ A esse respeito, tratarei mais no próximo capítulo que se refere aos Discursos de Modernidade presentes, incessantemente, em algumas das Teses analisadas.

trazer esses excertos, o doutorando diz que essa é uma forma preconceituosa de tratar o professor.

Apresenta forma e conteúdo integrados coerentemente, a partir de uma idéia pré-concebida (por que não dizer preconceituosa?) de quem sejam seus leitores e, principalmente, leitoras: profissionais não-suficientemente formados, precisando de explicações simplificadas para seus fazeres pedagógicos (Tese 1, p.98).

Será que esses profissionais são tão inocentes e indefesos? Será que a falta de conhecimentos prévios para ser professor de Matemática também não faz parte da sua formação? E se a Revista Nova Escola vende tanto, como anuncia o autor da Tese, será que ela não vem promovendo um discurso ao qual os professores aderem? Afinal, o público já compra e continua comprando a revista, o que leva a pensar que vem gostando de seu conteúdo, ou que, no mínimo, tais conteúdos *servem* a determinadas necessidades e são postos a funcionar em alguma prática docente. Além disso, os próprios depoimentos que o autor traz de leitores da revista demonstra o quanto essa revista tem aceitação frente ao seu público. Os professores não pensam assim por acaso, senão por força de discursos que também os constituem. O que percebo é que esses discursos vêm produzindo e sendo produzidos pelos professores, e é nessa trama que os modos de ser professor vão sendo feitos.

O discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. Este aspecto tem sido crucial na reconsideração de atribuições do significado essencial inerente à experiência (DÍAZ, 1999, p.15).

Quero com isso dizer que esses discursos de *fragilidade* teórica, também produzidos por nós, acabam por ganhar espaço nas práticas do professorado, seja por reprodução de juízos morais sobre a competência, seja pela simpática adesão às estratégias que pretendem *auxiliar na superação* de tal *fragilidade*. Não há o mocinho e o vilão, há sim “um complexo jogo de relações discursivas” (DÍAZ, 1999, p.19). Existem posições de sujeito que nos fazem e nós mesmos também assumirmos determinados discursos fazendo-os

nossos. Uma ordem do discurso que se produz através de ditos, de suas práticas, de seus rituais, fazendo do professor e ele mesmo se fazendo também como aquele profissional que advém de uma busca incansável por fórmulas *fortalecedoras*. Aqui a consciência já não funciona como a libertadora dessa trama discursiva. É uma ordem que muito facilmente se dissemina.

Essa talvez seja uma possibilidade do porquê de as Ciências Humanas parecerem sempre estar aquém das Ciências Naturais. Minha preocupação aqui não é defender as *pobres* Ciências Humanas, mas evidenciar o quanto essas, ainda hoje, se compõem de profissões que se posicionam por discursos de *fragilidade* teórica. Não percebo na Medicina, por exemplo, seus profissionais estarem atrás de fórmulas mágicas do como procederem em uma cirurgia ou buscarem sugestões de técnicas em periódicos popularizados sobre saúde em geral. Porém, no campo da docência, isso é muito presente. A classe do professorado e aqui situo, por exemplo, as estudantes de Pedagogia, estão sempre buscando novas estratégias do como agir em sala de aula. Pouco percebo nesse curso onde atuo como professora, acadêmicas preocupadas com a problematização das condições que tornam possíveis seus saberes e suas práticas. As preocupações parece versarem mais sobre o como agir no cotidiano das escolas.

Questionando essas situações que vivencio como professora de um Curso de Pedagogia, corroborei minha análise acerca dessa *fragilidade* teórica do professorado ao perceber recorrentemente em algumas Teses a necessidade constante dos professores – da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Tese 2) e professores de Matemática do Ensino Fundamental (Tese 1) – de buscarem a voz de quem está autorizado a falar: o especialista. Ou seja: para tornarem-se bons profissionais é necessária a procura constante de alguém que oriente o agir pedagógico correto e, em geral, esse especialista é alguém que provém de um campo *prestigiado* de saber.

*Estas professoras observam também que o trabalho realizado nas Classes e Escolas Especiais **é melhor e mais direcionado, tendo em vista que é feito por especialistas** e com número reduzido de alunos (Tese 2, p. 73) [grifo meu].*

*Todos os professores que foram buscar essa ajuda na APAE **[instituição de reconhecido saber especializado]** encontraram não só ajuda pedagógica, mas palavras de estímulo e incentivo para perseguirem a inclusão de todos os alunos na sala de aula do ensino regular e, principalmente, a certeza de que todos aprendem (Tese 2, p. 137) [grifo meu].*

Com os excertos acima percebo o quanto a presença do especialista legitima e confere verdade ao que diz. Mais do que isso: quando dito por especialistas, no caso das professoras de Classes Especiais, temos a certeza de que todos podem aprender, depende tão somente de nós. Quando eles entram em cena o trabalho é melhor, mais bem direcionado e, me arrisco a dizer, fazendo da Educação um espaço de maior prestígio e reconhecimento *científico*. Nesse sentido, muito bem analisa a Tese 1, quando apresenta a presença dos especialistas nas dicas de sucesso para a prática pedagógica de Matemática:

*Outro elemento importante é a presença de especialistas que **validam duplamente e autorizam a presença dessas práticas** no espaço da Revista (Tese 1, p.64) [grifo meu].*

*[...] pode-se deduzir que a Matemática só não é mais difícil no seu ensino e na sua aprendizagem porque existe a Revista a qual, além de tudo, parece também assumir a função simplificadora dos manuais didáticos. Valendo-se de estratégias para convencimento, são apresentadas práticas de muitos professores e professoras dos mais diferentes recantos deste país e, ainda, **comentadas a partir de um olhar científico, pela palavra de especialistas da área, que validam, apóiam e sugerem seus textos**, na tentativa de tomar esta área do conhecimento mais palpável a todos (Tese 1, p.92) [grifo meu].*

*E quem responde aos questionamentos dos professores e professoras? Especialistas vinculados a centros conceituados em todo País, geralmente a voz de matemáticos e matemáticas que trazem a resposta considerada científica. [...] Analisando o conjunto de textos, constata-se a presença de estratégias discursivas atuando como dispositivos de autolegitimação, credenciando a Revista diante de seus interlocutores. **Quem ousaria discordar dos especialistas com as suas sábias explicações** (Tese 1, p.97) [grifo meu]?*

*Na minha leitura, os discursos, tanto da Revista Nova Escola, quanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecem uma relação de oposição entre o discurso científico, neste estudo entendido como aquele produzido pelos matemáticos, e o discurso pedagógico. Instituem uma supremacia do primeiro sobre o segundo, autorizando-se, assim, uma hierarquização das práticas pedagógicas, mesmo entre os próprios professores, posicionando-os diferentemente: **aqueles que sabem como pensar e fazer, os especialistas, e aqueles que executam as recomendações**. Os primeiros ocupam o lugar de ditar regras, modos corretos de pensar e executar práticas pedagógicas; e os outros, o lugar de sujeitos carentes de metodologia e do próprio conhecimento matemático, embora sejam aqueles que devam executá-los, ensiná-los (Tese 1, p.100) [grifo meu].*

Uma vontade de verdade se desenha sobre a ciência e aqui essa ciência é representada por aqueles que desenvolvem saberes sobre um campo específico e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Foucault (2004) em várias passagens do seu livro *A Ordem do Discurso* mostra-nos o quanto a Ciência se situa “no verdadeiro”, naquele discurso que é capaz de nos desvelar o mundo, nos mostrar como agir e, assim, melhorar nossa atuação profissional. A preocupação aqui não é com a veracidade do que é dito pela ciência, mas na forma como seu discurso nos captura e se posiciona “no verdadeiro”. Assim, “uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, ‘no verdadeiro’” (FOUCAULT, 2004, p.33) [grifo do autor]

Essa seleção do discurso é produzida a partir de procedimentos que colocam alguns ditos “no verdadeiro” e outro não. Além do campo de saber que circula nesses ditos, há também um fator imprescindível para assumir um determinado lugar na ordem do discurso: quem disse, quem está autorizado a dizer. Com isso percebo o quanto a presença dos professores convidados a responder as perguntas dos leitores na Revista Nova Escola – de que trata a Tese 1, ou os professores das Classes Especiais – de que trata a Tese 2, ditos como especialistas no assunto sobre aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, posicionam num lugar privilegiado para dizer e serem ouvidos. O lugar privilegiado parece ser o campo da *verdade científica*. Existe um controle dos enunciados sendo produzido pela ciência. Para isso, não

pode ser qualquer um a falar: é preciso que este esteja “no verdadeiro”, que esteja qualificado para *dizer a verdade*, para auxiliar nas práticas.

[...] um controle que não incide, pois, sobre o conteúdo dos enunciados, sobre sua conformidade ou não com certa verdade, mais sobre a regularidade das enunciações. **O problema será quem falou e se era qualificado para falar**, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, em que medida ele é conforme as outras formas e outras tipologias de saber (FOUCAULT, 2005b, p.220) [grifo meu].

O que quero trazer à discussão é o quanto na Tese 1 e 2³⁸ esses especialistas, em nome da ciência, são chamados a auxiliar o professorado para *melhoria* de suas práticas pedagógicas. Mais uma vez a posição de sujeito dos docentes, não raras vezes, é colocada em um lugar que assume a docência como espaço do que *deve ser feito* e não um espaço do pensar sobre como fazer. Pereira e Ratto (2006), ao apresentarem uma pesquisa sobre as obras mais utilizadas em trabalhos da ANPED, no período de 1998 a 2000, demarcam um “fundamentalismo pedagógico” que acaba por compor o professorado, determinando suas formas de ser, viver e agir pedagogicamente. Nas palavras dos autores:

O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma bíblia imaginária para seguir (PEREIRA e RATTO, 2006, p.8).

Olhando para esses discursos sobre os especialistas presentes para direcionar a prática do professorado, percebo o quanto com a Ciência nos apropriamos de um saber válido, de um saber que entra na ordem para nos dizer, com propriedade como sermos bons professores. Com o campo de saber

³⁸ Preciso deixar claro que na Tese 2 a chamada dos especialistas é como uma forma de exaltação a esses profissionais que *detém* o saber dos alunos com necessidades educativas especiais, enquanto que na Tese 1 o autor faz uma crítica a esse chamamento dos especialistas para dizer, enfim, que prática pedagógica na Matemática *deve* ser exercida. De qualquer forma, exalto aqui a problemática dos especialistas no campo da educação, especialmente para aqueles profissionais que trabalham direto em sala de aula. Minha análise versa aqui tanto dos discursos que professam a Tese 2, quanto do objeto estudado pela Tese 1: a Revista Nova Escola, pois seja num caso ou em outros, esses discursos circulam pela sociedade.

da ciência fazemos funcionar a produção de certas regras e leis conservando alguns ditos e excluindo outros.

Posicionados em lugar privilegiado, os especialistas podem *dar dicas* no auxílio de suas ações profissionais. Vendo isso, percebi em algumas Teses que, por o pesquisador estar assumindo no ato da investigação um espaço também privilegiado, pois é aquele que *detém* o conhecimento, advindo da Universidade – lócus privilegiado de produção científica – os sujeitos da pesquisa o colocam nessa posição conferida ao especialista. Talvez por isso, constatei que em algumas Teses, os sujeitos da pesquisa confessam-se a esses pesquisadores, anunciando suas angústias, medos e culpas por não serem aquele profissional que deveriam ser.

Com essas posições demarcadas aos e pelos partícipes das Ciências Humanas, creio ser importante problematizarmos os lugares que vimos ocupando nessa paisagem *científica* contemporânea. Mas, para isso, é preciso um alerta, inicialmente: “Para recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser” (DEACON & PARKER, 2000, p. 107).

As constituições das posições de sujeito que vimos ocupando nas tramas discursivas não são aleatórias, elas fazem parte de uma rede num solo positivo. E esse solo é a episteme moderna. Aquela que produz as formas de sermos e estarmos nesse mundo. Com isso, quero dizer que as posições que hoje ocupamos não são dadas ao natural. A fabricação do sujeito professor, do sujeito pesquisador constitui a experiência que podem ter de si mesmos, sendo marginados por determinadas regras, normas que são determinadas pela própria episteme. Ali se produzem discursos que definem a verdade sobre o sujeito, as posições por ele ocupadas ou então que devam ser ocupadas, posicionando-os em determinados lugares, supostamente ideais e necessários para serem bons professores, bons pesquisadores, enfim, para serem bons nas diferentes posições de sujeito que ocupam.

Essa constituição do sujeito não é dada de uma forma passiva, como se fossem vítimas de serem posicionados como profissionais *frágeis* teoricamente, por exemplo. A constituição do sujeito não é silenciosa de nossa parte, sendo apenas impregnada em nós por tais discursos. Muito pelo contrário. Somos “sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 2000, p.55). Os sujeitos são tomados por esses discursos e os acolhem como verdadeiros, colocando-os em funcionamento na produção das Ciências Humanas.

Com isso, quero dizer que os discursos que circulam na atualidade sobre a Educação, como uma ciência humana, não são dados por acaso. São constituições nossas que acolhemos e fazemos funcionar como verdade. Com essas produções, determinamos modos de existir tanto no campo dos saberes quanto no campo da moral. Nesse capítulo busquei trazer alguns dos discursos que circulam pelas Teses, anunciando as posições de sujeito no campo dos saberes da Educação. Para isso, utilizei-me especialmente das discussões sobre reduplicação do homem e Triângulo dos Saberes, noções fundamentais, no meu entendimento, do advento das ciências na história do pensamento. No próximo capítulo, trago à discussão os traços dessas posições de sujeito no campo da moral, utilizando para isso três figuras emblemáticas de Modernidade: a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade.

CAPÍTULO 6. EFEITOS DE SENTIDO: POSIÇÕES DE SUJEITO NA RELAÇÃO COM A MORAL

Tendo como condição aquilo que Foucault denomina o *a priori* histórico das Ciências Humanas, o homem, tomado como representação, desempenha uma dupla função no âmbito do saber, funciona como objeto dessas ciências e concomitantemente como fundamento que torna possível qualquer ato de saber. Entretanto, é importante percebermos que as Ciências Humanas somente se desenvolvem num solo positivo que torna possível tratar o homem como representação. Esse solo positivo é a própria episteme moderna, condição desses modos de saber.

A episteme determina a nossa relação com o saber. Existe uma ordem intrínseca que nos faz pensar, ser e agir de uma determinada forma. A episteme é a ordenação dos saberes que possibilita problematizar o mundo de uma determinada maneira e não de outra. Com isso, não se acredita que existam saberes universais à espera de serem descobertos, mas sim que eles são historicamente produzidos a partir da condição de possibilidade dada pela episteme daquele momento histórico. Assim, uma episteme ordena e valida os discursos. A forma como vemos o mundo e vemos a nós mesmos é determinada muito fortemente pela episteme na qual nos movimentamos, porque é ela que cria o campo das possibilidades e impossibilidades de nossas vontades de saber. Se hoje pensamos na sociedade como um espaço que deve ser de igualdade, fraternidade e liberdade, por exemplo, é porque esse solo é criado pela episteme que nos abriga.

Os efeitos de uma determinada episteme são sentidos sempre em dois âmbitos, influenciando a vida social. Por um lado, determinam uma *política* e por outro, uma *ética*. Como política, esses efeitos interferem na maneira como se dá o governo da população, da coletividade, da cidade³⁹. Como ética, interferem nos modos de governo dos sujeitos sobre suas próprias existências. Essas duas dimensões estão permanentemente conectadas, de modo que a produção do mundo da vida se dá numa tensão entre a política e a ética produzidas em determinada episteme. Falar dos nexos da episteme com a própria criação da modernidade (ética e política) equivale a fazer-se a pergunta trazida por Foucault no prefácio de *As Palavras e as Coisas*: “Que coisa, pois, é impossível pensar, e de que impossibilidade se trata?” (FOUCAULT, 2002a, p. IX)⁴⁰.

Foucault ao apresentar a taxinomia dos animais do texto de Borges, nos coloca a pensar o quanto estamos submetidos àquilo que ele chamará de Pensamento do Mesmo. “Esse texto de Borges fez-me rir durante muito tempo, não sem um mal-estar evidente e difícil de vencer” (FOUCAULT, 2002a, p. XII). O mal-estar de que fala Foucault parece responder a essa dificuldade que temos de tratar aquilo que foge aos modos hegemônicos de ordenar e validar os saberes na Modernidade. Para todo pensamento existem regras de formação do pensar. A tal impossibilidade sobre a qual Foucault se pergunta parece estar relacionada à tentativa de pensar na exterioridade da regra. Talvez o que cause estranhamento nesse texto de Borges – para nós, que o lemos com os olhos modernos – seja a impossibilidade de localizar com precisão a taxinomia de que trata, tornando-o impossível de ser lido e compreendido sem algum mal-estar. É a falta do solo, da ordem, da superfície comum. “Um solo. Um regime de regras. Uma pontualidade regida pelo tempo

³⁹ Se num determinado momento o governo se dava por um princípio de racionalidade da justiça soberana, Foucault vai mostrar que a partir do século XVII viemos experienciando uma outra forma de governo: o governo racional do Estado. Um governo que coloca em funcionamento técnicas de dominação aplicadas sobre si mesmo e sobre os outros.

⁴⁰ A pergunta a que me refiro é anunciada por Foucault quando, ao apresentar seu livro de 1966, anuncia um texto de Borges. Perturbando a tranqüilidade do nosso pensamento, o texto citado evidencia outras formas, não convencionais para nós, de pensar, problematizando assim a nossa única e Mesma maneira de colocar em funcionamento nossos pensamentos, dito por Foucault como uma “prática milenar do Mesmo e do Outro” (FOUCAULT, 2002a, p.IX).

[...] Enfim, trata-se aqui de um recuo desde onde o que é pensado se faz valer enquanto tal” (QUEIROZ, 2004, p.49). Creio que pensar fora dessa ordem discursiva é difícil para nós. A impossibilidade a que se refere Foucault parece ser a de pensarmos outras formas de ser, estar e viver no mundo contemporâneo.

Assim, os modos de pensar resultam de uma tensão dos modos de saber hegemônicos com modos de saber que escapam à convenção, tornando possível, mas ao mesmo tempo difícil e arriscado, pensar em dissonância ao já sabido. É com esse risco e essa dificuldade que me deparei recorrentemente nos discursos das Teses analisadas, onde encontrei na maior parte das vezes uma reiteração do já sabido, onde o pensamento se rende ao solo positivo da episteme moderna.

Em geral, as Teses como discursos legitimados no campo contemporâneo da Educação apresentam rastros, indícios da ordem discursiva moderna, a mesma que serviu de nascedouro às Ciências Humanas no começo do século XIX. Isso me leva a pensar que muitos dos discursos contemporâneos servem ainda a uma ordem discursiva fundamentalmente moderna, apesar de sua aparência progressista. Através de valores pré-estabelecidos por essa episteme, algumas idéias das Teses fazem-nos crer que esses ideais são os melhores, os mais dignos de seguirmos, sendo necessário vivermos a partir dessas verdades para olhar o mundo e torná-lo mais justo, humano e melhor. Mas percebo nesses discursos, por vezes, marcas de um projeto oficial da Modernidade e, por outras vezes, marcas de uma Modernidade que parecem evanescer muitas das sólidas certezas produzidas.

Por isso, quero aproveitar para trazer na esteira das análises desses discursos de Modernidade proferidos por algumas Teses, algumas idéias do sociólogo polonês contemporâneo Zygmunt Bauman⁴¹. É ele que, na correnteza com Foucault, fez-me pensar acerca dos atravessamentos que hoje

⁴¹ É importante deixar claro que faço uma aproximação estratégica com Bauman para referir-me ao caráter geral de uma Modernidade tratada por ele como líquida. Para isso, sirvo-me especialmente do estudo *Modernidade Líquida* (2001) onde o referido sociólogo desenvolve as noções centrais de seu pensamento.

vivemos, ainda em uma sociedade moderna, mas que apresenta traços delineados não apenas por seu projeto inicial.

Ao longo de toda Modernidade traçamos a busca pela modernização, pelo progresso do mundo. O rompimento da hegemonia dos saberes e narrativas míticas, das referências teológicas clássicas e todas as metanarrativas transcendentais, fez-nos alcançar uma nova ordem, querendo colocar as verdades consolidadas em questão para redesenhá-las sob a perspectiva da filosofia e da ciência racionalistas. Nesse projeto inicial, chamado por Bauman (2001) de Modernidade Sólida, a proposta era derrubar os grandes ideais até então vigentes, querendo instaurar outros grandes ideais em seus lugares: no lugar de Deus, o homem racional, por exemplo. A tentativa do Projeto Oficial da Modernidade era “descobrir ou inventar sólidos de solidez ‘duradoura’, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo possível e, portanto, administrável” (BAUMAN, 2001, p.10) [grifo do autor]. Assim, o exercício da dúvida e do questionamento era desejável na direção exclusiva da derrubada de algumas verdades para consolidação de outras, ainda mais perfeitas e acabadas.

Mudanças nesse projeto, designado por Bauman como Modernidade Sólida, o que venho chamando de projeto oficial da Modernidade, levaram-me na direção de outro tipo ou consistência de Modernidade, chamado por ele de Modernidade Líquida. A metáfora, muito ilustrativa, refere-se ao momento atual, a essa nova fase na história da Modernidade, inaugurada especialmente pelas mudanças no capitalismo industrial que, assumindo novas configurações, nos leva a outros modos de organização social. A gana pela novidade, pela mudança, pela transformação, em grande parte decorrente dos avanços de natureza tecnológica de uma sociedade dita pós-industrial, está presente em nosso tempo. No entanto, a mudança parece ter se tornado não apenas a tentativa de trocar novamente de ideais, mas implica uma espécie de compulsão à mudança, onde o que vale é a permanente liquidez dos ideais que estão sempre em vias de desfazer-se. Por isso, para ele, estamos num estado de fluidez. “Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorregam’,

'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam'; são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos" (BAUMAN, p. 2001, p.8) [grifos do autor]. As transformações sociais, culturais, econômicas, políticas apresentadas por nossa sociedade refletem a mudança de uma nova ordem, através da flexibilização como principal característica desse novo tempo. Um tempo em que as transformações acontecem sem pedir licença, em que se exige a flexibilização na nossa forma de ser, viver e estar no mundo como pessoa e como profissional.

Assim, se num determinado momento – ainda não superado completamente – buscávamos incessantemente um padrão estabelecido com margens rígidas, hoje o padrão que buscamos é aparentemente fluido, que nunca cessa de mudar e exigir permanentemente novas configurações. De qualquer forma, ainda existem margens, por vezes mais rígidas, por vezes mais fluidas, mas que, de um jeito ou de outro, delimitam nossas formas de ser, estar e agir neste mundo. Isso não garante, como se pôde pensar romanticamente num determinado momento, que o elogio da mudança seja a garantia de efetiva transformação para melhor ou de maior liberdade na criação de nossos modos de existir. O que experimentamos é uma aceleração das mudanças formais que nem sempre altera o caráter mais original da própria modernidade. Como sugere Bauman:

A sociedade que entra no século XXI não é menos "moderna" que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva, e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou a criatividade destrutiva, se for o caso: de "limpar o lugar" em nome de um "novo e aperfeiçoado" projeto: de "desmantelar", "cortar", "defasar", "reunir" ou "reduzir", tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2001, p.36) [grifos do autor].

Com essa aproximação ao pensamento de Bauman, busquei compor este capítulo, tratando não somente daquela configuração mais dura ou típica da modernidade inicial, industrial, política e eticamente determinada pelas mudanças do século XVII, mas também de formas contemporâneas de

modernidade, onde a busca pela flexibilização e fluidez das formas não garantiu a inauguração de uma nova episteme.

Assim, a análise das figuras de modernidade presentes em alguns discursos das Teses não buscou questionar a legitimidade das verdades que produzem em favor de outras supostamente mais verdadeiras ou nobres para mim, mas colocá-las em exame, de modo que se possa enxergar a produtividade da ordem discursiva moderna em diferentes momentos e com diferentes roupagens. Minha preocupação é pensarmos que essa forma de ser e estar no mundo, a partir de alguns discursos modernos, nos molda e nos faz crer que essa é a única e legítima maneira possível de viver dignamente. Com os questionamentos que trago, pergunto-me como esses valores modernos chegaram a ser valores tão indispensáveis e necessários para vivermos nesse mundo, e que mesmo mudando aparentemente talvez não produzam efetivamente alguma diferença nos nossos modos de saber. Quero ainda mostrar o quanto tais discursos com seus efeitos éticos e políticos dependem diretamente do solo positivo que constitui esse momento histórico: a episteme moderna. Assim, entendo que o problemático é quando tais valores

[...] são tomados como naturais e, bem por isso mesmo, como necessários e transcendentais. É importante sublinhar que a naturalização e a correlata transcendentalização funcionam como um encobrimento dos poderes que foram colocados em jogo quando tais [valores] foram inventados, de modo que, assim desmanchadas e esquecidas as suas respectivas contingências, eles se tornam verdadeiros e acima de qualquer suspeita. É justamente dessa insuspeita que eles tiram a principal força com que se manifestam e norteiam as práticas (discursivas e não-discursivas) da Pedagogia moderna (VEIGA-NETO e LOPES, 2004, p.235).

Os ideais modernos da Igualdade, da Liberdade e da Fraternidade – tripé dos ideais revolucionários franceses – são os princípios da Ética Moderna, em relação direta com sua própria episteme. Vale reafirmar que os efeitos de sentido produzidos por esses discursos não repercutem apenas no plano discursivo, mas geram efeitos extradiscursivos no plano da ética e da política, já que são eles os discursos autorizados a intervir sobre a realidade com a legitimidade de um modo *adequado* de saber, de conhecer, enfim, de *fazer ciência*.

Com isso, organizei este capítulo na tentativa de evidenciar efeitos de sentido provocados pelo *corpus* discursivo desta pesquisa. Assim, elenquei as três figuras de modernidade – Igualdade, a Liberdade e a Fraternidade – a partir da crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme, que se consolidam em discursos de algumas das Teses analisadas.

A Revolução Francesa, como um acontecimento produto dos ideais Iluministas, marca a história do ocidente, traçando princípios universais na busca do bem para coletividade. Liberdade, Igualdade e Fraternidade são lemas que caracterizam a Revolução de 1789 e trazem lutas que intentam a garantia por direitos iguais, paz entre os homens e liberdade de expressão.

Tal revolução pretendia o fim da guerra, “a fraternidade dos povos e floridas efusões universais” (NIETZSCHE, 2001, p.264). Neste texto, estimulada por Nietzsche, pretendo evidenciar que a luta revolucionária do século XVIII anulou o combate, as relações de força, silenciando alguns a favor do *bem universal*.

Entendendo que o propósito de trazer ideais modernos em nome do povo foi um dos grandes objetivos da Revolução Francesa, Nietzsche vai mostrando em seus escritos o quanto posicionamos o homem num lugar de destaque, como aquele que busca o bem para a coletividade. “Foi apenas a Revolução Francesa que pôs o cetro, de maneira total e solene, nas mãos do ‘homem bom’ ” (NIETZSCHE, 2001, p.244) [grifo do autor].

Como o próprio filósofo nos mostra em seus ensinamentos sobre a prática de guerra, somente podemos guerrear com causas vencedoras. E não há dúvida de que a Revolução Francesa foi uma causa vencedora. Por isso, instigada com o pensamento do filósofo, travo um duelo de combate com as três figuras emblemáticas de Modernidade do século XVIII. Neste texto, tomo a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade como emblemas do mundo contemporâneo, evidenciando os discursos e seus efeitos no campo da Educação.

6.1. A FIGURA ASTUTA DE IGUALDADE: UMA JUSTIFICAÇÃO PARA O

CONVÍVIO DE TODOS

Começo problematizando o discurso da Igualdade, recorrente e de grande prestígio na sociedade contemporânea. Tomo a Igualdade como uma dessas figuras de Modernidade que ocorrem repetidas vezes nos textos de algumas das Teses e que entendo como efeito de uma ordem discursiva maior que os próprios textos. Uma ordem discursiva que faz o tema da igualdade ser tratado como questão indispensável em nossos dias e que determina certo modo de tratamento da igualdade que a faz tornar-se valor fundante dos modos de existir na atualidade.

A tentativa de *garantir* a igualdade de todos, cujos rastros são possíveis encontrar na Tese 2, quando busca evidenciar que todos *devem* estar na escola e ser tratados como iguais, acaba por constituir uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades. Concordando com a suspeita de Nietzsche, percebo o quanto a tentativa de igualar a todos, de buscar a tão sonhada igualdade, “enxugar semelhanças e fabricar igualdades [pode ser] característica de olhos fracos” (2001, p.177).

Paradoxalmente, tal princípio acaba por produzir o seu avesso, uma espécie de supressão das diferenças que deveriam garantir aquilo que escapa à norma, que escapa ao Mesmo, nas palavras de Foucault (2002a). Contemporaneamente, a discussão da Igualdade, enquanto valor ideal da modernidade, é pautada pela garantia de direitos e encarnada na proliferação constante dos discursos da Inclusão escolar. Assim, temos uma série discursiva que conecta três elementos, a saber, a Igualdade como figura hegemônica de modernidade, o discurso da garantia de direitos na sociedade contemporânea e os discursos da Inclusão no campo educacional. “*Nesta sociedade, como viver uma educação inclusiva, que respeite o direito de sermos diferentes e aceite a igualdade de sermos gente*” (Tese 2, p.47)?

Percebo que os discursos da inclusão funcionam pela ativação do princípio da igualdade humana em geral e da igualdade de direitos perante a lei. No entanto, a garantia dessa igualdade, dada tanto no primeiro quanto no segundo caso, implica abrir mão de algumas condições de singularidade das vontades, dos comportamentos, dos modos de expressão, de tal forma que se estabelece uma espécie de *contrato* de igualdade onde o preço cobrado é certa homogeneidade não natural e eventualmente um aplainamento das diferenças. Em última instância, esse “pensamento moderno avança naquela direção em que o outro do homem deve tornar-se o Mesmo que ele” (FOUCAULT, 2002a, p.453). Um exemplar desta série encontra-se no fragmento a seguir:

Ao referir a escola para todos, balizado pelo parecer nº 17/2001, Cury (2005) aponta o reconhecimento da igualdade como princípio dos direitos humanos e da cidadania de todos os seres humanos (Tese 2, p.128).

Com essa busca pela igualdade, pelos direitos *humanos* – aliás, o que são direitos humanos senão a soberania de uma cultura em relação a outras? – corre-se o risco de sonegar as diferenças, já que equaliza, homogeniza, emparelha o que é heterogêneo para poder dar o mesmo tratamento legal, educacional, cultural, etc. Com a busca pela garantia de igualdade, o Pensamento do Mesmo, grande matriz da episteme moderna, torna evidente seus rastros na Tese 2 na busca incansável pela igualdade, fazendo o “Outro, o Longínquo [ser] também o mais Próximo e o Mesmo” (FOUCAULT, 2002a, p.469)⁴².

Entendo o Pensamento do Mesmo como essa grande matriz que busca trazer tudo o que é da ordem do mundo para a ordem da representação. Identifica todas as coisas com aquilo que já existe na representação e as

⁴² Pensando sobre o Outro, me aproximo das problematizações trazidas por Carlos Skliar (2003). Esse Outro que tentamos, incessantemente, capturar e trazer para a Mesma ordem, que tentamos normalizar é aquele que insiste em aparecer e fazer-se próximo, colocando-me a indagar acerca do impensável comparando-o comigo. Esse Outro não cessa de aparecer e fazer-me pensar no que me aproximo e do que me distancio dele. “Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de exterioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós” (SKLIAR, 2003, p. 26).

submete à razão humana. Assim, não damos margem para tudo aquilo que não cabe na nossa representação racional. O homem torna-se a medida do mundo.

Na introdução de *As Palavras e as Coisas*, por exemplo, Foucault anuncia essa matriz da Modernidade fazendo referência aos seus estudos sobre a História da Loucura. Vejamos:

A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades (FOUCAULT, 2002a, p.XXII).

Dentro da episteme moderna existem zonas do não pensado. Porém, o projeto dessa episteme é que essas zonas se tornem pensáveis assim que possível. É a própria episteme que fornece o lugar para aquilo que pode ou não ser objeto do pensamento. Nada aqui foge à possibilidade de pensamento. As questões que ainda não foram pensadas um dia serão submetidas aos modos de saber modernos. Assim, o projeto utópico da Modernidade é tornar tudo pensável, tudo passível de ser reduzido ao conhecimento humano racional. A ciência dominaria o mundo.

Do mesmo modo que essa submissão ao conhecimento vale para todas as diferenças do mundo, ou seja, tudo um dia será pensável e conhecido, bastam o tempo e o progresso. Assim, também os discursos da Inclusão consolidam essa pretensão. Um dia todos serão incluídos, todos farão parte, nada e ninguém ficarão fora do grande projeto moderno de conhecimento e domínio do mundo.

Ninguém escapa da educação, ela acontece em todos os tempos e espaços, em casa, na rua, na igreja, na escola, no trabalho (Tese 4, p.266).

*À família cabe o direito de escolher a escola, regular ou especial, mas, **obrigatoriamente, a criança tem que estar na escola.** Também afirmo que a responsabilidade da obrigatoriedade de frequentar a escola cabe ao Estado, mas a escolha da modalidade educacional pode ficar a cargo da família (Tese 2, p. 63)[grifos meus].*

*O desafio é grande e acredito que o começo é o desejo de cada um e a percepção dos muitos caminhos que se apresentam e, principalmente, da **obrigatoriedade contida na legislação atual** e na exposição veiculada na mídia. Não para dizer que estamos incluindo, porque somos obrigados pela lei, mas para saber que isso é um **direito de todos** e já assegurado em lei (Tese 2, p.77) [grifos meus].*

A Educação parece ser o grande instrumento da Modernidade para realizar seu projeto de controle sobre o mundo e, portanto, também sobre nossos modos de existir. Mais uma vez torna-se claro que os discursos modernos que operam em algumas das Teses analisadas estão a serviço da ordem moral instituída por esta episteme. A escola acaba por ser uma grande maquinaria que auxilia, decisivamente, para que esse projeto seja colocado em funcionamento e assim, o Pensamento do Mesmo nos leva a conhecer somente o que podemos reduzir à medida do homem.

A discussão feita por Foucault a respeito do Pensamento do Mesmo me levou na direção das críticas mais radicais feitas por Nietzsche aos ideais da Modernidade. Talvez a maior expressão desses ideais esteja mesmo dada na consolidação dos valores revolucionários franceses que tiveram grande expressão na cultura ocidental. Igualdade, Fraternidade e Liberdade tornaram-se grandes bandeiras de todas as culturas que devem à Modernidade seu compromisso com a *Verdade* e com o *Bem*.

Demonstrando que a igualdade não é uma condição natural, Nietzsche declara que é através da condição de desigualdades que se força uma condição de igualdade. Através do direito legal, garantimos a igualdade de todos. A igualdade então elimina tudo que é da ordem da diferença.

Promotor da vida em coletividade, o indivíduo mais fraco em momento algum poderia abrir mão [da igualdade]. Por isso, instituiria maneiras de agir e pensar universalmente válidas, censuraria toda originalidade, reprovava qualquer mudança. Exigiria ininterruptamente a vitória de cada um sobre si mesmo, para que a sociedade se fortalecesse. Igual entre iguais, o animal de rebanho talvez até cresse que os homens são todos irmãos (MARTON, 2001, p.186).

Assim, para Nietzsche a igualdade é uma astúcia dos fracos para se manterem em condição de equivalência. Na vida pública, então, criamos estratégias para organizar a vida de modo a garantir a todos os mesmos

direitos. Para isso, precisamos nos fazer parecidos, que sejamos iguais perante a lei, expurgando tudo aquilo que é da ordem da diferença mais radical, que coloque em xeque a nossa tão desejada condição de *irmãos*. Não quero com isso fazer a defesa de uma sociedade sem alguns parâmetros de regulação da ordem social, mas mostrar como esse mecanismo de regulação das diferenças acaba por cobrar um preço que, em alguma medida, frustra os próprios ideais libertários da Modernidade.

Vejo, com isso, a igualdade muito mais como uma estratégia que longe de resolver as desigualdades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato dessa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos. Pelo contrário. Tanto produz efeitos que continua fabricando discursos proferidos como imprescindíveis para vivermos no mundo atual.

Esse projeto de ação coletiva que anuncia a Tese 2, um projeto de busca pela igualdade, remete-me aos grandes projetos consolidados no início da episteme moderna: a ciência, como reveladora da Verdade e a universalização da educação escolar, para emancipar a todos.

A luta pela educação de todos tem que ser compromisso de todo e qualquer cidadão, mais ainda se ele for professor, pois esse é um direito e dever de todos os brasileiros frequentar a educação formal (Tese 2, p.56).

[...] vejo que a inclusão escolar não é e nem pode ser uma atividade individualizada [...]. Ao contrário, precisa ser vista como resultado de um agir coletivo e cooperativo, para assegurar o direito de todos (Tese 2, p.76).

Nesse momento, havia projetos e ações coletivas claras e objetivas que buscavam uma sociedade justa com base no princípio da razão esclarecida. Esse desdobramento político dos ideais kantianos de autonomia pela razão fez com que a sociedade se organizasse em torno de utopias coletivas, de projetos político-sociais com pretensões universalizantes e duradouras. Vale lembrar que a filosofia transcendente de Kant, onde se encontra o elogio da razão, é indicada por Foucault (2002a) como uma das

forças que compõem o *a priori* histórico das Ciências Humanas e da qual essas últimas acabam reféns.

O que as análises de Bauman (2001) mostram – entre tantos outros autores que se dedicam ao tema – é o fato de vivermos um momento em que esses projetos coletivos se esvaem, perdem força, em favor de uma lógica de individualização também ela universal. Os projetos que hoje vemos eclodir em nosso mundo são projetos individuais, projetos, como quer Bauman, dos “direitos humanos” e não mais os grandes e unificados projetos coletivos de “bem comum”. O que importa agora é garantir a liberdade individual do sujeito, oportunizando margens mais fluidas para escolhas de como gerenciar a sua própria vida. Garantimos, nessa Modernidade Líquida, os direitos de pequenos grupos, pequenas comunidades, os direitos à autodeterminação. Como quer o próprio autor, vivemos um mundo no qual “estamos passando de uma ‘era de grupos de referência predeterminados’ a outra de ‘comparação universal’, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão” (BAUMAN, 2001, p.14) [grifos do autor].

A preocupação predominante não está mais tão ligada ao *bem geral*, ao *bem comum* do povo, mas das comunidades que vão se produzindo como guetos, como subculturas, pequenos grupos culturais autodeterminados eticamente e que reivindicam seus *direitos* de existir com suas *diferenças*. Os sujeitos podem fazer escolhas em sua vida, porém desde que não haja perturbação no direito de os outros sujeitos também serem respeitados em suas escolhas individuais. Curiosamente essa *liberdade* de autoconstituição surge como uma prescrição geral, com pretensões universais, reduzindo de certo modo a importância ou o sentido político de afirmação das diferenças. A norma é ser diferente.

A capacidade auto-assertiva de homens e mulheres individualizados deixa a desejar, como regra, em relação ao que a genuína autoconstituição requereria. Como observou Leo Strauss, o outro lado da liberdade ilimitada é a insignificância da escolha, cada lado condicionando o outro: por que cuidar de proibir o que será, de qualquer modo, de pouca consequência? Um observador cínico diria que a liberdade chega quando não faz mais diferença. Há um desagradável ar de impotência no temperado caldo da liberdade preparado no caldeirão da individualização; essa impotência é sentida como ainda mais odiosa, frustrante e perturbadora em vista do aumento de poder que se esperava que a liberdade trouxesse (BAUMAN, 2001, p.44).

Essa modificação de um modelo de sociedade justa como projeto coletivo e unificado para um mundo que garante os direitos humanos individuais, toma pelo avesso o projeto oficial moderno, mas, de qualquer forma, não rompe com aquilo que lhe caracteriza mais genuinamente, ou seja, o desejo de universalização. Em tempos de Modernidade Líquida, a preocupação refere-se a uma sociedade organizada pela individualização. Uma sociedade que busca garantir as liberdades individuais. No momento em que se garante o individualismo, se expurga de certo modo a alteridade, mas aqui de uma outra maneira, diferente daquela anunciada pelos ideários da igualdade: reconhece-se o Outro, mas reduzindo a potência de afecção dessa diferença. Busca-se garantir o direito às escolhas individuais das formas de viver, sem a preocupação direta da interferência disso sobre a vida coletiva.

Assim, consolida-se também uma espécie de homogeneidade, mas não mais aquela em que todos devem igualar-se pelas semelhanças. Pode-se ser diferente, afirmar as singularidades, mas garantida a pretensa autonomia individual. Um convívio com as diferenças, onde o Outro já não provoca necessariamente mudanças na minha forma de viver, de me relacionar e, aqui especialmente tratando dos discursos da Inclusão, na minha forma de aprender.

Qual é o sentido de “interesses comuns” senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequado separadamente, e não ajudarão. As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam “em paz” – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus (BAUMAN, 2001, p.45) [grifos do autor].

Aproximando essa idéia do campo educacional na atualidade, percebo o quanto as políticas públicas estão justificadas pela garantia dos direitos humanos. Quando os discursos oficiais da Educação atendem aos interesses de universalização do acesso à escola, um direito e ao mesmo tempo obrigação dos indivíduos e dos responsáveis pelas crianças em idade escolar, a preocupação não é, tão somente, com o bem comum da sociedade, mas também com uma espécie de controle social que dá a *cada um o seu lugar*.

Evidentemente não quero invalidar muitos dos benefícios decorrentes de tais políticas públicas, mas mostrar que essa macropolítica conta com uma micropolítica de governo social, que está para além de seus evidentes bons interesses coletivos. Quando as políticas públicas buscam seus argumentos de justificação do bem comum pela garantia dos direitos humanos, encontram nas Ciências Humanas seu campo privilegiado de discursos. Fecha-se assim um ciclo, onde as Ciências Humanas, desenvolvendo saberes sobre o homem, oferecem às políticas condições *discursivas* de defesa do controle social e, estas últimas, por sua vez, devolvem à escola e aos processos de formação do professorado de um modo geral a responsabilidade e a obrigação de execução de suas próprias verdades.

Muitas vezes, os sujeitos da pesquisa destacam a carência da formação humana, entendida pelos conhecimentos teóricos para compreensão da pessoa humana, principalmente quando se referem à carência no currículo de disciplinas de psicologia, filosofia, sociologia e pedagogia. [...] é que esses sujeitos carecem de elementos conceituais para compreenderem melhor o seu objeto de trabalho dando-lhes maior segurança na apropriação e uso da instrumentalidade que lhes é inerente (Tese 4, p.390).

As falas dessas professoras reforçam que os saberes necessários para uma escola inclusiva são os mesmos saberes para trabalhar com turmas de ensino regular, e que os cursos de formação – magistério e pedagogia – devem contemplar esses saberes, principalmente abordar com mais ênfase e mais carga horária, as teorias de aprendizagem (Tese 2, p.145).

Tais excertos são emblemáticos para pensarmos o quanto os saberes advindos das Ciências Humanas na formação do *cientista* tornam-se fundamentais para sua atuação profissional. Esses saberes advêm de um campo específico que faz da ciência do homem aquela que busca, incessantemente, conhecer seu objeto para controlá-lo melhor. E aqui volto à questão já trazida no capítulo anterior: a duplicação do sujeito no campo de saber das Ciências Humanas. Nas frases acima fica dúbio quem é o objeto dessas ciências: o trabalho, a *pessoa humana* ou a própria educação? Entendo o quanto esses campos de saberes duplicam a posição do homem, posicionado-o como aquele que desenvolve saberes sobre o *outro*, que em última instância, também é ele próprio.

Ainda no que se refere ao caráter da ciência, expresso repetidas vezes em alguns dos ditos da Tese 2, observo uma forte *crença* na ciência. Vejamos:

*[...] é importante **acreditar** que todos aprendem e perceber os saberes que mobilizamos, saberes fundamentados nas teorias da aprendizagem, no desenvolvimento infantil, cognitivo, efetivo-emocional e psicomotor para efetivação da educação inclusiva (Tese 2, p.147) [grifo meu].*

*Aliei-me à corrente radical da inclusão total por **acreditar** – e **acredito** ainda – que todos aprendem. Firmei o passo e **adotei em meus discursos** a idéia de inclusão geral, seguindo a obrigatoriedade expressa nas leis (Tese 2, p.24) [grifos meus].*

Parece estranho, em um campo onde a *cientificidade* deveria predominar, perceber que a *crença* ainda toma conta de alguns dos nossos discursos. Mesmo que nos excertos acima fique evidente que se espera uma formação aliada a conhecimentos científicos, a presença daquilo que Pereira e Ratto (2006) anunciam como sendo uma espécie de *adesão religiosa* nas práticas pedagógicas parece evidenciar-se também nos discursos da Tese 2 em especial. A fabricação de uma transcendência a ser seguida se produz quando o

anúncio de que devemos *acreditar* que todos aprendem joga esse discurso para o campo da crença, da fé, privilegiando aspectos mais ligados à adesão por simpatia que a efetiva conclusão pelo exercício da ciência. Não estou com isso defendendo a superioridade da ciência, mas discutindo a ambigüidade de um discurso que se ancora na ciência para garantir sua legitimidade, mas ao mesmo tempo apela para a crença como sua condição de efetividade.

Isso remete àquilo que, em funcionamento nos discursos de formação dos professores, os autores chamam de traços de uma espécie de fundamentalismo pedagógico. “O professorado, antes de qualquer coisa, é levado a *trer*’, ‘acreditar’ na nova proposta. O que deveria ser uma Política Pública, um programa a ser discutido e avaliado, é antes algo em que se ‘deve acreditar’” (PEREIRA e RATTO, 2006, p.11) [grifos dos autores].

As políticas públicas servem-se, portanto, de mecanismos de justificação, sustentados pelo conhecimento gerado pelas Ciências Humanas que, por sua vez, curiosamente, leva o professorado a *crer* no que *deve ser feito*, mesmo que essa conclusão não conte efetivamente com a participação dos atores sociais na construção de tais saberes e regulamentações.

A responsabilidade do Poder Público em tempos líquidos é criar, então, mecanismos de Inclusão, organizando a sociedade de forma que todos estejam incluídos em seus devidos lugares, de modo que ninguém crie transtorno à ordem coletiva. Essa ordem coletiva da Modernidade Líquida equivale às pretensões do bem comum da Modernidade Sólida ou, em outras palavras, do grande projeto de universalização próprio da Modernidade. Porém, essa nova ordem, se instaura não pela busca de uma sociedade justa garantida pelo exercício da razão universal como outrora, mas uma sociedade em que seja garantida a tranqüilidade individual de cada um criar seus próprios modos de vida.

Sou professora e sei que temos que respeitar e sempre procurar entender a cultura dos outros, saber de seus hábitos e costumes, conhecer um pouquinho de sua história de vida, mas na prática, na urgência da ação, às vezes esquecemos o fundamental. Esquecemos o principal. [...] somos todos diferentes, mas iguais em nossos direitos (Tese 2, p.20).

Sonhos e esperanças de uma outra escola, que permita a todos serem vistos como iguais diante de todas as diferenças que nos fazem gente, gente de verdade, numa visão de totalidade e de individualidade. Gente, no sentido freireano (Tese 2, p.22).

É evidente nesses discursos uma exaltação à diferença como valor associado à garantia de auto-afirmação, em que o sujeito incluído mais do que ser tratado e aceito como diferente deveria poder afirmar seu modo particular de existir, sem que isso coloque em discussão o bem geral ou projetos para a coletividade.

É garantido ao anormal ser diferente quando ele entra num aparato escolar institucionalizado, onde a diferença garantida é, ao mesmo tempo, a reafirmação, por contraste, da normalidade predominante. No entanto, nesse processo de institucionalização escolar da diferença, a própria diferença passa a estar regida por certos limites dados pela normalidade, quando o que não entra em questão é a crença geral na educabilidade do homem e na necessidade de governar seus modos de existir para um mundo em que caibam todos. A Modernidade muda de consistência, mas não perde seu caráter fundamental. A afirmação da diferença não pode se dar em qualquer contorno, de uma forma livre de qualquer imposição, ela precisa obedecer, no mínimo, em se tratando da escola, à racionalidade predominante e aos modos de convívio convencionais.

Fragmentos da Tese 2 são exemplares dessa condição ambígua em que se põe o educador ou o pesquisador das Ciências Humanas, quando trata de colocar-se diante da complexa configuração do mundo contemporâneo e das exigências da educação:

*Como os docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental podem viver essa lógica padronizada da escola e, ao mesmo tempo, possibilitar o ensino e a aprendizagem de todos, no espaço escolar, **respeitando as diferenças de cada um (a), neste espaço de ambigüidades e de diversificações**, mas acima de tudo de perpetuação de uma escola cunhada neste tempo de rápidas mudanças e ao mesmo tempo de reforço ao padrão? (Tese 2, p.62) [grifos meus].*

O que apreendo de tal excerto é a existência de um questionamento à padronização realizada pela escola, associando-a com a

perpetuação de um certo modelo de escola que a Tese critica e, com isso, um elogio ao respeito das diferenças. O que não é colocado em questão é o pressuposto de que a escola, neste tempo, deve possibilitar o ensino e a aprendizagem de todos, mesmo que isso crie embaraços para os professores e interferências diretas sobre suas condições de exercício docente. Nesse fragmento e ao longo da Tese 2, a autora parece apontar saídas na direção da superação de *velhos padrões*, mas não coloca em questão a instauração de um novo padrão que exige a aceitação e o convívio com as diversificações e as ambigüidades. Há a produção de uma crítica, mas numa ordem discursiva que só permite perguntar-se a respeito de alguns problemas e não outros.

Com essa problematização que levanto, não estou defendendo a idéia de que a escola é somente para alguns, mas mostrando como os discursos da Inclusão são capturados por uma ordem discursiva maior, própria da Modernidade, onde somente alguns problemas são legitimados. Há alguns pontos inquestionáveis como, por exemplo, na pesquisa realizada na Tese 2, as professoras entrevistadas assumem unanimemente o discurso da inclusão: "*Os resultados da análise mostraram que as professoras da Educação Especial acreditam na inclusão de todos os alunos dentro das salas de aula do ensino regular*" (Tese 2, p.122).

As professoras são interpeladas pela pesquisadora a confessarem-se não preparadas para a Inclusão. Porém, em hipótese alguma se arriscam a dizer que são contra. Percebo hoje o discurso da Inclusão como aquele que está na ordem, quem arrisca sair dele não é escutado ou, no mínimo, será aquele professor retrógrado, que pensa apenas em si, sem querer ajudar o Outro. Quem ousaria levantar a voz para crítica a essa ordem? O que produz essas zonas de indizibilidade é a legitimação *científica* de determinados pressupostos: *todos aprendem* (Tese 2).

Num outro excerto, quero destacar também esse aspecto da indizibilidade de alguns problemas. Pode ser um problema a falta de atendimento adequado às necessidades especiais, o tratamento desigual, a omissão de componentes da cultura e muitos outros. Curioso que os

componentes curriculares e a naturalidade da *participação amorosa* não possam entrar em questão.

Ao propor uma escola que acolha e possibilite que todos os alunos aprendam, não podemos agir exatamente como agi com o menino índio, querendo que ele se acalmasse como os meus filhos. Ou, agindo como a maioria das professoras, omitindo-se da sua tarefa de professora, deixando a aluna com deficiência física fora das exigências dos componentes curriculares. Ou, por fim, criando barreiras com nossos próprios preconceitos e não gerando possibilidades de participação amorosa (Tese 2, p. 20).

O que intuo em tal discurso recorrente, no qual é necessário respeitar e aceitar a diferença dos anormais, é que apesar de termos modificado o slogan – de um tempo em que tínhamos escolas especiais para escolarização dos anormais, hoje levanta-se a bandeira da Inclusão, anunciando que todos podem aprender coletivamente – queremos conviver com essa diferença, aceitá-la, sim, mas ainda numa tentativa de fazer tudo caber na mesma ordem. Esse é um novo momento histórico que traz também o controle social, a defesa da sociedade de que trata Foucault (2001a). Estabelecemos o controle na Modernidade Líquida, não da mesma forma que outrora o fizemos, através das Escolas Especiais, por exemplo, ou então, para lembrar Foucault (2002b), através dos Manicômios, das Prisões, dos Hospitais; mas estabelecemos o controle social, aqui especialmente o controle da normalidade através de mecanismos mais abertos, mais fluidos, como a reintegração social, a Inclusão, querendo reaproximar aquilo que foge, que escapa da normalidade, para que seja possível conviver em sociedade.

O conjunto das práticas acaba, então, capturado pela lógica que Foucault descreve como o Pensamento do Mesmo, ainda que a referência mais explícita seja a da garantia das diferenças individuais. Mesmo para ser diferente há que seguir algum padrão, existe uma norma a ser seguida e talvez não haja outro modo para garantir uma relativa harmonia de convívio neste mundo. Quero ressaltar que os discursos da Inclusão acabam funcionando como uma estratégia de indução à *tolerância* e à *aceitação* das diferenças incorporadas no nosso cotidiano. Com isso, evidentemente, garantem práticas sociais importantes e que minimizam uma série de injustiças. Aqui, no entanto, não é

esse o alvo da crítica. A problematização que venho fazendo diz respeito ao modo como essa política de inclusão pode não tocar aquilo que talvez seja o principal: o predomínio e a hegemonia de uma lógica que faz o pensamento continuar obedecendo à formalidade da razão e o convívio social aos preceitos modernos de convivência *pacífica* e ordem do Estado.

Com o conjunto dessas análises vou exercitando um olhar sobre os discursos concebidos como produtores de múltiplos efeitos. Como assumi conceitualmente, os discursos são práticas que fazem os saberes funcionar como jogos de poder. Não são uniformes, homogêneos, transparentes ou naturais. São, antes de tudo, efeitos que constituem nossos modos de existir e conviver. Nem sempre produzem apenas aquilo que emblematicamente defendem ou promovem. Há uma espécie de avesso, que não é o *outro lado* ou o *lado oculto*, mas o próprio efeito imprevisto ou inesperado do discurso. De qualquer forma, *imprevistos* também produzem impactos importantes sobre o mundo.

Quando há um elogio às diferenças presente na Tese 2, não se rompe, necessariamente, com os valores da Modernidade, pois se faz esse elogio a partir do mesmo solo: a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade, valores convencionais da Modernidade ética e política. O que se pretende ainda é fazer uma adequação da sociedade frente à moralidade moderna, agora, talvez, com estratégias tanto mais flexíveis quanto eficientes. O mundo contemporâneo caminhou na direção de sua flexibilização, de seu *amolecimento* e, com isso, foram geradas novas tecnologias de controle social - boa parte delas direta e irremediavelmente dependentes dos saberes científicos que continuam determinando os modos adequados de conhecer.

Com essas análises que venho trazendo, quero dizer que se num determinado momento funcionavam mecanismos fundamentalmente disciplinares para garantir a igualdade, a sociedade contemporânea se organiza de outros modos. Querendo problematizar essa questão e evidenciar o quanto, mesmo com formas mais fluidas de controle social, participamos ainda de uma Sociedade de Normalização que se produziu no ocidente desde o século XVII,

aproprio-me da discussão sobre as estratégias disciplinares e as estratégias de Biopoder (FOUCAULT, 2005b).

Para isso, sirvo-me de três textos de Michel Foucault que compõem mais fortemente sua fase genealógica. O primeiro – *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* – escrito em 1975 (2002b), que se refere às prisões, evidenciando suas aproximações com outras instituições de seqüestro, como a escola. Nesse estudo, Foucault apresenta a passagem do poder soberano ao poder disciplinar, anunciando de forma detalhada as características, estratégias e mecanismos que esse novo poder coloca em funcionamento. O segundo texto é intitulado *Os anormais*, produzido a partir do curso no *Collège de France* em 1975 (2001a). Essas discussões trazem a questão do poder e do saber colocados em operação para defender a sociedade do perigo que os anormais apresentam numa sociedade tratada pelo filósofo como uma sociedade de normalização. E, como último livro utilizado trago o curso de 1976, que tem como título *Em Defesa da Sociedade* (2005b). Retomando o poder disciplinar, Foucault anuncia que outra estratégia de poder vem compondo a sociedade de normalização: o biopoder. E é a partir dessas problematizações do poder na sociedade de normalização que seu curso vai versando, ao longo desses dois meses de apresentação.

Na virada do século XVIII para o XIX, que Foucault descreve como o período de passagem da sociedade de soberania à sociedade de normalização, o suplício, o espetáculo e, conseqüentemente, o poder sobre o corpo perde força. Certamente, as penalidades se aplicam ao corpo também, porém, é de uma relação diferente que se trata: priva-se o indivíduo de sua liberdade, através de um sistema de coação, de interdição, de obrigação; todavia, a preocupação agora não é com o sofrimento do corpo, mas com uma economia dos direitos.

Por efeito dessa nova retenção, um exercício inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor são os objetos últimos de sua ação punitiva (FOUCAULT, 2002b, p.14).

Com esse novo aparato tecnológico, em nome do *respeito para com a humanidade*, as penas dirigem-se não mais ao corpo para produzir bens e riquezas, mas ao corpo para governá-lo mais e melhor. Essa pena deve servir não mais como espetáculo, mas como um castigo que se dirija a interiorizar normas de condutas ao infrator.

A preocupação, agora, versa sobre como esse sujeito pode vir a se tornar. E, para isso, cria-se um conjunto de medidas que corrijam o indivíduo, que exerçam sobre ele uma série de diagnósticos, de padrões a serem seguidos, de estratégias que normalizem suas ações, evidenciando como ser, se comportar e atuar no mundo em que vive.

Com uma suavização das penas, em grande parte resultante das *emoções de cadafalso*⁴³ e da necessidade de implementar um regime punitivo mais eficaz, a disciplina intenta trazer *castigos mais humanos*. Para essa mudança nas estratégias de poder, é preciso uma adaptação dos indivíduos à nova política de controle da população: a vigilância permanente do comportamento das pessoas. As tecnologias disciplinares são exercidas no sentido da conservação da ordem e da civilidade da população, garantindo que a infração do indivíduo não volte a ocorrer. Daí porque a disciplina busca muito mais garantir a ordem do que a justiça frente à desordem ocorrida. A disciplina preocupa-se com uma punição que garanta a ordem no futuro, criando estratégias para que essa desordem não ocorra novamente.

O verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais eqüitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte, de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social (FOUCAULT, 2002b, p.68) [grifo do autor].

⁴³ Emoções de cadafalso, segundo Foucault (2002b), referem-se àqueles momentos anteriores à execução do condenado em que o Rei, com sua espada, tinha o direito de deixar viver ou fazer morrer. Aqueles momentos angustiantes e ameaçadores que incutia nos espectadores do espetáculo o medo de, em algum dia, serem eles a estarem no cadafalso.

A fim de que essa tecnologia do poder efetive seu exercício, foi necessário criar novas estratégias de controle do tecido social. Princípios que sirvam para regular e fazer valer a arte de punir. Quando se começa a criar essas estratégias de controle na busca de garantir a ordem social, inicia-se uma nova economia do poder, fazendo aparecer aquilo que Foucault denomina uma Política de Normalização (FOUCAULT, 2001a).

Uma dessas estratégias para colocar em funcionamento essa nova Política é o disciplinamento dos saberes a partir do campo legitimado da ciência. A Ciência Moderna nasce como estratégia para organizar, gerenciar e fazer funcionar a sociedade de normalização e suas tecnologias disciplinares. Para isso, como venho problematizando nessa tese, a ciência se vale do progresso da razão, produzindo conhecimentos que se tornam válidos, entrando na ordem discursiva e engendrando o funcionamento de uma sociedade normalizada, determinando o verdadeiro e o falso saber a partir dos critérios *científicos* modernos, pois a partir desses “saberes disciplinados, apareceu uma regra nova que já não é a regra da verdade, mas a regra da ciência” (FOUCAULT, 2005b, p.222).

Entendo em algumas Teses analisadas a operação dessa estratégia do discurso científico exaltado em nome do progresso da Educação.

As professoras deste grupo, pesquisando, perguntadas sobre ‘quais saberes precisarão mobilizar para terem sucesso no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental?’, foram unânimes, novamente, em sua resposta: - saber como a criança aprende (Tese 2, p. 141) [grifos meus].

Não quero com isso invalidar o desenvolvimento da ciência, quero apenas problematizar o mito da ciência como progresso e redenção do mundo e o privilégio dos saberes *científicos* frente aos demais modos de saber. Muito mais – ou muito menos talvez – do que isso, o discurso da ciência põe em funcionamento estratégias de regulação que vão governando nossas vidas e determinando nossas escolhas ao fazer/pensar Educação, por exemplo.

Com essa ferramenta consistente, apreendida com estudo de Foucault (2002b e 2005b), sobre as tecnologias disciplinares, percebo o quanto

o discurso científico funciona como uma das importantes estratégias para a efetivação dessa nova tecnologia de poder que se instaura no final do século XVII. A ciência desenvolve saberes para melhorar as condições de vida e de trabalho dos sujeitos, produzindo modernizações para garantir melhores condições de vida.

Para garantir essa melhoria, a sociedade de normalização se responsabilizou em criar instituições que tornassem possível a transmissão e a inculcação do código de leis e normas. Refiro-me aqui ao que Foucault (2002b) convencionou chamar de instituições de seqüestro, tais como as prisões, os quartéis, as escolas, os hospitais, os manicômios, as fábricas. Nelas, os horários, as atividades regulares, a boa convivência em grupo, o respeito aos bons hábitos são rigidamente seguidos para a criação de um sujeito que mais do que seguir o código de leis, entenda e assuma a importância de exercê-lo cotidianamente, é a formação, enfim, do sujeito educado, do sujeito obediente, ou mais claramente tratado, um corpo dócil e útil para a sociedade em que se vive.

Para a formação desse sujeito exigem-se novas técnicas para tornar seu corpo docilizado e útil. Um corpo que estará constantemente submetido a um controle, especialmente pela interferência nos modos de regulação do tempo e do espaço. Um controle permanente sobre o corpo do indivíduo que deveria submetê-lo a uma atividade constante, torna-o quanto mais obediente, mais útil. Diferente do poder sobre o corpo exercido nas sociedades de soberania, diretamente ligado à propriedade e à riqueza, com as disciplinas o controle se define "como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'" (FOUCAULT, 2002b, p.119) [grifo do autor].

Para isso, a observação permanente torna-se uma técnica indispensável na formação desse sujeito. A compreensão dessa observação se dá através de descrições de dados que, iluminados pelos saberes da ciência do

homem, tornam-se ferramentas eficazes para prescrever modos desejados de existir.

Para essa observação é necessário um quadriculamento do espaço, onde os indivíduos são dispostos num local específico, cuja presença pode ser controlada: sua presença ou ausência, seus gestos, comportamentos, ações. A partir de saberes cultivados sobre os escolares, os doentes, os loucos, os soldados, os operários pode-se proceder com as melhores estratégias para a correção dos comportamentos e ordenação das ações, tornando o tempo mais bem aproveitado. Trata-se, enfim, de transformar o indivíduo inútil ou perigoso, em sujeito dócil e útil, através da organização social ativada nas instituições de seqüestro que melhor se enquadre com aquele sujeito a ser disposto: a escola, ao escolar; o hospital, ao doente; o manicômio, ao louco; o quartel, ao soldado; a fábrica, ao operário.

A ativação do discurso da Inclusão é percebida como um mecanismo refinado que ainda coloca em funcionamento tecnologias disciplinares: o que pretendem os discursos da inclusão senão favorecer o posicionamento de cada um em seu devido lugar, transformando então as multidões confusas em multiplicidades organizadas? Qual lugar melhor do que a escola para fazer funcionar esses discurso e transformar os aparentes inutilidade e perigo em utilidade e segurança social?

Em *Vigiar e Punir* (2002b), Foucault apresenta os três instrumentos que são colocados em funcionamento para o eficiente exercício das disciplinas: a Vigilância Hierárquica, a Sanção Normalizadora e o Exame. O bom adestramento do indivíduo – a função maior do poder disciplinar – se deve à combinação de força desses três instrumentos. Aproximando-me das análises desenvolvidas por ele, buscarei vislumbrar como alguns traços de operação desses instrumentos podem estar presentes nos discursos da Inclusão que têm como matriz o princípio da Igualdade.

O primeiro instrumento citado por Foucault como *Vigilância Hierárquica* toma como função principal as variadas técnicas de vigilância e as estratégias de olhar sem ser visto. A tentativa de uma visibilidade geral fez com

que uma nova arquitetura se gerasse na Modernidade. Querendo “permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2002b, p.144) a arquitetura das diferentes instituições se organiza para que se torne possível a observação contínua, a vigilância, o ver sem ser visto, o controle das ações e do tempo do indivíduo. Uma maquinaria de controle que aumenta os efeitos do poder disciplinar, pois nada escapa de sua permanente vigilância. Movimentos, ações, olhares controlados para que se corrija o que é necessário, multiplicando o efeito do poder disciplinar.

Ainda que de modo um tanto diferente das circunstâncias estudadas por Foucault, vejo a vigilância como um modo de operação presente nos discursos da inclusão quando aceitamos a convivência com o anormal. Torna-se necessário um conjunto de profissionais e procedimentos que constantemente dêem visibilidade aos movimentos do aluno incluído. Uma vigilância constante das esferas competentes: a psicóloga, a pedagoga, a psicopedagoga, o neurologista, enfim, uma série de estratégias que são colocadas em funcionamento para vigiar o anormal, através de saberes que desenvolvemos sobre ele.

Porém, só de vigilância não se produz essa nova tecnologia de poder. A *Sanção Normalizadora* estabelece um conjunto de normas, regras e comportamentos, determinando um código penal que observa a adequação à norma, reprimindo tudo que escapa aos sistemas disciplinares instituídos.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizado, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações (FOUCAULT, 2002a, p.149).

O castigo, a punição, a sanção de alguns atos são estratégias para colocar em funcionamento o poder disciplinar. A sanção normalizadora

cria, enfim, estratégias para comparar, hierarquizar, determinar o certo e o errado, homogeneizar, excluir e, de forma mais ampla, normalizar.

Com a disciplina e especialmente com a sanção normalizadora se produz o poder da norma. Regularizam-se as ações, os desempenhos do indivíduo, direcionando-o, através de diferentes estratégias, a seguir o princípio de uma regra, comparando-o com os demais. É então que este segundo dos três instrumentos homogeneiza, fixando um sistema de igualdade.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um **sistema de igualdade formal**, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2002b, p.154) [grifo meu].

Cria-se, por exemplo, na escola, diferentes mecanismos de sancionar aquilo que escapa à norma instaurada. Busca-se a igualdade para equiparar e homogeneizar o que é da ordem da diferença. Como venho mostrando nesta tese, aceita-se a diferença, mas a partir de um lugar privilegiado, em que é possível traçar uma norma que a todos abrigue.

Na correnteza da Tecnologia Disciplinar aparece um último instrumento que faz operar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora: o *Exame*. Repartir, classificar o tempo, observar, vigiar, punir o indivíduo. As estratégias operadas pelo exame são as relações de poder e a constituição correlata de um campo de saber. A observação regular do anormal na escola, por exemplo, se oferece à disciplina escolar, tornando esse campo como propício ao exame e, nessa perspectiva, propício à geração de saberes pedagógicos normalizadores.

A constante vigilância dos especialistas na escola sobre o anormal é efetivada através desse exame que produz registros específicos, como os laudos médicos e psicológicos, e os pareceres pedagógicos que orientam as práticas educativas sobre os corpos dos incluídos.

Por isso, é a partir da produção dessa nova tecnologia de poder, possível a partir da combinação desses três instrumentos – Vigilância Hierárquica, Sanção Normalizadora e Exame – que a Educação/Pedagogia funciona como ciência. Cabe dizer mais do que isso: com o poder disciplinar nascem as Ciências Humanas. Um campo de saberes *científicos* sobre o homem se torna possível quando a produção de um poder que vigia, sanciona e examina, necessita legitimar saberes sobre aquele que é objeto – e vale lembrar que é também sujeito – do *conhecimento*: o homem.

Uma brilhante discussão acerca da tecnologia disciplinar encontra-se na Tese 3, quando a autora trata dos corpos dos escolares na Campanha de Nacionalização e toma a escola como um espaço de vigilância, sanção e exame, na busca do disciplinamento dos corpos e almas dos sujeitos escolares. A Tese 3 evidencia que a proposta da Campanha não era fechar escolas, pois estas eram instituições fundamentais para transmitir a idéia de cultura única, devendo tornar esses imigrantes selvagens em civilizados.

Os agentes da nacionalização enfatizavam que o governo do Estado não buscava o fechamento das escolas existentes nas chamadas zonas de colonização alemã, mas seu encaminhamento em direção à nacionalização (Tese 3, p.86).

Essa análise realizada pela autora induziu-me a pensar o quanto, através dos saberes desenvolvidos pelas Ciências Humanas, o disciplinamento dos escolares não ocorreu somente na Campanha de Nacionalização, objeto de estudo da Tese 3, mas ocorre também nos discursos de Inclusão presentes na Tese 2. Na luta pela Inclusão, não há a busca por vigiar a diferença? Não há uma vigilância permanente, uma observação hierárquica, um exame permanente realizado por especialistas no processo de educar o incluído, já que ele aprende diferente dos outros e por isso necessita de especial atenção mesmo em meio aos demais? Ainda mais: não disciplinamos também os professores com vistas a se tornarem permanentes observadores, registrando, examinando e sancionando? Não seria este um modo de otimizar a ação normalizadora, diluindo e pulverizando a função de diferentes especialidades?

Aqui anunciei e tentei tornar evidente o quanto em nome da Igualdade e do projeto da Inclusão as tecnologias disciplinares operam e colocam em funcionamento estratégias que constituem a Sociedade de Normalização, mesmo nos dias atuais.

Foucault anuncia também que nessa Sociedade de Normalização na qual a ciência exerce um papel fundamental, produzido inicialmente por estratégias disciplinares, outras tecnologias podem surgir. O poder está sempre modificando seus modos de efetuação, o que não permite que cheguemos a uma análise definitiva ou a uma *teoria* do poder. Vimos se anunciar na segunda metade do século XVIII outra tecnologia de poder que, unindo-se a essa já conhecida técnica disciplinar, coloca em operação outros instrumentos para continuar a normalizar a sociedade. Refiro-me à Tecnologia do Biopoder.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica – é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não mais ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isso: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc (FOUCAULT, 2005b, p.289).

Um poder massificante atua no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem para o convívio na sociedade. O Biopoder desenvolve saberes sobre a população para continuar a *fazer viver*⁴⁴, mas agora no plano coletivo. Para isso, os saberes desenvolvidos pela ciência continuam a ser uma estratégia para colocar em funcionamento a Sociedade de Normalização, agora com uma nova tecnologia, produzindo saberes que vão auxiliar na melhoria global da população, na otimização da vida social.

⁴⁴ Fazer viver e deixar morrer são expressões utilizadas por Foucault (2005b), para se referir ao campo de intervenção do Biopoder. Um poder que se volta para estratégias de vida social. Nessa obra Foucault faz uma discussão acerca das diferenças e semelhanças entre o Poder Soberano (anunciado por ele como um poder oposto ao Biopoder, um poder que se preocupa em fazer morrer e deixar viver), o Poder Disciplinar e o Biopoder.

Aqui não se trata de desenvolver estratégias que atuem no corpo individual do sujeito, mas de desenvolver estratégias de regulamentação da vida na coletividade, diminuindo os riscos de morte e aumentando a intervenção para intensificação da vida.

Nessa sociedade do biopoder, apreendo o quanto os discursos da Inclusão e da Igualdade se configuram, agora com outras estratégias. Não há somente uma tecnologia disciplinar operando sobre o corpo individual do incluído, mas há a operação sobre o corpo social, sobre o homem-espécie. Quero dizer que deixar o anormal solto pela sociedade constitui-se numa ameaça à ordem. Por isso, entendo que a Inclusão de todos na escola torna-se um mecanismo de gerenciamento do risco social. Com ela, regulam-se essas ameaças e riscos a que está submetida a população. Assim, a tecnologia do biopoder torna-se uma tecnologia de gerenciamento do risco social, direcionando ações que resguardem a vida da população.

Voltada para um corpo múltiplo, essa nova tecnologia busca a organização, o gerenciamento e o controle da população. Regulamentação, prevenção e cuidado são as preocupações da atual sociedade na busca de garantir a vida em coletividade. Por isso, a preocupação agora não é somente com o controle das epidemias que acometiam a sociedade, produzindo inúmeras mortes. As forças são agora canalizadas também para endemias, aquelas “doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais freqüente, mas como fatores permanentes” (FOUCAULT, 2005b, p.290). Pensemos nos incluídos então: esses indivíduos não constituiriam uma espécie de endemia, já que para eles não há cura? Diferenças que não podem estar simplesmente soltas no mundo, mas é preciso controlá-las para que não gerem ameaças à regularidade da população, em seus modos de saber e conviver.

O discurso da Inclusão torna-se um projeto de proteção e ordem, como um projeto de defesa social (FOUCAULT, 2001a). O projeto de defesa social cria diferentes estratégias de proteção/controlar ao perigo: a psiquiatria, a justiça e por que não dizermos também que a educação está a serviço desse

projeto, como uma das estratégias para normalizar o sujeito incorrigível. O discurso da Inclusão, aproximando o anormal do convívio com os normais, torna-se mais um mecanismo de proteção em defesa da sociedade, em busca de um mundo onde todos tenham o *seu* lugar.

Além dos campos mais tradicionais da psicanálise e da psiquiatria, há uma infinidade de outras técnicas dirigidas à moldagem da subjetividade, orientadas pelas mais diversas teorias e dirigidas para os aspectos mais variados do comportamento humano. O ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais “científicas” de regulação da conduta. A educação é, obviamente, um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma (SILVA, 1999, p.12) [grifo do autor].

O que entendo desses discursos é bem mais que uma ativação pela igualdade de todos, mas uma ordem que “funciona essencialmente como defesa social” (FOUCAULT, 2001a, p.404). Sem dúvida, a Modernidade trouxe as possibilidades para proliferação dos discursos sobre a Inclusão. Hoje os portadores de necessidades especiais não são jogados na fogueira, não são sumariamente barrados do convívio social. O processo de inclusão é evidente. No entanto, diferentemente de “*uma bandeira de todos os brasileiros*” (Tese 2, p. 56), percebo uma tentativa incessante de defesa social, para que seja possível a inclusão domesticada de todas as diferenças. Um movimento de civilização de todas as forças que fujam aos modos convencionais de saber e conviver prescritos pela moral moderna.

Com isso, quero dizer que essas duas tecnologias que consolidam a Sociedade de Normalização se complementam: estratégias de normalização do anormal, através de uma intervenção que é individual ao corpo do sujeito e estratégias de controle social, intervenções coletivas que buscam minimizar o risco social, por meio de mecanismos de segurança coletiva. Creio ser importante entendermos que esse projeto, de forma alguma, busca a exclusão dos anormais. Muito pelo contrário! A proposta aqui é incluí-los cada vez mais nessa sociedade, através das tecnologias disciplinares e do biopoder.

Trago a seguir a discussão feita por Foucault (2001a) sobre o modelo de exclusão do leproso entorno da virada do século XII, para o século

XIII e do modelo de inclusão do pestífero. Essa inclusão somente era possível através de um policiamento na cidade, de um controle rigoroso nos indivíduos. Com uma análise detalhada e pormenorizada do indivíduo é possível incluí-lo e tomar as precauções necessárias para que a peste não prolifere.

Ora, vocês estão vendo que uma organização como essa é, de fato, absolutamente antiética, oposta, em todo caso, a todas as práticas relativas aos leprosos, não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. Vocês estão vendo que não se trata tampouco de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população: a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade. Por conseguinte, estamos longe da demarcação maciça e efervescente que caracteriza a exclusão do leproso. Também estão vendo que não se trata de maneira nenhuma dessa espécie de distanciamento, de ruptura de contato, de marginalização. *Trata-se, ao contrário, de uma observação próxima e meticulosa* (FOUCAULT, 2001a, p.57) [grifo meu].

A inclusão, como um processo presente na episteme moderna, busca o tratamento de todos através da igualdade. As diferenças sutis são aqui reduzidas ao que parece homogêneo, aquilo que não escapa à norma.

A tentativa constante da Tese 2 é fortalecer o discurso segundo o qual *todos aprendem da mesma forma*, que os processos são os mesmos. Percebo, mais uma vez, a tentativa de aplainamento das diferenças, de trazer tudo para a mesma ordem, de traçar uma igualdade que não existe. Por isso, faz-se imprescindível a observação constante, a aproximação do anormal para o convívio na sociedade.

*Penso que esses saberes **são os mesmos** que mobilizamos para trabalhar com qualquer aluno. Esse saber pode ser traduzido nos conceitos e teorias sobre o desenvolvimento geral da criança, jovem e adulto* (Tese 2, p.141) [grifo meu].

*As falas dessas professoras reforçam que os saberes necessários para uma escola inclusiva **são os mesmos** saberes para trabalhar com turmas de ensino regular* (Tese 2, p.145) [grifo meu].

Uma regra de conduta que se opõe ao irregular, ao atípico, à norma é à estratégia de esquadramento de toda a *anormalidade*. No entanto, essa

operação do princípio da norma só acontece por meio de mecanismos e tecnologias específicas que atuam sobre a vida mais cotidiana dos sujeitos. A Pedagogia, exemplarmente, com mecanismos de registros acerca da aprendizagem, das condutas, dos comportamentos dos escolares vai fabricando um padrão de normalidade que não cessa de aparecer em seus espaços-tempos. Assim, a observação permanente através da vigilância dos corpos e almas auxilia na produção de séries regulares, tornando toda a *anormalidade* cada vez mais reconhecível e manejável, pois, “é sempre sobre um fundo do já começado que o homem pode pensar o que para ele vale como origem” (FOUCAULT, 2002a, p.456).

A Inclusão como política pública brasileira não se refere apenas à inserção de alunos com necessidades educativas especiais em espaços de escolarização regular de ensino. A Inclusão hoje se refere a desenvolver a Educação através de trabalhos específicos, de promoção do aluno incluído em processos que tragam a melhoria do trabalho educativo. O que percebo em tudo isso, como venho apontando, é a clara operação de uma tecnologia de defesa social associada a um processo crescente de individualização. Apesar de todas as remessas do projeto de Inclusão à consolidação de uma igualdade humana dada *a priori*, consigo perceber, ainda, os traços de uma política que tem cada vez menos em seu bojo a busca por uma *sociedade justa* nos parâmetros do bem comum e da responsabilização do Estado. Cada vez mais predomina o apelo pela garantia das liberdades individuais atreladas a um argumento universalizante de igualdade humana de direitos e um encolhimento progressivo do Estado à mera função de garantidor e gerente das liberdades individuais.

Essa tecnologia não é tão somente um mecanismo de controle pela produção de regularidades, há também muitos ganhos sociais com isso: possibilita-se condições de uma melhoria na qualidade educativa, um aumento da empregabilidade dos *diferentes* oriundo da escolarização, desenvolvimento de saberes escolares específicos e uma maior e desejável sociabilidade.

Meu interesse não é fazer a defesa ou acusação de uma política pública já consolidada no campo da Educação. O que quero evidenciar é o fato de que essa *nova* ordem discursiva produz ao mesmo tempo efeitos diversos. Se por um lado, o funcionamento de tais discursos torna possível o desenvolvimento de políticas sociais inclusivas de importância na cena social contemporânea, por outro, reafirma e, com isso, de algum modo, fortalece a individualização que marca os modos de organização política da sociedade neoliberal.

Cabe analisar o quanto os discursos das Ciências Humanas, através dos saberes específicos que consolidam e legitimam (relativos à aprendizagem, ao ensino, às práticas de Inclusão) funcionam como estratégias que, sustentadas pelo prestígio da Ciência, colocam a Inclusão no lugar do *verdadeiro*, invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser problematizadas. De modo exemplar, posso me referir aqui ao modo como certa *humanidade* (direitos *humanos*, pessoa *humana*, práticas *humanizadoras*) é tratada em termos universais, como se o *humano* não fosse ele próprio o resultado de um modo de disposição e experiência da cultura, sempre contingente, relativo, datado, localizado, enfim, produzido.

Em nome da ciência, os discursos inclusivos são professados e justificados como *a* saída para a consecução de uma sociedade mais justa, humana e melhor. Continuam aqui predominando os valores fundamentalmente modernos que pretendem o progresso garantido pela ordem social. Assim, em nome da ciência são feitas sem desconfiança as políticas públicas, as legislações educacionais, os processos didáticos e metodológicos.

Com isso, quero dizer que muitos dos discursos das Teses analisadas inscrevem-se fortemente na ordem discursiva da ciência e, por conseqüência, da própria Modernidade. Alguns autores são capturados por esse regime de verdade que as faz falar *em nome* da ciência e buscar nessa aliança a garantia de sustentação e legitimidade de seus argumentos. Longe de considerá-los discursos equivocados ou irrelevantes, quero afirmar a força de tais discursos e seu impacto direto sobre a constituição das políticas

educacionais e das práticas educativas. Mesmo que alguns deles requeiram certa proximidade com a crítica aos “*velhos paradigmas, ao positivismo, ao reprodutivismo, à escolha de um método adequado, à neutralidade científica*” (Tese 2, p.30) acabam por reificar a pretensa superioridade de uma *nova ciência* sobre todos os demais saberes que são, desde sempre, gerados na experiência viva da cultura. Talvez a crítica da Modernidade não seja uma tarefa tão fácil como costuma parecer nos discursos educacionais. As figuras de Modernidade se imiscuem, se infiltram, penetram muito sutilmente em todos os campos e acabam marcando também os discursos que delas pretendem escapar.

Entendendo os anormais como sujeitos a corrigir, a Pedagogia – e as demais ciências do homem – os caracterizam como regulares em sua irregularidade (FOUCAULT, 2001a). Nesse sentido, desenvolvem técnicas e procedimentos de correção, tomando como base os saberes já desenvolvidos sobre eles para que o incluído, com suas características cada vez mais apagadas e cada vez mais próximas do regular, seja investido por aparelhos de retificação e normalização da alteridade.

Com tais estratégias, o anormal passa agora a ser capturado pelas malhas das diferentes ciências que estudam esse homem, conseguindo compreender o processo de aprendizagem, de convivência, de vida desse sujeito. Enfim, as ciências continuam a desempenhar o papel desde há muito a elas atribuído, de *defender* a sociedade em nome do progresso.

Com essas análises, concluo o desenho da Igualdade, essa primeira figura de Modernidade. Busquei problematizar o quanto as Ciências Humanas, a partir da produção de um *conhecimento válido* legitimam e fazem valer, ainda hoje, o ideário da Revolução Francesa que estampa a Modernidade em nossas vidas. Com políticas públicas, práticas pedagógicas, especialistas indicando o caminho *certo*, a astuciosa igualdade se efetiva em nossas ações diárias e põe em funcionamento a sociedade de normalização, por vezes com mecanismos disciplinares, por vezes atuando como controle social.

Ainda que com outras roupagens, a igualdade se consolida na atualidade e, com alguns discursos das Teses analisadas foi possível perceber uma série discursiva que constitui essa figura astuta: a garantia de direitos e os discursos da Inclusão na Educação. Com isso, quis trazer para discussão o processo de Inclusão como um discurso que põe em funcionamento uma sociedade individualista que ainda preza pela configuração de um mundo mais justo, onde caibam todos, mesmo que para isso tenhamos que pagar o preço de abrir mão de nossas diferenças e trazer-mos para o Mesmo pensar, sentir, agir e ser num mundo em que a igualdade, pelo menos a mim, me parece ser uma quimera!

Ainda assim, percebo que estamos amarrados a uma episteme que fortifica a tentativa de aplainamento, na busca de equiparar a todos, em nome dos direitos humanos universais, em nome da inclusão compulsória, mas acima de tudo, em nome da igualdade *natural*.

Hoje quando na Europa somente o animal de rebanho recebe dispensa honras, quando a "igualdade de direitos" pode facilmente se transformar em igualdade na injustiça: quero dizer, em uma guerra comum a tudo que é raro, estranho, privilegiado, ao homem superior, ao dever superior, à responsabilidade, à plenitude de poder criador e dom de dominar – hoje o ser-nobre, o querer-ser-para-si, o poder-ser-distinto, o estar-só e o ter-que-viver-por-si são partes da noção de "grandeza"; e o filósofo revelará algo do seu próprio ideal quando afirmar: "Será o maior aquele que puder ser o mais solitário, o mais oculto, o mais divergente, o homem além do bem e do mal, o senhor de suas virtudes, o transbordante de vontade; precisamente a isto se chamará grandeza: pode ser tanto múltiplo como inteiro, tanto vasto quanto pleno". E mais uma vez perguntamos: será hoje – *possível* a grandeza? (NIETZSCHE, 2005, p.107) [grifos do autor].

Finalizo essa análise da primeira figura de Modernidade que elegi, indagando sobre a difícil tarefa de não ser capturado pelos discursos de igualdade que recorrentemente evidenciam-se em nossas vidas, fazendo com que ajamos bem ao contrário da grandeza anunciada por Nietzsche. Talvez ainda por essa grandeza estar tão distante da gente mesmo, a fraternidade, figura que tratarei a seguir, seja também difícil de romper. A compaixão com o outro, o amor ao próximo, a doação ao *irmão* são discursos que, encharcados pelo cristianismo, se anunciam imperiosamente nos discursos da atualidade e, talvez por isso mesmo, nos discursos de algumas Teses.

6.2. A FIGURA ENGANOSA DE FRATERNIDADE: UMA PRESCRIÇÃO MORAL DE REGULACÃO PARA CONVIVÊNCIA PACÍFICA DE TODOS

Como segunda figura de Modernidade quero destacar os discursos de Fraternidade⁴⁵ que se consolidam em alguns ditos das Teses analisadas. Para iniciar, parto do princípio que Nietzsche me ensinou: a fraternidade é enganosa (NIETZSCHE, 2005). Enganosa porque ao buscar ajudar o *irmão* quer mesmo é possuí-lo. O altruísmo torna-se, segundo o filósofo, o sentimento de contínua busca por possuir o outro.

Pensando nisso, venho a compor a análise dessa figura de Modernidade, tantas vezes expressa nas Teses 2 e 4, ora como um ato indispensável para nos tornarmos mais humanos, ora como um ato glorioso de acolhimento ao outro, nos nossos supostos *melhores* lugares de existência e convívio. Por ter certa – ou talvez muita – reserva com esse ideário moderno penso que ele se torna uma ferramenta produtiva para pensarmos os discursos de amor, doação, carinho que a mim não soam como a construção de um ser melhor e mais digno, mas como uma exigência de viver num mundo como este ou, nas palavras de Marton, soam como “um dogma religioso, um ideal político ou [e] uma exigência moral” (MARTON, 2001, p.186).

Para iniciar as discussões sobre a fraternidade faço uma problematização do chamamento a todos, como responsáveis pelo processo de Inclusão (Tese 2). O entendimento de que todos devem criar estratégias para a *Educação de todos* demarca o funcionamento da Modernidade, já que se criam valores e ideais a serem seguidos pela coletividade. Aqueles que não se adaptam a esse ideário acabam por ser designados como perversos, maldosos, doentes e todas as outras formas de nomeação que sirvam à produção de

⁴⁵ A Figura de Modernidade tomada como emblema é a Fraternidade, mas estarão associadas a ela todas as outras formas de nomeação que remetem ao mesmo sentido, ou seja, a abertura ao outro e uma atitude de intervenção que *promova* mudanças na qualidade daquele modo de existir. Ora essas duas características estarão nomeadas como fraternidade, ora como solidariedade, tolerância, compaixão. Não desconheço a polissemia implicada nessas expressões, mas no contexto desse estudo tomo-as como expressões dessa mesma figura moderna de fraternidade, com diferentes roupagens.

esteriótipos numa zona de *sombra social*. São aqueles que, de tão *terríveis*, não se abrem às necessidades alheias por falta de sensibilidade ou por sucumbirem a uma suposta condição privilegiada que os alienaria. “Para não ir de encontro a sua própria moral ‘você deve abdicar de si mesmo e sacrificar-se’ deveria ser decretada apenas por quem dessa maneira abdicasse de sua própria vantagem, e que talvez acarretasse a própria ruína, no sacrifício imposto aos indivíduos” (NIETZSCHE, 2001, p.72) [grifo do autor]. Assim, essa proposta de *tornamo-nos disponíveis ao outro*, não é uma proposta de todos ou uma proposta originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela própria Modernidade.

Importa destacar que uma moral não é, na concepção que estou assumindo, um dado natural ou somente uma resposta contratual a uma necessidade social, mas é também o produto de um complexo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral se funda para além da razão, por um jogo de *sedução* que nos interpela por muitas vias.

Não adianta: é preciso questionar impiedosamente e conduzir ao tribunal os sentimentos de abnegação, de sacrifício em favor do próximo, toda moral da renúncia de si [...]. Há encanto e açúcar demais nesses sentimentos de “para os outros”, de “não para mim”, para que não se tenha a necessidade de desconfiar duplamente e perguntar: “não seria talvez – seduções” (NIETZSCHE, 2005, p.37) [grifos do autor]?

É bastante evidente nas Teses o modo como alguns autores aderem a esse jogo de sedução que vai fabricando a moral de formação. Aqui, especialmente, uma moral de formação que apela para a abertura fraternal ao outro que seria a condição de, por um lado *humanizar* o formador e, por outro, prestar o *atendimento* ao necessitado de formação.

[...] *O tornar-se pessoa é um processo de desprendimento do indivíduo que tem em si, tornando-se disponível ao outro, por isso mesmo mais transparente a si próprio e aos outros* (Tese 4, p. 211).

É a escola a grande responsável por implementar essa política de formação que, antes de tudo, é também uma moral. Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de

mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104) Aquele mundo que, através da Educação – seja escolarizada ou não – nos lança em uma vida mais evoluída, mais civilizada.

O contínuo discurso de ser uma pessoa melhor passa, impreterivelmente, pela via da doação ao outro. A humanização somente será possível no momento em que, desprendendo-nos de nós mesmos, conseguiremos chegar nesse estágio de vida mais evoluída. O fragmento da Tese 4 transcrito abaixo lembra-me o segundo mandamento outorgado a Moisés, base do judaísmo e ratificado por Cristo, tornando-se a marca mais significativa do cristianismo: “Amar ao próximo como a si mesmo”. Para sermos sujeitos livres devemos não apenas ser protagonistas de nossa vida, mas também da humanidade. E a Educação, para isso, tem muito a contribuir!

*[...] é importante retomar a educação, **onde o educar como formação humana é acreditar nas potencialidades e capacidades dos seres humanos na relação com o outro humanizarem-se e nesse processo, como sujeitos, constituírem-se pessoas.** Não é suficiente nascermos biologicamente humanos e nos constituirmos indivíduos. Na mediação com o trabalho e com a cultura, podemos nos humanizar na relação com o outro, através de processos de objetivação e subjetivação, de interiorização e exteriorização, de personalização e despersonalização **num tomar cada vez mais consciente os sentidos e significados de nossa condição de sujeitos livres, ou seja, protagonistas de nossas vidas e da humanidade** (Tese 4, p.406) [grifos meus].*

A Educação – e aqui me refiro não apenas à escola – vem, então, para nos tornar humanos, conscientes e livres. Enfim, ela molda o sujeito moderno, capaz de viver civilizadamente na sociedade. Por isso, a própria organização social precisa colocar em funcionamento as estratégias escolares que tornam possível a estruturação da vida em comunidade. Percebo, assim, o quanto a proposta educacional caminha na correnteza de formar cidadãos que exerçam os valores diletos da Modernidade, tornando-os sujeitos morais, conscientes e livres. Os discursos presentes em algumas das Teses analisadas retratam a Educação como formadora de aprendentes mais humanos e justos. Logo, entendo o quanto a Educação contribui determinantemente para criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí

para ensinar conteúdos, a educação emana para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna.

Isso tudo nos ajuda a compreender que boa parte das práticas que se dão nas escolas não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna. Claro que isso não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para aprendizagem [...]. Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 107 e 108).

Com isso, o discurso que anuncia a Tese 4, a respeito da *formação da pessoa humana* através da Educação, revela as marcas desse mesmo ideário que venho aqui estudando. A formação educativa torna-se imprescindível para ser um excelente profissional, mas também para ser uma excelente pessoa⁴⁶.

[...] *a gestão de pessoas pode ser considerada uma modalidade de educação informal porque os processos educativos não são intencionais e organizados, mas **lidam com a formação, com a questão da sociabilidade e do desenvolvimento das pessoas**. Media parte da relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o seu trabalho através de práticas que são nessa perspectiva educativas* (Tese 4, p.35) [grifos meus].

*Macário (2001) discorre sobre o trabalho como princípio educativo entendendo que é através do trabalho que o homem assegura a sua existência e **através da educação a transformação do próprio homem (sociedade) em ser mais humano-social uma vez que o grande objetivo da mesma, num sentido amplo, é o de formação humana*** (Tese 4, p.303) [grifos meus].

Formar o homem, humanizar o mundo. A proposta da Tese 4 é clara: a Educação é responsável por tornar o sujeito mais humano. E se olharmos para o projeto moderno de Educação, é exatamente isso que se espera dela: auxiliar, decisivamente, para construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam capazes de pensar previamente sobre suas ações, disciplinando-se no controle das suas próprias condutas.

⁴⁶ De acordo com Foucault (2002b) na educação escolarizada estamos preocupados com a formação disciplinar em duas ordens: a disciplina-saber e a disciplina-corpo. Todas as duas buscam formar sujeitos autogovernáveis.

Aqui vale lembrar que essa *moral aplicada* é o resultado de uma inscrição do pensamento moderno das Ciências Humanas no grande pano de fundo da filosofia transcendental de Kant, para quem o agir moral deveria ser determinado pela aplicação do imperativo categórico. Esse seria o modo, segundo ele, de aplicar de modo prático a razão humana e vincular as ações individuais aos interesses da coletividade. Mais uma vez percebemos a forte articulação entre o *a priori* histórico das Ciências Humanas e a formação de um modo específico de existência atrelado a um modo de regular e justificar o agir moral.

Com isso, "*o desafio de integrar e incluir todos nos espaços da escola*" (Tese 2, p.56), sustenta o entendimento de que somente a partir da Educação o homem se tornará verdadeiramente humano. O pensamento aqui se refere ao valor moderno da humanização. Humanizar o homem, tornando-o educado, respeitoso, solidário, enfim, todo um conjunto de *virtudes* que fariam o indivíduo *tornar-se* humano. Curiosa e talvez paradoxalmente, os discursos que sustentam a humanização do homem estão calcados no pressuposto da universalidade e naturalidade do *humano* e de seus direitos. Por que tornar humano o que é humano *a priori*? Parece que estamos tratando, isso sim, de uma forma específica de *humanização*, aquela que é convencionalmente descrita e desejada pela Modernidade.

Assim, a escola, equipamento moderno por excelência, compõe-se como uma grande maquinaria capaz de tornar o homem primitivo ou bárbaro em um homem civilizado. O conceito de civilização perpassa os ideários modernos, atravessando diferentes campos e assumindo expressões também variadas⁴⁷.

⁴⁷ A ciência da Modernidade justifica a colonização e a exclusão do Outro pelo discurso da civilização, da humanização e da salvação. Na tentativa de arrancar os instintos mais selvagens dos indivíduos, a sociedade, através de diferentes instituições – a escola, por exemplo – e de diferentes estratégias – a Inclusão, por exemplo – acaba por compor propostas que buscam tornar o sujeito humanizado, docilizado, governado, civilizado, enfim. Segundo Dussel, trata-se de um "processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro" (DUSSEL, 1993, p.58).

A escola, colocada em funcionamento para atender a necessidade de um tipo de sujeito, vem compondo seus currículos e suas práticas na fabricação do homem moderno. Em operação, a instituição dos escolares busca a ordem e a vida civilizada e, para isso, é necessária a transformação dos homens que entram nessa maquinaria: arrancando de cada um sua selvageria e transformando-os em sujeitos *humanos*, em sujeitos civilizados.

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que se não pode abolir o estado selvagem e corrigir um efeito de disciplina. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 2002, p.16).

A escola, como uma das instituições que garante formalmente o acesso à Educação, torna-se indispensável para produção desse mundo moderno, promovendo aos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. A formação do cidadão depende da escola. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para viverem em coletividade, sem suas selvagerias e, vale dizer, tornando-se fraterna.

Para que o projeto moderno se efetive, ele utiliza diferentes instituições, devendo estas transmitir os valores necessários e vigentes que compõem a episteme da qual fazemos parte. A escola, como uma dessas instituições, construindo, fortificando e ratificando tal projeto, organiza a atividade educativa, dirigindo-a para alcançar seus objetivos. O cumprimento da ordem torna-se peça central para o desenvolvimento da civilização moderna. A escolha por currículos, estratégias de ensino, metodologias, todas são racionalmente pensadas, visando ao ordenamento necessário para, como queria Comenius (2002) – e as Políticas Públicas mostram ainda hoje essa pretensão – *ensinar tudo a todos*.

A máxima comeniana do século XVI parece retornar, ainda que com outras expressões, como discurso da Educação atual. A Tese 2 retorna

constantemente a esse ideário, buscando envolver-nos na inevitabilidade dessa verdade:

A educação para todos não pode ser apenas uma bandeira de campanhas eleitorais, deve ser bandeira de todos os brasileiros (Tese 2, p.56).

*(...) **Todos** somos responsáveis pela inclusão social e escolar. Desse processo **ninguém** será dispensado (Tese 2, p.64) [grifos meus].*

Com um planejamento metodológico, Comenius propõe a efetivação de sua pansofia. Organizando a Educação é possível a escolarização universal. “A utopia do dever baseado na igualdade deve ser o fio condutor das ações dos educadores: isto é, deve-se ensinar a ‘todos’, não importando seus acidentes – ao homem, ao rico, ao pobre, ao inteligente, ao idiota – deve-se seguir os passos que necessariamente terminem nesse fim” (NARODOWSKI, 2004, p.28) [grifo do autor].

Na busca da concretização desse ideário, a escola moderna engendrou estratégias milimetricamente calculadas, caminhos delineados para que a ordem ocorresse nessa instituição. Somente assim a escola conseguiria alcançar seus objetivos: ensinar a todos tornando o homem educado e civilizado.

A escola imprime a cultura necessária a todos, a ordem, a civilidade, a disciplina a todos os corpos. Por isso, para a Pedagogia Moderna, todos devem passar pela escola. A aptidão para o estudo e para a educabilidade são características naturais do homem e a escola deve trabalhar com todos.

Um professor para muitos alunos que se acham num mesmo nível de aprendizagem, transmitindo a todos e ao mesmo tempo um mesmo saber, sempre com o mesmo método, e necessariamente acompanhado por um mesmo texto. Essa cena repetida nas outras salas de aula da escola e, por sua vez, em todas e em cada uma das escolas de um mesmo território. Todos ao mesmo tempo; todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo e com os mesmos recursos. Essa é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a paisagem pintada pela Pedagogia moderna (NARODOWSKI, 2004, p.74).

Se a ordem operar no processo de escolarização, ninguém escapará da Educação, todos os homens estarão ao alcance da disciplinarização da escola. Com a população educada, a humanidade se modificaria, atingindo a igualdade, a fraternidade e a liberdade a partir do conhecimento, matéria-prima do progresso e de inculcação de regra de conduta, vale lembrar, de regras morais. A ordenação do método consertaria todos os problemas que podem aparecer pelo caminho. O método captura a todos e torna possível a racionalização do trabalho educativo.

É evidente que as formas dessa Pansofia – o saber universal – vieram se modificando ao longo do tempo. Não quero transpor de maneira simplificada a descrição de Comenius para a escola atual, mas apontar que os princípios que operavam em seu pensamento continuam válidos e eficazes. Especialmente o pressuposto da educabilidade de todos e a necessária organização da ação pedagógica na direção do cumprimento dessa premissa de que *todos podem aprender tudo*. São estes, ainda hoje, os traços marcantes da pedagogia em sua tradição moderna.

Como um discurso que apresenta a figura da fraternidade, inclui a preocupação da Tese 2 assumindo a Inclusão como um ideal de vida pessoal. Assumiremos a Inclusão por uma questão de amor ao aluno incluído, por ser gente, por ser humano. Afinal, a Inclusão atravessa os muros da vida pública, torna-se também parte da vida privada: *“Não aceitava outra idéia: como gente, como mãe, mas principalmente, como professora”* (Tese 2, 2006, p. 24).

O discurso da docência a favor de uma opção amorosa e humanitária, invisibiliza o caráter profissional do trabalho do professorado. Esse discurso não é novo, ele persegue nossa profissão há muito tempo. Não quero dizer com isso que é necessário manter uma relação distanciada ou fria com os sujeitos com os quais convivemos. Todavia, parece oportuno problematizar o quanto, em nome da opção amorosa, da doação ao outro, a profissão docente acaba por desfigurar-se como uma atividade profissional específica. Além disso, vejo que atrelar o campo docente a uma ação amorosa acaba por incitar na direção de um *sofrimento heróico*, como sugere Moura (2003). Enquanto somos

nomeados como profissionais que se doam ao trabalho por amor, as ações que realizamos nesse campo, quando nos implicam sofrimentos por precariedade nas condições de trabalho, dificuldades na elaboração de propostas pedagógicas tornam-se heróicas, já que, mesmo com todas essas dificuldades, a professora enfrenta os problemas apresentados pela prática docente. A justificação do trabalho docente é feita pela opção amorosa, numa apologia ao altruísmo. Assim, atualiza "as formas hegemônicas de ser professor, expressa pelo sofrer, estressar (se), adoecer, estar mal, estar aflito e, ao mesmo tempo, pelo adaptar (se), não sucumbir; resistir, sobreviver, subsistir no 'sofrimento heróico'" (MOURA, 2003, p.89) [grifo da autora].

Ainda quando se trata dos Administradores de Recursos Humanos, a Tese 4 relaciona a escolha da profissão *com um exercício de vocação*. Um desejo associado "*ao vínculo com pessoas e que tenham interesse pelas pessoas, pelos contatos e relacionamentos associados e uma motivação altruísta de mediar conflitos, cuidar, ajudar, servir, desenvolver, gerenciar relacionamentos*" (Tese 4, 2006, p.405).

Mais uma vez a reiteração do discurso de fazer ciência humana por doação, por servir ao outro e aqui um elemento novo: um sujeito vocacionado. Na postura teórica que assumo neste trabalho, não acredito que nascemos para ser professor. Não acredito que tenhamos vocação para ensinar, para ajudar o outro, para cuidar, enfim, não acredito que exista um dom interior que nos direciona ao trabalho das Ciências Humanas. Tenho a convicção de que o sujeito das Ciências Humanas – e de qualquer campo de saber – foi produzido, fabricado no interior de uma trama discursiva que nos compõe e nos constitui enquanto sujeitos dessa área de saber específica. Aproximando-me de Pereira, assumo a posição de que o sujeito professor produz sua *professoralidade* a partir de acontecimentos que lhe atravessam, constituindo-se a partir de suas práticas e escolhas profissionais. Experiências que possibilitam a visibilidade de si no fazer-se professor. "Vir a ser professor não é vocação, não é identidade, não é destino: é produto de si. E produto é trabalho, é construção" (PEREIRA, 1997, p.7).

Assim, o sujeito professor vai sendo constituído e digo que a figura da fraternidade está fortemente implicada na produção da professoralidade moderna. Com isso, as características de amor, doação e servidão vêm compondo e atravessando um modo de ser, próprio das Ciências Humanas na atualidade, como bem retratam as Tese 2 e 4. Essa figura emblemática produz efeitos contundentes no agir profissional, tornando-se um código de verdade no fazer-se cientista humano.

Acredito que um dos efeitos desse quase irresistível apelo à doação amorosa e à vocação acaba resultando no enfraquecimento das questões públicas e políticas, frente a um privilégio das questões psicológicas e intimistas que passam a povoar fortemente o campo das preocupações educacionais. Tendo a vida humana como objeto de trabalho da docência⁴⁸ a confissão, a escuta, a narração do cotidiano tornam-se fortes traços dessa profissão. Mais do que isso: circulando por espaços de escola, por exemplo, encontramos freqüentemente uma fala intimista do professorado, confessando-se acerca de seus problemas com a docência, com os alunos, com a educação de um modo geral, aquilo que Ratto (2006) tratou como uma compulsão à comunicar a respeito de si ou ainda como uma *intimização assistida*.

Assim, talvez estejamos falando de uma outra espécie de intimização, algo diferente daquela que reconhecíamos por um processo de retirada do sujeito dos circuitos de visibilidade. A esse novo modo de operar a lógica da intimidade e da privatização do espaço público e, por decorrência, da privatização do político, tratarei de chamar "intimização assistida" (RATTO, 2006, p. 33) [grifo do autor].

Essa estratégia que leva na direção de *confessar* publicamente os dramas íntimos acaba por funcionar como uma eficaz medida de controle social, uma vez que os conteúdos da confissão íntima, além de enfraquecerem a discussão política no espaço público, servem de *material* próprio ao controle minucioso das rotinas e práticas cotidianas do professorado. Evidente que esses mecanismos que levam a uma exaltação do valor das práticas e, mais que isso,

⁴⁸ Pontuo especialmente a docência nessa análise por este ser meu campo de atuação. Sinto-me mais livre para escrever sobre essa profissão, por isso, faço indagações acerca dela e não de outras profissões das Ciências Humanas.

da confissão das práticas e de suas vicissitudes também produz outros efeitos, muitas vezes potencializando o trabalho docente. O que me importa mostrar é a tensão sempre presente em qualquer prática, com efeitos diversos. Não se trata de definir as práticas como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontar a variedade de efeitos que elas podem produzir, para além de seus bem intencionados objetivos explícitos.

Paralelamente a essa valorização dos saberes da prática e sua necessária *confissão*, as Ciências Humanas tratam de produzir conhecimentos especializados que se prestam à regulação desses discursos e os fazem funcionar numa certa ordem discursiva que se pretende *formadora*. Não é sem razão que a escola constitui-se como um espaço onde operam diferentes especialistas encarregados do gerenciamento desses discursos e de sua capitalização no sentido de uma ação formadora ou terapêutica.

[...] Numa sociedade marcada por uma *lógica comunicativa* e um *imperativo da comunicação*, na qual os meios tecnológicos tornam cada vez mais fluida e "imaterial" a vida, as narrativas de si tornam-se rapidamente alvo de controle social. E que maneira mais adequada de estabelecer tal controle, senão pela produção de um conhecimento especializado que regule tal fluxo de produção (RATTO, 2006, p.37) [grifos do autor]?

Assim, os apelos pela doação amorosa e pela vocação, levam a um discurso que faz da *vida* (seja a do professor ou dos próprios alunos) o *bem maior* que serve de capital nessa grande economia dos discursos educacionais. *Fazer falar* parece ser uma marca bastante forte das novas modalidades de controle social na atualidade. Uma abertura ao outro e uma vontade de intervenção que, calcadas no discurso da fraternidade humana, acabam também por produzir efeitos de controle pela individualização.

Aproximando da discussão trazida anteriormente com Bauman (2001) observo o quanto as questões da individualização acabam sendo reforçadas por esses mecanismos. Aquilo que deveria funcionar a serviço do *para todos* acaba enredado na excessiva valorização do *cada um*.

Com essas análises foi possível perceber duas estratégias colocadas em funcionamento pelo princípio da fraternidade: de um lado, a incorporação

da *aceitação do outro* como princípio de vida e, de outro, a naturalização de um certo altruísmo vocacionado para o convívio fraternal. Se na Tese 2 a autora confessa-se dizendo que a aceitação da Inclusão era por sua posição de mãe, professora, etc; por outro, a Tese 4 evidencia a profissão de Administrador de Recursos Humanos como uma vocação inerente ao ser humano. Percebo tanto de um quanto de outro discurso, a ativação do amor, da doação, do cuidado com o outro. Que profissões são essas demarcadas por uma compaixão e acolhimento naturais do outro, em detrimento da crítica dos modos de produção da professoralidade? Esse me parece ser o maior efeito de um discurso que assume e acolhe a fraternidade como uma das marcas naturais das profissões das Ciências Humanas.

Finalizando essas análises, retomo a idéia de que a Igualdade conectada aos discursos da Inclusão, desenvolvida na seção anterior, naturaliza com astúcia a justificação do necessário convívio entre todos. Já a figura da fraternidade orienta a produção de uma moral enganosa que regula a convivência *pacífica e civilizada* desses *todos*. A primeira oferece a justificação enquanto a segunda prescreve um modo de ser. Ambas criam um solo positivo no qual se desenvolve a episteme moderna em seu desdobramento ético e político.

Contudo, tais evidências não levam na direção de suprimir todo e qualquer parâmetro que oriente o convívio coletivo no mundo contemporâneo. Não podemos negar a evidência de que o mundo, especialmente no último século, experimentou mudanças irreversíveis que fazem o convívio multicultural inevitável. Entretanto, não é apenas uma justificação e uma moral naturalizadas que poderão servir de referência à constituição da experiência ética.

Penso necessário problematizar o conceito de tolerância, visto que parto de um entendimento de que é possível – e aqui é o que venho tentando fazer – questionar, indagar e descrever de uma moral que nos assola, nos acomete, nos captura para suas malhas de evidências naturais, lógicas e inquestionáveis. A esse entendimento coloco muitas interrogações.

Ao mesmo tempo em que problematizo a moral como estado permanente de *aceitar* o Outro através, por exemplo, da compaixão, do amor, do acolhimento, da fraternidade com o *irmão*, penso que no mundo de hoje, dadas as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas há necessidade de pensarmos em estratégias que tornem possível a convivência entre as diferentes comunidades, colocando constantemente em questão os processos de diferenciação produzidos por relações de desigualdade e tentativa constante de captura do Outro.

Sem desconsiderar essas questões, afasto-me dos entendimentos ingênuos de buscar a tolerância como um mecanismo de superioridade de um grupo frente aos demais. Compreendo as discussões apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva ao questionar o conceito de tolerância, entendendo que os currículos escolares não podem se limitar “a ensinar a tolerância e o respeito por mais desejável que isso possa parecer” (SILVA, 1999a, p.88). Concordo com o autor e aqui apresentarei discussões sobre tolerância na mesma correnteza, porém, ampliando seus entendimentos para além da idéia de superioridade de um grupo. Buscarei evidenciar que esse conceito pode, se bem compreendido, ser uma das estratégias para a sociabilidade das diferentes comunidades no mundo atual, afastando-se sobremaneira do entendimento de moral natural e possibilitando, talvez, outros olhares para a produção e convivência das diferenças no mundo contemporâneo.

Com isso, inicio afirmando que estou entendendo a tolerância não como um mecanismo de convivência harmoniosa, amável e pacífica entre as culturas, mas como um mecanismo que pode ser colocado em funcionamento para vivermos no mundo atual. Esse, assim como todos os outros, também foi um conceito inventado, produzido através de processos lingüísticos, constituído discursivamente. Como um conceito que interfere no campo social, a tolerância constitui-se e funciona como um operador da própria vida em sociedade. Embora não o entenda como uma disposição natural ou moral inquestionável, entendo que seus efeitos, além de necessários à regulação da vida social,

podem funcionar como uma condição de possibilidade da vida em comum frente à variedade infinita de modos de existir.

[...] não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política (SILVA, 1999a, p.90).

Entendendo que essa discussão é uma discussão política, trago algumas balizas para pensarmos a tolerância como uma estratégia para vida na coletividade. Por isso, não alego aqui a tentativa de, em nome da tolerância, homogeneizar culturas, lutas solidárias e fraternas, valores universais. Minha intenção é compor a tolerância como campo possível de ação social forçosamente construído para vivermos nesse mundo híbrido, mestiço e babélico. Babélico, pois vivemos o tempo do desconcerto, “um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconcertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de causalidades, de ruídos” (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.8).

Para sustentar minha argumentação, farei uma aproximação com o entendimento da política como campo de guerra, como a concebe Foucault (2005b), onde a tensão permanente entre as forças em jogo é a própria condição ética de convívio das diferenças. Não tratarei, portanto, a tolerância como a ação pacificadora fraternal que apazigua as tensões, os jogos de força, as guerras, mas, isto sim, como a condição ética de continuidade permanente do jogo, em que os jogadores encontram condições justas para o embate.

Para isso, percorrerei inicialmente a posição assumida por Foucault no *Em defesa da Sociedade*, quando sustenta a tese de que a política é a continuação da guerra por outros meios, para, em seguida, associar tal

pensamento à matriz nietzscheana que lhe dá origem, defendendo os princípios de uma guerra justa⁴⁹.

Se estou entendendo a tolerância como uma estratégia que coloca em operação uma relação de poder, através das diferentes comunidades culturais, posso dizer que ela é uma ação de combate, de luta, de enfrentamento, uma ação de guerra, enfim. Por isso, não estou entendendo o poder como um contrato social ou uma concessão para algumas ações. Partindo de uma matriz de pensamento que elege a guerra como emblema do mundo, rompo com os *contratualistas* que primam pela paz contratual. Aqui, estou entendendo, na esteira de Foucault, que a política é bem mais a fórmula de Clausewitz⁵⁰ invertida, aqui a política é “a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2005b, p.22). Com isso, quero evidenciar que ao contrário de a tolerância funcionar como uma estratégia para eliminar, aplinar ou enfraquecer as relações de poder na nossa sociedade – e a sociedade não existe sem elas – ela funciona como a própria condição de embate justo, de continuidade da guerra, sem a qual recairíamos numa experiência totalitária. E isso, segundo Foucault (1995), não é relação de poder, mas violência, supressão da relação de poder pelo exercício do domínio.

Por isso, “o enfrentamento belicoso das forças” (FOUCAULT, 2005b, p.24), chamado por Foucault como a hipótese nietzscheana da guerra como modelo da política, produz-se pelo esquema guerra-repressão. Longe de efetivar-se pelo abuso, pela dominação ou pela anulação do outro, a guerra se efetiva pelo enfrentamento das relações de força, um jogo de luta e submissão.

⁴⁹ A guerra aqui tem um sentido bastante específico, aquele que lhe atribui Foucault, tomando de empréstimo o pensamento de Nietzsche. Com essa luta não trato a guerra como um campo de batalha com armas, exterminando a vida, muito pelo contrário, trato a guerra como um permanente embate de forças que faz operar relações de poder, travando assim, uma guerra justa.

⁵⁰ *Carl von Clausewitz* ou *Carl Phillip Gottlieb von Clausewitz* (1780-1831) foi um general e estrategista militar prussiano; escreveu a obra *Von Kriege* (Da Guerra), publicada postumamente. Ficou conhecida a frase em que ele define a associação entre guerra e política: “a guerra é a continuação da política por outros meios”. Von Clausewitz é considerado um grande mestre da arte da guerra. Para ele, a destruição física do inimigo deixa de ser ética, quando ele pode ser desarmado em vez de morto. No livro *Em Defesa da Sociedade* (2005b), Foucault ao tratar sobre Guerra inverte a proposição de Carl von Clausewitz, que se referia à guerra como a política continuada por outros meios.

A proposta de tolerância que apresento é em sua condição ética de possibilidade para a guerra, sendo, é claro, que não trato a ética como sinônimo de moral. Penso sim que é necessário uma certa ética para o mundo das multiculturas, mas uma ética que rompe com a moral naturalizada que conhecemos. Uma ética que torne possível pensar o mundo sem estacas fincadas em nosso pensamento. Que sejamos livres para pensar e viver num mundo em que a guerra seja condição de possibilidade para travarmos embates políticos e processos de convencimento sem opressão ao Outro.

Produzindo-se por um jogo de poder político para governar a pólis, a tolerância parece ser uma possibilidade de colocar em funcionamento a guerra como relação de força. Aquela guerra que não acaba prevendo a paz eterna, mas aquela guerra que se encontra permanentemente lutando pela palavra, lutando pelas diferenças culturais, lutando pela vida em coletividade.

Trato essa luta como condição de possibilidade da ação sobre a ação do outro, uma luta pelas relações de força, compondo estratégias e táticas que nos direcionem para um embate justo, no qual a vida se veja fortalecida.

[...] A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (FOUCAULT, 2005b, p.59).

Defendo a idéia de que a *ética da tolerância* é a garantia de condições ideais de guerra. Batalhas produtivas, engrenagens favoráveis que colocam em operação guerras contínuas em lutas por relações de poder que não buscam a paz e a convivência harmoniosa definitivas, mas os embates que geram posicionamentos, produzem relações e potencializam o movimento ininterrupto da vida.

No pensamento de Nietzsche, de modo exemplar, encontro elementos que me ajudam a justificar esse modo de tratar as condições justas de enfrentamento. A guerra para ele é uma condição da própria vida, cabe-nos,

no entanto, regular as condições que tornem justo esse permanente embate. No *Ecce Homo*, por exemplo, o filósofo explora de maneira pontual aqueles que seriam os princípios de sua particular *prática de guerra* (NIETZSCHE, 2003). E para concretude de sua prática de guerra, Nietzsche pontua quatro princípios para um duelo justo. São eles: “eu apenas ataco coisas vitoriosas [...]; eu apenas ataco coisas contra as quais jamais encontraria aliados, contra as quais tenho que me virar sozinho [...]; eu jamais ataco pessoas [e] eu apenas ataco coisas contra as quais todo tipo de diferença pessoal é excluído”. (NIETZSCHE, 2003, p.38).

Com esses princípios Nietzsche põe em funcionamento a guerra como uma estratégia de combate justo, de enfrentamento de forças. Um duelo honesto em que há a suspeita por causas tidas como primas, causas tidas como vitoriosas. Um duelo contra causas em que o encontro de aliados é quase impossível, pois vai contra a ordem instaurada. Um duelo que não se preocupa em atacar pessoas, mas projetos, ideais de vida e formas de viver nesse mundo. Um duelo que não busca ferir o outro, mas travar um embate, de compor lutas que possibilitem pensar de outra forma o instaurado pela ordem discursiva vigente.

Com isso, sustento a idéia de que a tolerância pode ser tratada como uma ação ética e política que garanta condições favoráveis à guerra justa entre as diferenças. Entretanto, não desconsidero o conjunto de estudos que assume a tolerância noutra perspectiva, mais aproximada de uma concepção humanista que associa tolerância e fraternidade humana. Estudos como os de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, foram uma importante contribuição para a vivência na coletividade, dando voz a grupos até então *excluídos* das luta política. Mas não tenho a ilusão de que até mesmo os movimentos mais bem intencionados também não produzam efeitos de exclusão social. E, com isso, assumo que “vivemos uma contemporaneidade em que experimentamos os fracassos dos projetos modernos que visavam abarcar a totalidade social” (LOPES, 2006, p.209).

Sem essa pretensão, acredito apenas que a tolerância pode ser uma brecha discursiva de possibilidade para repensarmos as posições ambíguas em que nos situamos nos processos que geram, ao mesmo tempo e paradoxalmente, a inclusão e a exclusão social. Os projetos modernos de luta por igualdade de todos e fraternidade como ação indispensável fracassaram, resta-nos criar outras estratégias para um mundo talvez menos excludente e potencializador de experiências com as diferenças. No entanto, tais estratégias não podem pretender-se totalizadoras e universais. Elas precisarão ser o resultado de ações pontuais, parciais, locais, todas elas criadas na imanência das próprias situações complexas de vida e convivência.

Penso que para a tolerância poder gerar efeitos produtivos nessa paisagem cultural é preciso entender que ela não é natural, mas um conceito forçosamente construído por nós e que ela pode gerar efeitos de inclusão, mas também seu avesso. Assim, a tolerância não pode desfazer-se simplificadoramente de sua própria sombra. Pensar a tolerância é pensá-la em permanente tensão com a não-tolerância de determinadas condições de guerra.

Em tempos de paz, há possibilidades de vivência da tolerância, entendendo-a como uma virtude, como algo que contribui e é condição para a vida em sociedade. Mas ela se consubstancia em virtude dependendo da existência de seu próprio contrário: a intolerância. Isso porque, paradoxalmente, a vida em sociedade exige certas condições cuja ausência exige a não-tolerância (DICKEL, 2006, p.420).

Há que pensarmos: nos dias atuais, o que é possível tolerar e o que é necessário intolerar? Faço aqui algumas provocações: tolerar a superioridade de uma cultura em detrimento das demais? Tolerar uma moral natural que exige a compaixão e o amor ao próximo? Intolerar a posição da comunidade surda, por exemplo, em não lutar pela inclusão em escolas regulares? Intolerar quem não é capturado pelos discursos da fraternidade? "Ser intolerante perante a injustiça e ao que impede a vida é tão virtuoso quanto ser tolerante em face das diferenças que uma cultura possui perante a outra "(DICKEL, 2006, p.422).

Com essas questões não quero fazer a apologia a um relativismo exacerbado que me proteja de assumir posição. Pelo contrário, é a própria relatividade da tolerância que me faz assumir *uma* posição, sem pretendê-la única ou válida universalmente. Na esteira do que venho tratando, assumo a tolerância como a ação política e ética de garantia das condições justas de guerra e considero intoleráveis todas as formas de privação dessas condições para guerrear. Encontro exemplos típicos de projetos intoleráveis, nas formas mais evidentes ou dissimuladas de totalitarismo.

Intolerável é a supressão das relações de poder, a supremacia da dominação. Com isso, mais importante que constituir uma posição definitiva ou universal sobre a tolerância, entendo que é necessário produzir uma competência que vai na direção de compreender as relações de força postas em cada situação, para, a partir disso, orientar o agir ético. Concebo a tolerância como o próprio exercício de favorecimento das relações de poder, que incluem aqui a potencialização das experiências de proximidade e afecção pelo outro.

Pensemos sobre os efeitos dessa ação discursiva calcada na tolerância:

[...] a tolerância não tem em si um objetivo próprio, um conteúdo específico, mas, antes disso, oferece condições para que os valores possam se desenvolver, ou seja, permite os direitos humanos, a liberdade do homem, e passa a ser um princípio fundamental na *ordem social* (HERMANN, 2006, p.129) [grifo meu].

Mesmo como um operador que leva na direção de uma certa ordem social, simpática aos princípios gerais da Modernidade, penso que criar estratégias para vivermos no mundo de hoje – como a idéia de tolerância que venho desenvolvendo aqui – é responsabilidade nossa enquanto habitantes de Babel. Talvez mais que uma responsabilidade, uma necessidade ou até uma habilidade de quem está vivendo a estonteante variedade de culturas. Penso que possibilitar rupturas com a moral naturalizada que conhecemos e convivemos já é alguma forma de romper com a hegemonia da maneira de ser e viver a episteme moderna. Trata-se de uma mudança nas bases de

justificação e operação do agir moral, que não responde mais a uma transcendência ou universalidade, mas a uma constante tensão que nos leva a tomar posição, decidir, julgar, criar modos singulares de convivência coletiva.

Na medida em que são desconstruídas certas verdades e que reconhecemos nossas falhas e erros, podemos usar a imaginação para articular novas formas de intervenção que acolham a diferença. Trata-se de fazer valer a dimensão estética da educação de modo a ampliar nossa sensibilidade para aquilo que não se enquadra em nossos velhos esquemas conceituais. Nessa medida, a crítica desconstrutiva constitui-se numa provocação à educação e força à revisão de conceitos (HERMANN, 2006, p.139).

Uma experiência com a diferença. Uma exigência posta pela diferença. Uma abertura ao outro. Abertura àquele imprevisível, não identificado, não esperado. Uma abertura à diferença, ao Outro, àquilo que escapa à norma, que escapa à mesmidade. Uma abertura não de acolhimento, mas uma abertura para viver a potência dessa diferença anunciada no Outro e em mim mesmo.

Penso que estar aberto à experiência do/com o Outro é um processo que se relaciona fortemente com o conceito de experiência em Larrosa (2002 e 2004). Aquilo que acontece conosco e nos atravessa, nos toca, nos transforma. Uma experiência é um acontecimento que nos dá o que pensar, o que sentir. Nos instabiliza, nos exige tempo para o pensamento e os sentimentos que circulam pelos acontecimentos que nos tomam, formando experiências potencializadoras de vida.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

Por isso, a tolerância como venho apresentando aqui, pode ser transformada em experiência, desde que nos toque seu sentido de luta e abertura à diferença. Porém, como nos diz Larrosa (2004) só se afeta pela

experiência aquele que se deixa atravessar, se deixar ferir expondo-se ao risco, ao inusitado, ao desconhecido. A meu ver, é essa a possibilidade que dá o que pensar à tolerância como embate político e estratégia de guerra.

Nessa última parte da seção tentei traçar o meu entendimento de tolerância, como brecha de possibilidade nesse mundo babélico, como ação política de favorecimento das relações de poder concebida como guerra constante e interminável das forças que compõem o mundo.

De modo derradeiro, aproximo-me de Nietzsche para dar o tom dessa minha tentativa. Não se trata de um novo projeto, ou da proposição de uma nova pedagogia, a *pedagogia da tolerância*. É bem mais o exercício do meu próprio pensamento provocado pela necessidade de imaginar, inventar modos possíveis de justificar e operar as relações quando não se conta mais com a universalidade da moral e da verdade.

Ofenderia seu orgulho, e também seu gosto, se a sua verdade fosse tida como verdade para todos: o que sempre foi, até hoje, desejo e sentido oculto de todas as aspirações dogmáticas. “Meu juízo é *meu* juízo: dificilmente um outro tem direito a ele” – poderia dizer um tal filósofo do futuro. É preciso livrar-se do mau gosto de querer estar de acordo com muitos. “Bem” não é mais bem, quando aparece na boca do vizinho. E como poderia haver um “bem comum”? O termo contradiz: o que pode ser comum sempre terá pouco valor. Em última instância, será como é e sempre foi: as grandes coisas ficam para os grandes, os abismos para os profundos, as branduras e os tremores para os sutis e, em resumo, as coisas raras para os raros (NIETZSCHE, 2005, p.44) [grifos do autor].

Assim, pretendi trazer aqui apenas algumas provocações acerca da tolerância. Provoações que afetaram a mim também, pois me coloco a pensar o mundo atual: se rejeito a moral natural, quais possibilidades há de ruptura e outras ações nesse mundo? Com isso, forcei-me a pensar como viver numa sociedade que, ainda hoje, levanta as bandeiras emblemáticas da Revolução Francesa? Talvez a última parte dessa seção eu tenha escrito para mim mesma: busquei criar uma brecha para viver num mundo para além da *moral universalizante*, mas nem por isso num mundo em que *vale tudo*. É por tudo ser relativo, que estamos obrigados a tomar posição e tornar claro em relação a que afirmamos nossas próprias verdades inventadas.

Com as análises dos discursos sobre fraternidade quis evidenciar seus efeitos nas Ciências Humanas na atualidade e, com isso, também duvidei das “duas doutrinas e cantigas mais lembradas [na modernidade]: ‘igualdade de direitos’ e ‘compaixão pelos que sofrem’” (NIETZSCHE, 2005, p.88) [grifos do autor]. Identificando esses discursos em algumas Teses, fiz deles ferramentas produtivas para problematizar alguns dos efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade.

Entendendo a fraternidade como uma estratégia que coloca em operação a tentativa de capturar o outro pela moralidade universal, entendo-a como um discurso enganoso, como me ensinou Nietzsche (2005). Não se ajuda o outro por amor ou doação, mas pelo “anseio à propriedade”.

Entre os solícitos e benévolos encontramos regularmente aquela astúcia singela, que primeiro ajusta e adapta a pessoa que deve ser ajudada: imaginando, por exemplo, que ela “merece” ajuda, requer precisamente a *sua* ajuda e se mostrará grata, dedicada e submissa por toda ajuda – com essas fantasias dispõem dos necessitados como de uma propriedade, pois que são solícitos e benévolos por anseio de propriedade (NIETZSCHE, 2005, p.82).

Nesse anseio de propriedade, os discursos levam-me na direção de entender a fraternidade como uma estratégia de prescrição moral. Talvez mais do que isso: uma prescrição de uma moralização dos afetos. A idéia de abertura ao Outro, o que equivale a deixar-se tocar por ele, ser afetado por ele com suas diferenças não implica necessariamente um valor positivo associado à amorosidade ou ao convívio pacífico. A abertura ao Outro carrega a potência de colocar-nos expostos a tudo o que vem do Outro, independente da qualidade que esse *tudo* ganhe de nossos juízos. Aliás, não é apenas a *abertura* intencional ao Outro o que nos coloca diante da possibilidade de sermos afetados por ele. O simples fato de estarmos vivos e em convívio já é, por si só, uma condição de afeto. Talvez a dita *abertura* nos coloque mais dispostos a esse convívio e fabrique juízos positivos sobre essas “afecções”⁵¹. No entanto,

⁵¹ Embora reconheça que “afecção” tornou-se um conceito específico no pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, aqui vou restringir-me a utilizar o termo *afecção* como a tensão que se dá no jogo entre tocar e ser tocado, atingir e ser atingido, afetar e ser afetado, na relação com todos os elementos que compõem o mundo, sejam eles, pessoas, coisas, idéias, sentimentos, etc. Esse sentido se aproxima do conceito próprio em Deleuze e

o que percebo é uma forma específica de gerenciar essas afecções. *Devemos* estar abertos ao Outro para sermos tocados, desde que o que nos toca conspire a favor do bem e da ordem. Essa é uma forma particular de moralização dos afetos que não nos dá outra chance senão a de *aceitar* positivamente os efeitos do Outro sobre nossa própria existência.

Com discursos que nos incitam à abertura ao Outro, a Modernidade coloca em operação uma única forma de acolhimento, uma única forma de se conviver e se deixar afetar. Essa única forma nos leva a viver com o Outro a partir de regras já dadas, ensinando-nos como conviver fraternalmente com a diferença. Por isso, traço a figura emblemática da fraternidade como uma moralização dos afetos, que faz a abertura ao Outro ser tomada como um valor *a priori* e o confronto com a diferença assumir um caráter pacífico e civilizado.

Assim, concluo essa segunda figura de Modernidade traçando alguns de seus efeitos nos discursos das Ciências Humanas. E exatamente por considerar a produtividade dos discursos da fraternidade na trama das relações sociais e especialmente das relações dadas no campo educacional, senti-me impelida a pensar o lugar da ação política da tolerância como condição de vida no tempo das multiculturas.

A seguir, trago a terceira figura de modernidade, a Liberdade. Se o discurso astuto da Igualdade justifica a necessidade de uma vida em que caibam todos e o discurso enganoso da Fraternidade prescreve uma moral para tal convivência, tento mostrar no próximo segmento que o discurso falacioso da Liberdade promete aos sujeitos a redenção pela autonomia e emancipação do pensamento e da vontade.

Guattari (1992), mas por ser uma aproximação pontual e que implicaria uma discussão pormenorizada e extensa, aqui opto por não fazê-la.

6.3. A FIGURA FALACIOSA DE LIBERDADE: UMA PROMESSA DE REDENÇÃO?

Com discursos emblemáticos de Liberdade, algumas das Teses analisadas anunciam a autonomia e a emancipação dos sujeitos como um ideário esperado do projeto educacional moderno. Com ditos recorrentes sobre a busca pela formação do sujeito livre, pretendo nessa seção de meu estudo problematizar os efeitos de sentido que vêm constituindo lemas falaciosos – no dizer de Nietzsche – prometendo uma redenção aos sujeitos.

Para isso, tomarei a crítica nietzscheana da liberdade em sua dupla vertente: a liberdade de pensar e a liberdade de querer. Para ele, ambas inscrevem-se no preconceito fundamental da unidade da consciência. De Foucault vou servir-me de sua crítica ao Iluminismo com ampla penetração em todo o ideário moderno e da noção de práticas de liberdade, como um recurso de pensamento que longe de funcionar como uma redenção do pensamento ou da vontade é uma possibilidade diante da construção de nossa vida como obra estética.

O Cristianismo traz o argumento de que a liberdade concede a possibilidade da escolha e sendo o homem livre consciente de seus direitos e deveres e escolhendo o caminho do Bem, pode garantir o convívio com Deus e enfim, receber com prêmio a salvação eterna. Por isso o homem, com seu livre-arbítrio, poderia fazer bom uso de sua liberdade, o que somente ocorreria se estivesse consciente de suas ações, a partir da moral imposta pelo ideário cristão. “Graças à doutrina do livre-arbítrio, o indivíduo seria levado a crer que age e pensa livremente, quando obedece às regras sociais e, portanto, encorajado a submeter-se a elas” (MARTON, 2001, p.184).

Nessa seção quero evidenciar o quanto a liberdade é falaciosa, o quanto essa idéia moderna nos acomete compondo nossos discursos na atualidade, governando nossas vidas e determinando formas de ser e viver o contemporâneo. Para isso, coloco luz sobre alguns fragmentos das Teses analisadas evidenciando a terceira figura emblemática de Modernidade que anuncio nesse texto. Com Nietzsche e Foucault problematizo o conceito de liberdade e descrevo meus entendimentos a respeito do assunto, demarcando a

guerra como condição de possibilidade para alguma possível prática de liberdade. Além disso, interesse-me por mostrar alguns potenciais efeitos desses discursos sobre as práticas educacionais.

Assim, não pretendo com a figura emblemática da liberdade de fazer uma crítica que apenas julgue essa episteme como problemática, errada ou como um solo a ser abandonado ou substituído. Como com as demais figuras, o que vou fazer aqui “não é outra coisa que me inscrever nessa tradição fabulosa, não com o fim de criticar as fábulas da liberdade, mas com o objetivo de continuar fabulando a liberdade criticamente” (LARROSA, 2004, p.204). Na esteira dos princípios de prática de guerra tratados anteriormente, julgo que a minha escolha é suficientemente ética e tolerante, na medida em que estou elegendo um contendor à altura. As figuras que venho colocando sob suspeita são figuras largamente vitoriosas e é exatamente por isso que me interessa discutir sua ampla produtividade discursiva.

Assim, inicio a problematização do assunto a partir de um acontecimento ímpar na ordem do saber: o século das Luzes. A constituição do que somos hoje, *sujeitos livres*, determinou-se fortemente pelo conceito de liberdade presente no cenário Iluminista, tendo Kant como sua principal matriz. Buscando nas Luzes uma saída para o estado de menoridade do homem, Kant sustenta o entendimento de que através da razão, da consciência e do esclarecimento o homem se libertará de uma condição menor. Uma condição que nos exige passividade em aceitar a determinação de outros em guiar o nosso uso da razão.

Como uma obrigação do próprio homem sair dessa condição de menoridade, ele deve criar possibilidades para a operacionalização desse processo. Assim, são necessárias coragem e audácia pelo saber. E essa maioria é adquirida quando o homem obedece às regras/normas sociais para então poder raciocinar. Com isso, Kant evidencia que temos a liberdade da consciência na medida em que exercermos uma espécie de obediência social. Com esse preceito, Kant nos mostra que não há uso livre da razão, mas um uso governado pelas regras/normas impostas pela sociedade.

Vale lembrar que a filosofia inaugurada por Kant é, no pensamento de Foucault, um dos elementos fundamentais do *a priori* histórico das Ciências Humanas. E é exatamente por isso que elejo a crítica da autonomia defendida por Kant para tratar da figura da liberdade. A liberdade não é, sem dúvida, um tema inaugurado com a Modernidade ou com Kant, mas me interessa aqui a expressão que ela – a Liberdade – assumiu neste momento histórico do pensamento. Trata-se, aqui, da liberdade do homem. Antes disso, ainda, da possibilidade de uso da liberdade pela da razão humana. Da naturalidade da consciência e do fato inquestionável da liberdade humana, deduz-se uma transcendência e uma filosofia correlata.

[...] *A transcendência da pessoa origina-se do fato de ela ser consciente e livre* (TESE 4, p.219).

A consciência esclarecida faz do sujeito um ser livre, uma condição de vida que somente a partir do uso racional é possível usufruir. Com essas condições, Kant cria uma teorização de liberdade que faz funcionar o grande projeto do século XVIII: o Iluminismo. Para tanto, é necessária a Educação, levando o indivíduo a esclarecer-se, segundo os princípios sociais, devendo segui-los para alcançar sua maioridade. Esse projeto de pelo menos três séculos parece ainda estar presente na contemporaneidade, talvez com outras roupagens, mas ainda encarnado nas práticas discursivas, como é o caso do excerto citado acima. Nessa seção, busco problematizar tal projeto, tentando compreender os discursos de liberdade anunciados nos textos de algumas Teses.

Além disso, outra razão para essa escolha por circunstanciar a crítica da liberdade refere-se ao recorrente aparecimento de formas discursivas em que é possível reconhecer traços bastante nítidos dos princípios da educação prática ou moral defendidos por Kant. Embora não haja referência explícita ao autor, ou à tradição filosófica nos materiais analisados, é importante reconhecer que essa é a matriz conceitual que alimenta o pensamento educacional moderno e que, mesmo sem clareza disso, assume tais princípios como sua cartilha de operação.

Resumindo, estou tomando a liberdade, a partir da expressão que ela assume no pensamento moderno, onde é tratada como a emancipação e a autonomia do sujeito, resultados esperados do adequado exercício da razão esclarecida.

Foucault (2005c), problematizando o acontecimento das Luzes convence-se de que mesmo com sua proposta, o Iluminismo não nos tornou maiores. De todo modo, é a partir dele que a liberdade como conhecemos e professamos hoje, toma a forma de uma figura emblemática que se pretende universal e possibilitadora de uma consciência esclarecida. Aliás, vale pontuar que a razão à qual me refiro aqui é a razão fundamentalmente moderna, a razão esclarecida, que tem como pressuposto fundamental a soberania da consciência humana sobre todas as outras possíveis formas de racionalidade.

Para consolidação desse projeto, a Modernidade produziu um conjunto de elementos que engendraram a tentativa da libertação pela consciência. “Esse conjunto inclui elementos de transformações sociais, tipos de instituições políticas, formas de saber, projetos de racionalização dos conhecimentos e das práticas, mutações tecnológicas, que são muito difíceis de resumir em uma palavra, embora muitos dos fenômenos sejam ainda importantes no momento atual” (FOUCAULT, 2005c, p.346). Um desses elementos é possível dizer que foi a Educação prática ou moral de Kant. Esse projeto visava à construção do homem para viver como ser livre.

A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 2002, p.34).

Para essa formação é necessária uma relação direta entre educação e moral, já que essa ética somente pode ser fundada pela razão, e essa fundação é tarefa da ação educativa. Não sendo algo inato do homem, deve existir a Educação para colocar em operação aquela condição

indispensável para compreensão, interiorização e execução da moral: a razão consciente.

A Educação toma um lugar de destaque no pensamento kantiano para a emancipação do sujeito, para o progresso da moral e, conseqüentemente, para a libertação da humanidade da ignorância e, acima de tudo, para a consolidação de nossa maioridade.

A Educação nos termos que a conhecemos hoje, ou seja, institucionalizada, laica e de responsabilidade do Estado, nasce nesse espaço de transposição das justificações religiosas da ética para as justificações racionais modernas, das quais Kant apresenta-se como principal emblema. Vale destacar que não apenas Kant, mas toda uma tradição filosófica iluminista tem na emancipação do homem sua maior pretensão. Aqui me importou destacar especialmente o emblema kantiano pela aproximação clara que Foucault faz entre o desenvolvimento da filosofia transcendente de Kant e o nascimento das Ciências Humanas com o advento da *invenção do homem*.

Tal reflexão gerou teorias filosóficas que, a despeito das diferenças, tinham como idéia central que o homem pode evoluir de um estado de imaturidade para a maturidade, de heteronomia para a autonomia, chegar ao mais alto nível de desenvolvimento moral e tornar-se livre e emancipado, porque racional. O iluminismo (*Aufklärung*) pretendeu um processo de autodeterminação consciente que atingiria sua plenitude na história da humanidade, através do qual o homem conduziria livremente seu próprio destino. Emancipação não é slogan, mas o tema histórico do iluminismo (*Aufklärung*) (HERMANN, 2005, p.21).

No entanto, esse projeto universalista de Kant e a sua conseqüente tradição pedagógica não alcançaram os fins a que se propunham. Talvez menos por desconsiderar a diversidade do mundo em sua complexidade e mais por assumir categoricamente a crença na universalidade do bem e na boa vontade do homem para alcançá-lo. A Educação/Pedagogia, na tentativa de produzir esse conhecimento moral e internalizá-lo nos sujeitos, a partir de uma razão esclarecida, pautou seu trabalho especialmente numa Educação prática ou moral que resulta pouco viável. Conforme Hermann:

Na perspectiva dos fundamentos metafísicos, a aplicação de um princípio universal, enquanto uma idealização produzida reflexivamente, para um contexto determinado, desconsiderando as diferentes situações que se interpõem, bem como as idiosincrasias das subjetividades, gerou dificuldades de educar para uma forte internalização da consciência moral, como era a expectativa da tradição pedagógica (HERMAN, 2005, p.12).

O mundo já não é mais o mesmo do século XVIII, e a busca por uma ética universal de fundamento unicamente racional parece ser um projeto inviável na contemporaneidade. Pensar na Educação como instituição que garante a maioria do homem, além de ser uma utopia, peca também por desconsiderar outras potências da Educação como geradora de práticas de liberdade não universais. Ou seja, uma proposta que nos coloque a pensar sobre a moral naturalizada e talvez nos possibilite a construção de uma nova ética.

Isso me leva na direção de perceber um forte contraste presente nos discursos das Teses frente a seus potenciais efeitos. De um lado, a apologia das diferenças, das idiosincrasias, das singularidades, enfim, um panorama multifacetado. De outro, a defesa de valores redentores que foram gerados a partir de um projeto universalista e nada atento a tais diversidades.

Ao entender a Educação prática ou moral de Kant, percebo o quanto, com roupagens diferentes, alguns discursos das Teses sob análise são tomados por esse grande e insidioso projeto de libertação, mesmo que trabalhem com um mundo cada vez mais distante daquele sonhado por Kant. Pensando sobre as aproximações possíveis entre esse projeto kantiano de libertação das consciências pela razão esclarecida, na busca da maioria do homem e os discursos atuais sobre liberdade, selecionei um fragmento da Tese 4 que me parece exemplar:

*A educação é toda a ação consciente ou não de condução de desenvolvimento que o ser humano exerce sobre si e sobre os outros, a fim de formar-se a si e aos outros seres como humanos está, assim, implicado no que os seres humanos podem ir se tornando, em como podem ir aprendendo e **decidindo** sobre suas vidas. A esta educação como um vir a ser que tem a ver com os processos de aprender, de realizar, de transformar, e, de conduzir intencionalmente ou não, as pessoas na produção de sua humanidade evidencia-se nos DSCs [Discursos dos Sujeitos Coletivos] algumas idéias que expressam a noção desse grupo profissional de formação como aprendizagens, **conscientização** e mudança (Tese 4, p.263) [grifos meus].*

Com pretensão universal de libertar a todos os sujeitos das cadeias de opressão, os discursos educacionais, de um modo geral, assumam eles feições mais técnico-científicas, críticas ou humanistas consolidam-se por bases modernas de uma Educação que, à semelhança do projeto kantiano, busca a produção da virtude. Querendo formar o homem virtuoso, os discursos educacionais contemporâneos lutam pela maioridade da razão que constituiria o homem como sujeito capaz de dominar a si, aos outros e ao mundo em que vive ou, então, capaz de *"ir aprendendo e decidindo sobre suas vidas"*. A razão continua a ser, assim como em Kant, a condição fundamental para produção da liberdade do homem, tornando-se possível somente a partir de uma conscientização de si e do mundo.

Com isso, a Educação torna-se um espaço em que civilizar, moralizar e humanizar são as ações esperadas para que a luta pela liberdade seja possível. Para essa produção, a política do disciplinamento dos sujeitos é fundamental. Docilizando e utilizando os corpos é possível recompensar através da promessa da redenção numa vida racional, livre, emancipada e por decorrência *feliz*. Não está aí, nesse discurso contemporâneo, a pretensa formação educacional de libertar o sujeito da sua minoridade (KANT, 2002)? "Se a produção do humano exige o disciplinamento de corpos e almas, a recompensa vem na forma da promessa de salvação pelo acesso a uma experiência plena, racional, livre e emancipada, em uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária" (GARCIA, 2002, p.45).

A frase de Maria Manuela Garcia lembra-me fortemente de outra muito conhecida de Foucault (2002b) entendendo que a liberdade se constitui

ao mesmo tempo em que se constituem as disciplinas⁵². A liberdade, como uma invenção moderna, teve como condição de possibilidade para sua gestação as disciplinas. Por isso, a liberdade professada pelos ideários modernos da Revolução Francesa, é falaciosa. Não se liberta alguém senão por um processo de sujeição pelo trabalho disciplinar e normalizador. Nesse sentido, o conceito utilizado por Silva (1999) bem retrata o que quero aqui desenvolver: a liberdade que hoje podemos visualizar não funciona como uma liberdade redentora e emancipadora, mas como uma liberdade que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que possibilita práticas de resistência, também regula nossas ações. Trata-se, antes de tudo, de uma *liberdade regulada*. E é nesse sentido que a promessa de uma liberdade irrestrita é tida como falaciosa por Nietzsche: como ser livre quando existem certas ações, práticas e morais a serem seguidas para que, a partir disso, possamos ser homens livres? “Os homens foram pensados ‘livres’, para que pudessem ser julgados e punidos – para que pudessem ser culpados. Conseqüentemente, toda ação precisaria ser considerada como desejada, a origem de toda ação como estando situada na consciência” (NIETZSCHE, 2000, p.49).

Quero defender a idéia de que, apesar de alguns discursos das Teses criticarem a hegemonia dos discursos modernos, muitas estão alicerçados nos ideários dessa mesma episteme. E, aqui, especialmente tratando da liberdade, a proposta de Kant se efetiva: a Educação como fundamento para o exercício da razão esclarecida, pretendendo a autonomia e a superação da menoridade do homem.

Outra consideração bastante presente na Tese 4 refere-se à liberdade como uma condição que somente pode ser alcançada pela própria pessoa, ou seja, a escolha de querer ou não ser livre está no sujeito. Volto ao Baumann (2001) ao tratar do cenário contemporâneo, quando aponta que atualmente a responsabilidade por as coisas acontecerem ou não recai sempre no sujeito: o desemprego, a formação continuada, a vida que cada um escolhe

⁵² A frase a que me refiro é a bem conhecida escrita em Vigiar e Punir: “as Luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2002b, p.183).

viver, etc. Sem dúvida, muitas de nossas opções pessoais e profissionais são especialmente nossas. No entanto, à medida que esvaziamos o Estado das responsabilidades de pensar ações que favoreçam a tal liberdade, não estaríamos fortalecendo cada vez mais o individualismo e, conseqüentemente, as responsabilidades, única e exclusivamente, atribuídas a cada sujeito? Os discursos de liberdade da Tese 4 oferecem a nós mais um desses ditos que fazem recair sobre o sujeito a responsabilidade *individual de se fazer livre*.

A pessoa constrói-se nesse processo dialético onde a liberdade é a afirmação da pessoa. A liberdade que não é uma coisa que se vê; a liberdade vive-se. "É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre" . Mounier (2004, p.77), fala de ação que supõe liberdade de pessoas situadas, comprometidas e valorizadas em processo de personalização de si próprias e do mundo (Tese 4, p.223) [grifo meu].

Crendo que a maioridade é o estado de emancipação do sujeito liberado de toda submissão e tornado dono de si mesmo, o sujeito cria sua liberdade, apoiando-se sobre sua própria lei e vontade, seguindo, é certo, a moral para a necessária vida em coletividade. O excerto acima mostra a condição para que o processo de liberdade se efetive: o sujeito tem que estar disposto e querer ser livre, sua escolha depende de querer se emancipar, de querer rejeitar sua condição de minoridade.

Esse excerto remeteu-me ao pensamento de Nietzsche. Até que ponto ao querer ser livre e lutar para isso, não estamos nos tornando presas de nós mesmos? Não estamos lutando por libertarmo-nos de situações aprisionistas e, na medida em que conseguimos, não nos tornamos dominados por nossas ações? Ou então, nas palavras do próprio filósofo: "Independência (chamada 'liberdade de expressão' em sua dose mais fraca) é a forma de renúncia que o ansioso por domínio adota finalmente – ele, que longamente procurou o que pudesse dominar, e nada encontrou senão a si mesmo" (NIETZSCHE, 2004, p.169) [grifo do autor]. Por isso, ao pensar em Liberdade como emblema do mundo, por que não pensarmos nela como um discurso falacioso, já que ao querer libertar-se terminamos por sermos presas de nós mesmos ou então por criar uma liberdade que ao mesmo tempo em que liberta

de algumas situações – e eu acredito nisso! – acaba por produzir também, e paradoxalmente, condições de regulação?

Na contramão dessa idéia, a Tese 4 vai reforçando o entendimento de que a liberdade, além de ser um movimento que deve se dar na interioridade do sujeito, é um movimento que depende de uma potencialidade do próprio indivíduo. Com isso, a autora vem assumindo o conceito de liberdade como um traço característico de todas as pessoas, compondo sua personalidade e seus atos criadores. Nessa concepção, a liberdade, como potência natural dos humanos, torna possíveis processos emancipadores e humanizadores, que somente conseguem realizar-se por força de uma ação consciente do pensamento e da vontade. Nas palavras da autora:

A existência humana é o núcleo central de todo o seu pensamento [autor Mounier] e sua afirmação central é a existência de pessoas livres e criadoras. São definidos como problemas personalistas a liberdade, a interioridade, a comunicação e o sentido da história (Tese 4, p.212).

*Os sujeitos da pesquisa, na condição existencial como pessoas, possuem **potencialidades para emanciparem-se** e, conseqüentemente, imprimirem um caráter emancipatório nas suas práticas. Essas potencialidades não são definições e sim **movimentos singulares** que se revelam na manifestação de pensamentos, sentimentos, sensibilidades e desejos sobre si mesmos e sobre o outro, que se colocam na direção de processos mais humanizadores no trabalho (Tese 4, p.405) [grifos meus].*

Tendo as potencialidades para emancipação, os sujeitos de que trata a autora da Tese 4 parecem se encaminhar num processo humanizador de seus trabalhos. A liberdade, então, é vista como um exercício necessário de cada sujeito, sendo que alguns desenvolvem essas potencialidades e conseguem compor em seus trabalhos ações de *um caráter emancipatório*, enquanto outros carecem desse desenvolvimento. Em oposição a esse entendimento, percebo que o chamado pela Tese 4 como um processo de cada indivíduo *fazer-se livre*, é característico de uma busca constante de dominar-se a si mesmo, governando-se, vigiando-se, regulando-se, impondo-se princípios e limites a serem seguidos em sua vida em sociedade.

O domínio de si é uma maneira de ser homem em relação a si próprio, isto é, comandar o que deve ser comandado, obrigar à obediência o que não é capaz de se dirigir por si só, impor os princípios da razão ao que desses princípios é desprovido; em suma, é uma maneira de ser ativo em relação ao que, por natureza, é passivo e que deve permanecer-lo (FOUCAULT, 2006, p.75).

Tanto na relação com o pensamento, quanto com a vontade, o preconceito moderno fundamental, apontado por Nietzsche, é o da unidade da consciência. O sujeito que pensa ou quer livremente, é, antes de tudo, um sujeito consciente e idêntico a ele mesmo, unitário.

Nietzsche, ao propor uma crítica à razão lógica de Descartes, ensina-nos que a liberdade do pensar nada mais é do que uma falácia inventada pela ilusão de sermos dotados de uma unidade da consciência. Estremecendo as bases sólidas de uma hipótese cartesiana, o filósofo anuncia que a unidade racional do Eu não existe. A liberdade de pensamento deriva da ilusão de que por categorias lógico-rationais compreendêssemos o que é *mesmo* o mundo, construindo uma interpretação transcendental e global do mundo. Para Nietzsche, essa interpretação deriva de observações de processos que nós mesmos constituímos.

Além disso, o *eu penso* é também uma falácia, por acreditar que comandamos nosso pensar. Entretanto, segundo o filósofo: “um pensamento vem quando ‘ele’ quer e não quando ‘eu’ quero, de modo que é um falseamento da realidade efetiva dizer: o sujeito ‘eu’ é a condição do predicado ‘penso’” (NIETZSCHE, 2005, p.21) [grifos do autor].

Com isso, não é possível entender o ato de pensar como um ato livre, na verdade o pensar é o resultado de impulsos forçosamente incitando-nos a pensar. Acreditar que penso e ajo quando quero é uma falácia, pois o ato de liberdade de pensamento é um dos tantos mitos inventados pela Modernidade, na tentativa de nos garantir uma posição melhor nesse mundo. Talvez o que possamos pensar são pequenas ações de liberdade, mas sempre a partir de um complexo e não-garantido domínio de si mesmo, como diria Nietzsche.

Governando-se o homem alcança a liberdade. Mas a liberdade aqui entendida como um processo que não rende, nem emancipa ninguém, mas um processo que por práticas pontuais e isoladas torna possível, eventualmente, a composição de outras possibilidades de existência. Por isso, quando trato de liberdade estou entendendo, a partir de Foucault, sujeitos livres como aqueles “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p.244).

Nesse sentido, incomoda-me ler que a condição de sujeitos livres depende exclusivamente do desenvolvimento de uma razão esclarecida ou ainda que conseguiremos ser sujeitos livres, à medida que fizermos do processo profissional uma atividade que liberta. Vale perguntar: liberta do que e de quem?

[...] *produzir é uma atividade essencial das pessoas desde que possa “tornar-se uma **atividade libertante e libertadora**, desde que modeladas a todas as exigências da pessoa” (Mounier, 2004, p.39). A produção é o meio para o fim de **instauração de um mundo de pessoas** (Tese 4, p.222) [grifos meus].*

*Ao mesmo tempo, revelam-se as lutas por espaço profissional, por **liberdade de ação** e reconhecimento profissional. Essa reflexão, de qualquer maneira, reforça a necessidade de eu assumir uma posição de **negação a “determinismos” e a “dogmatismos”** (Tese 4, p.134) [grifos meus].*

*O trabalho, como processo formativo, promove faculdades para o desenvolvimento pessoal e coletivo, para a socialização, **para a emancipação individual e coletiva** ao mesmo tempo em que, promove a exploração e a alienação (Tese 4, p.33) [grifo meu].*

*Se formação relaciona-se com **a dimensão da emancipação** com a capacidade das pessoas reconhecerem e vencerem os limites de sua humanidade, o trabalho é também fato social realizador da evolução da espécie humana. O trabalho e o lugar do trabalho são espaços educativos, nesse sentido (Tese 4, p.275) [grifo meu].*

Liberdade de ação, trabalho como condição libertadora, evolução da espécie humana, negação de determinismos e dogmatismos... Tais discursos encontram-se emaranhados em verdades que se compõem com a figura hegemônica da liberdade como potencialidade humana natural, com a autonomia pela razão esclarecida como estratégia garantida de conscientização

e com a promessa de redenção. É como se o trabalho libertasse o homem de sua condição de oprimido, como se a partir dele fosse possível uma condição melhor de vida. Entendo que esses discursos colocam a liberdade na ordem do *verdadeiro*, constituindo e produzindo fortes efeitos de sentido em nossas vidas. A *Educação liberta* é uma consigna tão indiscutível quanto enraizada no solo da episteme moderna. Porque conhecer, nessa perspectiva, é sinônimo de tomar consciência e libertar-se, é tomar consciência de si próprio como sujeito da razão.

A idéia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional (SILVA, 1996a, p.253).

Com uma proposta de formar para a liberdade, a Educação crê formar para o bem. Há algo de errado nisso? Não! A escola moderna foi organizada para atender a esse projeto. Entretanto, se entendemos o regime de produção desse discurso, e a instalação da liberdade na ordem do verdadeiro, por força de uma política discursiva específica, já não se pode concordar tranqüilamente com a inevitabilidade e a hegemonia indiscutível de tal ordem. O *bem* também precisa ser discutido. A aceitação tácita de que a liberdade é a verdade natural do humano faz com que a moral seja jogada num plano transcendente que, por conseqüência, a torna indiscutível.

Reiterando o que venho problematizando nessa tese, quero reforçar que o Projeto Oficial da Modernidade, especialmente com Kant, alicerçou-se nos ideários de progresso pela razão e consciência, na formação de um sujeito livre, autônomo e emancipado. A Educação vem a contribuir, de forma decisiva, para concretização desse projeto. O campo educacional proclama um discurso de libertação e conscientização que, não sem razão, aparecem recorrentemente em algumas das Teses analisadas.

[...] “educar nada mais é do que **humanizar, caminhar para emancipação, autonomia responsável, a subjetividade, a moral e a ética**” [ARROYO, 1998, p. 144]. Para o autor (2004), a educação como “a empreitada de formar o ser humano mais humano nunca foi tarefa fácil” (p.48). É um ato tenso porque **trata de formar o sujeito livre, entendendo a liberdade como fazendo parte da conduta humana** (Tese 4, p.263) [grifos meus].

A noção de conscientização nos toma, fazendo-nos crer que é preciso sair dessa consciência ingênua, ou dessas trevas em que não pensamos, para uma consciência crítica, racional, autocentrada. Os ideários iluministas invadem nossa forma de fazer Educação, acreditando ser imprescindível trazer a luz para que possamos compreender claramente os processos de exclusão, impedindo que esses se proliferem, tornando o mundo mais justo e fraterno, com uma missão redentora da Educação que conscientiza, cura e liberta os sujeitos de sua minoridade intelectual e moral. “De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornarmos morais e sábios?” (KANT, 2002, p.28).

A Educação, por sua vez, constitui-se como a mais eficaz das tecnologias para efetivar essa *passagem* sonhada pelo Iluminismo, do conhecimento à moral. A Educação seria a ponte que tornaria possível o progresso humano que conecta a consciência ao conhecimento e o conhecimento à moralidade; isto nos faria felizes. A Educação opera permanentemente com esse misto de uma liberdade natural inquestionável que nos faz potentes para pensar e querer como sujeitos unitários e autônomos, potenciais dominadores de todas as outras forças do mundo.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2002, p.29).

Nesse solo positivo, a moral, como anunciou Kant, tornou-se um projeto social. A relação que o sujeito moderno estabelece com um conjunto de valores produz-se como verdade, sendo atravessada por um sentimento de

dever colocar tais princípios em ação. Por moral estou entendendo “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como pode ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc” (FOUCAULT, 2006, p.26). A moral como um conjunto de regras coercitivas, julgando ações e produzindo valores como certo e errado, bem e mal. Nesse sentido, entendo que a proposta educacional vem permeada por esse conjunto de valores a que se refere Foucault.

O pensamento moderno jamais pode consolidar definitivamente uma moral e cumpri-la a partir de seus preceitos. Como venho anunciado nesse estudo, percebo que há rachas, fissuras, nesse grande projeto a que se destina/destinou a Modernidade. Seu projeto oficial – e aqui incluo a proposta moral que se institui em nossas formas de ser, viver e estar no mundo – jamais foi cumprido completamente, jamais houve uma moral unânime. Pensemos a partir de Foucault: “O pensamento moderno jamais pôde, na verdade, propor uma moral: mas a razão disso não está em ser ela pura especulação; muito ao contrário, desde o início e na sua própria espessura, ele é um certo modo de ação” (FOUCAULT, 2002a, p.452).

O que percebo de tal *função emancipadora* da Educação é muito mais o colocar em funcionamento esses modos de ação, como nos diz Foucault, capturando os sujeitos numa malha de valores pré-estabelecidos pela moral moderna. Não me parece haver aqui um ser autônomo e consciente de suas ações, mas um sujeito que, capturado por essa moralidade, assume seus atos como se fossem seus originalmente. ‘Não constitui nenhum paradoxo dizer que, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação’ (SILVA, 1999, p.8).

Nossas opções e escolhas não são questões privadas, são, pelo contrário, escolhas governadas por esse conjunto de valores que nos cerca e direciona nosso olhar para o que convencionamos chamar de certo, bem, verdadeiro. Assim, “pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações

constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (ROSE, 1999, p.31).

Pensar e querer não partem de uma origem primeira dada na intimidade do sujeito. Assim como o pensamento, a vontade também não é ditada pela liberdade humana, mas por um conjunto de condições que nos fazem desejar, escolher e decidir moralmente.

Indagando sobre a suposta certeza de nossa liberdade de querer, Nietzsche (2005) busca dissolver a proposição tão conhecida por nós: o *eu quero*. A vontade é entendida, aqui, não como escolhas individuais e unitárias, mas como um complexo jogo de forças que põe em funcionamento o sentimento, o pensamento e o afeto. Para Nietzsche somos tocados, movidos por nossos sentimentos e pensamentos. Por uma disposição de ânimo, por um afeto de comandar, a vontade obedece a trama de forças que constitui o querer. Assim, a liberdade de querer nada mais é do que a obediência aos seus sentimentos e pensamentos. Uma obediência mobilizada pelo afeto de comando, fazendo com que o sujeito domine a si mesmo. Daí por que se acredita ser um sujeito livre.

Liberdade de querer, nessa perspectiva, assume uma proposição falaciosa na medida em que esta somente ocorre quando aquele que quer, comanda-se a fazer determinada ação e a executa. Entretanto, essa vontade que o mobiliza à ação não parte do sujeito falante, mas antes de uma estrutura social de muitas almas (NIETZSCHE, 2005), ou seja, o querer parte da doutrina moral que faz com que tenhamos vontade de algumas coisas e não de outras. Assim, o próprio querer, que é o fundamento para a liberdade, é colocado sob suspeita aqui: o *eu quero* acaba por ser efeito da relação de forças que se trava nos preceitos morais instituídos pela sociedade. Com isso, não há domínio de seu próprio querer, já que esse querer não parte do próprio sujeito, mas é resultado de um governo da coletividade.

Não temos, ou somos, uma psique, somos várias. Somos constituídos como coletividade de muitas almas – ou, dito metaforicamente, como uma comunidade social hierarquicamente organizada. Por essa razão, enquanto elemento da organização psíquica, todo ato volitivo singular se insere numa teia complexa de relações de domínio (GIACOIA JUNIOR, 2001, p.73).

A vontade, nesse sentido, a partir de um afeto de comando, busca incessantemente a soberania do Eu. Uma tentativa frustrada do sujeito que, ao procurar sua liberdade de querer, depara-se com um domínio de si e um irresistível afeto de comando. Uma vontade que vem governada por tantas almas que acaba por incorporar valores, ideais e formas de ser e viver não inerentes à unidade da consciência do Eu, mas imanentes ao próprio mundo que constitui morais e preceitos a serem seguidos, como se esses fossem escolhas nossas, como se fossem tão soberanos ao ponto de conseguir, enfim, uma liberdade no ato de pensar e no ato de querer.

O que é querer – Rimos daquele que saiu de seu aposento no minuto em que o Sol deixa o dele, e diz: “*Eu quero* que o Sol se ponha”; e daquele que não pode parar uma roda e diz: “*Eu quero* que ela rode”; e daquele que no ringue de luta é derrubado, e diz: “Estou aqui deitado, mas *eu quero* estar aqui deitado!”. No momento, apesar de toda risada, agimos de maneira diferente desses três, quando usamos a expressão “*eu quero*”? (NIETZSCHE, 2004, p.95).

Com essas provocações de Nietzsche penso que, através de discursos pedagógicos morais, o sujeito vai compondo sua vida encharcada de valores políticos, sociais, culturais, regulando suas ações com o que é e o que não é permitido dentro dessas regras de convivência na busca da harmonia social. Os diferentes discursos que nos capturam – pedagógicos, culturais, médicos, psicológicos, etc. – nos incitam a agir, ser e estar no mundo regulando nossos corpos e almas por meio de critérios previamente estabelecidos pela episteme vigente.

Entendendo que esses discursos são produtos que nos constituem e que nós também os constituímos, à medida que assumimos esses ideais para consolidar nossas vidas públicas e privadas, torna-se cada vez mais distante pensarmos numa liberdade originária e num processo de emancipação advindo da Educação.

O discurso pedagógico, contra a opinião dos professores, tem se colocado não como um repertório de textos ou de conteúdos, não como um conjunto de significações múltiplas que funcionam autonomamente: o discurso pedagógico tem se colocado como um princípio de controle sobre a reprodução do discurso, como uma gramática para a geração/regulação de textos e práticas de reprodução (DIÁZ, 1999, p.22).

O discurso pedagógico moral torna-se uma estratégia de controle, onde outras coisas, além dos conteúdos ensinados pela escola, podem e devem ser aprendidas pelos escolares. Uma ordem moral que se efetua não apenas na escola, mas nos diferentes espaços sociais por onde os sujeitos irão passar. Essas aprendizagens dizem respeito a sua formação como um agente moral, considerando a moralidade não uma questão de valores ou princípios, mas muito mais que isso: uma questão de obrigação (LAROSSA, 1999).

A educação procede quase sempre assim: ela procura encaminhar o indivíduo por uma série de estímulos e vantagens, para uma maneira de pensar e agir que, quando se torna hábito, impulso e paixão, vigora nele e acima dele, *de encontro a sua derradeira vantagem*, mas “para o bem de todos” (NIETZSCHE, 2001, p.71) [grifos do autor].

Todos os discursos modernos anunciados e problematizados neste capítulo vieram compondo muitos dos ditos de algumas das Teses analisadas neste estudo, conciliando certa coerência dentro da ordem discursiva em que se inscrevem. Entretanto, percebi uma dispersão ao ler a Tese 3. A autora apresenta uma espécie de rachadura nesses ideários, uma força possível de estranhamento daquilo que constitui a episteme moderna. Ali há uma forte crítica ao sujeito transcendental, uma forte crítica à idéia de liberdade.

Com os questionamentos suscitados pelas teorizações pós-estruturalistas, a concepção moderna de um sujeito unitário, guiado pela razão, crítico, consciente e emancipado torna-se abalada. Ao invés de uma essência transcendental, o sujeito passa a ser compreendido como uma invenção social e histórica, dependente do sistema lingüístico (Tese 3, p. 141).

Apresentando outros olhares para a Matemática escolar, põe sob suspeita os ideários de ciência, de normalização escolar, de trabalho matemático, rompendo com a lógica e a linearidade da Matemática Moderna. Assim, apresenta a etnomatemática:

Pelo exposto até aqui, diria que as teorizações pós-estruturalistas, ao colocarem sob suspeição o projeto moderno e, conseqüentemente, a ciência moderna, permitem que seja problematizada a existência de uma linguagem matemática única e totalizante, sustentada em uma racionalidade específica, com as marcas da assepsia, ordem e abstração. É nessa perspectiva que situo o campo da Etnomatemática, que será usado como caixa de ferramentas para analisar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização (Tese 3, p.147 e 148).

Ao abandonar a proposta moderna de uma Filosofia Transcendente, que tem seus alicerces em valores modernos universais e atemporais, as teorizações pós-estruturalistas, como as nomeia a Tese 3, jogam-se para um terreno pedregoso de uma Filosofia Imanente, que pensa sobre o presente sem traçar valores e morais para sempre válidos. Rachando os discursos modernos, seria possível, segundo a autora, pensarmos que cada um de nós pode viver sua vida como a escrita de uma história singular, que gera novas formas de produção de si mesmo. Conceber que o sujeito na forma que lhe dá a modernidade é uma invenção, levaria na direção de sua possível desconstrução. Para isso, a autora alinha-se a uma vertente de estudos, de bastante prestígio na atualidade, que faz a crítica reiterada dos principais clichês da Modernidade, e a isso dá o nome de pós-estruturalismo⁵³.

Também Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.113) afirma que essa concepção de sujeito emancipado, livre e racional está baseada no pressuposto fundacional que caracteriza as próprias noções modernas de um sujeito unitário guiado por sua razão. Conferindo a esse sujeito o caráter de invenção, ao mesmo tempo em que aponta para a sua desconstrução, as teorizações pós-estruturalistas problematizam também as idéias iluministas de razão e totalidade, que deixam suas marcas de transcendência e passam a ser compreendidas como resultado de um determinado tipo de pensamento, associado aos homens brancos, ocidentais e urbanos (Tese 3, p.141).

Vejo nessas críticas uma importante força de questionamento da hegemonia dos discursos francamente modernos no campo educacional, possibilitando pensá-los como regimes de verdade que nos interpelam e nos constituem historicamente naquilo que somos. Nesse sentido, me aproximo da

⁵³ Pós-estruturalismo é um termo muito abrangente, constituindo-se de análises e teorizações que estendem e, de certo modo, modificam os pressupostos da vertente Estruturalista. Reagindo à fenomenologia e à dialética, o pós-estruturalismo põe sob suspeita a estruturação de um método e as verdades soberanas cunhadas por ele.

autora, compartilhando a maior parte das críticas feitas aos emblemas da Modernidade.

No entanto, não poderia deixar de me perguntar, como fiz com as demais Teses, sobre os potenciais efeitos também desses discursos. Uma vez que eles não enunciam a nova verdade sobre a Educação ou sobre as Ciências Humanas, mas constituem-se, antes disso, como mais *um* discurso que disputa sentidos na trama das verdades contemporâneas.

Em se tratando de discursos que ganham um grande prestígio na atualidade e que servem, de algum modo, a todo um conjunto de discussões que pretendem a crítica e a alternativa à hegemonia do projeto oficial moderno, vale, radicalmente, pensar sobre sua efetividade no campo educacional. Vale pensar que condições de possibilidade há para tamanho prestígio e aceitação. Com isso, em certa medida, coloco em questão meu próprio modo de pensar e criticar a Modernidade, uma vez que me associo fortemente a esse campo de interesses.

O que percebo é que os discursos modernos, por excelência, conseguem, de modo muito particular, produzir efeitos de sentido concretos nas práticas cotidianas da Educação, sejam eles através de métodos e técnicas do como ensinar, sejam através do emblema da formação crítica e esclarecida das consciências. Nas Teses 2 e 4, as que se associam fortemente aos valores modernos, a efetividade desse discurso sobre as práticas educativas parece clara, na medida em que justifica, prescreve e promete. Quer dizer, fecha um ciclo que leva da justificação à promessa de redenção. E essa proposta funciona logicamente.

Apesar da minha crítica aos principais efeitos de tamanha efetividade desses discursos no campo educacional, é evidente que são eles os que, de maneira mais *eficaz*, dão conta de produzir práticas educacionais que servem aos interesses da coletividade como ela vinha sendo pensada até então.

Percebendo essa efetividade dos emblemas modernos na Educação, seja ela Básica ou Superior, começo a pensar que regimes de

efetividade são possíveis a partir de discursos como os das Teses 1 e 3, que, como eu, fazem a crítica da hegemonia moderna e dos efeitos por ela produzidos há bem mais de três séculos.

Essas questões me inquietam, já que elas remetem diretamente a minha prática docente enquanto formadora de futuros professores. Que efeitos de sentido estarei eu produzindo em minhas salas de aula, a partir de discursos que rompem a ordem discursiva educacional? Quais efeitos de sentido tais discursos podem vir a produzir nos espaços escolares em que circulam meus alunos?

Penso nessas questões por perceber que os discursos modernos, questionados ou não, produzem efeitos diretos na prática do professorado. Os efeitos *óbvios* de uma Educação justificada pelos ideais modernos é a condução da formação dos professores, com base nos conhecimentos legitimados pelas Ciências Humanas, na direção de práticas que garantam a efetivação da própria promessa da Modernidade, ou seja, a ilustração, o progresso e a ordem.

E quando se esfacelam os fundamentos modernos – o que venho, de certa forma, tentando evidenciar e problematizar com meus alunos – quais efeitos produzidos nas próprias Ciências Humanas? Essa pergunta deriva dos próprios movimentos que vim constituindo neste capítulo. Se é a partir de discursos *científicos* que criamos a justificação, a prescrição e a promessa de um outra Educação, então é de se perguntar: a que efeitos leva essa falta de fundamentos universais e essa vasta crítica? Parece-me que, ao propor tais problematizações, as Ciências Humanas respondem com a crítica a elas próprias, à sua própria tradição. Afinal, que efeitos produzimos como formadores de professores, que trabalham na perspectiva do abandono dos fundamentos modernos? A educação contemporânea, filha dessa crítica radical à Modernidade, poderá abrir mão dessa efetividade prática que orienta o agir educativo e, por decorrência, a própria ética?

Essas questões me surgem quando, a partir dos estudos levantados nesse capítulo e das próprias discussões em sala de aula com os futuros professores, pergunto-me se abandonando os fundamentos modernos

não deixaria de ser *Educação*, já que essa é a herança mais forte que ela carrega? Não viveremos sempre nessa tensão?

No entanto, não quero com isso pensar que esses discursos que põem sob suspeição os emblemas Modernos não sirvam, não tenham efeitos produtivos no cotidiano educacional. Muito pelo contrário. Tanto eles têm efeitos que me levam a construir essas próprias questões, buscando problematizar meu fazer docente. Acredito que isso também ocorre com muitos de meus alunos, produzindo efeitos nas próprias escolas em que atuam como professores. O que me coloco a pensar é que, neste mesmo solo positivo da episteme moderna, é possível criar rachaduras e fendas que nos levem a pensar sobre os emblemas modernos do mundo e, por decorrência, da Educação escolarizada.

Talvez alguns efeitos possíveis sejam decorrentes do desafio de assumir essa tensão, e não negá-la, com tudo que ela tem de difícil, complexo, trabalhoso e ao mesmo tempo potente. Nisso acredito que residam as práticas de liberdade tratadas por Foucault (2004a, 2004b e 2006). Práticas que nos levem na direção de pensar o pensamento, de constituir outras possibilidades de olhar a Educação e produzir nossas práticas docentes. Rachando com muitos dos ideais modernos que nos constituem, porém, sem a ilusão de imunidade ante esse forte ideário.

Acredito importante pensarmos num movimento que nos leve a criar outras formas de estar no mundo, outras formas de fazer Ciências Humanas, de pensar a Educação. “Essas ordens não são talvez as únicas possíveis nem as melhores” (FOUCAULT, 2002a, p. XVI) e a partir desse entendimento é possível pensarmos: podemos inventar nossas próprias ordens, produzindo enfim outros olhares, contudo sem a ilusão de que nos libertamos definitivamente de todas as heranças da Modernidade. Essa ordem, esses valores modernos que criticamos são os mesmos dos quais fizemos parte. Porém, é possível pensarmos em pequenas revoltas todos os dias, para compor novas formas de ser e viver o contemporâneo. A isso, Foucault chamou de práticas de liberdade.

Trabalhando com o conceito de *práticas de si*, Foucault evidencia que estas operam na autoformação do sujeito como “um exercício de si sobre si, mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004a, p.265). Com isso, as práticas de si podem nos levar às práticas de liberdade, já que a partir delas podemos revisitar nossa vida e constituí-la de outras formas de viver, para além de uma moral para sempre válida.

Entretanto, não quero dizer que as práticas de si são inventadas unicamente pelo sujeito que a vive, mas sim que elas são possíveis, a partir de sua própria cultura, sociedade e grupo social. De qualquer forma, é presumível pensar sobre elas e compor outras formas de vida, com esquemas já organizados dentro do próprio mundo em que se vive.

A busca de uma nova ética através de uma luta política se efetiva quando tentamos diminuir os efeitos de dominação de uns sobre os outros, fazendo com que as estratégias para a guerra possam ser colocadas em funcionamento, como relações de poder para um combate justo.

Por tudo isso, volto ao conceito de guerra desenvolvido na seção anterior. Penso que o exercício de práticas de liberdade somente se torna possível em espaços de guerra ou, como diria Nietzsche, somente é livre o guerreiro (2000). Falo de uma liberdade que possibilita a ação sobre a ação dos outros, uma liberdade como “algo que se tem e não se tem, que se quer, que se conquista...” (NIETZSCHE, 2000, p.96). E por essa conquista que é, paradoxalmente, também uma perda, precisamos lutar cotidianamente pelo seu retorno, o que somente é possível para homens que se fazem fortes, que travam lutas e estruturam um campo de ação sobre suas possibilidades de resistir aos efeitos de dominação. A essas lutas identifico aqui o conceito de guerra em Nietzsche e Foucault. Uma guerra que nos leve na direção de travar batalhas contra o assujeitamento. Ao tratar de lutas que se efetivam pelas ações sobre ações dos outros, entendo a guerra como condição de possibilidade de agir sobre os *sujeitos livres*.

“A guerra é a mãe de todas as coisas boas” (NIETZSCHE, 2001, p.118). Pensando nesse sentido, é possível perceber os efeitos da guerra como possibilidades de criação e práticas desviantes, que nos levem na direção de lutar pela liberdade, mas longe de entendê-la como redenção para um mundo melhor.

Proponho pensarmos uma liberdade que nos desafie ao exercício de elaboração de nós mesmos. Por isso, pensando em Foucault, a minha preocupação com a operacionalização de práticas de liberdade vai de encontro às propostas kantianas de alcance à maioria.

[...] se a questão kantiana era saber a que limites o conhecimento deve renunciar a transpor, parece-me que, atualmente, a questão crítica deve ser revertida em uma questão positiva: no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias. Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível (FOUCAULT, 2005c, p.347).

Uma ultrapassagem que seja possível. Talvez mais modesta, sem a preocupação de redenção, esclarecimento ou maioria, mas uma diminuição dos efeitos de dominação que sofremos cotidianamente. Possibilitar práticas desviantes e criativas de ser e agir na produção ética dos indivíduos, sem desconhecer ou recusar a tensão permanente que nos coloca em luta com o que vínhamos sendo. Novas maneiras de pensar a Educação; novos meios para o exercício da criatividade e da liberdade, todos eles gerados na luta entre o que *deveríamos ter* nos tornado e o que efetivamente acabamos nos tornando.

O sujeito se constitui a partir de práticas de sujeição ou então de práticas de liberdade, dadas na relação com as regras e convenções sociais. Assim, se são possíveis práticas de sujeição no interior da Educação, acredito que também são possíveis resistências a elas.

Se as instituições modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma [outra] prática educativa, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006, p. 188).

Repensando o conceito de liberdade em Kant, no *corpus* discursivo desta pesquisa e nos confrontos entre conceitos como os de Nietzsche e Foucault, penso que é o desafio de compor cotidianamente práticas desviantes que me impulsiona a viver no mundo atual. Se foi possível fazer da escola uma instituição de seqüestro na atualidade, então é possível também nesse espaço criar outras possibilidades de intervenção, possibilidades que coloquem os escolares e nós, como profissionais da Educação, a *pensar o pensamento* e quem sabe, resistir e criar outras estratégias de pensar a Educação. “Que ninguém mais seja responsável, que o modo de ser não possa ser reconduzido a uma ‘causa prima’, que o mundo não seja uma unidade nem enquanto mundo sensível, nem enquanto ‘espírito’: só isso é a grande libertação” (NIETZSCHE, 2000, p.50) [grifos do autor].

Vendo o mundo como uma constituição produzida por nós mesmos em tensão com as contingências, não acredito que exista uma moral ou ética autêntica. E exatamente por isso é possível pensarmos na nossa vida como uma criação ininterrupta.

Com essa perspectiva, chamada por Foucault de estética da existência e não uma ética moral, a liberdade resulta de pensar sobre a própria vida e produzi-la como uma obra de arte, produzi-la por práticas de liberdade possíveis. Assim, a liberdade aqui não é vista como um fundamento racional e uma condição natural possível a partir da razão esclarecida. A liberdade é vista como resultado da produção de uma ética. A isso, Nietzsche chamou de espírito livre. Com certeza fazer de nossa vida uma obra de arte não é tarefa fácil. Entretanto, o convite para a criação de uma nova ética é instigante, na medida que, em o aceitando, somos jogados a dançar na beira do abismo...

Quando uma pessoa chega à convicção fundamental de que tem de ser comandada, torna-se “crente”; inversamente, pode-se imaginar um prazer e força na autodeterminação, uma *liberdade* da vontade, em que um espírito se despede de toda crença, todo desejo de certeza, treinado que é em se equilibrar sobre tênues cordas e possibilidades e em dançar até mesmo à beira de abismos. Um tal espírito seria o *espírito livre* por excelência (NIETZSCHE, 2001, p.241) [grifos do autor].

Equilibrar-se entre cordas bambas, fazer de nossa vida uma obra de arte e resistir a efeitos de dominação e sujeição a uma moral instituída se configuram como jogos cada vez mais abertos, atraentes e fascinantes, tanto quanto difíceis, trabalhosos e complexos. Por isso, somente é possível práticas de liberdade com práticas de guerra, lutando contra os processos de dominação e constituindo a vida num permanente jogo de ganho e perda pela liberdade.

Ao final deste capítulo, vejo que muitos movimentos foram feitos na tentativa de colocar sob suspeita alguns discursos modernos, que nos interpelam e nos capturam a partir de ideais utópicos, presentes desde a Revolução Francesa. Querendo colocar luz sobre esses ideários, constituí tal capítulo olhando para os discursos das Teses analisadas e entendendo-os como ditos de uma trama maior: a episteme moderna. Não foi meu objetivo julgar os preceitos modernos, mas entendê-los como estratégias moralizadoras que determinam nossos modos de existir. E foi por serem causas vencedoras que contra eles travei uma guerra a partir do entendimento de Nietzsche e Foucault.

Com um último aforismo nietzscheano, quero anunciar que esse texto talvez para alguns não faça sentido, seja equivocado ou problemático na sua forma de olhar. Temos que saber viver com isso... pois somos filhos do futuro:

Nós, os sem-pátria – Nós, filhos do futuro, como poderíamos nos sentir em casa neste presente? Somos avessos a todos os ideais que poderiam levar alguém a sentir-se à vontade mesmo neste frágil e fraco tempo de transição [...] Não “conservamos” nada, tampouco queremos voltar a algum passado, não somos em absoluto “liberais”, não trabalhamos para o “progresso”, não precisamos sequer tapar os ouvidos às sereias que cantam o futuro na praça do mercado – o que elas cantam, “direitos iguais”, “sociedade livre”, “nada de senhores e de servos”, isso não nos atrai! – Nós simplesmente não consideramos desejável que o reino da justiça e da concórdia seja estabelecido na Terra (porque seria, em todas as circunstâncias, o reino da mais profunda mediocrização e chineseria), alegramo-nos com todos os que, como nós, amam o perigo, a guerra, a aventura, que não se deixam acomodar, capturar, conciliar e castrar, incluímos a nós mesmos entre os conquistadores, refletimos sobre a necessidade de novas disposições [...] não é verdade que com tudo isso não podemos nos sentir em casa numa época que gosta de reivindicar a honra de ser chamada a mais humana, a mais suave, a mais justa que o sol até hoje iluminou? Já é mau que nos baste ouvir essas belas palavras para acaltermos horríveis suspeitas! Que nelas vejamos apenas a expressão – e também a máscara – do profundo enfraquecimento, da fadiga, da idade, da força que decai! [...] Para isso somos demasiado diretos, maliciosos, mimados, também demasiados instruídos, “viajados”: bem preferimos viver nas montanhas, à parte, “extemporaneamente” (NIETZSCHE, 2001, p. 280) [grifos do autor].

É por compartilhar com as críticas nietzscheanas e foucaultianas da Modernidade como um tempo mais progressista, que tracei este texto, compondo pequenas rachaduras na minha própria vida, travando com ela práticas de liberdade que talvez possam me levar a compor outras obras de arte na minha vida como professora, que forma futuros professores.

Quis aqui, criar outros olhares para as Ciências Humanas, especialmente a Educação, como um campo que pode resistir a lutar constantemente por *ser ciência*. Pretendi criar outras possibilidades para olhar discursos modernos que nos capturam e nos ensinam a ser sujeitos nesse mundo contemporâneo. Busquei criar combates de guerra justa para pensar sobre a Igualdade, a Fraternidade e a Liberdade como estratégias de regulação que justificam, prescrevem e prometem um mundo mais humano e mais justo para vivermos. Mas, afinal, quem disse que quero viver nesse mundo? Talvez a saída seja, como Nietzsche nos ensinou, viver extemporaneamente... ou pelo menos, travar essa guerra, para lutar cotidianamente.

UMA TENTATIVA DE PONTO FINAL: A INTERRUPÇÃO DO PERCURSO

A pretensão desta última parte da tese é evidenciar ao leitor as amarras e problematizações que, ao longo do estudo, foi possível fazer. Pensar sobre o processo investigativo, sua difícil escolha, os pontilhados traçados para olhar o *corpus* discursivo e os possíveis achados relativos ao problema de pesquisa, foram algumas das muitas ações que se desenrolaram no cotidiano acadêmico deste curso de Doutorado. Com isso me eximo nessa difícil tarefa de dar um ponto final na escrita de um trabalho de quatro anos, de responder ao *como ser um pesquisador na contemporaneidade*, ou então de *como fazer um doutorado*, ou ainda de *como responder bem ao seu problema de pesquisa*. Tento romper com essa pretensão oficialmente moderna e trago à baila algumas possíveis olhadas para os efeitos que uma tese como essa pode vir a produzir...

[...] existe sempre um risco e uma certa hipocrisia que caminham juntas sobre uma corda frouxa, quando no último capítulo de um livro ou na última parte de um artigo devemos fazer referência forçosa à educação. Parece que, dessa maneira, é preciso concluir, fechar o texto com as derivações lógicas, naturais e imperdoáveis que nos reportem a um mundo educativo possível, traduzível, materializável (SKLIAR, 2003, p.35).

Sem a tentativa de concluir, quero aqui já avisar: não sei, não quero e não consigo fechar um texto que, desde seu início, buscou apenas atirar flechas e outras possibilidades de pensar sobre os discursos educacionais. Mais do que escrever essa tese para sabermos conceitos foucaultianos ou para dizer que os discursos modernos ainda participam da fabricação das Ciências

Humanas, gostaria – de forma muito pretensiosa – que ela funcionasse como um disparo no pensamento, que desse o que pensar e, interrompendo-a agora, nos levasse a outras direções, a outras pesquisas e problematizações.

Pensando nisso, inicio esta conclusão dizendo que caminhar por traçados nebulosos e sem linhas categóricas já determinadas foi uma aventura difícil. Difícil porque não se é acostumado a fazer esse exercício. O método tão bem desenhado da Modernidade nos ensina a caminhar retamente na trilha da pesquisa. Rachando com esse caminhar certo e seguro, busquei, especialmente em Nietzsche e Foucault, as balizas para pensar meu estudo. Aqui, não tive a pretensão de fazer uma análise exaustiva do *corpus* discursivo. Minha pretensão foi outra: quis com esse *corpus* evidenciar os rastros, as trilhas, as tramas possíveis de se pensar os efeitos de sentido que vêm sendo produzidos pelos discursos educacionais em algumas Teses de doutorado. Também por isso não espero contestações do tipo: “fizeste generalizações a partir de um tão reduzido número de teses”. Não faço generalizações. Busquei rastros e minha escolha de apenas quatro teses, uma apenas de cada uma das quatro linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação onde sou aluna, para tal parece mais que suficiente.

O que quero aqui justificar é a escolha por colocar sob análises os discursos hegemônicos da Modernidade. Minha tese foi se fazendo ao longo desses quatro anos em diferentes direções metodológicas. Inicialmente, querendo trabalhar com o campo da Didática, selecionei outro *corpus* empírico. Após as sugestões pertinentes recebidas no exame de qualificação, há mais de um ano, alterei radicalmente o *corpus* de minha investigação. Quando optei pelas Teses como *corpus* discursivo para analisar alguns dos discursos que vêm compondo a Educação na atualidade, fui lendo o material e selecionando dali discursos que mais me chamavam a atenção para colocá-los sob análise. O resultado foi a produção desta tese. Muitas outras questões poderiam ter entrado aqui para serem problematizadas. Este estudo poderia render várias outras teses. A escolha por olhar alguns discursos é uma escolha teórica também. Fazem parte dessa caminhada recortes, escolhas, rejeições. Essa foi a

minha caminhada, foram os discursos que julguei mais importantes de serem analisados.

Os rastros que fui evidenciando ao longo da tese, acerca da posição de sujeito, seja no campo dos saberes, seja no campo da moral, não são *a verdade* da Educação. São, antes, discursos que vêm constituindo esse campo de saber como uma Ciência Humana e que vem produzindo efeitos de verdade, pela legitimidade *científica*, orientando determinados agires pedagógicos pretensamente mais corretos, verdadeiros e seguros para aqueles que fazem a Educação.

Por isso, digo que esses rastros não quiseram evidenciar quantitativamente os conteúdos encontrados nas Teses ou então, conteúdos que deveriam ser reencontrados em todas elas a cada nova leitura, mas foram rastros que, a partir de meu olhar teórico, de minhas angústias e indagações fizeram com que eu compusesse determinadas unidades de sentido. Foram aqueles discursos das Teses que me colocaram a pensar sobre os efeitos que tais ditos vêm produzindo no campo da Educação. Rastros que deram o que pensar, que me indagaram acerca de meu problema de pesquisa. Antes de pretender uma profecia sobre os efeitos que as teses irão produzir, falo da singularidade dos efeitos que elas já produziram em mim, no exato momento em que me fiz professora-leitora desses discursos. E, evidentemente, isso envolve uma *parcialidade* da qual não desejei e nem desejo escapar; até porque isso é impossível.

Pensando nas balizas teóricas e metodológicas desta pesquisa fui compondo este estudo. Na tentativa de evidenciar quais os atravessamentos que me levaram a indagar sobre as Ciências Humanas, organizei a escrita do primeiro capítulo desta tese. Ali evidenciei as tramas de uma vida pública e privada que determinam meus modos de existir e também olhar para o campo da Educação. Como me tornei o que sou? Que experiências me atravessaram e atravessam para que, dentre tantas possibilidades de pesquisa, fossem as Ciências Humanas meu foco principal de estudo?

Na segunda parte desta tese busquei ao longo do capítulo 2 narrar uma história sobre as ciências, de um modo menos linear. Os diferentes paradigmas que nos constituem, os acontecimentos históricos que marcaram passagem e constituíram modos de existir neste mundo. Enfim, quis com esta parte da tese demarcar os atravessamentos históricos que compuseram o cenário atual. Por isso, o que coube foi escrever uma história do presente, com os olhos do presente, na tentativa de narrar os pensares e fazeres de diferentes tempos, de diferentes epistemes e, por isso mesmo, de diferentes modos de vida. Senti necessidade também de compor um texto que anunciasse ao leitor as balizas teóricas que me orientaram para escrita dessa tese. Por isso, no capítulo 3 escrevi sobre a Arqueologia e a Genealogia como ferramentas produtivas para pensar alguns discursos das Ciências Humanas na atualidade.

Na última parte, tracei então a busca por responder ao problema de pesquisa. Mas quis ficar muito longe daquele tipo de pesquisa que busca primeiro compor um referencial teórico e depois analisar os dados. Por isso, busquei compor análises que aproximam meu entendimento de como se constituíram as Ciências Humanas e os próprios discursos que tomei como substrato da produção discursiva educacional contemporânea. No entanto, isso não implicou uma pretensão de *representatividade*. Os discursos que tomo como *pré-texto* para minhas análises não representam a totalidade das Ciências Humanas atuais. São, isso sim, exemplares de uma certa qualidade de verdades que essas ciências são capazes de produzir e fazer circular com garantida legitimidade. Assim, não pretendo generalizar minhas análises e tornar possíveis transposições do que eu digo para o plano geral das Ciências Humanas.

Debruzei-me no material empírico e fui destacando aqueles discursos que mais me inquietaram, ou melhor, me alertaram como sinalizadores daquilo eu procurava destacar como marcas da Educação/Pedagogia enquanto Ciências Humanas. Com eles, fui agrupando pelas recorrências e descontinuidades. A partir daí, compus algumas unidades de sentido que, vale dizer, fizeram sentido dentro das estratégias de pesquisa

que selecionei, pois, como diz Foucault, depende do próprio pesquisador dar continuidade aos pontilhados que o material nos apresenta: “Poderia dizer que, afinal de contas, tratava-se de indicações, pouco importando aonde conduziam ou mesmo se conduziam a algum lugar, a alguma direção pré-determinada. Eram como linhas pontilhadas; cabe a vocês continuá-las ou modificá-las” (FOUCAULT, 1990b, p.167).

E foi dessa forma que pretendi fazer meus estudos. Agrupando, selecionando, recortando, desenhando, pontilhando, fui tentando responder a meu problema de pesquisa. Para isso, organizei dois capítulos de análise: o primeiro no qual me preocupei em evidenciar as várias posições de sujeito que os agentes da Educação vêm ocupando nesse campo de saber; o segundo procurou evidenciar os rastros da episteme moderna presente nos discursos educacionais e quem vem gerando efeitos no campo da moral.

Desta primeira problematização, mais voltada ao campo dos saberes, pude entender que essas inúmeras posições que ocupamos enquanto sujeitos da educação não são posições determinadas ou então posições que são únicas e exclusivamente de um determinado sujeito. São, antes, discursos que vão nos posicionando e nos convocando a tomar posição. Se entendermos esses discursos como contingentes a uma história produzida, podemos inventar outras formas de estar no mundo. Podemos exercer uma liberdade que nos possibilite olhar para nós mesmos de outra maneira, de pensar diferentemente do que se pensa e de ser diferentemente do que se é. Para isso “recusar o que somos e libertarmo-nos dos mecanismos hegemônicos de sujeição exige atenção cuidadosa a nossas atuais posições-de-sujeito e às formas pelas quais cuidamos ou governamos nossos eus” (DEACON & PARKER, 2000, p.108).

Para a realização desse capítulo separei-o em duas seções. Na primeira, quis apresentar um estudo mais aprofundado acerca daquilo que Foucault (2002a) nos diz ser a condição de possibilidade para o surgimento das Ciências Humanas: a reduplicação do homem. Com esse aporte teórico, evidenciei nas Teses os pontilhados disso em seus discursos, fazendo com que entendêssemos que disso depende a constituição da Educação, já que ela é

também uma ciência humana. Com esse movimento de refundação do homem, rastreei no *corpus* discursivo ditos como os do par reflexão-ação, das práticas formativas confessionais e da permanente formação continuada. Ali o homem, ao mesmo tempo em que conhece, também compõe um outro lugar: o de objeto a conhecer.

Na segunda seção, com o Triedro dos saberes (FOUCAULT, 2002a) pensei acerca do que chamo de um certo desprestígio das Ciências Humanas ainda na atualidade. Indagando-me sobre isso, compus análises sobre uma posição do professorado: a *fragilidade* teórica. Na correnteza dessa fragilidade aparecem os chamados especialistas respaldados na Ciência para *ajudar* o professorado a pensar sobre seu campo de trabalho, anunciando novas práticas corretas do ser professor.

Com esse capítulo, quis problematizar algumas posições que nos constituem enquanto sujeitos, quais discursos relativos a nossa profissão das Ciências Humanas acolhemos e quais possibilidades de pensar além das dadas como naturais. Conquistamos certa liberdade para a produção de nós mesmos, para a possibilidade de transformarmos aquilo que não nos agrada, sendo possível olhar de outra maneira, ou como diz Foucault, “recusar o que somos” (1995, p.239). Isso me lembra o pensamento do autor sobre a filosofia, entendendo-a como um movimento de desprendimento das regras já estipuladas para o jogo, hesitando aceitar os valores já determinados e, com isso, forçarmos a experiência de pensarmos a partir de outros olhares (FOUCAULT, 2006).

Por isso, lendo e analisando as posições de sujeito que hoje ocupamos, penso que o exercício do ensaio faz-se necessário, para que possamos exercitar em nós mesmos a possibilidade de o sujeito pensar sobre si, de explorar o pensamento e criar estratégias de pensar o estranho, aquilo que escapa às categorias da tradição, que escapa aos discursos já instaurados.

O "ensaio" – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma "ascese", um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 2006, p.13) [grifos do autor].

Exercer sobre nós mesmos outra forma de viver, lutar para romper com estratégias de governo da conduta que muitos discursos exercem sobre nós. Se esses discursos que circulam precisam que os aceitemos e os incorporemos como nossos, temos a possibilidade de romper com eles e traçar, talvez, aquilo que Nietzsche (2002) nos anunciou ser sua vida: um ensaiar e perguntar. Essa talvez seja a possibilidade para nos indagarmos acerca daquilo que nos tornamos e ensaiar outras possibilidades de vida.

Pensando sobre essas várias posições, os discursos presentes nas quatro Teses analisadas me fizeram olhar para outra questão: a questão da moral. E foi com esse foco de análise que escrevi o capítulo 6 deste estudo. Indagando-me sobre as várias posições que ocupamos enquanto sujeitos morais, fui tomada pelos discursos emblemáticos da Revolução Francesa. Foi neles que encontrei ferramentas produtivas, a fim de evidenciar ao leitor as marcas de uma episteme moderna no campo das Ciências Humanas.

Olhando para discursos que solidificavam cada vez mais as emblemáticas figuras de Modernidade, fui compondo análises que me levaram a utilizar de Nietzsche as ferrenhas críticas pautadas por um acontecimento histórico que venceu e, por isso mesmo, é passível de ser atacado. Por isso, utilizei o filósofo para entender Igualdade, Fraternidade e Liberdade como bandeiras do mundo moderno.

Sustentada por esses emblemas foi possível encontrar nas Teses a luta por uma sociedade de direitos, através do consenso da Inclusão; a luta por uma abertura ao Outro, através de uma moralização dos afetos e a luta pela autonomia e emancipação do sujeito, por meio de uma promessa de libertação e redenção. Utilizando Foucault, busquei suporte para compor críticas que me levassem na direção de entender o Pensamento do Mesmo operado pela episteme moderna, compreendendo que tais discursos recorrentes não estão

sem razão nos ditos analisados: eles fazem parte e consolidam o solo positivo que nos sustenta: a episteme moderna.

Para tanto, pude compreender que a figura da Igualdade opera como uma justificação pautada na ciência para trazer o grande estandarte hoje presente na Educação: uma Educação onde caibam todos, uma escola também para todos, onde é preciso que todos aprendam.

Na correnteza desse projeto moderno, a figura da Fraternidade aparece prescrevendo uma moral que nos acomete e faz com que acolhamos o Outro, aceitando-o, desde que seguindo a norma instaurada. A educação aceita o Outro e ensina como devemos aceitá-lo: fraternalmente. A partir disso, busquei compor uma possível prática contemporânea que venha ao encontro de pensar esse mundo para além de uma moral que determina nosso modo de ser. Tomei a Tolerância como prática de guerra que poderia possibilitar lutas e embates justos.

E, na última figura, anunciei a Liberdade como uma promessa falaciosa, que busca a redenção e a emancipação do sujeito através de uma razão esclarecida e de um querer que passa pela unidade da consciência. Na contramão de uma liberdade redentora, compus possibilidades de práticas de liberdade, entendidas a partir de Foucault. Ali tentei evidenciar possíveis rupturas nas práticas de assujeitamento, traçadas pela moral moderna.

Ao querer responder meu problema de pesquisa – *Quais são os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade, tomada como Ciência Humana?* – analisei quatro Teses de doutorado defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e, percorrendo esses efeitos, fui levada àquilo que pretendo em minha tese. Os discursos educacionais, situados no campo de saberes das Ciências Humanas, mesmo quando pretendem a crítica dos fundamentos educacionais modernos, reencontram-se inscritos no solo positivo da episteme moderna, que longe de representar apenas um período histórico das ciências, é um modo hegemônico de estabelecer relações com a Verdade e a Moral.

Ao finalizar as análises, percebi que me debrucei mais sobre os ditos das Teses 2 e 4. Ao mesmo tempo, entendi que essa seleção não foi sem razão. As Teses 1 e 3 assumem-se no campo do pós-estruturalismo. Minha pesquisa busca, também, nessa perspectiva o seu arcabouço para pensar as Ciências Humanas. Por isso, o alvo da crítica se volta muito mais para aqueles referenciais que legitimam o campo de uma Educação francamente moderna. Até mesmo porque, meu primeiro movimento – presente desde o capítulo 2 mais fortemente – foi de evidenciar o grande paradigma que ainda orienta o campo educacional: o paradigma moderno. Além disso, os discursos provenientes dessas Teses me parecem ter efeitos muito mais eficazes na Educação, ou pelo menos, estão muito mais presentes nos discursos educacionais, já que estes fazem parte de uma Tradição Pedagógica, além de sua presença em políticas de Governo e acabam compondo a ordem discursiva vigente no campo educacional. Seus efeitos são muito mais diretos e eficientes nos projetos de formação de professores, nas rotinas escolares, enfim, na organização geral do currículo e da Educação. Assim, entendo que os discursos que elas colocam em funcionamento são muito mais eficazes do que a tentativa de tensionamento que as Teses 1 e 3 apresentam.

Essas questões me suscitaram muitos questionamentos que quero aqui dividir com o leitor: que efeitos essas problematizações trazidas pelas Teses 1 e 3 – e arrolo a minha própria tese nesse mesmo questionamento – vêm produzindo nas escolas, no Ensino Superior, nas Pós-graduações em Educação? Que lutas podemos travar? Quais guerras podemos produzir com esses referenciais que, muitas vezes, deixam o professor perplexo e, na maior parte das vezes, sem novas e seguras prescrições? Tal *perplexidade* não levaria os professores a buscarem restaurar sua segurança em *novas* pedagogias, tão ou mais prescritivas que as anteriores?

As discussões do pós-estruturalismo ainda são questões muito recentes dentro do campo da educação e talvez, por essa razão, seja difícil ainda vermos efeitos de sentido mais evidentes nas escolas. O questionamento às Pedagogias Críticas ainda é um movimento recente, ele ainda não configura

uma tradição no campo educacional. Fizemos movimentos intelectuais nas Instituições de Ensino Superior, mas ainda é difícil ver esses reflexos na prática do professorado da Educação Básica.

Com isso, em hipótese alguma estou invalidando esses movimentos, até mesmo porque faço parte deles, contudo, estou tentando evidenciar que os efeitos produzidos dentro das escolas e da Educação de forma mais ampla requerem nosso constante questionamento e suspeita.

E, por conseguinte, fico me perguntando sobre meu próprio trabalho docente: que sentidos há para esses professores que buscam o Ensino Superior ouvir e enfronhar-se dos referenciais como este que venho adotando? Estamos tão acostumados no campo da Educação a buscar referências que nos digam o *como fazer* ou *como pensar* que se torna ainda mais desafiador ir na contramão de tudo isso, colocar sob suspeita nossas maiores verdades. Aliás, trata-se de atacar a própria *vocação* da Educação Moderna, claramente dada ao intuito de produzir o sujeito da Verdade e da Moral.

Nesse sentido é que vou refinando meu olhar teórico: não busco dar respostas ao como ensinar, mas busco pensar outras possibilidades para olhar o campo da Educação como um espaço frutífero a compor práticas de liberdade, a compor outras teorizações ainda não pensadas por nós. Ainda assim, minha dúvida permanece: quais os potenciais efeitos de toda a crítica pós-estruturalista sobre as práticas educacionais, lá onde elas acontecem no chão das escolas de Educação Básica? Não espero tornar o *mundo pós-estruturalista*, mas espero sim tornar as práticas cotidianas de meus alunos mais atentas à moralização, à submissão e à docilização que a escola faz cotidianamente. Espero contribuir para que meus alunos suspeitem dos metarrelatos que, tradicionalmente, vêm constituindo a Educação. Aliás, qual nosso papel enquanto alunos de doutorado senão esse: o de pensar sobre aqueles com os quais trabalhamos e, em última instância, pensar sobre a escola de Educação Básica, já que é para lá que a maioria de nossos alunos se dirige ao finalizar um curso de licenciatura?

Então essa preocupação ao longo desses quatro anos de estudo foi cada vez mais tomando força em mim: o que meus estudos e minha dedicação ao ensinar cuidadosamente uma certa arte da suspeita, com Foucault e Nietzsche, especialmente, podem efetivamente produzir? Não sei de fato o que alcanço com minhas aulas, mas sei que compor possibilidades de outros olhares e suspeita diante dessa Pedagogia hegemônica, são efeitos que me interessam.

As problematizações que trouxe ao longo deste estudo são parte do que hoje me constitui, como professora de Ensino Superior e acadêmica de um Curso de Doutorado, buscando os estudos foucaultianos. Certamente esses atravessamentos teóricos compõem meus espaços de sala de aula e minhas experiências com os alunos. Hoje, com a indagação maior lançada às Ciências Humanas, tenho tentado pensar como seria possível constituirmos outros modos de fazer ciência.

Ao finalizar esta tese vem a indagação: que outras formas de conhecimento poderão advir quando não tivermos mais o homem como o grande centro do saber, a grande referência do saber? Que outras formas de saber seriam possíveis?

Assim como inventamos o homem na Modernidade, fazendo-o nascer e produzindo saberes sobre ele, podemos então inventar outros modos de saber? Não?! Quando o homem já não é mais a medida de todas as coisas, anunciam-se no horizonte outras possibilidades. Ficamos tão ofuscados pela evidência desse homem que não lembramos, não sabemos viver num mundo sem esse homem racional e conscientemente soberano. E digo mais: estamos tão ofuscados por esses saberes desenvolvidos sobre o homem, colocados em funcionamento pelas Ciências Humanas, que já não sabemos viver sem eles. “A nós, que nos acreditamos ligados a uma finitude que só a nós pertence e que nos abre, pelo conhecer, a verdade do mundo, não deveria ser lembrado que estamos presos ao dorso de um tigre?” (FOUCAULT, 2002a, p.444). Estamos presos ao conhecer esse homem através da ciência. Presos a esse dorso, nós

nos limitamos a conhecer através dela, fazendo disso nossa única forma de ler o mundo e pretender a validade de nossos saberes.

Todavia acredito que é possível sim! Acredito que existem inúmeras possibilidades de pensar o mundo sem pensar o homem como única referência. Retomando a pergunta inicial de Foucault no livro *As Palavras e as Coisas*, a respeito da impossibilidade de pensar certas coisas, digo que isso se refere à episteme de uma modernidade da qual ainda não saímos (FOUCAULT, 2002a, p. XXI).

Talvez seja possível, uma outra ciência, uma Gaia Ciência.

Dança agora sobre mil dorsos,
Dorsos de ondas, malícias de ondas –
Salve quem *novas* danças cria!
Livre – seja chamada a *nossa* arte
E gaia – a *nossa* ciência! (NIETZSCHE, 2001, p. 313).

E é com esse tom que encerro minha tese: que ela sirva – a mim ela serviu! – como rachaduras para pensar os espaços em que nos situamos pessoal e profissionalmente, que ela sirva como flechas que se cruzam ininterruptamente no nosso fazer docente, que sirva, enfim, para fazermos dançar a Educação/Pedagogia, para fazermos bailar nossos espaços profissionais como *cientistas* da educação e, para isso, que criemos nossos próprios passos de dança ao longo do caminho, ensaiando e perguntando, pois como sugere Nietzsche (2002), o caminho não existe.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios. In.: RAGO, Margareth e VEIGANETO, Alfredo (org). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDERY, Maria Amália. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. 14ª impressão. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

_____. *Educação Consciência*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2003.

COMENIUS, João Amós. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva: discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo*. 5ª ed. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

CHRÉTHIEN, Claude. *A ciência em ação: mitos e limites*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DEACON e PARKER. Educação como sujeição e como recusa. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2006.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DICKEL, Adriana. O que tolerar? O que não tolerar? Ensaio sobre o lugar da tolerância na educação. In.: FÁVERO, Altair Alberto; ALBOSCO, Almir e MARCON, Telmo (orgs). *Sobre a filosofia e a educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. *História de la filosofia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.

_____. *Essência da filosofia*. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1984.

DISCHINGER, Benno. Apresentação. In.: GRODIN, Jean. *Introdução à Hermenêutica Filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

DOMINGUES, Ivan. *O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1991.

DURKHEIM, Emile. *Coleção grandes cientistas sociais*. São Paulo: Editora Atica, 1998.

DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In.: *Teoria e educação – Dossiê Trabalho Docente* n.4. Porto Alegre: Editora Pannonica, 1991.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. In.: *Revista Educação & Realidade* v.29, n.1 (jan./jun). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In.: *Revista Tempo Brasileiro* n.28 (jan/mar), Rio de Janeiro, 1972.

_____. Verdade e Poder. In.: _____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. Nietzsche: a Genealogia e a história. In.: _____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. Genealogia e Poder. In.: In.: _____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990b.

_____. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

_____. Outros Espaços. In.: _____. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. O que é um autor? In.: _____. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14ªed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2001c.

_____. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25ª ed. Editora Vozes, 2002b.

_____. *A ordem do discurso*. 10ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In.: _____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. Verdade, Poder e Si Mesmo. In.: _____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. O filósofo mascarado. In.: _____. *Ditos e Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Michel Foucault e Gilles Deleuze querem devolver a Nietzsche a sua verdadeira cara. In.: _____. *Ditos e Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. O que são as luzes? In.: _____. *Ditos e Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005c.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUREZ, Gerard. *A construção as ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. In.: *Educação & Realidade*. V.29, n.1 (jan./jun). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

_____. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogia Crítica e Subjetivação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2001.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

GRODIN, Jean. *Introdução à Hermenêutica Filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HAMAN, P.M. *A revolução científica*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. Racionalidade e a tolerância no contexto pedagógico. In.: FÁVERO, Altair Alberto; ALBOSCO, Almir e MARCON, Telmo (orgs). *Sobre a filosofia e a educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

INFORMATIVO *Duetto editorial*. São Paulo: Editora Segmento. Edição 39, agosto, 2005. Disponível em <http://www2.uol.com.br/sciam/edicoes_anteriores_039.htm> Acesso em 12/10/2005.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução às Ciências Humanas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Letras & Letras, 2002.

JUNG, C.G. Prefácio. In.: WILHELM, Richard. *I Ching o livro das mutações*. 17ª ed. São Paulo: Editora Pensamento, 1996.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KUHN, Thomas. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Tecnologias do Eu. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

_____ e SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In.: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Leitura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Epílogo. A arte da conversa. In.: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão: a exclusão. In.: FÁVERO, Altair Alberto; ALBOSCO, Almir e MARCON, Telmo (orgs). *Sobre a filosofia e a educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno explicado as crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2002.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

_____. Duas filosofias das Ciências do Homem. In.: CALOMENI, Tereza Cristina (org). *Michel Foucault: entre o murmúrio e a palavra*. Rio de Janeiro: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004.

MAIA, Antônio. A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder/saber: o inquérito e o exame. In.: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Luiz Felipe Baeta (orgs). *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência*. Rio de Janeiro: NAU; Londrina/PR: CEFIL, 1998.

MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discursos Editorial e Editora UNIJUÍ, 2001.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. *Professora-borboleta – micropolítica das relações de saúde, trabalho e subjetividade ou, sobre como (não) nos tornamos professoras estressadas*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2002.

_____. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é* Porto Alegre, L&PM, 2003.

_____. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PEREIRA, Marcos Villela. A Estética da Professoralidade In: *XX REUNIAO ANUAL DA ANPED*. Caxambu/MG,1997.

_____ e RATTO, Cleber Gibbon. *A formação de professores e o fundamentalismo pedagógico*. ENDIPE 2006. Disponível em http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1375-1.doc. Acessado em 04 de outubro de 2007.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

QUEIROZ, André. *Foucault: o paradoxo das passagens*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

_____. *O presente, o intolerável... Foucault e a história do presente*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In.: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RATTO, Cléber Gibon. Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si. In.: *Revista Educação & realidade* v.31, n.2 (jul./dez.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

REVEL, Judith. Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria. In.: *Cadernos IHU em formação. Michel Foucault: sua contribuição para a educação, a política e a ética*. Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Ano 2; nº 13, 2006.

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos Filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Fugir do próprio rosto. In.: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCHMITT, Jean-Claude e LE GOFF, Jacques. *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. V1. CIDADE: EDUSC, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In.: _____. *Identidades Terminais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

_____. Projeto Educacional Moderno: identidade terminal? In.: _____. *Identidades Terminais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996a.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINK, Mary Jane. Análise de documentos de domínio público. In.: SPINK, Mary Jane (org). *Práticas discursivas e produção de sentidos cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

TERRA, Paulo. *Pequeno manual do anarquista epistemológico*. Ilhéus: Editus, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Revisitando a Teoria da Ciência*. Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 1994.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In.: *Revista Educação & Realidade* v.21, n.2 (jul./dez). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Ciência e pós-modernidade. In.: *Revista Episteme*. V.3, n.5. Porto Alegre, 1998.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles! In.: COSTA, Marisa VORRABER. (org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ e FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault: um diálogo. In.: *Revista Educação & Realidade* v.29, n.1 (jan./jun). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Os meninos. In.: *Revista Educação & realidade* v.29, n.1 (jan./jun.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

VEIGA-NETO. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Na oficina de Foucault. In.: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (org). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In.: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In.: *Revista Educação & realidade* v.20, n.2 (jul./dez.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

_____. O Estatuto do Saber Pedagógico. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.