



O SUJEITO EMANCIPADO NAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Maria Manuela Alves Garcia

RESUMO – *O sujeito emancipado nas pedagogias críticas.* O texto enfoca as relações entre pedagogia crítica e subjetivação, a partir das contribuições teórico-metodológicas de Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros autores pós-estruturalistas, argumentando acerca do envolvimento das pedagogias críticas em formas de governo da conduta dos sujeitos contemporâneos. Utilizo como *corpus* discursivo de análise alguns discursos pedagógicos críticos e progressistas que circularam no campo educacional brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990, descrevendo as formas de subjetividade que são instituídas por esses discursos. O sujeito crítico das pedagogias analisadas é o indivíduo ou a classe social esclarecidos, soberanos, ativos, (auto-)reflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e auto-responsáveis por suas próprias condutas no mundo e na história; trata-se de uma forma de subjetividade que se insere em um regime do eu humanista que tem raízes numa antropologia socrático-cristã.

Palavras-chave: pós-estruturalismo, pedagogias críticas, subjetividade educada crítica.

ABSTRACT – *The emancipated subject in the critical pedagogies.* This article focuses on the relations established between critical pedagogy and subjectivation, based on the theoretical and methodological contributions of Michel Foucault, Gilles Deleuze and other post-structuralist authors, discussing the involvement of the critical pedagogies in forms of government of the conducts of contemporary subjects. As its discursive corpus of analysis, some critical and progressive pedagogical discourses are used, among those that circulated in the Brazilian pedagogical field in the 1980s and 1990s, describing the forms of subjectivity instituted by such discourses. The critical subject of the pedagogies analysed is either the individual or the social class characterized as enlightened, self-determining, active, self-reflexive, thoroughly developed, emancipated and responsible for their own conducts in the world and in history; it is a form of subjectivity inscribed in a humanist regime of self which is, on its turn, rooted in Socratic-Christian anthropology.

Key-words: post-structuralism, critical pedagogies, critical educated subjectivity.

Desde o final da década de 70, no contexto da chamada redemocratização brasileira, discursos de cunho radical em Educação adquiriram um certo grau de institucionalização e repercussão no campo acadêmico e escolar. Sustentaram, e ainda sustentam, políticas públicas para a educação e propostas de reformas curriculares em diversos níveis do ensino oficial brasileiro; são o foco de publicações especializadas do campo educacional; circulam em departamentos universitários e em reuniões científicas da área, propondo formas de ser e de agir a indivíduos que devem ser críticos e esclarecidos. É uma parcela desses discursos que este estudo¹ toma como objeto de análise a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizando as relações entre pedagogias críticas e subjetivação e descrevendo o tipo de subjetividade almejada por esses discursos.

Entre os discursos selecionados trabalho com alguns autores e textos que se encontram numa posição “transdiscursiva”, ou seja, são autores fundadores de discursividades e tradições pedagógicas às quais outros autores e livros foram se filiando. São exemplo desses discursos os textos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, os fundadores das, entre outras denominações respectivamente, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. São autores e textos que possibilitaram e forneceram as regras de formação de outros discursos e outros textos no campo da pedagogia brasileira, tornando possível não só um certo número de analogias como também de diferenças. Ao lado desses, trabalho com outros poucos autores e textos que estão, ora mais, ora menos, ligados a essas pedagogias, e que repetem, divulgam, e ao seu modo inovam, esses saberes pedagógicos, fornecendo regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se.

Privilegio ditos e discursos que se dirigem especificamente a professores e professoras, interpellando-os com certos modos de pensar e de agir na forma de conselhos, prescrições, regras de conduta, etc. Lido com textos acadêmicos e didáticos, como livros e artigos, discursos que vêm circulando nos meios educacionais brasileiros nas décadas de 80 e 90 do século XX, fundamentando debates e reformas curriculares na formação docente e no ensino fundamental e médio.

Em relação às pedagogias que defendem, esses discursos foram selecionados por apresentarem alguns *topos* em comum: são discursos que se auto-proclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história e, ainda, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, do campo do marxismo e do materialismo histórico; ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; têm como pressuposto a idéia da existência de antagonismos sociais derivados das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como

pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas “tradicionais”, centrando suas análises na Pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos.

Na seção a seguir, problematizo as relações entre pedagogia crítica e subjetivação a partir de alguns autores pós-estruturalistas. Posteriormente, inspirada em algumas regras da análise enunciativa que Foucault (1995a) propõe em *A Arqueologia do saber*, investigo a superfície dos discursos de modo a identificar os enunciados que se repetem e que se reiteram obsessivamente, quando tratam de definir a subjetividade crítica.

Pedagogia crítica e subjetivação

Os discursos pedagógicos críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Ou seja, são discursos que posicionam os alunos e as alunas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo social. Alguns estilos de vida e existência podem ser “superiores”, ou então “inferiores” e “subalternos”, “bons” ou “maus”; e certos atributos ou qualidades do pensamento e formas de explicar o mundo podem ser “ingênuas”, “sem rigor” ou “críticas”, “alienadas” ou “conscientes”.

São discursos que tanto propõem problematizações morais da ordem social, de como a ordem social deve e deveria ser, tendo por fundamento determinados princípios e valores morais; como também posicionam os indivíduos como agentes morais, que se relacionam consigo mesmos e uns com os outros de um modo moral e com uma certa representação moral da sociedade. Os indivíduos serão mais ou menos (auto) conscientes e (auto)críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e a projetos políticos específicos. São discursos que propõem certas formas de experiência de si (as relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiência com os outros. Além disso, propõem formas de experiência do mundo, ou melhor, formas de os indivíduos experimentarem o mundo e de nele se experimentarem.

As práticas pedagógicas ensinam tanto a construção de uma representação específica de “moral”, como a construção do próprio “sujeito moral”. A pedagogia está envolvida na produção de um “domínio moral pedagógico” (Larrosa, 1998a), que consiste na representação da ordem social e do indivíduo como

objetos de problematizações morais. Estas destacam certos aspectos, sejam de ordem social ou do indivíduo, como fazendo parte da conduta moral. Em relação ao sujeito, a Pedagogia está envolvida na constituição do “sujeito moral pedagógico” (Larrosa, 1998a), isto é, uma representação das relações que alunos e alunas têm que estabelecer com a ordem moral e consigo mesmos na medida em que se tornam agentes morais. A Pedagogia, ao fornecer uma gramática e práticas que possibilitam aos indivíduos verem-se, narrarem-se, julgarem-se, controlarem-se e autotransformarem-se, está fortemente implicada nas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, de suas relações com os outros e com o mundo (Larrosa, 1994).

Se considero, lembrando Foucault (1995a, 1993) e o movimento filosófico da chamada “virada lingüística”, que a linguagem e os discursos são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo ou ao que comumente se denomina realidade; que a linguagem nos fornece as categorias de pensamento, os conceitos e os termos pelos quais narramos e explicamos a nós mesmos e a tudo mais que nos atinge e rodeia; se considero que nossa própria conduta, mesmo não sendo o reflexo imediato do que pensamos ou dizemos, só nos é acessível, e mesmo aos outros, pela intermediação da linguagem; então, é possível considerar a importância que têm os discursos pedagógicos para além da produção e veiculação de certas formas de representação do mundo e do fenômeno educativo. É possível considerar – e isso é o mais interessante e produtivo para os objetivos deste trabalho – os seus efeitos práticos na fabricação dos indivíduos e de certas formas de subjetividade, na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, quando confrontados e interpelados por esses discursos, nas salas de aula e em outros espaços e veículos de circulação desses discursos.

Pensar desse modo os discursos pedagógicos críticos é considerar a participação da educação e da Pedagogia nos processos de subjetivação dos indivíduos; é considerar o seu papel e os seus efeitos no governo da conduta e na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos na relação pedagógica possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, sejam esses indivíduos aprendizes, docentes em exercício ou em processo de formação e treinamento.

A Pedagogia tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais. Tem efeitos disciplinares sobre os modos como os indivíduos se vêem a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem. A Pedagogia está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como “a conduta da conduta”, segundo a significação ampla que esse termo tinha no século XVI: uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da população (governo da casa, das

crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos...) de modo a atingir fins úteis. Uma relação de forças, mais ou menos refletida e calculada, que atua sobre as possibilidades de ação de um indivíduo ou de grupos de indivíduos, estruturando um campo de ações prováveis ou eventuais, à medida em que exerce um tipo de poder que exclui, impede, limita, proíbe, impõe; ou que impele, incita, induz, estimula, favorece e amplia as possibilidades dos indivíduos serem de um modo ou de outro e agirem em uma ou outra direção (Foucault, 1995b).

O termo “governo” foi utilizado por Foucault com múltiplos sentidos. Em geral, utilizou-o para se referir a uma forma de atividade que tem por objetivo moldar, guiar ou afetar a conduta de alguma pessoa ou de grupos de pessoas, incluindo o governo de si próprio. É a arte de bem dispor as coisas e as pessoas de modo a conduzi-las a fins convenientes a cada uma das coisas a governar. Governo é então uma atividade que pode dizer respeito: 1) à relação do eu com o próprio eu; 2) às relações interpessoais que envolvem alguma forma de controle ou direcionamento; 3) às relações no interior de instituições sociais e comunidades; 4) às relações referentes ao exercício da soberania política (Gordon, 1991).

A Pedagogia, enquanto discurso e tecnologia, está implicada no governo da subjetividade. Os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso. O *eu*, inclusive o nosso *eu* mais íntimo, não é algo exterior à linguagem; não é algo que pré-exista ou que seja anterior à linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquele. Ao invés disso, pode-se pensar na linguagem como uma condição da existência de nosso *eu*. Nossa alma ou nossa consciência são constituídas pela linguagem: “o eu não é o que existe *por trás* da linguagem, mas o que existe *na* linguagem” (Larrosa, 1998, p. 30). O sujeito é uma função do discurso. É através da linguagem que nossas experiências culturais, sociais, emocionais, políticas podem ser nomeadas, fixadas, aprisionadas e definidas pelas posições e diferenças que os discursos da Pedagogia assinalam, mesmo que de modo instável e provisório.

Quando educadores e educadoras falam de sua prática na escola, ou alunos e alunas dizem do lugar que ocupam no processo educativo, eles e elas não dizem qualquer coisa, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes. Isso significa que outras gramáticas, categorizações e princípios de organização e significação foram preteridos, excluídos, negados ou simplesmente desvalorizados.

A Pedagogia e os discursos pedagógicos constituem-se a partir de diferentes campos discursivos². Os discursos da Pedagogia são discursos múltiplos e

assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições (docentes, especialistas educacionais, administradores, estudantes, conhecimentos, etc.), que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do que é ser estudante ou docente, do que é estar na escola e ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado, do que é ensinar, aprender, etc. No entanto, sendo os discursos pedagógicos instâncias de geração de significados e de controle do que pode ser dito (ou não pode) acerca da Educação e do pedagógico, seus efeitos não são meramente simbólicos.

Os discursos pedagógicos são práticas³, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam. Seus efeitos vão além de um tipo de violência simbólica que a sociologia crítica⁴ da linguagem e da cultura costuma atribuir aos signos. Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade. Os discursos pedagógicos, como complexos de relações discursivas e meios não-discursivos, como “regimes de verdade”⁵, focos de poder-saber, discursos de disciplina ou, utilizando os termos de Deleuze, regimes de visibilidade e linguagem, de luz e enunciados, têm efeitos disciplinares sobre os indivíduos, incluindo-os ativamente na fabricação de sua própria experiência no mundo.

Se entendo que o termo “experiência” refere-se ao processo pelo qual a subjetividade é fabricada para os seres humanos; que experiência pode ser definida como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e modos pelos quais os sujeitos se reconhecem a si próprios como sujeitos de certo tipo (Foucault, 1994, p. 10); então a experiência da docência crítica ou de uma educação crítica pode ser analisada através do estudo dos saberes que a ela se referem, dos sistemas de poder e de normas (leis, regulamentos...) que regulam sua prática, e dos modos pelos quais os indivíduos se reconhecem a si mesmos como sujeitos educados críticos ou educadores críticos. É este último aspecto que me interessa explorar, quando considero que a experiência de aprendizagem proporcionada pelas pedagogias críticas, o ser e o agir como educador crítico, supõe tanto a aprendizagem de uma certa moralidade da conduta crítica, quanto um certo trabalho ético do indivíduo sobre si mesmo.

A uma história dos modos de subjetivação ou das formas e das modalidades da relação consigo, através das quais os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral, Foucault (1994) denominou uma história da “ética” e da “ascética”: uma história que é “aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si” (Foucault, 1994,

p. 29). Uma história que não é a história do sujeito ou uma história das transformações dessa noção em diferentes tempos e lugares, mas uma história das regras éticas e estéticas que inventaram a possibilidade de existirmos enquanto sujeitos de um certo tipo e estilo.

A relação consigo pode ser determinada a partir de considerações em torno de quatro aspectos principais: 1) a substância ética (qual o aspecto ou a parte de mim que é objeto de juízo ético?); 2) o modo de sujeição (de que modo as pessoas são levadas a se comportarem como seres morais?); 3) as práticas de si ou os exercícios (como temos de agir ou o que temos de fazer para nos tornarmos seres éticos?); 4) a teleologia (que tipo de ser desejamos nos tornar quando nos comportamos conforme a moral?) (Foucault, 1994, 1996).

Portanto, os processos de subjetivação são irreduzíveis à moral e aos códigos morais, entendidos como um conjunto de regras coercitivas que prescrevem os modos como devemos ser e nos comportar em relação a um conjunto de valores transcendentais como o bem, o mal, o certo ou o errado. Os processos de subjetivação dão-se incessantemente em diversos lugares e segundo regras que se confrontam com indivíduos livres que a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que desejam levar.

Não escapará ao leitor e à leitora que “moral” e “ética” são termos distintos, que dizem respeito a coisas diferentes. Essa distinção, conforme Foucault (1994), tem não só efeitos teóricos mas também consequências práticas para quem faz uma história da moral. O termo “moral” engloba três realidades distintas: 1) a “moralidade” dos comportamentos, sua adequação ou não ao código; 2) o próprio código ou os sistemas de valores, de regras e instituições que garantem a vigência do código; 3) a ética, ou as formas de subjetivação moral e as práticas de si que “fabricam” o sujeito de conduta moral. Deleuze, ao comentar essa distinção, diz que a moral se opõe mesmo à ética conforme definida por Foucault: enquanto a moral é um conjunto de “*regras coercitivas*” [grifo do autor] que julga ações e intenções referindo-as a valores transcendentais (certo, errado...), a ética é constituída de “*regras facultativas*” [grifo do autor] que avaliam ações e intenções em função de um modo de existência que se deseja alcançar (Deleuze, 1998, p. 125-126).

Creio poder dizer, sem dúvida, que na moral instituída pela Pedagogia e pelos discursos pedagógicos críticos predominam os aspectos éticos. Isso porque não há propriamente um código ou uma jurisprudência da conduta que obrigue ou coaja os indivíduos a serem ou a se comportarem desse ou daquele modo. A subjetivação dá-se antes por um conjunto de regras facultativas que são oferecidas como modelos, por um conjunto de práticas, técnicas e exercícios nos quais o indivíduo oferece-se a si próprio como objeto de conhecimento e cuidado a fim de transformar o seu próprio modo de ser e conduzir-se para tornar-se crítico, comprometido, progressista, esclarecido e emancipado.

Para a subjetivação concorrem processos múltiplos e permanentes em direção aos quais convergem complexos de saberes e de práticas, de verdades e

exercícios que posicionam e capturam os indivíduos, concorrendo para a produção de certas formas de subjetividade, de certos modos e estilos de existência.

A subjetivação, nas palavras de Rose (1996c), não é para ser meramente localizada num universo de significado ou num contexto interacional de narrativas, mas acontece num complexo de aparatos, de práticas, de maquinações e montagens no interior das quais os seres humanos são fabricados, dando significado a suas vidas como sujeitos de certo tipo. Os processos de subjetivação localizam os indivíduos em regimes do eu (*regime of the self*) ou regimes de pessoa (*regime of the person*) que pressupõem e estimulam relações particulares dos seres humanos consigo mesmos. A subjetivação é, em síntese, um processo prático que fornece os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmos segundo certas normas.

Rose utiliza frequentemente os termos “regime do eu” (*regime of the self*) e “regime de pessoa” (*regime of the person*) como sinônimos de formas de subjetividade. Mesmo que isso cause algum estranhamento, não custa lembrar que os estudos e os ensaios de Rose (1996a) dedicam-se a traçar uma genealogia da subjetivação do indivíduo “livre” (e o papel da Psicologia nesse processo), por ele definida como uma “genealogia das relações que os seres humanos têm estabelecido com eles mesmos — pela qual vieram a se relatar a eles mesmos *como eus*” (Rose, 1996c, p. 24)⁶. Mesmo considerando a imensa diversidade e a multiplicidade das identidades sociais do mundo contemporâneo, existem uma normatividade e uma sistematicidade (uma ética do sujeito livre e autônomo) comuns aos ideais que regulam a conduta e os desejos dos seres humanos, resultantes dos diversos projetos de governo da conduta dos indivíduos e das populações, dentro de uma racionalidade política liberal. Ao utilizar termos como “eu” (*self*), “pessoa” (*person*) “pessoalidade” (*personhood*), “identidade” (*identity*), para se referir às formas de subjetividade do mundo moderno e contemporâneo, Rose o faz no contexto de seu argumento central que é mostrar como nossas relações com essas noções são históricas e não ontológicas.

A Pedagogia e a escola estão centralmente implicadas nos processos de subjetivação dos seres humanos e das populações, no mundo moderno e contemporâneo. Se os ideais regulativos da conduta humana – a partir dos quais vemos e pensamos nós próprios e os outros como seres humanos – apresentam alguma sistematicidade e características em comum, como racionalidade, atividade, autonomia, responsabilidade, liberdade, coerência, etc., nesses processos de escolarização de massas e a Pedagogia, ao lado de outros projetos, disciplinas, instituições, dispositivos e maquinações, tiveram um papel fundamental nesse processo.

Afirmar uma certa sistematicidade no modo como nossas subjetividades são posicionadas por diferentes saberes e práticas disciplinares não significa defender uma asserção de uniformidade ou de homogeneidade de nossas subjetividades, mas sim trabalhar com a hipótese da existência de uma normativi-

dade comum, entendida como um conjunto de ideais regulativos relativos aos seres humanos, que orientam não só nossa conduta e desejos de auto-realização, auto-estima e auto-satisfação, mas que pautam e orientam também os processos de subjetivação e normalização da conduta implementados por diversas instituições e práticas disciplinares (Rose, 1996b, p. 3).

Lidar com essa hipótese, como já afirmei anteriormente, é destacar o quanto a relação com nossa própria subjetividade é histórica e não ontológica. O modo como nos vemos e pensamos, também o modo como procuramos moldar nossa conduta, são produtos de práticas sociais particulares. Nossas subjetividades são objeto do poder. São o produto de maquinações, de saberes e técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade, atribuindo-lhes certas características e padrões de desenvolvimento. Padrões que, longe de serem dados de sua verdadeira natureza, são antes uma fabricação ou uma “invenção” (Rose, 1996b), o resultado sempre incerto de práticas múltiplas e contingentes, muitas vezes anônimas, refinadas, bem-intencionadas ou mesquinhas, que fornecem ideais regulatórios e modelam os indivíduos e suas subjetividades em relação a esses ideais.

Compreender a subjetividade a partir desses marcos é tratar os processos de subjetivação implementados pelas pedagogias, que aqui investigo não como a realização de uma essência e vocação dos seres humanos a se tornarem seres de uma razão hipotético-dedutiva, unificados, auto-centrados, conscientes, responsáveis, coerentes, críticos, autônomos, engajados – características que seriam o ápice e o desejável de um desenvolvimento progressivo e evolutivo da condição humana. Pelo contrário, meu objetivo é demonstrar que essas características são produto de determinadas práticas que incitam as pessoas a se reconhecerem de tal maneira, a falarem sobre si próprias segundo tais categorias e a tomarem-se a si mesmas sob responsabilidade, de tal modo que a subjetividade daí resultante é antes um alvo ou uma norma do que um dado natural.

Falar em subjetivação ou em processos de subjetivação não é o mesmo que tratar de identidades ou de sujeito. A não ser que se destitua o sujeito de toda a interioridade e identidade (Deleuze, 1995; 1998). Não há sujeito, mas produção de subjetividade. E, justamente, a subjetividade tem que ser produzida porque não há sujeito. O sujeito é uma ficção cara à Modernidade, produzida a duras e leves penas. “Não existem sujeitos”, mas tão somente “grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (Deleuze, 1998, p. 134).

Não há sujeito ou, o que é o mesmo, o sujeito é uma derivada, um produto de processos de subjetivação que não se deixam estabilizar ou aprisionar em alguma forma ou esquema definitivo. O processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção

da existência enquanto “arte”. É uma forma de individuação particular, pessoal ou coletiva, que caracteriza um acontecimento “uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...” (Deleuze, 1998, p. 123). Portanto, a subjetivação é um processo múltiplo, constante e instável, não resultando em formas definitivas de subjetividade.

Isso implica um paradoxo e uma tensão imanentes: porque, ao mesmo tempo em que lido, conceitualmente, com a instabilidade característica dos processos de subjetivação, com seus resultados múltiplos e incertos, ao descrever a forma de subjetividade que esses discursos instituem, tenho que dar contornos definidos a essa questão, fixando seus resultados em algumas formas particulares de ser, pensar e agir. Mas outro não poderia ser o meu trabalho, pois é próprio dos discursos tentar deter o fluxo do tempo e aprisionar a realidade em formas e figuras definitivas.

O “duplo”, ou a subjetividade, é uma interiorização do lado de fora, é uma “dobra”, e a subjetivação é a força que, ao invés de se exercer sobre outras forças, volta-se sobre si mesma, coloca-se em relação a si mesma, afeta-se a si mesma. É a “força dobrada, vergada”. Invenção dos gregos que, para serem dignos de governar os outros, tinham de governar-se a si próprios, cuidar de si próprios, estetizar-se em relação a um conjunto de regras facultativas às quais obedeciam, não por imposição de um código moral ou de uma jurisprudência da conduta, mas porque queriam alcançar certos modos de ser e de se conduzir. Foram os gregos os inventores da relação consigo, pois é entre eles que ela adquire independência por um duplo “descolamento”: os exercícios do governo de si se descolam do poder como relação de forças sobre o outro, e do saber como “código” de virtude. Por um lado, uma “relação consigo” deriva da relação com os outros; por outro lado, a “constituição de si” deriva do código moral como regra de saber (Deleuze, 1995, p. 107).

São quatro as “pregas de subjetivação” ou as “quatro dobras” que constituem o processo de interiorização dos indivíduos: a primeira refere-se à parte de nós mesmos que vai ser cercada ou presa na dobra (exemplifica Foucault: nos gregos, era o corpo e seus prazeres – os *aphrodisia* –, e entre os cristãos, a carne e seus desejos); a segunda “dobra” é a regra pela qual a relação de forças é vergada. Essa regra pode ser de ordem natural, divina, racional, estética...; a terceira “dobra” é a do saber ou da verdade, o modo como o saber e a verdade se dobram para constituir uma subjetividade mais profunda; a quarta “dobra”, o que o sujeito espera, de diversos modos, da relação consigo, podendo ser “a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento...” (Deleuze, 1995, p. 111-112).

A subjetivação é como a “invaginação de um tecido na embriologia”, ou a realização de um “forro na costura: torcer, dobrar, cerzir...”. As relações do lado de fora dobram-se, curvam-se, para formar um forro e deixar surgir a relação consigo. Do interior do poder que se exerce sobre os outros, forma-se

um poder que se exerce sobre si mesmo. A relação consigo forma um domínio próprio que duplica a relação com os outros e funciona como um “princípio de regulação interna” em relação aos códigos, às leis e aos poderes constituídos. A relação consigo implica sempre um aspecto de resistência às normas e aos poderes instituídos, e é mesmo uma das origens desses pontos de resistência (Deleuze, 1995, p. 101-30).

Se os gregos deram independência à relação consigo, descolando-a das relações de poder instituídas e dos saberes regulamentados, na Modernidade, a relação consigo não só se reintegra a sistemas de saber e poder instituídos, mas se torna objeto desses sistemas, sendo recodificada num saber moral. “A dobra parece então ser desdobrada” (Deleuze, 1995, p. 10). E “a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição” por um duplo processo: o poder instaura uma série de procedimentos de individualização, de controle e de modulação da conduta humana que atingem a vida cotidiana e a interioridade daqueles que são seus objetos, tornando-os dependentes e sujeitos ao controle de alguém; ao mesmo tempo, os sujeitos tornam-se presas de sua própria identidade pela consciência e pelo auto-conhecimento, possibilitados por um conjunto de técnicas e saberes morais fornecidos pelas ciências que têm por objeto o homem (Foucault, 1995b).

Como demonstro mais detidamente a seguir, a via do esclarecimento pela educação crítica e progressista promete a emancipação da razão, o progresso moral e social e a libertação da humanidade das cadeias da ignorância e da opressão de classe. Prometem a produção da humanidade que há potencialmente em cada um de nós, a realização de nossa essência e natureza mais nobre, a possibilidade de alcançarmos o grau mais alto de nossa existência racional e moral através da humanização. As pedagogias críticas aqui estudadas prometem, em síntese, através do esclarecimento e do engajamento, nossa redenção e salvação neste mundo.

A tarefa “iluminadora”, “esclarecedora” e “humanizadora” é atribuída à escola e aos profissionais da Educação e do ensino. O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-)reflexão. O acesso a formas superiores de pensamento e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional, masculino, (auto-)reflexivo e autônomo, ou seja, o sujeito ou a classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade, pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana), sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia, e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico crítico e progressista.

Iluminar o mundo e esclarecer as consciências

O esclarecimento, ou a produção do cidadão e do sujeito crítico e esclarecido e da classe social consciente e esclarecida, é certamente um dos enunciados mais recorrentes desses discursos. O sujeito crítico é o indivíduo e a classe social esclarecidos, ativos, auto-reflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e auto-responsáveis por suas condutas e ações no mundo e na história. Educar esse sujeito significa, nesses discursos, produzir um indivíduo ou uma classe social soberanos; idênticos à sua consciência; cientes de suas próprias condições de existência e possibilidades no mundo e no curso da história; portadores de um saber universal e totalizador acerca de si próprios e das relações sociais. Em síntese, as pedagogias críticas pretendem produzir sujeitos que sejam artífices de si mesmos, do mundo e da história.

A educação crítica deve formar o indivíduo, adultos e crianças, para que estes não se restrinjam a circular e conviver no seu mundo imediato e limitado. Deve possibilitar a compreensão dos diferentes níveis e âmbitos da realidade social, partindo do conhecimento que os indivíduos têm de suas realidades e comunidades locais, das condições e dos modos de vida e da sociedade mais ampla em que vivem, até que cheguem à compreensão e à obtenção da “visão das condições universais” e da “cultura mundial” (Rodrigues, 1989, p. 26).

Para tanto, a Educação e o ensino críticos devem ajudar alunos e alunas a dominar o saber escolar e a “tomar gosto” pelos estudos; devem desenvolver habilidades de boa expressão e comunicação adequada; devem ajudá-los na formação de sua personalidade social e em sua organização como coletividade, fazendo-os entender que tanto o domínio do “saber” quanto o do “saber-fazer” críticos são pré-requisitos para a sua participação na vida social e para a melhoria de suas condições de vida (Libâneo, 1984a, p. 11-12).

O esclarecimento, por meio da posse do conhecimento, é pressuposto da produção de um sujeito soberano em seu saber e em suas ações no mundo e na história. O conhecimento e os saberes escolares incorporados no processo pedagógico tornam-se capazes não só de ajudar os alunos e as alunas a acumular informações, mas de ajudá-los a entender a sua realidade e a participar da mudança social. Assim, a educação crítica, ao permitir a compreensão da realidade pelos estudantes, “ativa a transformação individual e social do mundo da política, da cultura, da ciência, da técnica, da religião, da moral, da estética.” (Rodrigues, 1989, p. 79). Ativa, em quem aprende, uma compreensão universal e total que abarca todas as esferas da existência humana, permitindo a produção de um sujeito que tem uma visão de totalidade e pleno domínio de suas intenções e ações no mundo.

A educação crítica, ou “pedagogia revolucionária”, acredita na igualdade essencial entre as pessoas, uma igualdade que deve ser entendida em termos reais e não apenas formais (Saviani, 1983b, p.68). Quer, pois, a educação crítica e revolucionária “converter-se” em instrumento a serviço da instauração

de uma sociedade igualitária, articulando-se com as “forças emergentes da sociedade” e com as classes exploradas e oprimidas. Esta opção resulta da compreensão da importância do desenvolvimento cultural para o desenvolvimento humano em geral, assim como de uma compreensão do desenvolvimento histórico fundado na atividade dos próprios indivíduos a partir do processo de trabalho, ou na produção das condições materiais de existência ao longo do tempo. Nessa ótica, torna-se possível articular o trabalho escolar com a superação da sociedade vigente, em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista (Saviani, 1991, p. 105).

Para isso, “longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão”, a pedagogia revolucionária “considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (Saviani, 1983b, p. 68). A escola, através da formação cultural e científica, pode contribuir “para a superação do problema da marginalidade” (ibidem, p.35); “para a democratização da sociedade” (Libâneo, 1984b, p. 127); “para conduzir os segmentos sociais a um melhor entendimento da experiência histórica vivida” (Rodrigues, 1987, p.10); para elevar o nível da consciência “ingênua” e “a-crítica” “a um nível mais aprofundado de elaboração e reconhecimento” (idem, 1984a, p. 15-16); para potencializar os indivíduos em mudanças ao nível de sua existência individual e social; para formar o cidadão capacitando-o a ser governante, transformando-o em “uma pessoa capaz de pensar, dirigir e controlar quem dirige” (ibidem, p. 54).

Já na “pedagogia do oprimido”, a educação crítica e libertadora deve conduzir à conscientização das classes pobres e oprimidas por intermédio do diálogo e de uma problematização contínua das situações existenciais de educandos, apresentadas através de codificações orais ou outras – desenhos, *slides*, fotos, etc. (Freire, 1980, p. 89). Essas codificações são, de um lado, “a mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que se dão os fatos e o ‘contexto teórico’ em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica.” (Freire, 1979).

À medida que avançam nas problematizações dessas situações, os sujeitos “penetram” na essência do objeto problematizado, tornam-se capazes de “desvelar” essa essência, aprofundando-se, assim, sua consciência nascente. A educação tem uma força que instrumentaliza a evolução da consciência e a agência humana, advertindo o indivíduo dos “perigos de seu tempo”; dando-lhe “a força e a coragem de lutar”; colocando-o em “diálogo constante com o outro”; predispondo-o a “constantes revisões” e à “análise crítica dos seus ‘achados’” (Freire, 1977, p. 90).

A Pedagogia da conscientização tem como objetivos a tarefa de superar, além do analfabetismo, a inexperience democrática, buscando a criticidade da consciência e a integração da humanidade no impulso de democratização (Freire, 1977, p. 94-7). Enquanto a educação “bancária” implica a “anestesia”

dos educandos e mantém a *imersão* das consciências na realidade, a educação problematizadora, “de caráter autenticamente reflexivo”, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção* crítica na realidade” (Freire, 1979, p. 80).

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. (Pinto, 1961, *apud* Freire, 1977, p. 105). A consciência quer ser o espelho do real e a criticidade “implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade.” (Freire, 1977, p. 61). Representação essa que será tanto mais fiel quanto maior for sua capacidade de expressar-se em termos de uma razão objetiva, racional.

Desse modo, a educação libertadora não deve propor meramente conteúdos ou conhecimentos escolares, nem meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, a fim de obter qualificação profissional ou pensamento crítico. Os métodos da “educação dialógica” devem levar os sujeitos à “intimidade da sociedade” e à “razão de ser” de cada objeto de estudo. “O curso libertador ‘ilumina’ a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” e, concomitantemente, ilumina e esclarece também a razão e as consciências. As luzes e o esclarecimento, neste caso, resultam do exercício da reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, do exame de consciência e do exame do mundo em que transcorre a existência daqueles que estão aprendendo (Freire & Shor, 1987, p. 24-25).

Nas aproximações espontâneas que os indivíduos fazem do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas sim “ingênua”. E a conscientização supõe que se ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para se chegar a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá a conhecer a quem “assume uma posição epistemológica”. Quanto mais conscientização, mais des-velamento da realidade; ou seja, este é um processo que só existe na “práxis”, ou na unidade dialética da ação-reflexão, como “o modo de ser ou de se transformar o mundo que caracteriza os homens.” (Freire, 1980, p. 26).

A interrogação sistemática ou a reflexão filosófica sobre o próprio fazer e o fazer dos indivíduos funciona como um “farol” que alerta quanto à direção a ser seguida; que evita “os desvios e os perigos de uma rota inesperada”; que evita o “engano”; alça o pensamento e o fazer a uma dimensão totalizadora; e possibilita o reencontro dos indivíduos consigo mesmos, com a sua conformação histórica e com a sua capacidade de agir (Rodrigues, 1987, p. 15-16). A educação crítica possibilita, a exemplo da educação socrática, o encontro das pessoas com sua própria natureza, com algo que de algum modo já era potência e existia no indivíduo, cabendo, àqueles e àquelas que conduzem o processo pedagógico e a interrogação filosófica, o papel de trazer à luz isso que já se encontrava em essência.

A educação é um processo de esclarecimento e libertação de uma existência enganosa, possibilitando o reencontro dos homens com sua natureza mais essencial e o renascimento para uma nova vida pelo exercício do auto-conhecimento e da auto-consciência. O conhecimento e a auto-consciência são resultados de um processo de desvelamento e de libertação da própria ignorância; finalidades possíveis de serem alcançadas mediante o reconhecimento dessa ignorância e a ininterrupta busca de uma verdade que está obscurecida pela dominação de classe.

O esclarecimento das consciências, ou a conscientização, produz a “desmitologização” e a “desmitificação” da realidade; “é o olhar mais crítico possível da realidade” (Freire, 1980, p. 29); permite a “captação da causalidade autêntica” pelo pensamento; evita “deformações” na análise e apreensão dos problemas; “é um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (ibidem, p. 95). A conscientização pode, então, evitar (ou mesmo corrigir) uma “consciência rígida, impermeável e predisposta à tutela, à massificação e ao fanatismo”, perigos da “inexperiência democrática”, de uma “cultura do silêncio” e da inexperiência dos indivíduos no seu auto-governo e no exercício de sua autonomia (Freire, 1977).

O máximo de razão e engajamento é a fórmula que me parece adequada para resumir as características das disposições mentais da consciência esclarecida e crítica na pedagogia libertadora. Disposições que são condições de uma “autêntica” democracia e de formas de vida “altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais” (Freire, 1977, p. 80). Disposições que são condições de humanização dos seres humanos, de produção de formas de pensamento mais “rigorosas” e de formas de existência social mais justas.

“Pensar certo em termos críticos” é uma exigência da curiosidade rigorosa que transita da “ingenuidade” para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1998, p. 32). A curiosidade “ingênua”, da qual resulta um saber “metodicamente desrigoroso”, caracteriza o “senso comum” ou o saber de “pura experiência feito”. “Pensar certo” implica o respeito a esses saberes e o compromisso com a “promoção” da ingenuidade à consciência crítica, o que “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão dos fatos”, e supõe a flexibilidade e a auto-crítica do pensamento (Freire, 1988, p. 37).

Esclarecer a consciência é ir do “senso comum” à “consciência filosófica” (Saviani, 1983c, p. 10). Isto significa ultrapassar uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”, e passar a uma “concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” Mas o senso comum tem um “núcleo válido (o bom senso)”, que necessita ser extraído dos elementos da ideologia dominante que o desfiguram para ser rearticulado, de modo elaborado, a uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. O bom senso precisa ser purificado de seus elementos enganadores e mistificadores. A educação é

um instrumento que pode possibilitar a formação da consciência de classe, sem a qual não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 1983c p. 13).

“Daí a importância da escola” e da proposição de uma pedagogia revolucionária e “verdadeiramente dialética” que tente superar o “caráter crítico-mecanicista” e “a-histórico” das “teorias educacionais crítico-reprodutivistas”⁷, defende Saviani. As teorias crítico-reprodutivistas, acusa ele, ignoram a ação recíproca da educação e da sociedade uma sobre a outra, e esquecem que o determinado também age sobre o determinante. Por isso, são “insuficientemente dialéticas”. Não propõem uma análise da educação enquanto processo contraditório. A educação escolar é tomada unicamente como um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Sua insuficiência está em não considerarem que a escola pode ser um “instrumento do proletariado na luta contra a burguesia” (Saviani, 1991, p. 74).

A “pedagogia crítica” implica a clareza dos determinantes sociais da educação e do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação. É preciso “desenredar a educação das visões ambíguas” para saber qual a direção que deve ser imprimida à questão educacional, caso se deseje superar o capitalismo e instaurar uma sociedade socialista: o saber, como um meio de produção e enquanto condição de elevação do nível cultural das massas, deve ser socializado através da educação escolar. A generalização da educação escolar, ao lado da socialização dos meios de produção (sendo o saber um deles), são estratégias que podem levar à superação do capitalismo. Este tem o desenvolvimento de suas forças produtivas estancado pela contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho (Saviani, 1991).

Em síntese, a educação, através do saber escolar e da ciência, ou através do exame de consciência e da (auto-)reflexão, ou de ambos, produz o sujeito crítico: um cidadão ou uma classe social esclarecida e ativa, que pauta seu pensamento e sua conduta por uma certa racionalidade moral. O currículo crítico e emancipador deve capacitar a agência humana e iluminar o mundo, seja pela socialização do saber escolar e da tradição cultural e científica, seja fundamentalmente pela reflexão e o exame de si mesmo e do mundo, ou da conscientização através do diálogo. O ensino e o trabalho pedagógico crítico possibilitam ao indivíduo e à classe social uma visão de profundidade, de totalidade, de unidade, além da produção da verdade acerca de si e do mundo. Possibilitam o cuidado de si, a transformação de si e do mundo.

As pedagogias críticas são, pois, tecnologias humanas e intelectuais que concorrem nos processos de individuação e subjetivação dos indivíduos alvos dos seus discursos e práticas. São discursos que definem como devemos ser e agir para que nos tornemos indivíduos de racionalidade e moralidade superiores, para que sejamos os defensores da justiça e os anunciadores de uma nova ordem social – tarefa para uma educação crítica e progressista e para docentes e intelectuais educacionais críticos e engajados.

São discursos que instituem uma personalidade moral engajada e auto-reflexiva, ou seja, o indivíduo e a classe social ativos, autônomos e auto-conscientes de sua condição e papel histórico, que age deliberadamente e racionalmente na história. A subjetividade crítica e emancipada é o sujeito de razão e ação, masculino, um sujeito de saber e poder, soberano, um sujeito plenamente desenvolvido e com responsabilidade social. Uma subjetividade que se insere no interior de um regime do eu humanista, tendo vínculos com o ascetismo cristão e com a filosofia da consciência. Humanizar os indivíduos significa ajudá-los, educá-los, formá-los e reformá-los para que se reencontrem com sua humanidade essencial, com seu destino histórico, sua natureza e vocação ontológica.

Notas

1. Este artigo apresenta alguns argumentos desenvolvidos em minha Tese de Doutorado (Garcia, 2000), *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*, cujo objeto de estudo foram os modos de subjetivação instituídos por uma parcela dos discursos pedagógicos críticos no Brasil.
2. Não é exatamente a minha intenção discutir a fundo a natureza da Pedagogia e de seu discurso, mas tão somente ressaltar seus efeitos práticos e disciplinares nos nossos modos de ser, ver, falar e praticar educação. Pouca utilidade teria para este trabalho discutir longamente uma essência ou uma unidade que caracterizam os discursos da pedagogia. Mas essa é uma questão que não deixa de ter seu interesse. Um trabalho já clássico sobre esse assunto, desde uma perspectiva estrutural, é o de Bernstein (1996). Na mesma perspectiva, mas tentando incorporar alguns aportes de Foucault acerca do discurso, as discussões de Díaz (1994) e de Díaz & Bernstein (s.n.t) certamente serão estimulantes para quem quiser aprofundar o tema.
3. Diz Foucault (1995a, p. 55-56): “gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.” A tarefa, continua ele, “consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.”

4. Por exemplo, Bourdieu & Passeron (1975), Bourdieu, P. (1983a, 1983b).
5. “Regime de verdade” é uma expressão cunhada por Foucault em suas problematizações acerca das relações de poder-saber e remete a uma política geral da verdade nas sociedades contemporâneas: “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” (Foucault, 1990_a, p.12): as regras que legitimam as distinções entre o verdadeiro e o falso; a maneira e as instâncias que consagram o verdadeiro e excluem o falso; os modos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que dizem o que funciona como verdadeiro. A expressão “regime de verdade” tem sido pluralizada e reinventada em diversos estudos do campo educacional que se utilizam das contribuições de Foucault para investigar os efeitos disciplinares dos discursos educacionais. Por exemplo: Gore (1996), Walkerdine (1995, 1998), Varela & Alvarez-Uria (1992), Varela (1995) e Deacon (1996).
6. Nos casos de obra consultada em língua inglesa, as traduções são de minha autoria.
7. Por “teorias educacionais crítico-reprodutivistas”, Saviani (1983_a) refere-se aos seguintes estudos de Sociologia ou Economia da Educação: Althusser, L (s/d); Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1975); Baudelot, C., Establet, R. (1971) e Bowles, Gintis (1976).

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- BAUDELLOT, ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B., DÍAZ, M. *Hacia una teoria del discurso pedagogico*. (s.n.t.).
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a, p. 156-183.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, GINTIS. *Schooling in capitalist America*. N. York: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- DEACON, R. Discourses of discipline in South Africa: rethinking critical pedagogies in postmodernity. *Discourse: studies in the cultural politics of education, Journals Oxford Ltd*, v. 17, n. 2, p. 227-242, 1996.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 14-29.

- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 1-14.
- _____. *História da sexualidade 1; a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. *História da sexualidade 2; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- _____. *História da sexualidade 3; o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.
- _____. La estructura de la interpretación genealógica. In: KAMINSKY, G. *El yo minimalista y otras conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca, 1996. p. 62-70.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao trabalho de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRGS, 2000.
- GORDON, C. Governmental rationality: un introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The Foucault effect; studies in governmentality; with two lectures by and interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 1-51.
- GORE, M. J. *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata e Fundación Paideia, 1996.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- _____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 46-75.
- LARROSA, J. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. *Pedagogia profana; danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando. 1998a, p. 25-53.
- LIBÂNIO, José Carlos. Introdução. In: _____. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984a, p. 11-18.
- _____. Didática e prática histórico-social (uma introdução aos fundamentos do trabalho docente). In: _____. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984b, p. 127-146.
- PINTO, A. V. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1961.
- RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições; o intelectual, a política, a educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 8).

- _____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 24).
- ROSE, N. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.
- _____. Introduction. In: _____. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b, p. 1-21.
- _____. How should one do the history of the self ? In: _____. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c, p. 22-40.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983a.
- _____. Escola e democracia II – para além da teoria da curvatura da vara. In: _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983b, p. 62-84.
- _____. Introdução. In: _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983c, p. 9-15.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.
- VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. Porto Alegre: FAFED/UFGRS, 1995, p. 37-56.
- WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 207-226.
- _____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

Maria Manuela Alves Garcia é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação – UFPel
 Rua Alberto Rosa, 154
 96010-770 – Pelotas – RS
 E-mail: garciamma@terra.com.br