



21(1):273-280
jan./jun. 1996

RESENHA CRÍTICA

LARROSA, Jorge (ed.). *Escuela, Poder e Subjetivacion*. Madrid:
La Piqueta, s/d.

Olhares atrevidos: ensaios foucaultianos sobre Educação

Guacira Lopes Louro

Um título sugestivo reunindo alguns autores e autoras respeitados foram os apelos iniciais para que eu me aproximasse do livro organizado por Jorge Larrosa (além, é claro, de uma certa afinidade com a abordagem que se anunciava).

Constituída de seis ensaios — quase todos longos e densos, escritos por quatro estudiosos e duas estudiosas, de diversas nacionalidades e com temáticas aparentemente diferentes —, a coletânea parecia sugerir uma leitura seletiva. De fato, cada um dos artigos pode ser tomado como uma leitura autônoma, que, eventualmente, responderá a interesses e necessidades específicas do leitor ou leitora. No entanto, acredito que ganha quem estiver disposto/a a percorrer todos eles.

Na verdade, as proximidades entre os textos não são tão óbvias — não apenas porque eles se debruçam sobre objetos aparentemente diversos, mas também porque seus procedimentos analíticos guardam alguma originalidade. Não temos aqui um punhado de estudiosos que *seguem* ou *repetem* Foucault; nem mesmo temos fiéis constantes do filósofo. Os estudos representam sim, como diz seu organizador na “Apresentação”, trabalhos que “provam na prática os limites e as possibilidades de algumas estratégias mais ou menos foucaultianas de análise” (p.12). Talvez exatamente por se aproximarem desse “espírito” foucaultiano, seus autores e autoras se permitem ser criativos e independentes, se aproximam e se afastam do filósofo, aplicando também sobre suas idéias um olhar crítico, eventualmente desconfiado.

Apesar das diversidades, penso que o livro constrói uma unidade. Todos os textos trazem uma certa oxigenação e vitalidade para o campo da Educação, que talvez esteja ancorada nesse parentesco teórico que os/as autores/as têm em comum. Uns poucos pontos me parecem suficientes para justificar essa opinião.

Inicialmente, entendo que todos os artigos constroem seus objetos de estudo com um forte sentido de História. Ainda que ocasionalmente um autor (Larrosa, p.259) possa afirmar que “esse não é um trabalho de historiador”, é evidente que sua análise, como as dos/as demais, é carregada de historicidade, já que, como ele próprio esclarece, o sujeito de quem vai tratar é “histórico e culturalmente contingente”. Mesmo que possam ser mais propriamente caracterizados como ensaios teóricos, as formas de análise dos artigos supõem sempre a historicidade do real. A História portanto não apenas atravessa os textos, mas ela é parte integrante das construções analíticas.

Em seguida, é possível dizer que todos/as autores/as nos desafiam, fazendo-nos olhar de um modo novo para fatos, instituições, ciências usualmente inquestionados. Sua intenção provocativa é nos fazer percebê-los como “inventados” ao invés de naturais, imutáveis ou dados para todo o sempre. Desmontando ou deslocando a lógica habitual, problematizando o usual, o banal ou o consagrado, eles/as acabam por provocar aquilo que o organizador chamou de um “efeito de estranheza, de desfamiliarização”. As argumentações são, freqüentemente, construídas a partir de alguns lugares-comuns (em especial do campo educativo e pedagógico) para a seguir desestabilizá-los e subvertê-los. Com essa estratégia somos freqüentemente como que apanhados/as em armadilhas (e isso é feito de modo especialmente brilhante no texto de Ian Hunter), para, logo a seguir, ser-nos alcançada a chave que permite desatar as cadeias nas quais nosso raciocínio convencional nos prendia.

Mas, ao contrário de algumas teorizações que se supõem em um lugar privilegiado, a partir do qual o olhar é lúcido, livre de enganos, “científico”; aqui se parece admitir a provisoriedade como integrante das construções teóricas que estão sendo elaboradas. Não há um lugar seguro, final e definitivo de onde falam autores e autoras, já que todos/as trabalham com hipóteses, fazem suposições e admitem que o lugar de onde falam é, ele mesmo, espaço de transformações. Os textos trazem mais indicações e sugestões do que demonstrações; o tom pode ser persuasivo, mas não é nunca dogmático. Sentimos autoridade, credibilidade, mas não autoritarismo. Talvez possamos pensar que essa é uma estratégia de conquista, pois deste modo dificilmente ficamos indiferentes ao texto. Concordando ou discordando dos/as autores/as, somos levadas/os a participar de suas análises e argumentações, acabando por nos tornar um pouco seus/suas cúmplices.

Alguns artigos afirmam explicitamente uma intenção metodológica, outros não o fazem. No entanto, uma leitura atenta permitirá, sem dúvida, reconhecer em todos eles alguns princípios orientadores. Não se trata, é claro, de identificar

um método foucaultiano geral e unificador do conjunto de estudos — o que estaria em oposição frontal às idéias do filósofo —, mas, possivelmente, observar um modo peculiar de olhar e, principalmente, de indagar. James Donald é muito claro a esse respeito, quando diz que o que toma de Foucault é “uma determinada maneira de formular perguntas, um mapa conceitual com o qual traçar acontecimentos aparentemente triviais” (p. 27). E o que poderia ser mais importante — metodologicamente — do que formular perguntas?

Os textos se articulam, portanto, de vários modos. Se seus temas são, como disse antes, *aparentemente* diversos, eles todos estão centralmente conectados ao campo da Educação e da escola e todos estão, de algum modo, tratando de processos de produção de sujeitos. Apesar disso, penso que se pode perceber distinções, ou mesmo desigualdades quanto ao aprofundamento teórico, habilidade analítica ou qualidade do texto. Afora as diferentes trajetórias de cada estudioso/a, acho que vale a pena registrar, também, que os textos foram escritos (e publicados) em diferentes momentos — de 1984 a 1994 — (como informa o organizador, ao indicar suas procedências); o que pode, eventualmente, ter consequências no tratamento das questões. Sem pretender, de modo algum, estabelecer uma relação direta entre a data da publicação e a qualidade das análises, não há como negar que um período de dez anos usualmente representa acrescentamentos num campo de investigação (transformações, rupturas, críticas, aprofundamentos), bem como implica, para um/a pesquisador/a, modificações em seu próprio trabalho.

A seguir faço uma breve caracterização dos ensaios, na tentativa de permitir que se perceba algumas de suas peculiaridades e aproximações.

James Donald, em “Faróis do Futuro: ensino, sujeição e subjetivação”, examina os debates sobre educação no final do século passado, na Inglaterra. Parece evidente, aqui, que seu objetivo não é primordialmente o estudo de um momento histórico particular, mas sim examinar um processo — os debates sobre o ensino popular — à luz de determinados conceitos e perspectivas teóricas.

Nessa análise, ele privilegia três temas: a) “as ideologias educativas”, compreendidas especialmente como “enunciados prescritos a cerca do *porque* a escolarização deveria estender-se e *como* deveria se organizar” (p.24); b) as “teorias do desenvolvimento infantil e as mudanças nas técnicas pedagógicas” (p.26); c) “a escola” ou “a educação como processo produtor de sujeitos” (p.27). Acentua o caráter de seleção que subjaz ao pensamento da época e aponta as justificativas que permitem investigar os detalhes do cotidiano das populações, bem como ligar doença e moralidade. Remete ao trabalho de Walkerdine, para acentuar que as crianças começam a ser cientificamente categorizadas e classificadas pela primeira vez, e reforça sua argumentação apresentando algumas das formas de inspeção, controle e medição utilizadas. Pareceu-me interessante a reprodução, no artigo, de desenhos e plantas de salas de aula, fotografias de meninos e meninas, fichas indicativas de níveis “normais” para leitura, escrita e

aritmética. Alguns desses elementos vão constituir os detalhados “arquivos” sobre as crianças, nos quais as imagens fotográficas têm uma função muito particular, utilizadas para “demonstrar a natureza verdadeira da criminalidade, mas também a demência, pobreza, etc.” (p.55).

Donald acompanha e articula, pois, não apenas as lutas que se dão entre diferentes ideologias educativas, como também entre os “mecanismos de regulação e controle” que estão operando no campo da educação, para chegar a perceber os processos de subjetivação que são assim promovidos. Há, portanto, sugestões metodológicas interessantes, a par de algumas discussões teóricas instigantes, como o contraponto que o autor faz entre os conceitos de sujeição e subjetivação em Foucault e a concepção de interpenetração em Althusser.

Segue-se o artigo de Valerie Walkerdine, “Psicologia do Desenvolvimento e pedagogia centrada na criança: a inserção de Piaget na educação inicial”. Desta estudiosa inglesa ligada ao campo da matemática já conhecemos outro trabalho (publicado recentemente em *Educação e Realidade*, vol.20-2, de 1995). Os/as leitores/as da revista reconhecerão no presente texto pontos de contato com aquele artigo, uma vez que o que aqui examino é mais antigo e serviu de base para algumas das teses que Valerie ali desenvolve.

O binômio do título sinaliza para a interligação que ela buscará examinar ao longo de sua exposição; melhor dizendo, Valerie procura mostrar que a “psicologia do desenvolvimento se fundamenta numa série de pretensões de verdade historicamente específicas” e, por outro lado, que práticas de ensino concretas — indicativas da “pedagogia centrada na criança” — “não são meras aplicações de um aparato científico, senão que poderiam se conceber como implicadas central e estrategicamente na possibilidade da própria psicologia do desenvolvimento” (p.81).

Para construir sua argumentação, ela precisa se remeter à História, analisando as transformações nas práticas pedagógicas — o ensino mútuo, o ensino para toda uma classe, até o ensino centrado no aluno individual. Evidencia, assim, que “a criança em desenvolvimento” é uma produção histórica e nos permite acompanhar a gradativa transformação da sala de aula em “laboratório”, no qual o/a professor/a passa a desempenhar o papel de cientista, que acompanha, anota e avalia as etapas sequenciais “normais” de seus alunos e alunas. Expressões e situações que hoje pertencem ao senso comum de professores/as são ancoradas historicamente e são relacionadas à gênese da “idéia da racionalidade como natural” e da busca de uma pedagogia que se encaminhe nesta direção. Com muita propriedade, acentua que, além de depender da possibilidade de observação e classificação, “a nova noção de uma pedagogia individualizada dependia (...)da idéia de aprendizagem espontânea” (p.118). Nesse contexto, volta-se para a obra de Piaget e para seus efeitos sobre as práticas de ensino.

Apesar de acompanhar sua análise com interesse e ser levada a concordar com suas teses, não pude deixar de estranhar a distinção que ela faz, em determi-

nado momento, entre “intenções radicais do autor” e “efeitos, radicais ou de outro tipo” (p. 138). Na verdade tal distinção me pareceu em completo desacordo com o referencial teórico a que Valerie se remete. Nesse referencial não teria sentido — ou mesmo possibilidade — pretender identificar “intenções”, uma vez que o que importa, aquilo com que efetivamente lidamos são, sempre, os *efeitos*. (Teria essa distinção sido utilizada como um recurso — aliás muito freqüente — de preservar Piaget, separando-o, de algum modo, das críticas que se permite fazer ao seu trabalho, ou *aos usos, aos efeitos* de sua obra?). De qualquer modo, do que Valerie se ocupa, a seguir, é exatamente dos diferentes efeitos — sobre a prática educativa — que a apropriação das idéias de Piaget teve, em diferentes momentos.

Finalmente, ela chama atenção para o fato de que a psicologia do desenvolvimento e as práticas educativas a ela vinculadas são “normalizadoras” e que, portanto, se torna muito difícil supô-las como base de “qualquer tipo de pedagogia que potencialmente pudesse ‘liberar’ as crianças” (p.148). Uma crítica mais contundente fica reservada para as páginas finais de seu artigo, quando afirma que ninguém pode se liberar “despojando-se radicalmente das camadas do social”. O modelo da pedagogia libertadora tinha esse objetivo, “desnudar e pôr a descoberto o esqueleto psicológico” (p. 148) — o que seria uma tarefa impossível.

O terceiro capítulo está a cargo de Julia Varela e se intitula “Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo” (texto por ela apresentado no *Seminário Internacional Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*, em outubro de 95, e publicado pela Faculdade de Educação da UFRGS, em livro homônimo organizado por Marisa Costa).

Julia também persegue uma via histórica para analisar os “processos de socialização dos sujeitos” no interior das instituições escolares. Das “*pedagogias disciplinares*, que se generalizam a partir do século XVIII” volta-se para “*as pedagogias corretivas*, que surgem a princípios do século XX em conexão com a escola nova e a ‘infância anormal’” e, finalmente, analisa as “*pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade” (p.159). Seu olhar se dirige mais especificamente para “as concepções e percepções do espaço e do tempo” que estão implicadas nessas diferentes pedagogias. Articuladas a formas também diversificadas de exercer o poder e conferir estatuto ao saber, essas concepções espaço-temporais participam na produção de subjetividades também diferenciadas.

Certamente se pode perceber pontos de contato entre esse texto e os anteriores, em especial pela atenção à produção do sujeito moderno e ao que Varela chamou de “busca da criança natural”. Ao se encaminhar para as pedagogias atuais, Julia vai afirmar que hoje a educação institucionalizada enfatiza um sujeito “voltado para si mesmo”, que é capaz de se auto-corrigir e se auto-avaliar

e que se liga estreitamente ao neoliberalismo consumista vigente. Após o individualismo, resultante das tecnologias disciplinares, estaria agora se afirmando o “narcisismo — resultado de tecnologias de psicopoder” (p.185). Em sua análise, “a formação destas subjetividades enclausuradas está em estreita relação não apenas com a aplicação de específicas tecnologias de poder, mas também com a psicologização e pedagogização dos saberes” (p.185). Esse sujeito fechado em si mesmo seria, portanto, incapaz de paixões políticas ou solidariedade, um ser essencialmente egocêntrico; e as escolas não estariam isentas de responsabilidade na sua produção. Não há como deixar de perceber a força política de tal análise.

No capítulo seguinte, Ian Hunter é intensamente provocativo e desestabilizador, com a sua análise intitulada “A Personalidade como vocação: a racionalidade política das Humanidades.” Inicialmente expõe o confronto entre dois discursos: o discurso governamental — que supõe que as universidades devam ser objeto de intervenção (uma vez que suas atividades educativas devem implicar a “produção de destrezas e conhecimentos com resultados econômicos calculáveis e, portanto planificáveis” — p.197) e o discurso de defesa das “humanidades” — que procura estabelecer “sua autonomia institucional”, já que suas metas são o “desenvolvimento pleno” ou integral da pessoa e “a busca desinteressada da verdade” (p.201).

A seguir, afirma seu propósito de traçar a genealogia do impasse atual entre esses dois discursos. Para tanto, analisa os argumentos “morais”, “históricos” e “filosófico-políticos” que têm embasado a defesa das humanidades em termos de educação liberal. Passo a passo leva-nos a conclusões — algumas que chama de “preliminares” — para, com apoio nessas, fazer-nos mais uma vez duvidar de “verdades” consagradas e, então, incita-nos a subvertê-las. Talvez por sermos, em grande medida, sujeitos produzidos (por) e implicados (em) estes discursos, a leitura deste artigo é muito mobilizadora.

É possível que o ponto mais importante de sua proposta seja “discutir a racionalidade política da educação liberal”, reconhecendo-a como “um fenômeno contingente”(p.222). Tendo se referindo ao longo de seu texto fortemente às teorizações de Max Weber, vai aqui confrontá-las com as proposições de Michel Foucault, em especial com seus conceitos de “governamentalidade” e “teoria da polícia”. A discussão teórica é densa e me parece muito bem articulada, permitindo ao autor encaminhar-se para o que denominou de “governamentalização da educação liberal e liberalização do governo”. Rejeitando as dicotomias com que usualmente são tratadas tais questões, Hunter finaliza afirmando que “o processo de governamentalização tem lugar através do estabelecimento prático de uma série de ‘cabeças de ponte’ ou de ‘pontos de enlace’ que permitem que se produzam intercâmbios entres duas instituições morais inicialmente separadas: as disciplinas de formação e as tecnologias de governo”(p.252-3).

O quinto capítulo é de responsabilidade de Jorge Larrosa e se intitula “Tec-

nologias do Eu e Educação. Notas sobre a construção e a mediação pedagógica da experiência de si.” Como organizador, Larrosa redige também a apresentação da coletânea, na qual aponta algumas das linhas metodológicas que justificaram a reunião dos textos. (Vale ler essa apresentação, em especial pela diferenciação que Jorge traça entre o tipo de crítica que aqui se pretende e a crítica presente nos trabalhos tradicionalmente “progressistas” da área da Educação).

O texto de sua autoria já é conhecido do público brasileiro, por ter sido publicado anteriormente no livro *O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, para a Vozes, em 1994. Remetendo-se diretamente à Michel Foucault — em especial a seus estudos a respeito da “experiência de si” —, Larrosa vai observar “a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo.” (p.261). Dispõe sua análise a partir do exame de cinco dimensões: uma dimensão ótica, uma dimensão discursiva, uma jurídica, outra narrativa e, por fim, uma dimensão prática. Em cada uma delas — nas quais o que está sendo buscado tem sempre o caráter reflexivo: “ver-se”, “expressar-se”, “julgar-se”, “narrar-se”, “dominar-se” — são descritos e examinados os dispositivos pedagógicos e os aparatos que permitirão ao sujeito “fabricar-se”, ou, como diz expressivamente quase ao final do texto, “fabricar o próprio duplo”. Jorge mostra, pois, que os sujeitos “aprendem” a olhar e a se olhar, a se julgar e a submeter a si mesmo a tais julgamentos. Neste sentido é que ele pode afirmar que a “fabricação do duplo” implica num “conjunto de operações de exteriorização. Pois a pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada” (p.327). Isso lhe permite falar de uma “teoria exterior da interioridade”.

No meu entender, a historicidade de sua análise fica marcada de forma bastante explícita quando, ao final, diz, de um modo aparentemente muito simples, quase trivial, que “o que todo mundo vê nem sempre se viu assim”, o que faz com que observemos, junto com ele, que o nosso olhar não é tão livre quanto pensamos, mas é, de fato, um olhar que foi construído através de uma série de aparatos, discursos e práticas. No entanto, esse enraizamento histórico pode também ser lido pelo seu revés: se o olhar é contingente e não universal, então, como diz Larrosa, ele “está submetido à mudança e à possibilidade de transformação”. Percebo aqui uma instância para argumentar, mais uma vez, contra as opiniões que qualificam como despolitizadora a perspectiva foucaultiana, pois, como o próprio Jorge sugere, “Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (p.328). Entendo que é esse tipo de aposta que pode incitar as lutas cotidianas de educadores e educadoras.

Por fim, no último capítulo, Mario Díaz, trata de “Aproximações ao campo intelectual da Educação”. A partir das conceituações de “campo” — desde a perspectiva de Foucault, mas também da perspectiva de Bourdieu, Díaz vai

construir e analisar o que denomina “campo intelectual da educação (CIE)”. De acordo com os referenciais teóricos anunciados, concebe esse campo como uma “instância relativamente autônoma estruturante de posições, oposições e disposições”(p.336), bem como espaço de lutas e de relações de poder e saber.

Díaz faz uma distinção entre campo intelectual da educação e campo pedagógico, espaços que percebe interligados, ainda que em tensão. Essa tensão se expressaria, segundo ele, principalmente pela “oposição entre produção e reprodução do discurso educativo” (p.350).

Apesar de não ter, no meu entender, a mesma força argumentativa que senti nos outros artigos, sua análise nos leva a nos reconhecermos nestes campos, uma vez que são trazidos à cena as práticas que colocam em contraposição os agentes por eles constituídos. Somos nós os sujeitos destes discursos, produtores e produzidos por eles, portanto é difícil um completo afastamento do que está sendo tratado.

Uma expressão da contraposição apontada por Díaz pode ser notada pelo conflito entre “docência e investigação”, o qual se dá, segundo ele, por sua correspondência com “duas lógicas diferentes”. Afirmo que, enquanto uma acaba por estabelecer um “*campo especializado* dedicado à produção e elaboração do que se denomina novo conhecimento”, a outra, a lógica da reprodução, relaciona-se, fundamentalmente, “com as práticas pedagógicas e cria seu próprio campo”, denominado por Díaz como campo pedagógico (p.356). Divisões, fronteiras e hierarquias entre os campos e no seu interior são ainda apontadas na análise, que também examina a constituição dos grupos de intelectuais aí envolvidos, derivando dessas colocações algumas hipóteses.

Numa última seção, o autor ensaia uma diferenciação entre o CIE e o que denomina (apoiado em trabalho anterior, realizado junto com Bernstein) de “campo de recontextualização”. As poucas páginas dedicadas a essa análise não me pareceram suficientes para a compreensão de seus argumentos e contribuíram para a impressão de que o texto conclui talvez abruptamente. De qualquer forma, isso não chega a comprometer a análise antes desenvolvida pelo autor e, muito menos, a pôr em risco a apreciação positiva da coletânea.

Temos, portanto, um conjunto de estudos que, cada um a seu modo, perturba o olhar convencional sobre a Educação, propõe perguntas não habituais, constrói objetos de investigação usualmente incontestados. Penso que podemos aprender com uma tal leitura — não a tentar replicar os estudos (o que seria provavelmente um tipo de resposta muito acanhada frente às proposições dos autores e autoras), mas a ensaiar a subversão e o atrevimento do olhar analítico.

Guacira Lopes Louro é pesquisadora do CNPq e Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua São Manoel, 1780 apto.410
90620-110 — Porto Alegre — RS — Brasil
E-mail: GUACIRA@PORTOWEB.COM.BR
Fone/fax: (051) 2238991