

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.24 n.1

**PERSPECTIVAS
SOBRE
O SUJEITO**

JAN/JUN 1999



Educação & Realidade - v.24, n.1, jan/jun 1999

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrena Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Mérion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina Dorneles (DEE), Margareth Shäffer (DEBAS), Nadja

Hermann Prestes (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio

Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes,

Guacira Lopes Louro, João Wanderley Geraldi, José Mário

Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondia (Espanha), Luciola Licinio

C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice

Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório

Marques, Victor Vincent Valla.

Consultores ad hoc

Sandra Mara Corazza, Gelsa Knijnik

Bibliotecária Responsável

Maria Amázilia P. M. Ferlini

Secretaria

Tânia Cardoso Serafini

Gisela Schrader de Oliveira

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese (Detalhe da obra "O grito", de Edvard Munch)

Revisão

Tânia C. Serafini, Gisela Schrader de Oliveira e Comissão

Editorial Executiva

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com

cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Assinatura para 1999 (02 números) R\$ 20,00

Assinatura para 1999 e 2000 (04 números) R\$ 40,00

Número Avulso R\$ 13,00

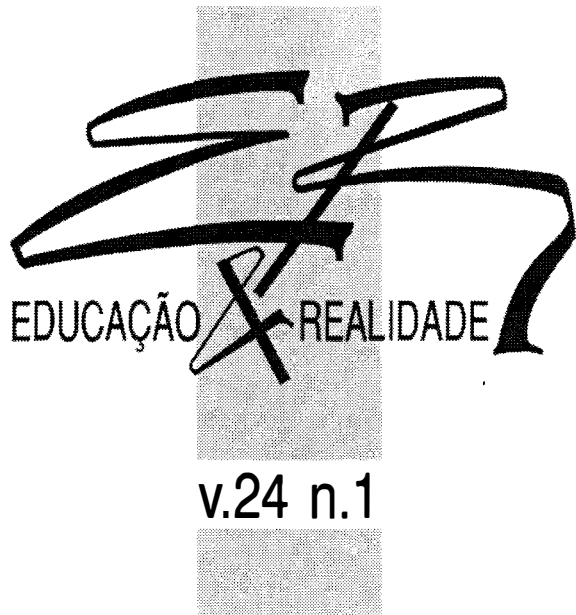
Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 1999 (02 números) US\$ 35,00

Assinatura para 1999 e 2000 (04 números) US\$ 70,00

JAN/JUN 1999

**PERSPECTIVAS
SOBRE
O SUJEITO**



Educação & Realidade Porto Alegre v.24 n.1 p.5-183 jan./jun. 1999.

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (0 XX 51) 316 3268

Fax: (0 XX 51) 316 3985

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br



v.24 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

13 Homenagem a
Daisy Lara de Oliveira

T E M A E M D E S T A Q U E

*Perspectives about the
subject*

*Perspectivas sobre o
sujeito*

Subjectivity and enunciative processes **19** Subjetividade e enunciação
Margareth Schäffer **Margareth Schäffer**

Foucault and the desirable knowledge **39** Foucault e o desejável conhecimento
of the subject **Rosa Maria Bueno Fischer** do sujeito **Rosa Maria Bueno Fischer**

Subjectivity from the perspective of **61** A subjetivação na perspectiva da
difference: heterogenesis and devir **Tânia M. Galli Fonseca** diferença: heterogênese e devir **Tânia M. Galli Fonseca**

The subject of knowledge **73** O sujeito do conhecimento –
Fernando Becker **Fernando Becker** contribuições da Epistemologia
Genética

TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

Order and discipline are the soul of school	91	Orden y disciplina son el alma de la escuela
Claudia Van Der Horst Mariano Narodowski		Claudia Van Der Horst Mariano Narodowski
Effects of power and truth of the Mathematical's Education discourse	115	Efeitos de poder e verdade do discurso da educação matemática
Lizete Regina Bampi		Lizete Regina Bampi
Epistemological problems in the social and historical theory	145	Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica
José Antonio Castorina		José Antonio Castorina

RESENHA CRÍTICA

“In-between spaces” of culture: diversity or difference?	161	“Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença?
Margareth Schäffer		Margareth Schäffer

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses PPGEDU/UFRGS	169	Súmula de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS
--	-----	---

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



24(1):5-11
jan./jun. 1999

EDITORIAL

PERSPECTIVAS SOBRE O SUJEITO

Nos últimos anos, no campo das chamadas Ciências Humanas, discute-se insistentemente, de um lado, problemas relativos a identidade, subjetividade, diferença, singularidade; de outro, temas como multiculturalismo, pluralidade e diversidade cultural. O problema do sujeito, sem dúvida, é central nesses dois conjuntos de questões. Num tempo em que – embora a marca profunda de grandes projetos e ações globalizantes –, nas mais diferentes práticas culturais nos voltamos tão radicalmente para a afirmação das individualidades e das diferenças, em que falar em subjetividade se torna obrigatório, mesmo em terrenos tradicionalmente voltados para o “social”, afinal, de que sujeito ou de que sujeitos estamos tratando? Como os novos problemas sobre esses lugares tão complexamente imbricados – do social e do individual – se situam para nós, que atuamos no campo da educação?

Neste número de *Educação & Realidade*, nosso Tema em Destaque procurou reunir alguns artigos que justamente procurassem discutir, de pontos de vista bastante distintos entre si, mas perfeitamente intercambiáveis, diferentes perspectivas sobre o sujeito.

Organizado em cinco tópicos principais – sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, sujeito e verdade, sujeito e diferença, sujeito e cultura, sujeito e educação – o artigo de Margareth Schäffer – “Subjetividade e enunciação” – tece uma rica e criativa argumentação a respeito da pergunta sobre o sujeito. A autora começa afirmando que reconhecer a singularidade e a diferença dos sujeitos é algo que sempre passa por relações de poder. Esse é um pressuposto básico pois, ao estabelecer uma ruptura com essa ordem de coisas, pode-se então afirmar a singularidade, o estilo próprio, a criação para si, de si mesmo, como obra de arte. Essa possibilidade tem a ver diretamente com o campo da enunciação, esse ato individual através do qual o sujeito se produz e é produzido, e que só existe no interior das práticas culturais: “qualquer possibilidade de enunciar-se uma verdade acerca do sujeito passa, necessariamente, pelos significantes que aí (na cultura) circulam”.

A partir de Deleuze, Margareth Schäffer discute os conceitos de diferença e de identidade: se o conceito de identidade foi tomado como valor absoluto e agora é questionado, também o elogio da diferença, da pluralidade, tão presente hoje, pode cair no mesmo problema: ou seja, simplesmente vir a ocupar o lugar da identidade absoluta. “Tomar a diferença como valor absoluto, tal como a identidade foi tomada, significa atribuir-lhe um valor por si mesma – ela é boa *per se*”. A seguir, utilizando-se das idéias de Lacan, Deleuze, Bhabha, Michel Serres, De Certeau e Derrida, a autora insiste em ver mais complexamente as categorias de identidade e diferença. Para ela, valorizar a diferença é buscar o reconhecimento através dos outros, o reconhecimento do Outro – o que passa necessariamente por uma negociação permanente e constitutiva do sujeito com a cultura –, desde as experiências mais radicais de desenraizamento (viver em país estrangeiro) até as mais cotidianas (transitar “de uma experiência para outra, de um dia para o outro, de uma dor para outra”). Desenraizar-se não quer dizer, portanto, desidentificar-se.

A autora reafirma: é preciso ir além das palavras mágicas de nosso tempo – arte da existência, ética da existência, estética da existência, diferença, singularidade, estilo –, palavras sempre relacionadas ao sujeito. Elas mesmo são significantes referidos a enunciados gestados em nossa época. Para compreendê-los nessa sua concretude histórica, talvez precisemos usar ferramentas como a da ambivalência, do duplo, da complexidade, e compreender, como Didi-Huberman, que “o que vemos é também o que nos olha”.

A autora trata da importante distinção entre enunciado e enunciação, a partir da psicanálise (especificamente, Lacan), mas com o objetivo de discutir mais amplamente as relações entre sujeito e cultura, ou melhor, para tratar das “clivagens do sujeito”. Se a linguagem constitui o sujeito, e se a ambivalência é companheira eterna da linguagem, temos que “o sujeito é ambivalente por sua própria constituição”. Ora, há uma ânsia em eliminar as ambigüidades, as ambivalências, os “entre-lugares”, como nos fala Homi Bhabha, tanto nas ações coletivas como nas individuais – e aí é que se geram todas as intolerâncias, todas as negações do outro e do diferente, da alteridade, das misturas.

Nesse ponto, a autora se pergunta o quanto esse problema assim colocado – do sujeito em relação com a enunciação, a ambivalência e os entre-lugares da cultura – teria estreita intimidade com o tema da produção de subjetividades na educação. Haveria, segundo Margareth Schäffer, uma infância “esperada”, um aluno “desejado” pela escola, de tal modo que se cria, no espaço das práticas escolares, uma criança que não aprende, uma criança “des” ou “in” (desatenta, com distúrbios, indisciplinada, com desvio de inteligência ou comportamento, etc.), constituída como problema e destinada a tratamento clínico. Partindo da idéia da escola como lugar fundamental de reconhecimento social para a criança, a autora problematiza o tema do sujeito “des”, mostrando como a escola, atualmente, em meio a toda uma discursividade sobre respeito às diferenças, a construção do conhecimento, o questionamento das ideologias, a importância do desejo, acaba mais uma vez por “normalizar” ou “normativizar” tudo o que

provém desses discursos. E propõe que talvez a possibilidade ou a necessidade maior hoje seja a de a escola (e não só ela) contemplar efetivamente as singularidades e as marcas estilísticas de cada um., abrir-se às ambivalências e aos “desvios de ordem” das pessoas.

Em “Foucault e o desejável conhecimento do sujeito”, segundo artigo deste número, apresenta-se a discussão do tema do sujeito na obra de um autor que compartilha de preocupações semelhantes às de Deleuze e Serres, por exemplo, especialmente por ter mostrado os fortes e inevitáveis elos entre as relações de poder, a cultura e a produção dos sujeitos. Tomando como ponto de partida perguntas a respeito de um presente em que, nos mais diferentes espaços da cultura, observa-se um quase obsessivo voltar-se sobre o sujeito individual e privado – faço neste artigo uma reconstrução da trajetória de Michel Foucault, pontuando em cada momento de sua obra o modo de ali ser concebida e polemizada a questão do sujeito.

A proposta do artigo é oferecer ao leitor um rastreamento de obras e fases bastante distintas entre si, destacando tópicos em que Foucault questiona e complexifica a noção de sujeito. Desse modo, é possível acompanhar importantes reflexões sobre: a) o surgimento de uma “ciência da alma”(em *História da loucura*) e do modo como se plantaram as bases de uma ciência médica do corpo (em *O nascimento da clínica*) – estudos nos quais Foucault tece argumentos extremamente criativos a respeito da construção de uma história de formas, técnicas e práticas de “saber sobre o sujeito”; c) a constituição das ciências humanas, ou seja, a idéia de que o homem é determinado pelo que se sabe dele e de que só assim ele enfim pode ser conhecido (em *As palavras e as coisas*); d) o que seria o “sujeito do discurso”, a “dispersão do sujeito”, a idéia de “sujeito como lugar vazio”, que o autor expõe teórica e metodologicamente, em oposição a uma suposta “atividade sintética” do sujeito, fortemente presa à noção do devir histórico e da própria soberania do sujeito (de modo especial em *A arqueologia do saber*); e) o nascimento, no século XVIII, da alma moderna, da fragmentação dos indivíduos, da sociedade disciplinar, do bio-poder, da vigilância e docilização dos corpos (em *Vigiar e punir*); f) a história dos saberes sobre o sexo, da colocação do sexo em discurso, das “tecnologias do eu”, sobretudo da técnica da confissão (em *A vontade de saber*); g) as formas pelas quais fomos levados, desde a sociedade grega clássica, a reconhecer-nos como “sujeitos de desejo”, constituindo uma “hermenêutica de si” e aprendendo a não separar sexo e moral (em *O uso dos prazeres*); h) finalmente, a “cultura de si”, esse meio de o homem fazer de si um objeto de conhecimento e *locus* de transformação de si mesmo (em *O cuidado de si*).

O importante a destacar é a chave que Foucault oferece para, a partir dessas discussões e polêmicas em torno do tema do sujeito, apresentadas em sua radicalidade histórica, também nós problematizarmos hoje, em nossa cultura, as formas concretas de constituirmos uma determinada ciência do sujeito, que certamente é herdeira desse paradoxal mecanismo de produção de verdade, que alia uma profunda vontade de saber a uma obstinada vontade de não-saber –

presente, por exemplo, nas práticas escolares, nas programações de televisão e em tantos outros lugares, em que se aperfeiçoam técnicas de uma ilimitada exposição de “si mesmo”, acolhida por conselheiros do corpo e da alma que não cansam de proliferar: médicos, psicólogos, psicopedagogos, comunicadores alçados a diretores espirituais, etc. Para além de uma profunda crítica à cultura contemporânea, a obra de Foucault oferece também o elogio à afirmação de nossa própria singularidade, de nosso estilo, da busca de constituição de nós mesmos como obra de arte.

O texto de Tânia Galli Fonseca, a seguir, “Heterogênes e devir: subjetivação na perspectiva da diferença”, nasce de uma série de estudos e pesquisas sobre as categorias de trabalho e gênero, a partir dos quais a autora se propõe a colocar em debate recentes discussões sobre o tema da subjetividade, apoiada em autores como Deleuze, Guattari, Michel Serres e Pierre Lévy. Novos caminhos explicativos são buscados, no sentido de compreender a noção de subjetividade, para além da idéia reducionista de consciência (e de suas representações). O foco do debate está nas noções de diferença e de diferenciação, na idéia de que não há hierarquias fixadas definitivamente para a constituição dos sujeitos e que, portanto, a subjetividade seria sempre “plural e polifônica”. Citando Felix Guattari e Suely Rolnik, a autora sublinha que os processos de subjetivação não seriam localizados propriamente em indivíduos ou grupos, mas num processo de devir, de apropriação e de transformação do que estaria “fora” mas que é “dentro” também, daquilo que é possível e necessário ser vivido pelos indivíduos, na busca de singularização, nessa mútua constituição do social e do individual. Assumindo os pressupostos de Pierre Lévy, Tânia Fonseca relaciona o tema da constituição de sujeitos em nossa cultura à lógica do hipertexto – heterogênea, múltipla, descentrada –, para defender uma concepção transversalista de subjetividade.

Segundo essa perspectiva, um campo de conhecimento como o da Psicologia poderia, sem abandonar seu objeto específico (o sujeito individual), concebê-lo mais profundamente articulado com o que se poderia chamar de “exterioridade”. Trata-se do mesmo tema visto nos artigos anteriores de nosso Tema em Destaque: a necessidade de “complicar” o antigo e ainda tão atual conflito entre “sujeito e mundo”, “individual e social”, “estrutura e ação”. No final de seu artigo, Tânia Fonseca utiliza o exemplo da teoria feminista – apoiando-se em Joan Scott e Sandra Harding – para reforçar a idéia de construção de subjetividades múltiplas, já que também, conforme essas autoras, a categoria de gênero, sozinha, não poderia fornecer todas as explicações para as tantas realidades que nos inquietam na contemporaneidade. Por mais múltiplas que sejam as possibilidades de individualização, hoje, estas só são possíveis a partir de uma inseparável relação entre o “dentro” e o “fora”.

O quarto artigo desta série – “O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética” –, de Fernando Becker, traz para o debate uma visão bastante específica da compreensão sobre o tema do sujeito: fundamentada ba-

sicamente em Piaget, a argumentação do autor centra-se na complexidade da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O autor destaca que o conceito de sujeito, nessa perspectiva, não seria jamais um conceito rígido: ou seja, interrogando e tematizando os objetos, o “fora”, o mundo, inclusive a eles próprios, os indivíduos – sujeitos situados historicamente – constituem a si mesmos e à cultura de que participam, numa relação de tal forma dinâmica e em movimento que por vezes se tornaria difícil delimitar o que seria exclusivo do sujeito e o que seria exclusivo do objeto.

A partir de um dos postulados máximos da epistemologia genética piagetiana – que afirma o permanente estado de “construção” do sujeito –, Fernando Becker revisa os diferentes estágios da constituição do sujeito cognitivo, esse processo de abstração que se faz pela coordenação de ações cada vez mais complexas, e que fundamentalmente depende da qualidade das interações vividas. A linguagem, aí, teria um lugar privilegiado, na medida em que configuraria sempre uma ação “superior”, o instrumento básico da troca que os sujeitos fazem entre si e, portanto, da própria constituição do sujeito e da construção do conhecimento.

Segue-se, no artigo, uma exposição sobre as relações entre sujeito cognitivo, sujeito psicológico e sujeito biológico – na realidade, três instâncias de um mesmo sujeito – e, depois, sobre a importância da construção das ações e da tomada de consciência, aspectos que não se separam do que seria a “constituição da subjetividade”. O raciocínio feito reafirma o quanto o sujeito epistêmico não é fruto da herança genética, nem resultado da ação do meio, nem ainda mera soma desses dois conjuntos de fatores; mas, antes, constituído pela ação do indivíduo sobre o meio e sobre si mesmo, numa relação de troca permanente com essas instâncias constituidoras do sujeito. Para o autor, a gênese e o desenvolvimento do sujeito epistêmico estariam centrados na idéia da auto-regulação, que se prolongaria como equilíbrio ou “abstração reflexionante”; porém – é preciso não esquecer –, a ação espontânea seria sempre o grande ponto de partida. A rica produção de Piaget, conforme Becker, continuaria tendo, para o campo da educação, o papel fundamental de apontar os modos e leis de formação do sujeito epistêmico – primeiro passo para quem deseja formar ou educar meninos e meninas, homens e mulheres.

Abrindo nossos Temas Especiais em Educação, temos o artigo “Orden y disciplina son el alma de la escuela”, dos professores argentinos Claudia van der Horst e Mariano Narodowski. Como funcionam os dispositivos de poder da escola moderna? – essa pergunta está na base de toda a argumentação dos autores, cujo objetivo é explicitar que saberes e aprendizagens se efetuam, concretamente, no interior das relações escolares. Primeiramente, o tema do poder é discutido em relação à história da escola na cultura ocidental, a partir da perspectiva de Foucault: os autores mostram como essa instituição chegou a assumir uma estratégia política de moralização e controle de meninos e meninas, especialmente aqueles das camadas populares, e um lugar privilegiado de criação e desenvolvimento de práticas disciplinadoras na sociedade moderna.

Para os autores, não seriam os decretos, os grandes projetos governamentais, os planos estatais de educação aquilo que definiria a escola, mas particularmente as práticas cotidianas, as minuciosas regras e normas geradas nesse espaço, os discursos que nele circulam e se constroem. A partir daí, procede-se a uma análise de algumas práticas escolares do início do século, a começar pelas formas de ingresso do aluno na escola, até chegar às múltiplas formas de avaliação – incluindo aí o preenchimento de fichas, o histórico escolar, os boletins, os exames, as reuniões docentes, um leque imenso de registros e informações sobre meninos e meninas, além das diferentes estratégias de uso do tempo e do espaço bem como de vigilância e penalização –, que gerariam, conforme van der Horst e Narodowski, um vasto campo de conhecimentos acerca dos sujeitos, ao mesmo tempo que os submeteriam a uma visibilidade permanente e obrigatória.

Finalmente, os autores se perguntam sobre a escola de hoje, que estaria operando sobre os “escombros da (velha) escola moderna”, mas com características muito próprias, como a da centralidade no aluno e a da extrema valorização da juventude. Hoje, não é a escola que propõe exigências à família e à sociedade mais ampla, mas é ela que deve adaptar-se à sociedade ou pelo menos compreender o que, por exemplo, é ensinado cotidianamente pela hegemonia da cultura midiática. As palavras básicas são a heterogeneidade, a diversidade, a integração e o consenso, substituindo outras como homogeneização, segregação, conflito. Para os professores argentinos, trata-se de pensar nessas novas estratégias de poder, nos múltiplos efeitos de governabilidade que aí estão colocados e que modificam profundamente o diagrama das relações de poder na instituição escolar.

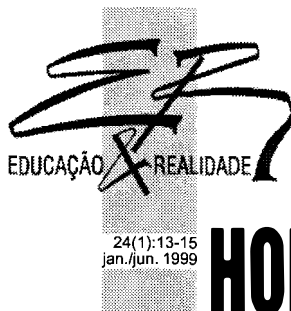
Como é construído o discurso da chamada “Educação Matemática”? Para responder a essa pergunta, Lisete Bampi analisa uma série de textos retirados de revistas especializadas, de anais de encontros científicos, livros e outras publicações didáticas, nessa área, utilizando para isso o instrumental foucaultiano relativo à descrição dos discursos e dos mecanismos e estratégias de poder e saber na cultura. O artigo, fruto da dissertação de mestrado de Lisete, procura mostrar os efeitos de verdade do discurso da Educação Matemática, basicamente os que apontam para o que, nesse campo, significa “vontade de totalização” e uma proposta de “cidadania plena”. A autora traz exemplos de teóricos como D’Ambrosio, que defendem o caráter holístico do conhecimento, no caso, da Etnomatemática, associado às idéias de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que, por sua vez, remetem a uma busca de totalidade, a uma “vontade de evoluir e de transcender”, presentes na maioria dos textos analisados. Para a autora, essa busca de totalidade não fica isenta de todo um tom normativo, prescritivo e ufanista. Ao mesmo tempo, esse afã de um conhecimento global, dado pelo que vem sendo chamado de Educação Matemática, está associado, segundo a análise feita por Lisete Bampi, a um ideal de salvação, de liberdade e de promessa de cidadania, que estaria na base do discurso e das práticas aí em jogo.

José Antonio Castorina, em “Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica”, encerra a seção dos Temas Especiais em Educação. Estabelecendo comparações entre os pensamentos de Vigotsky e Piaget, o professor argentino apresenta com uma preciosa síntese das teses epistemológicas de Vigotsky e expõe questões fundamentais relativas aos processos de aprendizagem e do desenvolvimento. Entre elas, a que indaga: o fato de estes processos serem explicados por uma espécie de “internalização” das ferramentas culturais envolveria ou não a posição epistêmica do aprendiz? A partir de vários estudos de Vigotsky, Castorina coloca em debate a questão sobre a “internalização” do cultural pelos sujeitos, concluindo que esta, na interpretação do pensador russo, é sempre bi-direcional. Concluindo, o autor afirma que as teses epistemológicas de Vigotsky teriam alguns traços comuns com o que se chama hoje de “pensamento piagetiano renovado”.

Nossa Resenha Crítica, assinada por Margareth Schäffer – “Entre-lugares da cultura: diversidade ou diferença?” – traz para o debate a obra *O local da cultura*, do pensador indo-britânico Homi Bhabha, um livro que trata de temas hoje tratados nos mais diferentes campos do conhecimento, particularmente o tema das diferenças, contraposto a tudo o que lembre “identificações fixas”. Como assinala Schäffer, “falar de sujeito, para Bhabha, significa falar da constituição de sujeitos culturais híbridos, bem como falar de cultura significa pensar para além da oposição sujeito/cultura”. Ou seja, nesta resenha, volta-se à discussão colocada nos artigos que compõem nosso Tema em Destaque, sobre o sujeito hoje, e que nos convidam, insistentemente, a operar com conceitos ou noções que remetem a “estranhamentos”, a “hibridismos”, a “entre-lugares”, a “espaços migrantes”, os quais, por sua vez, nos encaminham a pensar de outros modos a questão da diferença – objeto, aliás, do Tema em Destaque no próximo número de *Educação & Realidade*.

Aos nossos leitores e leitoras, que este número possa oferecer inquietação e motivos para que cada um possa converter o próprio olhar sobre problemas tão antigos como este das relações entre o sujeito e a cultura. Talvez a inspiração para isso possa ser, antes de qualquer leitura, a homenagem que prestamos a Daisy Lara de Oliveira – colega e amiga que prematura e tragicamente nos deixou neste primeiro semestre de 1999: o texto afirma a radical singularidade de uma mulher que soube viver intensamente a riqueza e a multiplicidade dos diferentes papéis de mãe, filha, esposa, amiga, aluna, colega, pesquisadora e professora, atenta ao seu tempo, à sua cultura, a seus afetos e à sua capacidade de luta e criação.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



HOMENAGEM A DAISY LARA DE OLIVEIRA

Narrativas de vida podem servir para muitas causas e muitas finalidades e, neste sentido, as diferentes histórias da passagem da professora Daisy Lara de Oliveira pela UFRGS, em especial na Faculdade de Educação, mas também nos outros espaços da Universidade em que ela atuou, podem ser lidas com variados olhares e ressignificada por diferentes e produtivos sentimentos daqueles/as que com ela conviveram como professores, colegas e alunos.

Sua relativamente curta permanência em nosso quadro de professores – dez anos apenas – e a inesperada interrupção da mesma deixou-nos a todos, colegas professores/as, servidores/as técnico-administrativos e estudantes, imersos em profunda tristeza. E este não é um sentimento só nosso, mas também de seus colegas, professores e amigos do Instituto de Biociências e do Instituto de Ciências Biomédicas, com os quais conviveu. Ao escrever sobre ela, neste momento, movem-nos duas razões: a primeira, de que o valor profissional e humano da colega Daisy deve ser conservado em nossa memória institucional, como testemunho de vida de uma servidora pública dedicada à educação pública; a segunda é a clara percepção de que tendemos a esquecer aqueles colegas que, em espaços de tempo lamentavelmente breves¹, como é o caso de Daisy, não alcançaram ocupar com visibilidade todos os espaços institucionais para os quais estariam qualificados.

Neste sentido, um breve retrospecto da história acadêmica da professora Daisy Lara de Oliveira constitui também um testemunho relevante do desempenho da própria Universidade na formação de seus quadros.

Aluna da UFRGS, Daisy conclui, em 1980, a Licenciatura em Ciências – habilitação Biologia e ingressa no magistério de 1º e 2º graus, em escolas da rede pública e privada do Estado. Obtém seu título de Mestre em Genética já

¹ Daisy nasceu em 22/05//1958 e faleceu em 21/05/1999.

em 1983 e assume a docência universitária, durante cinco anos, na Universidade de Caxias do Sul. Em 1989, presta concurso público na classe de professor Assistente para o Departamento de Ensino e Currículo da FACED, alcançando o 1º lugar entre vinte candidatos.

Desde seu ingresso na UFRGS, Daisy destacou-se por sua competência, amalgamando com perspicácia e entusiasmo conhecimentos de sua área específica e saberes pedagógicos, e fazendo de seu cotidiano de docente e pesquisadora uma tarefa sempre renovada. Dentro dessa trajetória, estava, no primeiro semestre de 99, em vias de concluir sua tese de Doutorado em Genética e Biologia Molecular, sob a orientação do professor Dr. Aldo Mellender de Araújo, trabalho através do qual se preocupava em palmilhar um novo horizonte paradigmático interdisciplinar, buscando as interfaces entre Ciências Humanas e Biológicas. Resultados parciais dessa pesquisa, apresentados em reuniões nacionais e internacionais, como o IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, no Rio de Janeiro, em 1997, e IX Jornada de Epistemologia e História das Ciências, em Córdoba, Argentina, no ano de 1998, haviam obtido excelente repercussão, a ponto de motivar convite para que ela participasse de um projeto colaborativo entre o Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências, GIPEE-FHC, da UFRGS, e o Grupo de Estudos em Evolução da Universidade de Mar del Plata, na Argentina. Ainda recentemente, em março passado, realizou breve estágio de doutorado na Cornell University, em Nova York.

Destacou-se Daisy, igualmente, pela integridade e coerência, de modo especial em sua participação no movimento docente, bem como pela dedicação acadêmica, em que não esquecia o coletivo em benefício do individual, dimensão esta expressa em vários momentos e gestos de sua vida profissional.

No âmbito da UFRGS, além de participar de vários colegiados da FACED, Daisy fez parte da COMCAR-BIO por dois anos, coordenou atividades de extensão da Universidade e, no âmbito da Propesq, participou da implantação do projeto *Universidade e Ensino Médio: uma proposta de intercâmbio científico-cultural*. Orientou vários bolsistas de Iniciação Científica, sendo que, em duas ocasiões distintas, suas bolsistas receberam destaques nos Salões de Iniciação Científica da UFRGS. Foi membro da COPERSE, integrou bancas de Concurso Vestibular e, desde 1997, participava do Grupo Interdisciplinar de Filosofia e História da Ciência, GIPEE-FHC, vinculado ao ILEA. Quanto à produção científica, publicou vários trabalhos na sua área de estudo, entre os quais se destaca a organização da obra *Ciências nas salas de aula*, publicada pela Editora Mediação, título indicado na bibliografia de diversos concursos públicos de magistério. Apresentou inúmeros trabalhos em congressos científicos nacionais e se preparava para participar de painel no congresso internacional da *International Society for the History, Philosophy and Social Studies of Biology*, realizado no México, em julho de 1999. Sua atuação na área do ensino de Ciências

valeu-lhe ser convidada pelo MEC, em 1996, para fazer parte da Equipe Nacional elaboradora do Catálogo do Livro Didático, na área de Ciências.

Esta incompleta narrativa de fatos parece-nos suficiente para delinear uma carreira universitária a ser destacada, ainda que nela faltem as vozes daqueles a quem Daisy dedicava uma atenção redobrada e integralmente comprometida: as dos ex-alunos e ex-alunas, a maioria dos quais são hoje professores de Biologia ou professores de Séries Iniciais e se imagina que, como nós, levem nas suas vidas a marca positiva de terem convivido/aprendido com ela.

Para além da partilha de sentimentos, nós, da FACED, nos sentimos compelidos a dar um testemunho público e duradouro da caminhada de nossa jovem colega, professora, amiga lutadora, filha, irmã, esposa e mãe, que sempre dignificou a profissão e o nome desta Universidade.

Talvez o poema de Adélia Prado, poeta amada por Daisy, possa traduzir, numa saudade tão doída, o que de melhor dela herdamos...

*Eu quero uma licença de dormir,
Perdão para descansar horas a fio,
Sem ao menos sonhar
A leve palha de um pequeno sonho.
Quero o que antes da vida
Foi o sono profundo das espécies,
A graça de um estado.
Semente.
Muito mais que raízes.*

Os colegas, amigos e amigas da Faculdade de Educação.

Porto Alegre, junho de 1999.



SUBJETIVIDADE E ENUNCIÇÃO

Margareth Schäffer

RESUMO – *Subjetivação e enunciação.* Este artigo discute algumas concepções acerca do sujeito e da subjetividade, interrogando o lugar que estes ocupam em alguns discursos contemporâneos. As questões suscitadas por esta discussão dizem respeito, em primeiro lugar, à maneira como a situação de enunciação é colocada como uma das alternativas de ultrapassamento dos modelos de subjetividade calcados em processos reflexivos; em segundo lugar, a modos de produção de subjetividade, procurando apresentar outras possibilidades de leitura desta questão. Discutem-se, ainda, alguns processos de subjetivação do sujeito na educação, procurando transcender, principalmente, o discurso “patologizante”. Por fim, demarcamos a necessária ambivalência e duplicidade que circunscrevem as possibilidades de se falar em sujeito e em processos de subjetivação na contemporaneidade.

Palavras-chave: *sujeito, subjetividade, enunciação, ambivalência.*

ABSTRACT – *Subjectivity and enunciative processes.* This paper discusses some conceptions on subject and subjectivity trying to seek out how they stand inside some contemporary discourses. It argues that enunciative processes may be considered as an alternative point of view for already given reflexive models and subjectivity production conditions, surpassing them. It also tries to go beyond the limits of “pathologicalizing” discourse concerning subjects in the Education field. And last but not least, it attempts for the necessary ambiguity and doubled-barreled movement surrounding subject and subjectivity in contemporaneity.

Key words: *subject, subjectivity, enunciative, ambiguity.*

Perguntando sobre o sujeito

Na introdução à sua obra *Sobre o Tempo*, Norbert Elias cita os dizeres de um ancião objetivando problematizar a temática do tempo: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é. Quando me perguntam, não sei” (1998, p. 12). Realizando uma tradução/traição dos dizeres desse ancião, no que diz respeito especificamente ao sujeito, obteríamos a seguinte fórmula: Quando não me perguntam sobre o sujeito, sei o que ele é. Quando me perguntam, não sei. Poderíamos traduzir esse “não sei” para uma questão e teríamos, então, a pergunta que Renaut nos coloca: “como pensar o sujeito hoje, quando as ilusões suscitadas tanto por sua construção como por sua desconstrução foram dissipadas?” (1998, p. 89). Pergunta que, através de uma nova tradução, nos remete à problemática do esgotamento do “paradigma do sujeito”. Para alguns teóricos, a morte do sujeito já foi decretada, sendo este substituído pelos processos de subjetivação. Já, para outros, está surgindo uma nova teoria do sujeito que, de fundador, centrado e reflexivo, passa a clivado, assubstancial, irreflexivo. Em ambos os casos, o que está em jogo é uma crítica contundente ao sujeito como fundamento último, como consciência e representação. Tal crítica traz no seu bojo o próprio sacrifício do “sujeito do conhecimento”¹. Sacrifício de uma idéia de sujeito, de uma origem autofundante que não se sustenta mais e que introduz, decisivamente, a impossibilidade de o sujeito nomear-se como um Eu, como Um. Em suma, o sujeito não é senão suposto.

Nas palavras de Birman (1994), essa é a tragicidade e o paradoxo do sujeito – precisar nomear-se, mas não poder nomear-se, sob pena de desaparecer no próprio ato de nomeação. Essa incontornável opacidade na relação do sujeito consigo mesmo introduz uma fratura radical no sujeito humano. Assim, no enunciado o sujeito é plenitude e concretude, mas no ato de sua enunciação ele desaparece para dar lugar somente aos seus efeitos. Deste modo, o sujeito não pode enunciar-se enquanto Um e, a partir disso, derivar uma reflexivização sobre si mesmo. Devemos, talvez, lamentar esse “destino”, já que ele, marotamente, nos joga a incerteza do entre-lugares, para usar uma expressão de Bhabha (1998), ou mesmo nos confronta com o nosso duplo, minando nossa possibilidade, quer de identificação total com um Ser Sujeito, quer de identificação total com um Ser Objeto.

Pensando com a psicanálise², não há lamento a ser feito dessa desintegração de uma estabilidade do sujeito. Não há por que insistirmos em um modelo reflexivo que, por conta de seus excessos, tentou sistematicamente nos dizer o que seria um sujeito. Existem outros modos de reflexibilidade. É bem verdade que esses novos modos solapam nossa pretensão de sujeitos livres para escolher e remodelar nossa “identidade”. Recorrendo a Lacan, descobrimos que, para além da problemática da identidade, é o próprio sujeito que está em suspensão e, se falamos dele, é somente para dizer que ele está fora de toda captura teórica

e de toda análise discursiva. Entretanto, esse estar fora de toda captura reflexiva não nos impede – e este é o paradoxo – de nos perguntarmos sobre o que seja o sujeito e quais são as condições possíveis de subjetividade na atualidade. Insistimos na questão, mesmo sabendo que a resposta virá pela colocação de novas perguntas, circunscrevendo, assim, o mal-estar que sempre surge quando se trata do “sujeito”.

Birman, na leitura que faz do texto de Freud *Mal-Estar na Civilização*, diz-nos que no discurso do mestre da psicanálise o poder é o elemento que constitui o sujeito, e a relação deste com o poder é marcada pela tragicidade e pelo paradoxo. O sujeito, ao mesmo tempo que se institui na relação com o poder, terá que se opor a este, para se estabelecer como sujeito da singularidade e da diferença. Relação paradoxal, contraditória, pois ao se inserir em um código simbólico de um sistema de poder – cultura, linguagem, o Outro –, o sujeito tende a perder sua singularidade. Entretanto, é no diálogo e confronto com “o lugar do poder que o sujeito realiza a sua produção e reprodução como sujeito da diferença” (1994, p. 111).

Vemos, assim, que o reconhecimento da singularidade e diferença³ do sujeito passa, necessariamente, pelas relações de poder. Há necessidade de tomar a questão do poder como pressuposto mas, ao tomá-la, exige-se uma ruptura com esta para que o singular aí possa surgir. Para Birman, essa ruptura pode levar o sujeito a “entrar na ‘extravagância’ e ‘excentricidade’ presentes na loucura, ou então possibilitar ao sujeito formar seu estilo e fazer de sua vida uma obra” (1994, p. 184). E tal possibilidade de estilo parece situar-se no campo da enunciação, questão de que passo agora a tratar.

Sujeito do enunciado/sujeito da enunciação

Lacan, para especificar a relação que o sujeito falante mantém com o inconsciente e com o desejo, discrimina a vertente do enunciado do discurso do ato de enunciação que produz este enunciado. Recorrendo ao campo lingüístico para estabelecer uma certa precisão, temos que o enunciado pressupõe uma seqüência finita de palavras emitidas pelo locutor. O fechamento de um enunciado é geralmente indicado pelo silêncio que o sujeito falante produz para pontuar sua articulação. O enunciado é produto de uma enunciação, enquanto esta última é produto de um ato individual da língua que evidencia o processo de fabricação – o ato de criação de um sujeito falante. Lacan acentua, entretanto, que não se trata de dois sujeitos – o do enunciado e o da enunciação – mas, sim, que se há algum lugar de onde o sujeito pode surgir, este é o lugar da enunciação. É no processo de enunciação que um sujeito se produz e é produzido.

A recorrência à distinção entre enunciado e enunciação e a localização do sujeito na situação de enunciação não é exclusividade da psicanálise. Bhabha

(1998), ao insistir sobre a especificidade da diferença cultural, propõe o terceiro espaço da enunciação – “espaço indeterminado dos sujeitos da enunciação”. São as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura possam não ser fixos, sendo lidos e retraduzidos de outro modo. O “espaço-cisão da enunciação” é o que permite evitar as polaridades e constitui-se como o fio cortante da tradução e da negociação. De um outro modo e a partir de outros objetivos, Lacan nos abre o caminho para pensar o sujeito nesse mesmo espaço-cisão de enunciação. Assim, é no próprio ato de articulação significante, na enunciação, que o sujeito pode advir. Encontramos nos *Escritos* (1998) essa idéia reafirmada, quando Lacan se refere à presença do inconsciente e diz que este, por se situar no lugar do Outro, deve ser procurado, em todo o discurso, na enunciação. Lugar onde o sujeito nunca é mais do que suposto.

O sujeito do enunciado representa o “eu”, é o “eu”, é o *schifter*; e, para falar deste sujeito, não precisamos ir além das categorias lingüísticas de código-mensagem. Entretanto, cabe salientar que o sujeito da enunciação não se constitui como o substrato do sujeito do enunciado, ou seja: não basta levantar o véu encobridor e surgirá o sujeito da consciência; não se trata de tradução, nem de interpretação. Também não se trata de uma divisão entre um eu/enunciado e o inconsciente/enunciação ou de uma irrupção de um no outro, mas trata-se sim do ato de assumir tal divisão, pois, para Lacan, sempre se é responsável por uma posição de sujeito – é uma questão ética que está em jogo. Tal processo de subjetivação não pode ser calculável a *priori*, pois só se saberá algo deste a posteriori, em um “só depois”. A ética concernente a esta posição parece “esquecida” e, por conta disto, colocamo-nos, muitas vezes, a “calcular” loucamente os destinos do sujeito⁴. Pode-se perguntar, afinal de contas, para que tanto “cálculo”, tanto controle? Em prol da felicidade do sujeito, responde-nos uma “certa” modalidade de campo *psi*.

No seminário sobre a *Ética* (1995), Lacan, ao referir-se ao sujeito em situação de análise, diz-nos que este vem em procura da Felicidade. Entretanto, para o autor, não pode haver satisfação de ninguém, fora da satisfação de todos, e a psicanálise não apresenta uma disciplina da felicidade, tal como encontramos em Aristóteles. Mas, então, o que pode fazer a psicanálise frente a essa demanda de Felicidade? O que pode enunciar a psicanálise acerca do controle do sujeito e de sua Felicidade? Para o autor, a psicanálise não pode garantir que o sujeito vai encontrar de qualquer maneira o seu bem, pois isto é uma trapaça, um devaneio burguês. Não podemos esquecer que, na sociedade atual, o bem de felicidade está atrelado ao plano político e isso gera conseqüências. Salienta o autor que a moral do poder, a serviço dos bens é – “Quanto aos desejos, vocês podem esperar sentados” (Idem, p. 378). E a ética da análise não está atrelada ao serviço dos bens. Esta parece ser a resposta às questões enunciadas acima, bem como parece ser a resposta àqueles que, em nome da Felicidade, estabelecem a verdade concernente a esta.

Sujeito/verdade

A verdade não é rasa, nem profunda; ela é algo da ordem do Outro, diz-nos Lacan. A experiência analítica não é objetivável e implica a emergência de uma verdade que não pode ser dita, já que o que a constitui é a palavra, e seria preciso de alguma maneira dizer a própria palavra, o que é, propriamente falando, o que não pode ser dito enquanto palavra. E é nesse sentido que a experiência analítica é, propriamente falando, um mito, diz-nos Lacan. “O mito é o que confere uma fórmula discursiva a qualquer coisa que não pode ser transmitida na definição de verdade, porque a definição da verdade não se pode apoiar senão em si mesma, e é enquanto a palavra progride que ela a constitui” (1987, p. 47).

Lacan, nos *Escritos* (1998), particularmente no artigo “Ciência e Verdade”, nos apresenta uma proposta de análise do sujeito na modernidade. O sujeito é o sujeito da ciência e, apesar de esta ser alcunhada pelo autor como “uma paranóia bem sucedida”, é por esta via que a psicanálise se coloca, já que ao lado da religião ou da magia esta não pode alinhar-se. Deste modo, o sujeito é lançado no campo da cultura, no campo do grande Outro, e qualquer possibilidade de enunciar-se uma verdade acerca do sujeito passa, necessariamente, pelos significantes que aí circulam.

Entretanto, em uma versão vulgarizada da psicanálise, mais especificamente a de cunho adaptativo, o sujeito é, em última instância, a história que ele conta sobre si mesmo – a narrativa do passado pode ser, então, reescrita de forma positiva. Tal posição está sustentada na crença da existência de uma experiência traumática na primeira infância – que marca o sujeito, inclusive de forma patológica. O sujeito, nesta versão, pode retornar a essa cena traumática e, com a ajuda do terapeuta, reescrever sua história. Nesse tipo de psicanálise, o sujeito pode positivar suas experiências, pode auto-afirmar o seu passado, escrevendo uma outra cena e um outro destino para o mesmo. Parece estar em questão, nesta visão, a possibilidade de o sujeito subtrair-se das relações de poder. Tal concepção, que não difere muito de algumas concepções interpretacionistas, parece esquecer, também, que a reescritura do passado é sempre simbólica e, no mais das vezes, o sujeito resiste a ela. A psicanálise de qual falamos não é uma chave interpretativa, uma versão do moderno conhecimento reflexivo, que nos ajudaria a abrir a porta dos nossos segredos psíquicos. É como nos diz Zizek: “A psicanálise propriamente dita trata das conseqüências inesperadas da desintegração das estruturas que tradicionalmente regeram e regem a vida da libido” (1999, p. 8). A psicanálise de cunho adaptativo, referida anteriormente, parece ser o protótipo de um tipo de sociedade reflexiva, que aparenta ser hedonista e pós-modernista, mas é saturada de regras, de normas e regulamentos, que visam promover o “bem-estar”, a “felicidade” do sujeito.

A sociedade em que vivemos, através das formas como ela está constituída, nega aos sujeitos condições de ser, condições de apropriação de objetos de

valor na cultura. O Outro social vacila ou não cumpre as promessas feitas aos sujeitos e, nesse tipo de lógica, as palavras perdem sua eficácia simbólica e o discurso cede lugar ao ato, gerando os barbarismos que a nossa cultura já conhece tão bem. O outro é rejeitado em função de uma Verdade, dos Verdadeiros Valores.

Nas reflexões de Zizek (Idem), o poder totalitário, que substitui o poder autoritário tradicional, apresenta a seguinte regra: você deve cumprir seu dever e sentir prazer em fazê-lo – dever torna-se prazer. Aliás, o próprio prazer torna-se dever, ou seja: você deve gozar, você deve curtir a vida, e os sujeitos sentem-se culpados quando não se sentem felizes, diz-nos o autor. Esses dois opostos se sobrepõem: “a ordem de sentir prazer, em cumprir o seu dever coincide com o dever de sentir prazer” (Idem). A obrigação de sentir prazer naquilo que você é obrigado a fazer torna-se a nova hegemonia para o sujeito. Novamente, apesar de a máscara não ser mais a mesma, qualquer possibilidade de diferença sofre um apagamento subjetivo. Talvez seja o momento de nos perguntarmos quais são os traços dessa diferença.

Sujeito/diferença

A diferença, excluída da verdade das ciências, da soberania de uma cultura, reenvidica seu estatuto, seu *topos*. Entretanto, não se trata de qualquer “diferença”. Para Deleuze (1988), por exemplo, há uma confusão entre o conceito de diferença e uma diferença simplesmente conceitual. Para o autor, a diferença conceitual é uma diferença no seio da identidade, enquanto que o conceito de diferença deve permitir pensar, não somente a diferença na identidade, mas também a diferença entre a identidade e a não-identidade. Para além dessa delimitação conceitual feita por Deleuze, outros autores acreditam que a retórica da diferença, sob o pretexto de fazer o elogio da pluralidade, é apenas uma camuflagem oportunista para uma aspiração à identidade. Assinalam que a diferença não pode ser um valor absoluto; se a tomamos desta forma, há apenas troca de posições, ou seja: a identidade justamente é questionada por ser sido elevada a valor absoluto, e toda a discussão sobre a diferença leva justamente a solapar o reinado da identidade.

Tomar a diferença como valor absoluto, tal como a identidade foi tomada, significa atribuir-lhe um valor por si mesma – ela é boa *per se*. Dessa crença para o pensamento conservador, há um espaço muito curto, senão identificado. Entretanto, esse não é o caso, por exemplo, de Deleuze, de Bhabha, de Lacan, de Derrida, entre outros que, na contramão da retórica da diferença, têm insistido sobre a complexidade e ambivalência que as categorias de identidade e diferença carregam consigo. Parece-me que, sob o manto do discurso da diferença, há uma procura, por parte dos sujeitos, de um reconhecimento através dos ou-

tros, do Outro, e não uma procura por uma igualdade incolor e inodora que a homogeneização propicia.

O reconhecimento do sujeito pelo Outro passa, necessariamente, eu creio, pelo domínio de códigos culturais e, através da negociação constitutiva da própria vida, vamos e voltamos, exigimos e cedemos, damos e recebemos, no espaço intervalar dos *entre-lugares*. Esta é lição, por exemplo, de Bhabha, ao escrever o *Local da Cultura*; esta é a lição de Todorov, ao escrever *O Homem Desenraizado*, essa é a lição de Deleuze, ao escrever *Diferença e Repetição*, esta é a lição de Serres, ao escrever *Filosofia Mestiça*, esta é, enfim, a lição de muitos outros que, por se permitirem ser desenraizados, arrancados do seu lugar de origem, realizam a experiência da diferença para além do moralismo do “elogio da diferença” ou do “elogio da identidade”. O desenraizamento do qual se fala não é somente de uma cultura para outra, de um país para outro, de uma língua para outra; é, também, de uma experiência para outra, de um dia para outro, de uma dor para outra.

A enunciação das reflexões acima não é uma mera questão de palavras, de signos, de vocabulário ou de sintaxe; é bem mais, pois muda-se o destinatário imaginário, operam-se deslocamentos nos nossos valores, tranvestem-se hábitos, constrói-se um outro espaço, enfim, outras subjetividades. Perdemos-nos lá para nos encontrarmos ali, um pouco mais adiante. Não se está afirmando que isso seja um processo bom ou ruim, pois não se trata de uma questão moral. Apenas estamos tentando dizer que o sujeito, nas suas desditas e encontros (a palavra felicidade, em quase todas as línguas, é traduzida por encontro), pode desenraizar-se sem, no entanto, desidentificar-se, escapando assim do maniqueísmo do preto e do branco, do sim e do não, e do relativismo do vale tudo, qualquer coisa é boa. É um pouco do mito das palavras mágicas que está em questão, pois parece que basta dizer uma meia dúzia de palavras e todos os portais se abrem. Essas palavras mágicas, que se extravazam para além da sua literalidade, que mudam de época para época, são os significantes e a escrita de um tempo marcado por uma determinada configuração social e cultural. Tais palavras, hoje, parecem ser a arte, a ética, a estética, a diferença, a cultura, o social, o singular, o estilo, entre outras. Entretanto, estas palavras, antes de transportarem consigo a chave de um portal, são significantes⁵ que dizem de um espaço de enunciação de uma época e de seus sintomas, seus problemas, suas necessidades. Novamente, o valorativo, aqui, deve ceder espaço para a possibilidade de leitura dos traços que indicam o que o mundo contemporâneo está gestando.

Pensar o sujeito, nessa contemporaneidade, significa saber operar com tais significantes: que diferem, que significam, que não significam⁶, que são puros. Deste modo, o sujeito, não é da ordem de um “ver”; ele permanece o efeito de um processo – dos significantes que uma cultura lhe dispõe – que sempre o faz diferente e o põe em conflito com uma alteridade sem apelação, a mesma

alteridade que o constitui, o Outro. Aliás, o próprio “ver”, como nos ensina Didi-Huberman (1998), só vale, só vive, “em nossos olhos pelo que nos olha”. Está aí um boa forma de se dizer o que é o Outro na sua significação lacaniana. “O que vemos, o que nos olha” diz, de um outro modo, da imperfeição do olho perfeito da verdade binária, pois não há o que escolher entre o que vemos e o que nos olha – o sim e o não, o bom e o mau. “Há apenas que se inquietar com o entre” (Idem, p. 77) Este é um momento que “não impõe nem o excesso de sentido (que a crença glorifica), nem a ausência cínica de sentido (que a tautologia glorifica)” (Idem). A produção dessa estranheza inquietante, dessa desorientação, implica, ao mesmo tempo, sermos dilacerados pelo outro e sermos dilacerados por nós mesmos. É a ameaça da ausência que está aí. “Ora, paradoxalmente, essa cisão aberta em nós – cisão aberta no que vemos pelo que nos olha – começa a se manifestar quando a desorientação nasce de um limite que se apaga ou vacila, por exemplo, entre a realidade material e a realidade psíquica” (Idem, p. 131). Às vezes, é necessário fechar os olhos para ver o limiar – aí está o sujeito, nesse limiar.

Situar os destinos singulares de cada sujeito em um limiar significa dizer, de um outro modo, que tais destinos não podem ser mapeados/cartografados. A ordem do singular escapa, restando apenas “traços”.

Para pensar o sujeito, o leitor poder-se-ia perguntar a razão dessa recorrência a um autor que se debruça sobre os problemas da arte, tal como Didi-Huberman. Uma possibilidade de resposta a esta questão é que, muitos teóricos da atualidade, ao se referirem ao esgotamento da noção de sujeito da razão, apontam a arte, a estética, a ética como possibilidades de transcender a ótica estreita que o modelo da razão tem imprimido ao sujeito. Outra possibilidade de resposta situa-se na própria apresentação do autor referido, pois ele é um leitor tarimbado de Freud e Lacan, bastante atento às relações entre linguagem e visualidade e que nos apresenta, para pensar o sujeito, a categoria de ambivalência – a ambivalência entre *o que vemos, o que nos olha*.

Didi-Huberman analisa a inquietante ambivalência das imagens e, tomando de empréstimo alguns conceitos de Walter Benjamim, analisa estas como “dialética em suspensão”. E é através dessa dialética que o autor pensa as relações entre modernidade e mito, sem ceder, é verdade, à razão cínica do capitalismo e ao irracionalismo arcaico. Recorre também ao conceito de *duplo* de Freud (1985), objeto originariamente inventado contra o desaparecimento do “eu”, mas que acaba por significar esse desaparecimento mesmo – nossa morte – quando nos aparece e nos olha. Tal recorrência parece não ter outro objetivo senão aquele de ilustração de um duplo que sempre nos olha de maneira singular, mas cuja singularidade se torna estranha, pela “virtualidade, mais inquietante ainda, de um poder de repetição e de uma ‘vida’ do objeto independente da nossa” (Didi-Huberman, 1998, p. 229).

Recorrendo a imagens para pensarmos como se concretiza tal extravazamento da noção de sujeito, poderíamos caminhar pela exposição de Arte Mo-

terna de São Paulo até encontrarmos a obra de Nazareth Pacheco “Miçangas, cristais e giletes: o vestido de Nazareth” (1999), que recebeu o Grande Prêmio Embratel na edição do Panorama de 1997. A obra é um vestido feito todo de giletes que, segundo a artista, inspira sedução; mas as giletes tornam a peça fatal. Para a autora, a obra reflete a crise de identidade no próprio corpo e pretende denunciar o “fio da navalha” que separa interior e exterior. A gilete é uma metáfora que a autora emprega para falar da identidade e da alteridade, do que agrega e do que corta, do que não tem como se identificar, porque o “corpo é transfiguração, indeterminação, perturbação da busca frustrada da identidade, de uma referência fixa dentro ou fora de si mesmo” (Idem, p. 10). A obra parece anunciar uma busca de identidade, mas, ao chegarmos perto dela, logo esta transforma-se em uma arma mortal – as giletes são lindas, brilham e cortam; jogo incessante que vai para além da vida e da morte, do identitário e da alteridade, vai mais além do *princípio do prazer*, nos diria Freud (1994) em seu famoso artigo de 1930. Essa busca de uma definição identitária que, logo ao ser encontrada, se desvanece, nos fala de um outro modo das desditas de um sujeito que deve, incessantemente, buscar a si próprio, não mais somente dentro de si, mas na exterioridade interior, no jogo da presença-ausência, do dentro e do fora, não para situar-se em um ponto fixo das extremidades do jogo, mas sim para colocar-se no lugar ambivalente do entre *o que vemos, o que nos olha*, dir-nos-ia Didi-Huberman; no *fio da navalha*, dir-nos-ia Nazareth; em suma, no espaço indeterminado da enunciação do sujeito na cultura, dir-nos-ia Lacan. Talvez seja este o momento de problematizarmos a relação entre sujeito e cultura, tantas vezes já assinalada neste texto.

Sujeito/cultura

O sujeito ocupa, na cultura, lugares dissimétricos. Na sua teoria do discurso, Lacan mostrou como o simples fato de que nós estejamos presos na palavra e na linguagem determina lugares. Mas como a cultura retorna ao sujeito? Tal questão se põe na medida em que, a partir da psicanálise, a aparente oposição entre individual/sujeito *versus* coletivo/cultura não se sustenta mais⁷. Em Lacan, temos a afirmação de que todo laço social, que é um laço discursivo, somente se sustenta a partir de um sujeito. Sujeito e Outro são referenciais interligados, determinados pela sustentação do campo cultural, que só se mantém pela transmissão da linguagem. Mas, diriam alguns teóricos, a linguagem, no sentido lacaniano, difere daquela apresentada pela lingüística – é *a língua*, como Lacan a denominou. Mas, pergunta-se Arrivé, se não é a mesma, se não tem nada a ver com a linguagem tal como descreve o lingüista, “será preciso admitir então que existem duas linguagens, certamente homônimas, mas totalmente disjuntas?” (1999, p. 23). Pergunto-me: não será isto um grande cinismo epistemológico? E o que dizer então do famoso aforisma lacaniano “O inconsciente é estruturado

como uma linguagem”? Mas qual linguagem? Arrivé acaba assinalando um diferencial, seguindo o próprio caminho trilhado por Lacan, e este é o problema fundamental do equívoco (propriedade fundamental dessa “uma linguagem”, modelo sobre o qual é estruturado o inconsciente).

Lacan, na obra *L'Étourdit* (1973), nos diz que o inconsciente pode ser “estruturado *como uma linguagem*”, isto é, a *alíngua* que ele habita, está sujeita ao equívoco do qual cada uma se distingue. “Uma língua entre outras não é nada mais do que a integral dos equívocos que a sua história deixou persistir” (Idem, p. 47). Entretanto, na mesma obra, ele diz “Se o inconsciente é estruturado *como uma linguagem*, eu não disse por.” (Idem, p.45) E se o significante, de certa forma, é signo, ele “é signo de um sujeito, mas sujeito no sentido específico de sujeito do inconsciente. O sujeito não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante, e para outro significante” (Idem, p. 93). Mas o que é um significante? Para Lacan, o significante não se limita ao seu suporte fonemático; não é uma concepção exclusivamente verbal do significante; não é a palavra; mas é o quê? No *Seminário 3* (1988), que trata sobre as psicoses, Lacan nos diz que o significante é um sinal que não remete a um objeto, mesmo sob a forma de rastro, embora o rastro anuncie, no entanto, seu caráter essencial. Não podemos deixar de sublinhar que, apesar da importância que Lacan concede à linguagem, desfaz-se de toda equivalência que possa haver entre o pensamento e o recurso linguageiro. Ele joga, na verdade, com o “cristal da língua” e, bem sabemos o quanto o cristal é frágil. Assim, para Arrivé, na esteira de Freud e Lacan, “o estilo é o sujeito tomado e torturado pela linguagem, pela *alíngua*” (1999, p. 200).

Falar em linguagem significa falar em cultura, sem que estas sejam homônimas. Aliás, analisando certas concepções de cultura, percebemos que “a cultura”, na linguagem, torna-se um neutro: “o cultural”. Em suma, não é sobre essa linguagem, sobre essa cultura que a psicanálise se debruça. Tratar a cultura como um neutro é o mesmo que dizer que ela se caracteriza como um não-lugar onde todos os investimentos são possíveis, onde pode circular o que quer que seja. Michel De Certeau (1995), de uma forma bastante perspicaz, sublinha que “o discurso cultural” cai nas generalidades e reaplica resíduos doutrinários (políticos, filosóficos, religiosos).

Retornemos às questões de linguagem. Não é a psicanálise que detém a verdade plena (Lacan já nos dizia que a verdade é não-toda) sobre a linguagem⁸. O que ela faz é demarcar seu entendimento sobre a linguagem, apontando-nos algo para além da própria palavra dita, para além do enunciado, ou seja: para a situação de enunciação de um discurso. Se assim não fosse, indaga De Certeau (idem), a psicanálise seria então um novo esperanto cultural, fornecendo ao Ocidente o repertório, também ele metafórico, daquilo que se torna nossa linguagem? De um outro modo, De Certeau coloca-nos a necessidade de realizar uma distinção entre o enunciado (o dito) e a enunciação (o dizer em sua

fabricação). Para a psicanálise, tal como vimos anteriormente, reside neste último aspecto, as condições de produção de um discurso. De Certeau, assim como Bhabha, aplicam tal distinção na análise dos processos culturais. A psicanálise, por sua vez, assinala, no que respeita à clivagem do sujeito, essa mesma distinção – o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Retomar, neste texto, a divisão entre enunciado e enunciação justifica-se pela própria insistência de Lacan em relação a essa questão.

Uma das formas de distinção – apresentada por Lacan no seminário 17 (1992) – é aquela que diz que a enunciação é um enigma, e que sua conversão em enunciado depende da singularidade em questão, do sujeito que aí se toma; é algo que o próprio sujeito tem que “se virar” para decifrar. Entretanto, a mitificação do sujeito pela linguagem é o outro lado da moeda, pois se, por um lado, a linguagem nos emancipa das limitações da nossa biologia, por outro, um sujeito condenado ao significado nunca deixa de correr perigo. Lacan mesmo, de diversas maneiras, nos alerta para o modo como a linguagem nos submete perigosamente, pois o corpo se articula por signos só para se descobrir traído por eles. A palavra – Palavra das palavras – não é um discurso firme como a carne, tal como o romantismo desejava. Extremamente deslizante, nunca literal como querem alguns teóricos da linguagem, a palavra não permite que o sujeito seja livre, a menos que pretendamos que o sujeito seja livre de si mesmo, seja livre daquilo mesmo que o constitui enquanto tal. Nesse sentido, a linguagem, enquanto dimensão social da subjetividade, é constitutiva do sujeito.

O resgate dessa dimensão social da subjetividade é uma das vias apontadas por Eagleton para “evitar tanto o equívoco humanista de simplesmente modelar a solidariedade política com base em um único sujeito autodeterminante, agora coletivizado como deveria mas, em diferentes circunstâncias, quase todo inalterado. Como a miopia de um sujeito que suspeita da solidariedade em si como se fosse um consenso opressivamente normalizante” (1998, p. 40). Entretanto, o próprio Eagleton sublinha que qualquer “solução” meramente teórica debate-se com as limitações atuais da linguagem, o que “equivale a dizer, evidentemente, as limitações atuais do nosso mundo político” (Idem).

Se pudéssemos obter a concordância de todos os psicanalistas, afirmaríamos, com Arrivé (1999), que a psicanálise, como uma prática social entre outras, é um exercício de “linguagem”. Tomando esta afirmação como verdadeira, como evitar uma conexão entre linguagem e psicanálise, entre lingüística e psicanálise, pergunta-nos Arrivé? Como evitar de perguntarmo-nos sobre a necessária ambivalência que a linguagem carrega consigo? Bauman, na sua obra *Modernidade e Ambivalência* (1999), diz-nos que a ambivalência não é produto da patologia ou do discurso, mas um é aspecto normal da prática lingüística, sua condição normal. Se concordarmos com Bauman, chegaremos à afirmação de que a ambivalência é a companheira permanente da linguagem. E, retomando as afirmações de Eagleton, bem como as da própria psicanálise, temos que a

linguagem é constitutiva da subjetividade do sujeito. Seguindo esta linha de raciocínio, temos, como consequência, que o próprio sujeito, porque constituído pela linguagem, carrega consigo toda ambivalência da mesma, o que resulta na seguinte fórmula: o sujeito é ambivalente por sua própria constituição.

Em linguagem psicanalítica, chamamos este sujeito de clivado, dividido entre uma linguagem que ordena/classifica e sua companheira que produz o sentido ambíguo, a duplicidade, que tira da ordem. Solução? Pouco provável, já nos alertavam Freud e Lacan. Para Bauman, isso deve encetar uma discussão, já que “descobrimos que o conceito é carregado de ambigüidade, ao passo que seu referente é opaco no miolo e puído nas beiradas” (Idem, p. 12). O problema é que por sermos, muitas vezes, apaixonados pela precisão semântica, somos, em consequência, muito intolerantes com a ambivalência. Em outras palavras, somos muito intolerantes com o próprio sujeito, constituído que este é pela ambivalência. Assim, “na medida que a ânsia de pôr termo à ambivalência comanda a ação coletiva e individual, o que resultará é a intolerância – mesmo que se esconda, com vergonha, sob a máscara da tolerância (o que muitas vezes significa: você é abominável, mas eusou generoso e o deixarei viver)” (Idem, p. 16).

A tolerância para com o outro, sutil e astutamente, reafirma a inferioridade do outro, com intenções de abolir de vez a alteridade aí insurgente. De uma certa forma, o que temos, através da in/tolerância, é um horror às misturas, um horror às ambivalências. A tragédia dessa situação para a era moderna é que a própria atividade ordenadora/classificadora, fundamento da lógica desta época, se constrói como ambivalência. Construímos, assim, o medo horripilante da “infusão da bruxa”, misturas que só “ela” entende – misturas em excesso, diriam alguns; misturas desconhecidas diriam outros. Aliás, foi esse horror que dirigiram a Freud em sua época: “Diziam de Freud que ele profanou o passado, envenenou o presente e matou o futuro” (Idem, p. 178). Freud teria sido um traidor, pois profanou o que de mais sagrado havia – a tradição, a ordem, o perpétuo. Contraditório, pois hoje Freud é considerado, por muitos, a própria tradição, a própria ordem, o próprio conservador. Leituras do passado e leituras do presente que, sem examinar a configuração social de sua produção, não poderemos entender.

Tomando como referência algumas “palavras mágicas” deste mesmo texto – sujeito, enunciação, ambivalência, entre-lugares –, como poderíamos pensar a produção de subjetividade na educação? Aliás, o uso do termo “palavras mágicas” não seria apenas mais um eufemismo ou um recurso para não ter que utilizar a palavra “categorias”? Deixando em aberto a questão, passamos a tratar de um tema que nos concerne diretamente – o sujeito e a educação.

Sujeito/educação

O que passo a colocar em questão, particularmente a partir do ponto de vista da psicanálise, é a retórica sobre o sujeito da infância/da educação. Tal retórica, neste contexto, diz respeito ao problema do enquadramento da criança, do aluno, em ideais sociais. Tal enquadramento, por exemplo, aparece claramente na demanda escolar à clínica de atendimento psicológico ou psicanalítico. As demandas que advêm do lugar escolar assentam-se na noção de desvio – desvio de comportamento, desvio da norma, desvio da inteligência, ou seja, aquilo que conhecemos como problemas de aprendizagem ou de comportamento na escola: aluno desatento, indisciplinado, agressivo, lento, voado; e uma infinidade de outros significantes que fazem série. Entretanto, não podemos descurar, nas análises sobre a demanda escolar à clínica, que esta é sobretudo social, e que a necessidade de “tratamento”, muitas vezes, advém do confronto da criança com o ideal social. A questão ética aí posta é crucial pois se, por um lado, não damos “ouvidos” a essa queixa escolar, poderemos estar recusando alguém que realmente precisa de uma outra escuta, para além da escuta escolar; por outro lado, tem-se vivenciado uma encruzilhada dolorosa no que diz respeito à escola enquanto um lugar que a criança deveria fazer laço social – ela, a criança, é “des” qualquer coisa: desatenta; com distúrbio; desordeira. E o significante por aí desliza.

O sujeito então é tomado como um entulho a ser jogado diretamente na clínica: “veja o que vocês podem fazer com ele”. Ferreira faz um alerta interessante no que concerne a esta questão: “(...) a relação do sujeito ao saber é, estruturalmente, problemática e nem tudo que advém desta relação deve ser inscrito no registro do patológico, como fazem alguns desavisados, recorrendo ao campo “psi” quando algo do sujeito se precipita” (1999, p. 92).

Observamos que um dos discursos que se contrapõe a inscrever o sujeito no registro do patológico é o do “sujeito do desejo”, ou seja: *que o sujeito deseja o desejo do outro*. Considero, entretanto, tal discurso um tanto problemático. Vejamos: o discurso do “desejo de saber”, de forma inadvertida, acabou transformando-se em fórmula mágica na nossa área. Lacan, no livro 17, ao falar sobre os quatro discursos, refere-se ao discurso de Hegel e a “barbaridade chamada de saber absoluto”. Questiona-se o que pode querer dizer “saber absoluto” em função das “barbaridades verdadeiramente intoleráveis que ouvimos dos psicanalistas no que concerne ao desejo de saber” (1992, p. 21). E é por conta de tal questionamento que Lacan afirma de forma incisiva que o desejo de saber não tem qualquer relação com o saber, “a menos, é claro, que nos contentemos com a mera palavra lúbrica da transgressão. Distinção radical, que tem suas consequências últimas do ponto de vista da pedagogia - o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é – se me permitem justificar em um prazo mais ou menos longo – o discurso da histórica” (Idem). Lacan, nas pala-

bras acima citadas, está a nos alertar que é uma questão ética que está em jogo, já que o sujeito, na educação, não pode ser reduzido a um conhecimento e a um saber. A finalização da discussão acaba no terreno da ética, prerrogativa que, no momento atual, não parece ser somente de Lacan.

Retomando a discussão sob a perspectiva do sujeito “que não aprende”, que é “des” qualquer coisa, temos a seguinte situação: o “não aprender”, muitas vezes, é considerado como um sintoma, um sinal de uma doença que deve ser tratada. Entretanto, pensando a partir da perspectiva lacaniana, o sintoma é, antes de tudo, um enigma: “nós nos perguntamos ‘o que me acontece?’; ‘o que isso quer dizer’?, e então nos endereçamos a alguém que é um suposto-saber e que não é nada além de um suposto-saber” (Pinto, 1999, p. 61) Vemos, deste modo, que o saber é sempre suposto e que o sujeito é o sujeito da palavra. Dar a palavra ao sujeito que “não aprende” parece ser uma das dificuldades que nos defrontamos no cotidiano pedagógico. Assim, em nome de um saber, excluímos o aluno do mesmo.

A referência ao sujeito que “não aprende” exige uma problematização que ultrapassa o campo do patológico, ou seja: será que esse “não aprender” é realmente um problema de aprendizagem? Não estaria em questão, também, a forma como a sociedade está regulada e que só permite uma forma singular de reprodução do saber que, obviamente, esses alunos não estão conseguindo “aprender”? Parece, muitas vezes, que a subjetividade do aluno torna-se um “isso”, um “nisso”, uma “coisa” com que não se sabe lidar. A distância que existe entre o tratar o sujeito como um “isso” e seu processo de exclusão da escola é muito pequena. Penso um pouco como Jerusalinsky (1988), quando esse faz um alerta sobre o significante escola: a escola é um lugar de reconhecimento social, é um lugar “normal”, na nossa cultura, de a criança estar. Assim, ser reconhecido no social engloba reconhecer que pertence a uma cultura, se identificar, ser reconhecido, ser diferente, poder se comunicar, até mesmo as experiências psíquicas. São, segundo o autor, condições necessárias para o ser humano sobreviver. O problema é que tal reconhecimento passa, muitas vezes, pelo lugar do “des” qualquer coisa.

Assinalar os modos como o sujeito é tomado na educação deve-se, a princípio, a uma questão que considero importante, para fins de reflexão. Esta diz respeito ao lugar que a escola ocupa hoje: lugar de um fogo cruzado de discursos que aí circulam: o discurso da diferença; o discurso do conhecimento; o discurso da ideologia; o discurso do poder; o discurso do desejo, entre outros. Todos esses discursos, à revelia ou não dos paradigmas que os sustentam, chegam à escola assinalando para esta um aspecto de normatividade (não porque esses discursos veiculem tal normatividade, mas porque assim são tomados), do que deve ser feito, ou do que não deve ser feito. Tanto o “deve” como o “não deve” podem ser igualmente tirânicos. Afinal, qual o lugar da escola e do sujeito na contemporaneidade? Qual a sua função? Tais perguntas são obrigatórias

para quem se propõe a pensar os processos de subjetivação para além dos modelos de flexibilidade existentes. Enfim, creio que não podemos esquecer que tudo que chega à escola, justamente por conta de esta ser uma instituição atravessada por normas, é transformado em proposições normativas. Por conta dessa situação, o sujeito, rapidamente, sofre o enquadre, só que agora com o aval dos próprios discursos que denunciavam os processos de “modelagem” da subjetividade pela educação. Ambivalência constitutiva do sujeito, ambivalência constitutiva dos próprios discursos que o tomam como “objeto”, desconhecendo a impossibilidade de fazê-lo. Penso, finalmente, que o que está em questão são os cuidados que devemos ter para que não haja um apagamento entre o sujeito real e o sujeito ideal, ou seja, que estes não sejam identificados a um só, em nome de um ideal de sonhos didáticos-metodológicos.

Assinaladas tais preocupações, como pensar então a problematidade do sujeito tomado na e pela educação? Como pensar o sujeito na sua necessária ambivalência constitutiva, questão tantas vezes apontada nesse texto? Como entender o sujeito que “não aprende” para além do discurso patologizante? Retomando algumas proposições de Birman, vemos que a possibilidade de se falar em sujeito hoje passa, necessariamente, pela via da singularidade e do estilo. Tomando esta proposição para pensar o sujeito na educação, perguntamos o que poderia configurar esse estilo. A possibilidade que a marca do autor apareça, questão tratada pela estilística, foi a resposta à minha interrogação. Entretanto, valorizar o estilo, a marca do autor, por exemplo, não se contrapõe a toda gramática subjacente a um processo de alfabetização? O estilista escreve sem prévia obediência à gramática, sem lógica e sem regras do sentido, sintaxe e semântica. Ele, o estilista, transgride a gramática, pois se permite inventar. Assim, sacrificando a clareza que o domínio da gramática permite, faz a língua viver. Não é isso o processo de letramento para a criança – fazer a língua viver? Mas o domínio da gramática oferece as regras, a lógica; ela, a gramática, descreve, analisa, procura fundamentar; enfim, ela é esclarecedora. É certo que todo o processo de aprendizagem de uma língua precisa dessa clareza, mas também é certo que tal processo não pode reduzir-se apenas à gramática. Comentando a relação entre estilo e gramática na sua obra *Filosofia Mestiça*, Serres nos alerta a respeito da preponderância da gramática sobre o estilo: “Isto ilumina, é certo, mas não se move. Certamente esclarece, mas ao preço de uma linguagem técnica limitada, precisa, fechada, que depressa passa ao algoritmo, logo inacessível a quem não a fala, como outrora a escolástica, como se a escola afastasse, desdenhosa, todos aqueles que não têm condição de participar da conversação. Será, então, que ela esclarece, sendo o preço a obscuridade mais espessa?” (1993, p. 91). Mas aquele que não domina a linguagem da escola, perde no jogo das letras. Em se tratando de jogo e de mal-estar, as palavras de Walter Benjamin são, sem dúvida, exemplares.

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (1997, p. 105).

Talvez se a escola pudesse ser menos previsível nesse jogo, pudesse suportar mais a imprevisibilidade da singularidade e da marca do autor, não teríamos tantos perdedores nesse jogo. Enfim, não há sujeito, não há processo de letramento, sem uma certa dose de imprevisibilidade. Por um lado, talvez o problema esteja nos nossos temores acerca do que subjaz à imprevisibilidade e do que pode resultar se passamos a olhar o sujeito em suas ambivalências e “desvios de ordem”; por outro lado, talvez nos assustemos ao dar voz aos sujeitos, pois eles podem ter coisas a revelar a nosso próprio respeito.

A estilística, ao dar um estatuto aos “desvios” – desvios estes em relação ao que está previsto no sistema da língua –, nada mais faz do que, de uma outra forma, corroborar o que Birman (1997) nos fala acerca do estilo e o que Serres (1999) insistentemente diz acerca da educação. Para Serres, falar em sujeito da aprendizagem, na educação, é falar do terceiro excluído, do mestiço, do produtor de diferenças e de singularidades. Entretanto, salienta o autor, fazer um balanço da situação atual no que concerne ao sujeito não significa ficar isento de enganos; é interessante traçar a cartografia atual do sujeito mas, como é característico de toda cartografia, esta modifica-se incessantemente, inclusive pode desaparecer. O problema do sujeito hoje não concerne, necessariamente, ao problema do sujeito do início do século ou do século seguinte. Falar em sujeito, para Serres, é falar em cultura, e esta significa negociação de nossa violência essencial, transmutação. Finalmente, creio que o alerta de Serres sobre “não ficar isento de enganos”, quando se fala de sujeito, é aplicável a este texto mesmo, o de minha própria autoria.

Perguntando, ainda, sobre o sujeito

Este breve traçado sobre o sujeito, pensado a partir de vários lugares, às vezes “sem relação” entre si e outras bastante “bricolados”, está ainda muito distante de poder traduzir as inquietações de quem escreveu tais reflexões. O mal-estar talvez seja o sentimento que caracteriza a autoria deste texto. Obviamente o mal-estar não concerne, necessariamente, ao sujeito autor, mas às condições de produção deste. E, se nos perguntamos sobre as condições, é porque pretendemos chegar a circunscrever um campo maior que é o do mal-estar con-

temporâneo. E é neste campo que nos perguntamos sobre as possibilidades de produção de subjetividade, do sujeito, enfim. Não para interpretar os problemas sociais a partir de uma subjetividade, pois não é o indivíduo enquanto uma mônada isolada que está em questão, mas para pensar como se produz a subjetividade do sujeito a partir do ordenamento dos sistemas simbólicos transmitidos pelo social. Como nos diz Birman (1999), não se trata de um sujeito à prova do social. Trata-se, enfim, de como se produz um sujeito no jogo da exterioridade interior.

Kurtz, em outras palavras, também assinala para as mesmas questões acima colocadas. Ao analisar o tédio mortal da modernidade, afirma que para termos uma nova orientação psíquica, é necessário uma mudança “na relação simbólico-cultural entre ‘interior’ e ‘exterior’” (1999, p. 5). Tal mudança implica, necessariamente, em trabalhar com a *psique* e a linguagem como uma “arqueologia íntima” da modernização, “tanto no plano pessoal quanto no sociopsicológico, a fim de tornar patente o processo de ‘introspecção’ psíquica dessas coerções” (Idem). Assinala o autor que a psicanálise, “que os precipitados diziam morta, e a crítica lingüística feminista encerram inesgotáveis possibilidades para tal recodificação” (Idem). Finalmente, se o sujeito é um ente cultural, constituído pela linguagem/*alíngua* que o habita, necessariamente ambivalente, é necessário que ele busque “uma nova orientação cultural no espaço, no tempo e na psique; e, no século 21, talvez essa guinada revolucione tanto a sociedade quanto a crise social e econômica” (Idem). Talvez...

Notas

1. Não vou insistir sobre a temática do esgotamento do “paradigma do sujeito”. Esta questão já foi longamente tratada, tanto por filósofos, como por psicanalistas, sociólogos, entre outros, a tal ponto que a própria crítica ao “sujeito” parece, hoje, sofrer um processo de esgotamento. As discussões acerca da transformação do conceito de sujeito moderno, guardadas as diversidades dos paradigmas teóricos que a tratam, poderiam aqui serem traduzidas pelas palavras de Renault: “A idéia de sujeito, precisamente na medida que ela não se reduz à de indivíduo, mas, ao contrário, implica uma transcendência, uma ultrapassagem da individualidade, encerra em si a intersubjetividade e, assim, a comunicação em tomo de uma esfera comum de princípios e valores. E é, sem dúvida, mediante essa articulação intrínseca entre subjetividade e intersubjetividade que se trata de repensar o sujeito hoje” (1998, p. 90).
2. Para Birman, tal como a filosofia do sujeito, a própria psicanálise está em crise, “não porque ela seja fundada na filosofia do sujeito, mas porque se contrapõe aos pressupostos da cultura do narcisismo e da sociedade do espetáculo. Pois a condição de possibilidade para a emergência do inconsciente e da fragmentação pulsional é justamente o esfacelamento do registro narcísico do eu” (1994, p. 173). A própria ascensão da psicopatologia biológica e farmacológica, com sua crença de que a

subjetividade depende de regulações neuromorais, contribuiu decisivamente para lançar a psicanálise no “purgatório e no limbo”. Pode-se citar ainda o próprio avanço das neurociências e do cognitivismo americano como causas da perda de posição da psicanálise no que concerne aos estudos do universo psíquico. Entretanto, salienta Birman, a psicanálise, conjugada com outros saberes, “é ainda o saber mais consistente, construído pelo Ocidente, para dar conta do mal-estar na atualidade e, por consequência, das relações do sujeito no campo social.” (Idem).

3. O que acontece em muitas instituições, é que não há espaço para a diferença. Há uma atitude de horror para com a mesma, pois a diferença é considerada como um ataque à instituição. Vemos essa situação acontecer em algumas instituições psicanalíticas, em algumas escolas e, muitas vezes, naqueles mesmos que adotam o discurso da diferença, ou seja: baseados na ética da diferença, apregoam uma moral que exclui tudo o que não seja diferença. Há discursos intolerantes para com a diferença tanto entre os que não a suportam como entre os que a defendem. Assim, no lugar de uma ética da diferença, temos, novamente, uma ética da homogeneização.
4. Estou me referindo aqui ao modo como a psicanálise foi tomada no social na sociedade americana. Para Birman (1994), houve uma inversão do que era a psicanálise criada por Freud. A sociedade americana tomou esta como uma visão de mundo, uma moral para a modelagem do sujeito. Assim, o discurso psicanalítico passou a fazer parte da especialidade médica/psiquiátrica e da psicologia geral. Passa, deste modo, a ser a instituição reguladora de ensino, transmissão e seleção dos que poderiam psicanalisar. A instituição tem mais poder que a experiência analítica na formação do analista. Nos anos 40 e 50, os psicanalistas perceberam o processo de distorção dos pressupostos freudianos, entre eles Lacan, e iniciaram uma reavaliação da transmissão da psicanálise e da formação do analista.
5. Pode-se pensar que o significante, tal como Lacan o emprega, poderia corresponder a palavras. Entretanto, o significante nada mais é do que relação e, “Ninguém pode fechar a mão sobre um significante, pois ele é somente para um outro significante. Um significante não se transmite e não transmite nada. A letra é totalmente o contrário. A letra é transmissível. Ela é reflexiva...O significante depende unicamente da instância S (simbólico). A letra enlaça R, S e I” (1995, p. 130).
6. Pode parecer contraditório falar em significantes que “não-significam”. Para Deleuze e Guattari, que contestam o imperialismo do significante na psicanálise, há significantes que não significam, que não podem ser interpretados e, conseqüentemente, não podem assumir um sentido específico. A própria recorrência da psicanálise ao significante é, muitas vezes, pouco clara. Lacan assinala que, em se tratando do significante, não podemos falar que este transmita algo ou possa ser transmitido (ver nota 20), ou seja: não existe nada a ser interpretado no que concerne aos significantes. Tal afirmação é similar ou não àquela que diz que os “significantes não significam”? Em caso de resposta afirmativa, talvez a crítica de Deleuze e Guattari acerca do imperialismo do significante deva ser deslocada para um outro lugar.
7. A falsa oposição entre social e individual não é tão tranqüila no campo psicológico. A separação entre psicologia e psicologia social é um exemplo disso. Aliás, para Norberto Elias “Ela só se justifica enquanto se adere à crença tradicional em que alguns aspectos psíquicos seriam puramente ‘individuais’ - e independentes do fato que a pessoa humana

crece e, normalmente, vive entre outras pessoas -, ao passo que outros, ao contrário, seriam puramente 'sociais' e, nessa condição, separáveis dos aspectos 'individuais'. Dados alheios a essa questão, em particular valores e ideais políticos, contribuem de maneira decisiva para sustentar uma imagem patentemente errônea, que é a de uma separação quase ontológica entre o indivíduo' e a 'sociedade'" (1998, p. 113).

8. As relações entre Linguística e Psicanálise são no mínimo, problemáticas, apesar das recorrências recíprocas que foram gestadas a partir do encontro dos referidos campos teóricos. Do lado da lingüística, vale a pena examinar os escritos de Michel Arrivé (1999), Jean-Claude Milner (1995) e Valdir Flores (1999), entre outros. Do lado da psicanálise, vale a pena examinar o modo como Lacan tratou essas relações nos *Escritos* (1998), bem como a obra de Mustapha Safuan, *o Inconsciente e seu escriba* (1987), entre outras.

Tal como já referido na nota 6, o discurso psicanalítico não tem mais toda essa hegemonia da qual Badiou faz amplas referências. Neste sentido, verificamos que, neste final de século, a psicanálise passa a ser situada como um discurso, entre outros. Pergunta-se: não será isso que Lacan, de forma peculiar, já indicava no Seminário 20 - *Mais, ainda?*

Referências Bibliográficas

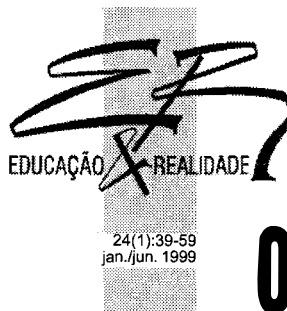
- ARRIVÉ, Michel. *Linguagem e psicanálise, lingüística e inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.
- BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- BADIOU, Alain. Alain Badiou: a respeito das verdades. In: *O Jornal do Psicólogo*. Belo Horizonte, ano 10 - n.43, setembro/outubro de 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIRMAN, Joel. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.
- _____. *Estilo e modernidade na psicanálise*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DELEUZE, Giles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed.34, 1998.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- FERREIRA, Tânia. *A Escrita da clínica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FREUD, Sigmund. *L'inquiétante étrangeté* (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard, 1985.
- _____. *El malestar en la cultura*. In: *Obras Completas - Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1994.

- JERUSALINSKY, Alfredo e colaboradores. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- KURTZ, Robert. O tédio mortal da modernidade. In: *Caderno Mais*. São Paulo: Folha de São Paulo, 28 de novembro de 1999.
- LACAN, Jacques. *L'Étourdit*. Paris: Silicet, 1973.
- _____. *O mito individual do neurótico*. Lisboa: assírio & alvim, 1987.
- _____. *As psicoses - livro 3*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1988.
- _____. *O avesso da psicanálise - livro 17*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1992.
- _____. *A ética da psicanálise - livro 7*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1995.
- _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- MILNER, Jean-Claude. *L'Ouvre claire*. Éd. Du Seuil, 1995.
- PANORAMA DE ARTE BRASILEIRA. Museu de Arte Moderna de São Paulo - De 21 de outubro a 19 de dezembro de 1999. In: Suplemento especial da *Revista Bravo*. São Paulo: n.25, outubro de 1999.
- PINTO, Manuel da Costa. Democracia e sintoma. In: *Cult: Revista Brasileira de Literatura – Freud: o sonho do século*. São Paulo: Lemos Editorial & Gráficos Ltda - Ano III, n.28, Novembro de 1999.
- RENAUT, Alain. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- SAFOUAN, Moustapha. *O inconsciente e seu escriba*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- _____. Entrevista concedida a TV Educativa. In: *Programa Roda Viva*. Rio de Janeiro: TVE, 08 de novembro de 1999.
- ZIZEK, Slavoj. O superego pós-moderno. In: *Caderno Mais*: São Paulo: Folha de São Paulo, 23 de maio de 1999.

Margareth Schäffer é professora titular do Departamento de Estudos Básicos e do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Tomaz Flores, 247 - Ap. 61
 90.035-030 - Porto Alegre - RS
 E-mail: marga@edu.ufrgs.br.



FOUCAULT E O DESEJÁVEL CONHECIMENTO DO SUJEITO

Rosa Maria Bueno Fischer

RESUMO – *Foucault e o desejável conhecimento do sujeito*. O objetivo deste texto é discutir as principais polêmicas em torno da concepção de sujeito em Michel Foucault, a partir de algumas perguntas sobre as relações entre a educação e a produção de subjetividade na cultura contemporânea. Para tanto, descrevo o percurso do autor no modo de pensar o problema do sujeito, em diferentes momentos de sua trajetória, utilizando como ferramenta um de seus mais produtivos conceitos: o da descontinuidade histórica. Finalmente, detenho-me no tema da confissão, tal como é apresentado pelo filósofo, sugerindo algumas possibilidades de análise dessa tecnologia de subjetivação, no campo da educação.

Palavras-chave: *Foucault, sujeito, subjetivação, subjetividade, confissão, descontinuidade.*

ABSTRACT – *Foucault and the desirable knowledge of the subject*. The main purpose of this paper is to bring up the important issues related to Michael Foucault's concept of the subject, using some questions about the relation between education and subjectivity production in the contemporary society as a start-up. For that matter, I describe the author's path while he analyzes the subject's issue, in different moments of his trajectory, using one of his more productive concepts as my tool: the historical discontinuity. In the last part, I focus the study in the confession issue, as it is presented by the philosopher, suggesting some possibilities of analysis concerning this "technology of subjectivation", in the field of education.

Key-words: *Foucault, subject, subjectivation, subjectivity, confession, discontinuity.*

Introdução

Se é verdade que o poder investe cada vez mais nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade, se ele se faz individualizante, se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individualizado, formando hermenêuticas e codificações do sujeito desejante, o que sobra para a nossa subjetividade? Nunca 'sobra' nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder (Deleuze, 1991, p. 112-113).

As palavras de Deleuze, referidas ao pensamento de Foucault sobre o sujeito na sociedade contemporânea, resume com mestria inquietações das quais compartilhamos, no momento em que decidimos compreender mais deste presente, no qual cada vez deseja-se saber mais sobre a privacidade dos indivíduos e, simultaneamente, quer-se dominar todo o saber segundo o qual se poderá obter um completo conhecimento e domínio sobre os sujeitos, seus corpos e suas almas.

Estariamos vivendo um momento semelhante àquele que Foucault investigou – da Antigüidade Clássica –, em que se tornaram tão presentes as “técnicas de si”, essa reflexão sobre os modos de existir e reger a própria conduta, segundo determinados fins que o homem fixa para si mesmo? Ou estariamos mais próximos da apropriação, feita pelo Cristianismo, dessas mesmas técnicas de si? Ou ainda: estariamos aperfeiçoando aquilo que o homem dos séculos XVII e XVIII tão bem conseguiu, ao produzir um farto material, tão bem analisado por Foucault, no qual se registrou à exaustão a intimidade de vidas “infames, obscuras e desafortunadas”?

Afinal, por que essa obsessão por imiscuir-nos no que tem o nome de privado? Por que aquilo que nos é mais íntimo e privado deve permanecer classificado como tal, íntimo e privado, e desse reino, ser alçado a “coisa pública”? Qual o modo de existência desse voltar-se para si mesmo, hoje? De que modo se dá a produção e a veiculação de textos e documentos (em campos como o da pedagogia, da psicologia e, mais amplamente, dos diferentes meios de comunicação, como a televisão, os jornais, as revistas e assim por diante), que se ocupam de um eu obrigatoriamente sempre atento a si mesmo, sempre pronto a procurar conhecer-se cada vez mais, a buscar qualquer tipo de explicação para seus sonhos e desejos, conformar seus atos a um modelo de vida harmônico e “espiritualmente correto”? Que efeitos de verdade têm os discursos que delineiam para as pessoas um ideal de corpo, de beleza e de comportamento? Que técnicas correspondem a esses fins de aperfeiçoamento corporal e espiritual? Como esse “governo de si”, em nossos dias, trata da sexualidade, esse tema que esteve desde sempre entranhado na formação do indivíduo? De que modo nossa “intimidade desafortunada” se expõe nas telas públicas e nos diferentes espaços institucionais? Finalmente, que tipo de ética (ou não-ética) estariamos propondo a nós mesmos através desses discursos e práticas?

Tais perguntas, assim colocadas, usam uma linguagem aprendida de Foucault e têm o objetivo de situar este artigo, em que me proponho a reconstruir a trajetória do filósofo no que concerne ao modo como tratou o tema do sujeito em sua obra. Assim, na primeira parte do texto, apresento as principais polêmicas em torno da concepção de sujeito em Foucault, a partir de algumas perguntas que me inquietam e têm orientado boa parte de algumas investigações recentes sobre as relações entre mídia, educação e produção de subjetividade na cultura contemporânea¹; em seguida, passo a descrever e comentar as permanências e as discontinuidades no modo de Michel Foucault pensar o problema do sujeito, no decorrer de sua obra; depois, antes de concluir, elejo o tema da confissão, tão caro ao autor, para apontar algumas possibilidades sugeridas pela análise foucaultiana do sujeito, no campo da educação.

Sujeito: sujeição, subjetivação e assujeitamento

Longe de sugerir meras especulações, as indagações com que introduzo este artigo incorporam algo do modo de perguntar foucaultiano, segundo o qual a busca principal não seria de um *por quê*, nem de um *para quê*, mas de um *como*, de um *de que modo*. Assim, num de seus belos cursos do Collège de France [“*Subjectivité et vérité*”, publicado nos *Résumés des cours (1980-1981)*], sobre o tema do sujeito, Foucault enfatizava a necessidade de uma pesquisa que lhe respondesse à seguinte pergunta: *como* se instituiu um conhecimento de si, ou *como* se processou essa longa história de fazer do sujeito um objeto de conhecimento, pelo homem? E mais ainda: *como* esse fato de tornar o sujeito cognoscível foi-se fazendo não só possível, como desejável e até indispensável para nós? (Cfe. Foucault, 1989, p. 133).

Como se verá neste texto, a questão do sujeito na obra de Foucault vai muito além do lugar-comum lido em alguns de seus críticos apressados, de que ele teria decretado a “morte do sujeito” ou a “morte do homem”. Falar de sujeito, para Foucault, em primeiríssimo lugar, é falar de “modos de subjetivação”. Quando, em *As palavras e as coisas*, ele afirmou que o homem não existia até os Séculos XVII e XVIII, referia-se a uma ruptura na história da sociedade ocidental, a um momento em que o homem se tornava objeto de saber, constituía-se como aquilo “que é necessário pensar e o que há a saber” (s.d., p. 448), na medida em que é alguém que vive, fala e produz: distintos modos de objetivação transformaram os seres humanos em sujeitos: sujeitos falantes, sujeitos econômicos e produtores, sujeitos biológicos, e temos a partir daí as Ciências da Linguagem, por exemplo, a Economia ou a História Natural. O homem se separava das milenares crenças e “filosofias” e se tornava “objeto”. Foucault encerra *As palavras e as coisas* sugerindo que o homem, portanto, foi “inventado” e, tal como apareceu, poderia, quem sabe, desaparecer dali a algum tempo, desvanecendo-se como “um rosto de areia à beira do mar”.

Estaria Foucault prevendo um tempo em que o excessivo esquadramento do homem, de sua alma e seu corpo, pelo saber médico principalmente, talvez o conduzisse a uma perda de unidade, a um esfacelamento de si? Teria esse fato relação com o sucesso das terapias esotéricas e do fartíssimo material de auto-ajuda que ocupa boa parte de praticamente todas as livrarias em quase todo o mundo? O certo é que Foucault, aceitando o caminho aberto por Nietzsche, renunciava o desaparecimento de um homem essencial, fonte da verdade, da liberdade e de todo conhecimento, propondo que a filosofia do presente partis-se exatamente desse ponto. “Hoje em dia já não se pode pensar senão no vazio do homem desaparecido” (Foucault, s.d., p. 445).

Em “*Deux essais sur le sujet et le pouvoir*” (“Dois ensaios sobre o sujeito e o poder”, célebre texto publicado por Dreyfus e Rabinow no livro *Michel Foucault. Un parcours philosophique: Au-delà de l’objectivité et de la subjectivité*)², ele explica que, na verdade, sempre esteve estudando o sujeito: se em *As palavras e as coisas* fazia aparecer o homem como alguém separado do que está fora dele (por exemplo, o homem produtivo separado do produto de seu trabalho), em *Vigiar e punir* expunha o sujeito classificado em relação a outros seres humanos e, inclusive, dividido no interior dele mesmo. Mais uma vez, os homens como objeto, aqui divididos em loucos e sãos, em doentes e saudáveis, em criminosos e “bons-moços”. Finalmente, nos últimos anos de sua vida, o autor dirigiu suas investigações no sentido de responder à questão: como o homem chegou a reconhecer-se como “sujeito de uma ‘sexualidade’”? Outra vez, a insistência em saber de que modo o ser humano se transforma em sujeito (Cfe. Foucault, in: Dreyfus e Rabinow, 1984, p. 298 e 299).

Obviamente, não estamos aqui falando em um sujeito psicológico, nem entendendo subjetivação e subjetividade como processos ou estados “da alma”, da experiência única e individual de cada pessoa, o que certamente existe, é legítimo considerar e está em jogo também nestas considerações. Mas é preciso que se diga que as concepções foucaultianas de sujeito do discurso e de subjetividade têm uma abrangência muito específica. Assim, o termo ‘subjetividade’, segundo o autor, refere-se ao modo pelo qual “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (Foucault, *apud* Larrosa, 1994, p. 55), ou seja, o modo – as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. Para Deleuze, Foucault não só mostrou como os processos de subjetivação se fazem absolutamente diversos, nas diferentes épocas, produzindo modos de existência e estilos de vida muito próprios: ele afirmou sobretudo que, nos interstícios da dinâmica de poder e saber, em luta com esses mesmos dispositivos, há um lugar de “intensidades”, uma possibilidade ética-estética de se produzir uma “existência artista” (Deleuze, 1992, p. 142).

Por outro lado, quando o autor diz, em *A arqueologia do saber*, que o sujeito ocupa um determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala de um lugar

e, portanto, não é dono livre de seus atos discursivos, Foucault não está negando que as pessoas, individualmente, possam perceber-se como únicas, indivisíveis, senhoras de seu destino e de seus menores atos. Essa aspiração permanente à unidade seria a grande ilusão que nos mantém em nossa normalidade. Percebendo-nos incompletos e múltiplos, tendemos à totalidade e à completude. Guardadas as proporções, em termos de produção teórica, os cientistas, mesmo entendendo que os saberes produzidos no seu campo são incompletos, em geral também tendem à busca de uma totalização, como bem tem assinalado Edgar Morin³. Mas voltemos ao sujeito. A tensão entre o eu e o outro é considerada não no espaço em que se relacionam sujeitos individuais, mas no espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de “dispersão do sujeito”, como a formulou Foucault. Para ele, indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeito de um mesmo discurso, ou seja, a origem do discurso não estaria em sujeitos individuais. O sujeito do enunciado, conforme sua célebre formulação, é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (1986, p. 109)⁴.

Quando faz sua crítica aos historiadores, na Introdução de *A arqueologia do saber*, Foucault diz que “fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento” (Idem, p. 15). Segundo ele, todas as tentativas de descentração do sujeito – com Marx, com Nietzsche, com as Ciências da Linguagem – foram sendo transformadas no intuito de proteger a “soberania do sujeito”. Assim, por exemplo, Marx teria sido antropologizado e dele se fez um historiador das totalidades, embora sua análise tenha sido rigorosamente histórica e tenha apontado para a descontinuidade dos processos sociais. Mas como abandonar a idéia do devir histórico, da “atividade sintética” do sujeito, se é a idéia do devir que fornece à soberania do sujeito seu “abrigo mais seguro”? (Idem, p. 17).

Foucault usa ‘sujeito’ no estrito sentido etimológico da palavra. Em latim, a palavra é *sub-iectus* ou *subjectus*, e denota aquilo ou aquele que é “colocado por baixo”, o mesmo que “súdito”⁵. No ensaio sobre a relação entre sujeito e poder – “*Porquoi étudier le pouvoir: la question du sujet*”, ele é bem claro: “Há dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: sujeito submetido ao outro, através do controle e da dependência, e sujeito preso à sua própria identidade, através da consciência ou do conhecimento de si. Em ambos os casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e assujeita”⁶ (In: Dreyfus e Rabinow, 1984, p. 302 e 303, trad. minha). É nesse texto, aliás, que Foucault afirma não ter sido o poder, mas o sujeito – e as diversas formas de assujeitamento – o tema geral de suas investigações. E qual o elemento impulsionador dessa busca? Em primeiro lugar, a percepção de que os mecanismos de sujeição do indivíduo não constituiriam um momento final, um produto da exploração econômica e política, mas sim processos circularmente relacionados com outras formas de dominação, de tal forma que um ou outro desses tipos de dominação poderia prevale-

cer, conforme o momento histórico. Em segundo, a idéia de que o Estado ocidental moderno alcançou algo jamais visto na história das sociedades humanas – uma combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes. Ou seja, em nossos dias estaria prevalecendo aquele tipo de poder que atinge prioritariamente o cotidiano imediato das pessoas, que se ocupa de saber o que se passa nas cabeças e consciências individuais, explorando almas e segredos, produzindo verdades nas quais todos devem reconhecer-se e pelas quais são reconhecidos (Idem, p. 304 e 305).

A idéia de um poder pulverizado, presente em todas as relações e em todos os lugares, expôs Foucault a ser classificado como o arauto da perseguição, da desesperança, do aprisionamento sem saída. Só no final de sua vida, no texto várias vezes citado aqui, justamente pela síntese aí realizada pelo autor, ele explicitou a importância de lutarmos contra todas as formas de assujeitamento, ou, como escreveu, contra a “submissão da subjetividade”. Se somos sempre assujeitados, lutemos por formas de sujeição que não nos submetam tão radicalmente naquilo que mais nos é caro – nossa individualidade. Porém, ele acreditava que a maior dificuldade dessa luta estaria em considerar a particular forma de poder que nossa sociedade tão bem aprendeu a realizar e que tanto soube aperfeiçoar, ao longo de três séculos: um poder preocupado com o bem-estar da população e a saúde de cada um em particular, um poder que se reveste de “bondade” e sincera dedicação a toda a comunidade, mas que não tem condição de exercer-se senão munindo-se de toda a informação sobre cada grupo, sobre o que pensam e sentem todos os indivíduos e como estes podem ser melhor dirigidos.

O problema é este: como e por que lutar contra quem nos protege e quer nosso bem? O exemplo das grandes pesquisas de *marketing* parece feito sob medida para ilustrar o tipo de poder a que Foucault se refere: é possível até imaginar o autor tendo diante de si toda essa produção de dados sobre eleitores ou consumidores, esses dados freqüentemente divulgados pelos órgãos de comunicação, e sem os quais nem o mercado nem a política parecem sobreviver. Veja-se, só para usar outro exemplo, a quantidade de pesquisas sobre o público adolescente, uma das mais recentes conquistas do mercado: certamente, não se investigam aí apenas o gosto dos novos consumidores e suas preferências em relação a roupas, alimentos ou formas de diversão. Quer-se saber mais: como esses jovens fazem amor, como se relacionam com a família, o que esperam para o futuro, que medos têm, quem escolheriam como líder, quais suas crenças ou qual sua identidade religiosa. Novamente, o contraditório problema: como e por que duvidar daquele que se dirige a nós e nos investiga, para supostamente servir-nos de uma melhor forma?

Inquieto inquiridor da cultura do seu tempo, Foucault depositou, no decorrer de toda a sua obra, um olhar profundamente crítico a todas as formas de sujeição do homem, visíveis nos diferentes campos institucionais e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos e arquiteturas construídos historicamente. Seu olhar, porém, jamais foi benevolente ou paternalista, da-

quele tipo que enxerga a verticalidade das relações, a grandeza moral dos oprimidos em contraposição à perversão dos poderosos. Em suas aparentemente díspares investigações, ele sempre apontou para a idéia de que o poder existe em ato, e de ambos os lados: do lado de quem exerce o poder e do lado daquele sobre o qual o poder é exercido. Em ambos os lados há agentes, e há sempre espaço para respostas, reações, efeitos. Enfim, o poder se exerce sobre aquele que é livre. E a tendência da sociedade ocidental, como ele descobre, especialmente a partir da longa pesquisa feita para *Vigiar e punir*, tem sido aperfeiçoar, burilar, sofisticar as estratégias de poder, criando-se dispositivos cada vez mais complexos, nos quais os indivíduos terminam por enredar-se, tomando para si as próprias ações que lhe cingem a subjetividade.

A seguir, faço um apanhado geral de como Foucault foi transformando sua compreensão do sujeito, no percurso de suas investigações, até chegar a afirmar que a verdadeira motivação de suas pesquisas teria sido a luta maior e mais urgente contra tudo aquilo que nos submete a subjetividade.

O sujeito na trajetória de Foucault

a) Da *História da loucura a Vigiar e punir*

Como o louco passa a ser considerado um “doente mental”? Para identificar como nasceu o discurso psiquiátrico, Foucault, em *História da loucura*, analisa discursos médicos e práticas de internação, ocupando-se também com as instâncias sociais envolvidas – Igreja, família, medicina, justiça –, desde o Renascimento até o início do Século XIX. Ele queria analisar como se deu o aparecimento da loucura no âmbito do problema da razão e da verdade. Na síntese de Roberto Machado – um estudioso dessa obra, inclusive seu tradutor –, temos aí a descrição do longo processo de “dominação da loucura pela razão”. Do Renascimento para a Idade Clássica, faz-se a “destruição da loucura, como saber que expressa a experiência trágica do homem no mundo, em proveito de um saber racional e humanista centrado na questão da verdade e da moral” (Machado, 1981, 61).

Foucault vai descrevendo como a questão da loucura não fica restrita ao ambiente da medicina mas, ao contrário, vai-se configurando como um problema de razão e de moralidade. A criação dos primeiros hospitais, no Século XVII, instituiu a exclusão social, fundada principalmente em critérios morais: os enclausurados eram prostitutas (e todos os que adquiriam doenças venéreas), devassos, perversos sexuais, feiticeiros e magos, libertinos e, finalmente, os loucos, até então não vistos como doentes mentais. No Século XVIII, porém, o discurso médico distinguia a loucura dos outros tipos de “erros morais”, classificando-a como um produto da relação do homem com o seu meio e identificando-a como um fenômeno que se passa dentro do próprio sujeito. Segundo escre-

ve Foucault, na loucura, o homem “não perde a verdade, mas *sua* verdade; não são mais as leis do mundo que lhe escapam, mas ele mesmo que escapa às leis de sua própria essência” (apud Machado, p. 73). Eles já não podem ficar livres, não são produtivos e se tornam perigosos para as comunidades. Resta-lhes o completo isolamento. Enclausurado, o louco é submetido ao olhar médico e jurídico, torna-se objeto de saberes. Criminosos passionais enclausurados, por exemplo, ao serem interrogados sobre seus desejos, seu passado até então desconhecido, sua percepção do mundo, muito mais do que sobre o próprio crime, são instados a confessar o que há de mais secreto em suas vidas. É a história do Outro, do Diferente; é o nascimento da psicologia, da psiquiatria e de toda uma ciência médica que existe para explicitar a verdade básica do sujeito, cuja loucura agora é doença e, sendo assim, precisa ser tratada. Inicia-se a era do patológico, como acentua Machado, tempo que ainda existe, e cada vez mais, para todos nós.

É assim que Foucault vai construindo seu edifício teórico a respeito do tema do sujeito. Nessa primeira grande investigação – aliás, sua Tese de Doutorado, orientada por Canguilhem –, como vimos, Foucault já identificava, através da história da loucura, um dos “instantes” desse longo processo pelo qual o homem buscou (e busca, cada vez mais) saber a verdade escondida do sujeito. Se aprendemos, com a *História da loucura*, o surgimento de uma “ciência da alma”, podemos, com *O nascimento da clínica*, acompanhar como se plantaram as bases da ciência médica do corpo: percebido pelo olhar, o corpo do doente é falado, classificado, organizado em tipologias nosológicas, as quais não existiriam em essência, mas como doença de um corpo específico, concreto. O conhecimento médico se dá pela associação do olhar à linguagem. O espacial é verbalizado. E, pela análise arqueológica foucaultiana, constrói-se uma figura completa e clara, em que a linguagem médica é vista em perfeita articulação com seu objeto, o corpo doente percebido pelo olhar daquele que examina. É o conhecimento a partir da “desordem” da enfermidade, da “perigosa alteridade no corpo humano”, como diz o autor⁷. Mais adiante, em *As palavras e as coisas*, Foucault estudará detidamente os saberes a partir dos quais se constituíram as chamadas ciências humanas, e vai mostrar-nos como o homem é determinado pelo que se sabe dele e como só assim poderá ser conhecido. E, nesse momento, “o homem se descobre como um ser finito através das empiricidades, porque como sujeito do conhecimento é também um ser finito e descobre, mais fundamentalmente, a finitude de seu corpo, de seu desejo, de sua linguagem” (Machado, p. 135).

O aprofundamento do grande problema de como o homem se fez objeto de saber dá-se, em *Vigiar e punir*, pela centralização em um novo foco de investigação: o poder. Foucault quis fazer uma “história política dos corpos”, através da história das prisões. E descobriu o nascimento de uma sociedade das disciplinas, cujo foco é o controle pormenorizado dos corpos, que devem fazer-se

dóceis e úteis. A prisão moderna, do dispositivo panóptico, descrita em detalhes desde o momento em que se configurou como ruptura em relação às clássicas formas de punição, essa prisão seria, segundo o autor, o modelo por excelência da sociedade disciplinar, da qual somos herdeiros, e na qual se instaura uma nova economia do poder, bem mais eficaz e muito menos dispendiosa.

Ao fazer a história da microfísica do poder punitivo, em *Vigiar e punir*, Foucault descreve os fundamentos da “alma” moderna que nos constitui, na contemporaneidade:

(...) o homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo (Idem, p. 31-32).

O nascimento dessa alma moderna, segundo Foucault, dá-se com a ruptura ocorrida durante o Século XVIII, quando os governos, na sociedade ocidental, passaram a preocupar-se com a “população” e com o “corpo” dos indivíduos: é o político transformando-se no bio-político; são as tecnologias disciplinares passando a serem aceitas, sob a forma de “igualdade e liberdade” (Cfe. Dreyfus e Rabinow, op. cit., p. 195 e ss.). Diante das profundas mudanças econômicas do Século XVIII, e defrontada com o problema da “acumulação de homens”, a sociedade ocidental imaginou um novo tipo de poder. Como diz Foucault – em entrevista a Jean-Pierre Barou, a propósito do Panóptico de Jeremy Bentham (popularizado pelo autor, em *Vigiar e punir*) –, era preciso que o poder tivesse circulação e se fizesse por novos canais, “cada vez mais sutis, chegando até os próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos. Que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto se ele se exercesse sobre um só” (Foucault, 1992a, p. 214).

A hipótese do genealogista é que nossa sociedade incorporou uma velha técnica de poder, o “poder pastoral”, nascido nas antigas instituições cristãs. Distinta do poder soberano, a nova técnica consiste em criar e incentivar uma série de procedimentos, ligados a um objetivo último: a salvação individual. Segundo essa forma de poder, há que se ter uma preocupação constante com cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida; é preciso também ter o conhecimento dos segredos mais íntimos de cada um a habilidade de conduzir cada ovelha do rebanho. Em suma, há que se produzir e reafirmar, permanentemente, uma verdade: a verdade do próprio indivíduo (Cfe. Foucault, 1988, p. 10). O preso de *Vigiar e punir* é objeto de produção de saberes, na medida em que seu corpo se oferece e, ao mesmo tempo, resiste à normalização. Classificado, julgado, exercitado, comparado, diferenciado, hierarquizado, homogeneizado, excluído – em uma palavra, normalizado –, o homem dos cárceres incorpora literalmente uma “arte de punir e de ser punido”. Ele aprende a docilidade

de um corpo que se reconhece como vigia de si mesmo, e se esmera em tornar-se apto, produtivo, capaz, disposto a um aprisionamento jamais percebido como tal.

Da verdade perdida pelo louco e da justificação de seu enclausuramento (*História da loucura*), à atomização do corpo doente sob o olhar médico (*O nascimento da clínica*) e à docilização dos presidiários (*Vigiar e punir*) – ou seja, da análise arqueológica dos primeiros textos à opção pela abordagem genealógica –, estamos ainda diante do tema do sujeito, que aqui poderíamos entender sob duas óticas. De um lado, acompanhamos a trajetória de um historiador que se define por querer libertar-se da idéia de um sujeito constituinte, transcendente e ideal: de fato, suas análises nos falam de um sujeito que se constitui por dentro de própria trama histórica, apanhada em regiões e em locais muito específicos, como os hospitais e as prisões, na Europa dos Séculos XVII e XVIII. De outro, defrontamo-nos com um conjunto de técnicas e procedimentos de controle e fragmentação dos indivíduos, os quais se tornam perfeitamente disponíveis a uma série de saberes: constituem-se subjetividades, no seio de lutas por imposição de sentido, na história da produção de efeitos de verdade. E essa subjetividade é muito concreta, ela toma corpo nos gestos, na postura, no olhar, nos discursos, descritos magistralmente pelo autor.

b) O sujeito em *A vontade de saber, O uso dos prazeres e O cuidado de si* (*História da sexualidade I, II e III*)

A partir do Século XIX, os dois pólos do “bio-poder” – numa figura só, o controle do corpo dos indivíduos e do grande “corpo” da população – desembocam numa espetacular preocupação com o sexo: o discurso da sexualidade passa a ser um discurso sobre a vitalidade do corpo e sobre a maximização da vida. Incorporando a hipótese repressiva do poder – contestada violentamente por Foucault –, o bio-poder atinge o cotidiano do indivíduo e o convida a confessar-se, a liberar-se, a desamarrar-se da opressão. Produz-se um saber sobre o sexo, saber que se aplica diferentemente em relação a ricos e pobres: estes, em nome da higiene pública, aprendem, por exemplo, a controlar o incesto; aqueles, mais tarde, terão acesso à psicanálise, e obterão o remédio para a repressão. Para Foucault, o problema das sociedades modernas não é terem condenado o sexo à obscuridade, e sim terem dedicado todos os esforços para falar sem cessar dele, valorizando-o como “o” segredo.

Colocando em suspenso alguns postulados tradicionais nas análises de poder, como o que fundamenta a “hipótese repressiva”, o autor se dedica a fazer uma história da sexualidade, cujo primeiro passo é justamente descrever o domínio do funcionamento das relações de poder. Aprendemos tudo o que ele “não é”: o poder não se possui, não é uma propriedade, não está localizado no Estado, não é mera superestrutura, enfim, não atua pelos mecanismos da repressão e da ideologia. Por oposição, também aprendemos que o poder, antes de

tudo, é um “efeito de conjunto”: é uma estratégia, é algo que está em jogo, ele incita, promove, produz e é “positivo”. Produz o quê? Sujeitos, discursos, formas de vida. Como? Através da transformação técnica dos indivíduos.

Em *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da sexualidade*, Foucault nos mostra, por exemplo, como se produziram, ao longo do Século XIX, quatro “figuras” sexualizadas: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal “malthusiano” e o adulto perverso. Descrevendo-as em relação às redes de poder e saber que as constituíram, Foucault mostra simultaneamente como se produziu esse objeto – a sexualidade, que ele identifica como um dispositivo histórico de controle das populações. O “dispositivo da sexualidade” é definido como um aparato discursivo e não-discursivo, em que

(...) a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder (Foucault, 1990a, p. 100).

O grande tema aí é o da colocação do sexo em discurso. O sexo passa a ser tratado como fato político, e é regulado por toda uma discursividade, muito mais do que pela proibição, como o faz crer a hipótese repressiva. É preciso controlar as taxas de natalidade e, para isso, desenvolve-se um interesse obsessivo por dominar todos os dados que envolvam o ato reprodutivo: o casamento, as relações sexuais, as interdições e as perversões. Afinal, como cada uma das pessoas usa seu sexo? A família e as primeiras instituições escolares colocam-se em estado de alerta: há que vigiar o possível e sempre iminente encontro do indivíduo com o seu sexo, desde a infância e sobretudo na adolescência. Para tanto, não só a fala dos pedagogos multiplica saberes sobre a sexualidade dos mais jovens, por exemplo, como os espaços e os rituais escolares da Europa, a partir do Século XVIII (a arquitetura dos prédios, a disposição das salas, os regulamentos disciplinares), aparentemente mudos, são a própria manifestação de um discurso interminável sobre a sexualidade. Ao mesmo tempo, a medicina aperfeiçoa suas pesquisas em anatomia, para descobrir a origem de possíveis degenerescências; e o discurso jurídico multiplica formas de fazer os indivíduos falarem de si e deixarem o registro de sua confissão de perversidade.

Em nome de uma urgência biológica e histórica, justificaram-se, oficialmente, todos os tipos de racismo; degenerados, bastardos e ‘tarados’ deviam ser de alguma forma eliminados, ou, pelo menos, controlados, mas não sem antes confessar sua vida infame. A grande matriz geradora da discursividade sobre o sexo, segundo Foucault, é a técnica da confissão que, como tal, permanece até nossos dias. Extorquida de todas as formas e insistentemente, a confissão sobre o inconfessável – sobre os pensamentos e desejos perversos, os inumeráveis prazeres, as distorções do ato sexual – é a técnica-síntese da imensa vontade de saber do homem. E a sexualidade vai aparecendo não só como verdade do indi-

víduo e de seus prazeres, mas principalmente como um lugar por excelência do patológico e do oculto, que urge decifrar.

Há uma dupla produção de verdade sobre o sujeito: o sexo, esse “fragmento de noite que cada qual traz consigo”, é objeto de uma verdade que acreditamos estar em nós e por isso a dizemos, esperando que o Outro, o decifrador, nos devolva o que somos, ajudando-nos a liberar o que em nós se ocultava. Temos aí a gestação do longo processo de construir uma ciência do sujeito, como esclarece Foucault:

Foi nesse jogo que se constituiu, lentamente, desde há vários séculos, um saber do sujeito, saber não tanto sobre sua forma porém daquilo que o cinde; daquilo que o determina, talvez, e sobretudo o faz escapar a si mesmo. Talvez isso pareça inopinado, mas não é estranho quando se pensa na longa história da confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder, tão básica no Ocidente, que é a confissão: através de círculos cada vez mais fechados, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber; nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder que são imanentes a tal discurso (Foucault, 1990a, p. 68-69).

No Volume II de sua *História da sexualidade, O uso dos prazeres*, o autor reavalia seu percurso investigativo e se coloca uma pergunta nova, sobre o modo como o homem ocidental construiu uma ciência do sujeito: agora, Foucault quer saber como fomos levados a reconhecer-nos como “sujeito de desejo”. Para responder a essa questão, foge ao plano estabelecido em *A vontade de saber*, e reorganiza seus estudos em direção aos textos da Antigüidade Clássica, a fim de saber: a) como se deu a lenta formação de uma “hermenêutica de si”; b) por que o sexo vem sempre acompanhado de uma idéia de moral; c) como, enfim, o homem problematiza a si mesmo e à sua vida.

Do ponto de vista metodológico, o autor fornece a chave de uma pesquisa que se compromete não com idéias e comportamentos, nem com visões de mundo ou “ideologias”, mas com problematizações e práticas. Arqueologista, ele vai apanhar os discursos da Antigüidade Clássica, em que o homem é questionado de diferentes formas, como um ser que pode e deve ser pensado; genealogista, ele se apóia nas práticas que depreende dos discursos, e as vê em seu movimento e transformação, em suas descontinuidades. É assim que ele descobrirá, nos textos, um conjunto de regras, opiniões, conselhos, aos quais o cidadão devia recorrer para orientar sua prática cotidiana – um conjunto de “práticas de si” –, em direção a uma “arte da existência”. A prática de si é considerada uma questão de ordem moral, prescritiva. E o sujeito é alguém que se constitui sujeito moral e cujas ações se harmonizam com as normas de um

determinado código, de um certo tipo de prescrição. Para obter sucesso nessa empreitada ética, a “relação consigo” é fundamental: trata-se de uma relação de aprendizado e reflexão em direção ao próprio interior, de autodeciframento, exame, de exercício sobre si mesmo, de transformação de si, de autocontrole, aperfeiçoamento constante.

O mergulho de Foucault nos textos clássicos – como os de Clemente de Alexandria, Aristóteles, Plínio, Plutarco, Sêneca, Xenofonte, Platão –, entremeadado de comentários a respeito dos discursos sobre a formação de si, especialmente os produzidos pela literatura cristã medieval, leva-o a descobrir uma permanência de temáticas, como a do sexo, esse “medo tão antigo”. Desviar-se do prazer, manter-se fiel no casamento, praticar a abstinência sexual, por exemplo, são algumas das recomendações para quem deseja ter acesso à verdade de si mesmo, encontradas na maioria desses textos. Ou seja, mais uma vez, a correlação entre sexo e saber, sexo e verdade. Mas o que interessa a Foucault, para além das permanências, são as diferenças, os modos de os homens se constituírem sujeitos morais, em momentos históricos distintos.

Para tanto, o autor parte de uma espécie de esquema de leitura dos textos, de onde retira quatro pontos fundamentais, os quais permitirão o desenho de um determinado tipo de relação entre moral e “prática de si”: a substância ética, o modo de sujeição, o trabalho ético e a teleologia⁸. Definido, por exemplo, que assumimos, como cidadãos gregos, a fidelidade como centro de nosso comportamento ético, podemos determinar que: 1º – vamos ser fiéis essencialmente pelo domínio de nossos desejos (substância ética); 2º – submetemo-nos à fidelidade por nos reconhecermos num grupo que a pratica e a proclama (modo de sujeição); 3º – exercitamo-nos memorizando preceitos e regulando diuturnamente nossa conduta em relação à fidelidade (trabalho ético) 4º – essa ação moral é motivada pela aspiração a uma perfeição de nossa alma imortal (teleologia). Um quadro como esse permitiu a Foucault estabelecer claramente as diferenças, por exemplo, entre as “morais cristãs” e as reflexões morais da Antiguidade greco-romana. Nestas, ele descobriu uma preocupação com as práticas de si e com a ascese.

O “uso dos prazeres”, segundo a moral grega de homens e para homens – na relação com o corpo, com a esposa, com os rapazes e com a verdade –, mais do que servir a um regramento da conduta, em relação ao permitido e ao proibido, tem o objetivo maior de fazer da vida e do próprio homem um objeto de arte. Diz respeito principalmente à arte política de governar a si mesmo, para assim poder governar os outros. Certamente, encontramos nessa ética sexual muito do que ainda experimentamos hoje, quanto às desigualdades e coerções nas relações sexuais; mas, como indica Foucault em suas conclusões, devemos atentar para a forma como ela foi problematizada entre os gregos da época clássica: mesmo que efetivamente preconizasse a submissão e a inferioridade do escravo e da mulher, por exemplo, ela se referia substancialmente à relação

de um homem livre com sua própria liberdade, com as formas de seu poder e com os modos de acessar à verdade (Cfe. Foucault, 1990b, p. 220).

A “relação consigo” envolve basicamente uma relação de poder sobre si mesmo, exercida através das “práticas de si”: o permanente aperfeiçoamento de si, que atinge toda a vida do indivíduo, pauta-lhe desde o modo de dormir, de comer, de fazer amizades, casar ou procriar. Ainda não se trata da hermenêutica do sujeito, da centralidade na decifração de si mesmo – que vamos encontrar mais intensamente nas práticas e tecnologias de si, propostas pela literatura cristã – mas de um intenso voltar-se para si mesmo e em si encontrar a verdade, em nome de uma estilização da vida. O gregos, segundo Foucault, tendo inventado a relação de poder entre homens livres, inventam a relação de poder para consigo mesmos: em outras palavras, colocando a força em direção ao “eu”, eles inventam a “subjetivação”:

Não é mais o domínio das regras codificadas do saber (relação entre formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação da força com outras forças), são regras de algum modo facultativas (relação a si): o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo. Os gregos inventam um modo de existência estético (Deleuze, 1992, p. 141).

Em *O cuidado de si*, terceiro volume da *História da sexualidade*, Foucault mostra detalhadamente como, nos primeiros séculos de nossa era, gregos e romanos produziram e viveram uma ética que ele identificou como ética da austeridade. Utilizando o mesmo esquema de análise exemplificado acima e detendo-se sobre textos que orientavam e definiam as relações do homem com seu corpo, das formas de vínculo entre homens e mulheres, e dos homens entre si – em obras de Plutarco, Xenofonte, Artemidoro, Sêneca e especialmente Epíteto, entre tantos outros –, o filósofo identificou um fenômeno que, segundo ele, teria longo alcance histórico e que, ali, conhecia seu apogeu: “o desenvolvimento daquilo que se poderia chamar uma ‘cultura de si’, na qual foram intensificadas e valorizadas as relações de si para consigo” (Foucault, 1985, p. 49). Mesmo permanecendo como o grande objetivo – fazer de sua existência uma arte –, este adquiriria nova configuração, visível nas práticas então propostas.

As formas de intensificar as relações consigo, segundo as quais o homem era chamado a fazer de si um objeto de conhecimento e campo de ação, para “transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação” (Idem, p. 48), revestiam-se agora de uma clara opção pela vida austera, pela prática de um exame ritmado dos atos diários, de um aprofundamento dentro de si mesmo, porém, sem jamais perder de vista que cuidar de si era, antes de tudo, uma prática social e política. O amor pelos rapazes já é menos valorizado, o casamento merece atenção mais cuidadosa e há mais inquietação quanto à conduta sexual. Guias para a interpretação dos sonhos, como o de Artemidoro, mostram que saber decifrar o sonhado é menos um exercício de curiosidade do que uma

atividade útil e produtiva, para gerir a própria existência e prevenir-se quanto a acontecimentos futuros. Chama a atenção dada à importância de cada um ter confidentes, guias, amigos ou diretores espirituais: expor a própria alma é útil aos dois, confessor e confidente, pois um recebe conselhos e o outro pode reatualizá-los para si mesmo, como ensinava Sêneca (Idem, p. 57). A medicina aparece como um campo de poder dos mais importantes, junto com a filosofia: ambas tratariam da mesma coisa, das paixões e doenças físicas, da necessidade da temperança nas relações sexuais e na alimentação, pois entendia-se que o corpo e a alma poderiam perturbar-se mutuamente. Epíteto chegava a afirmar que a escola do filósofo era como um gabinete médico; a ela os discípulos deviam chegar como alguém que está doente: “Quereis aprender os silogismos? Curai primeiro vossas feridas, estancai o fluxo de vossos humores, acalmai vossos espíritos” (Sêneca, *apud* Foucault, 1985, p. 61).

Em suma, reconhecemos nesses preceitos e regramentos da relação consigo – essa relação de poder sobre si mesmo que não se separa da relação de poder sobre os outros –, uma similitude com o que se verá nas morais ulteriores, do início da Era Cristã até nossos dias. Estas, segundo diz Foucault na conclusão de *O cuidado de si*,

(...) definirão outras modalidades da relação consigo: uma caracterização da substância ética a partir da finitude, da queda e do mal; um modo de sujeição na forma da obediência a uma lei geral que é ao mesmo tempo vontade de um deus pessoal; um tipo de trabalho sobre si que implica decifração da alma e hermenêutica purificadora dos desejos; um modo de realização ética que tende à renúncia de si. Os elementos do código concernentes à economia dos prazeres, à fidelidade conjugal, às relações entre homens, poderão muito bem permanecer análogos. Eles então farão parte de uma ética profundamente remanejada e de uma outra maneira de constituir-se a si mesmo enquanto sujeito moral de suas próprias condutas sexuais (Idem, p. 235).

As “*techniques de soi*”, descritas por Foucault na análise dos textos clássicos, transformavam o imperativo socrático do “conhece-te a ti mesmo” em algo mais “prático”, porém, bem mais amplo: não só conhecer-se mas governar-se, aplicar ações a si próprio, tendo por certo que o objetivo maior somos nós mesmos e, ainda, que o instrumento de chegada ao que nos define somos nós mesmos também. A pergunta era: “Que fazer de si mesmo, para atingir uma vida esteticamente mais bela?”. Mas, nos últimos textos estudados em *O cuidado de si*, já se pode vislumbrar a preocupação com um controle mais rígido da vida dos homens, uma ética mais austera, como se viu. Autodecifrar-se, confessar-se ao outro, examinar-se e sacrificar-se serão as técnicas por excelência da ética cristã, tomadas dos gregos, as quais se aliam à máxima socrática do conhecimento de si, a serviço da maior honra e glória de Deus. Surge o homem culpado, o sujeito que sobretudo falha e precisa confessar o pecado, pagar por seu

erro, aliviar-se e um dia descansar nos braços do Senhor. Essa moral cristã entranhou-se no corpo e na alma ocidental, percorre os discursos científicos, esquiva-se aqui e ali e reaparece silenciosa nas práticas cotidianas de todos nós.

Sujeições do presente: problematizando algumas práticas de confissão

“A ‘tecnologia de si’ é um imenso domínio, muito complexo, cuja história é preciso fazer” (In: Dreyfus e Rabinow, op. cit., p. 342, trad. minha). A lição mais importante dessa trajetória do sujeito em Foucault é que, para pensar, investigar ou pesquisar qualquer tema, particularmente no campo das ciências humanas, é absolutamente imprescindível dedicar-se a um trabalho que contemple o ponto de vista histórico. Descrever as práticas de si, por exemplo, tal como aparecem nos textos da mídia, da pedagogia ou da medicina, neste Brasil do final dos anos 90, significa empreender a descrição de algumas figuras históricas de constituição de subjetividade que, certamente, apresentam interferências e cruzamentos com outras figuras, algumas delas estudadas por Foucault, como vimos acima.

Quando o autor se deteve sobre o relato de inúmeras técnicas de si, expostas nos textos clássicos, descobriu que as práticas relativas ao *souci de soi même* (cuidado consigo mesmo) diziam respeito à necessidade que o homem tinha de discursos verdadeiros para dirigir-lhe a vida – as palavras certas para enfrentar o real, para saber seu lugar na ordem das coisas, sua dependência ou independência em relação aos acontecimentos. Mas como existiam, efetivamente, esses discursos na vida dos gregos? Eles existiam como uma voz interior, que devia fixar-se em cada um, e era preciso que estivessem sempre à mão, como um remédio. Isso era alcançado através de muitas e variadas técnicas: exercícios de memorização, de escrita, de leitura e reflexão, de meditações sobre a vida e a morte, doença e sofrimento, de histórias exemplares de vida. “Temos aí um conjunto de técnicas que têm por fim ligar a verdade e o sujeito. Mas é preciso compreender bem: não se trata de descobrir uma verdade no sujeito, nem de fazer da alma o lugar onde reside – por um parentesco de essência ou por um direito de origem – a verdade; não se trata mais de fazer da alma o objeto de um discurso verdadeiro. Estamos ainda muito longe daquilo que seria uma hermenêutica do sujeito. Trata-se, ao contrário, de armar o sujeito de uma verdade que ele não conhece e que não reside nele; trata-se de fazer dessa verdade – apanhada, memorizada, progressivamente colocada em aplicação – um quase-sujeito, que reina soberanamente em nós” (Foucault, 1989, p. 159-160, trad. minha).

A “tecnologia de si”, descrita por Foucault nos *Résumés des cours*, aparece aí em sua concretude histórica, anunciando as transformações que sofrerá. É a primeira grande ruptura: o Cristianismo se apropriará das técnicas clássicas do

souci, investindo-as de outra função, qual seja, a de servirem para que o homem pudesse encontrar uma suposta verdade escondida. Assim, por exemplo, as “técnicas clássicas de austeridade, que no tempo dos estóicos visavam à direção de si mesmo, foram transformadas em técnicas destinadas a assegurar a purificação dos desejos e à supressão do prazer, a fim de que a austeridade se tornasse um fim em si mesma” (Dreyfus e Rabinow, 1984, p. 349, trad. minha)

Para Foucault, a cultura contemporânea de si se apóia na idéia cristã de um eu ao qual é preciso renunciar, em nome da relação com Deus. Ou seja, através de todo um saber psicológico e da prática psicanalítica, descobrimos nosso verdadeiro eu, renunciando a tudo o que produz em nós a alienação e o obscurecimento do que realmente somos. A cultura clássica de si, ao contrário, propunha a idéia de cada um construir, criar a si mesmo, como uma verdadeira obra de arte (Idem, p. 339).

Se o autor de *As tecnologias do eu* identificou – sobre as “práticas de si” – as diferenças e similitudes entre os gregos antigos e a cultura greco-romana do período imperial, e destes com os primeiros tempos do Cristianismo, talvez possamos participar da construção dessa história dos modos de “relação consigo”, situando as práticas discursivas e não-discursivas de nosso tempo, a respeito da cultura de si, comparativamente às épocas estudadas por Foucault e, inclusive, a momentos marcantes da segunda metade deste século. Assim, por exemplo, uma das realidades mais intrigantes de nossa cultura – e que certamente merece a atenção de estudiosos, em particular do campo da educação – talvez seja a que diz respeito à intensa prática confissão, já que a idéia de que “tudo deve ser dito” parece ter-se tornado uma obsessão para o homem contemporâneo.

Desde os manuais de confissão da Idade Média, com a sugestão de uma minuciosa descrição dos atos sexuais; o movimento da Contra-Reforma, com a imposições de regras meticulosas de examinar a si mesmo; a construção de uma complexa aparelhagem de produção de discursos sobre sexo, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, através de inúmeras práticas médicas, pedagógicas, psiquiátricas e jurídicas; até o desenvolvimento das práticas terapêuticas e psicanalíticas dos nossos tempos – a história ocidental aprendeu um paradoxal mecanismo de produção de verdade, que aliou uma profunda vontade de saber (base do discurso científico) a uma obstinada vontade de não-saber.

Ou seja, a compulsão aprendida de tudo falar, de tudo confessar, não significa univocamente que o dito libera, o falado em si produza verdade; é como se estivéssemos de fato num jogo de verdade e falsidade, e a confissão – com todas as técnicas de exposição ilimitada de si mesmo – para permanecer como prática desejável e permanente, também produzisse “desconhecimentos, subterfúgios, esquivas”, como escreveu Foucault em “Scientia sexualis”, de *A vontade de saber*. O jogo da produção da verdade, em especial a verdade sobre sexo, inclui portanto também o não-saber.

Parafraseando o autor, a idéia cristã era que tudo devia ser dito para tudo ser apagado; no Século XVII, com a proliferação de outros mecanismos de confissão – a denúncia, a queixa, o inquérito, o interrogatório –, elimina-se a idéia do perdão e enfatiza-se o simples e puro registro; e hoje o poder que se exerce sobre a vida cotidiana é “constituído por uma rede fina, diferenciada, contínua, onde se disseminam as diversas instituições da justiça, da política, da medicina, da psiquiatria” (Foucault, 1992a, p. 122). Os discursos de nossos tempos, baseados igualmente na confissão (presentes em diferentes modalidades enunciativas, como as reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas aos jornais e revistas, os relatórios médicos, psicológicos e psiquiátricos, as descrições pedagógicas de comportamentos escolares, as diferentes pesquisas de mercado) – presumidamente neutros e frutos de simples observações –, trazem à visibilidade o banal de nossas vidas, infames ou brilhantes que sejam, e esse banal é analisado através de uma teia em que se cruzam os fios da administração do público, da voz jornalística e publicitária e da ciência, sobretudo a ciência médica. Talvez estejamos assistindo ao que Foucault previu, em 1977, quando afirmou que a pungência dos documentos sobre os excluídos dos Séculos XVII e XVIII – naquele “primeiro afloramento do cotidiano no código do político” um dia haveria de perder-se, “quando se fizessem, daquelas coisas e daqueles homens, ‘processos’, atualidades de jornal, casos” (Idem, p. 123).

Nos textos dos manuais de auto-ajuda, de uma pedagogia que busca de todas as formas de aproximar das “histórias de vida” de cada sujeito, na grande maioria dos textos da mídia, a discursividade sobre “que fazer de si mesmo” passa sempre por uma “revelação de si”. A base desse tipo de documentos, em geral, é a confissão que os próprios sujeitos fazem de sua vida íntima, de sua precariedade humana, dos seus desejos, dos seus pecados ou até dos simples atos do seu cotidiano. Na mesma medida em que proliferam ocasiões nas quais as pessoas (sujeitos comuns ou celebridades) são convidadas a expor as mazelas de sua privacidade (ou são apanhadas involuntariamente nessa condição), multiplicam-se as “respostas” aos conflitos aí confessados, na voz de um sem-número de *experts*: psicólogos, psicanalistas, orientadores educacionais, médicos de todas as especialidades, comunicadores alçados a diretores espirituais, pediatras – toda uma gama de conselheiros do corpo e da alma – dedicam-se a comunicar os novos saberes que nos diferentes ambientes se produzem. São dois tipos de textos – dos que se confessam e dos que interpretam as confissões, a partir de um certo campo de conhecimento –, em que sobressai um discurso sobre a sexualidade, sobre a intimidade amorosa, sobre as relações afetivas, sobre o uso que as pessoas fazem do seu corpo.

Conclusão

Antes de pretender realizar, a rigor, uma discussão aprofundada da trajetória de Michel Foucault, em relação a seus criativos e complexos modos de conceber o sujeito, o propósito, aqui, foi mostrar que esse tema, na verdade, está presente na quase totalidade dos textos, investigações, entrevistas e aulas do filósofo.

Da mesma forma, foi possível mostrar, a partir da discussão dos conceitos de sujeito, sujeição, assujeitamento e subjetivação – ligados aos temas da exclusão, do enclausuramento, do poder sobre os corpos, da interminável vontade de saber do homem ocidental –, que o conjunto da obra de Foucault propicia, especialmente àqueles que se dedicam ao trabalho intelectual, um estímulo dos mais criativos, no sentido da permanente busca de “pensar diferente” do que pensamos. Sua obra – e, nela, a original compreensão sobre o sujeito – significa, antes de tudo, uma afirmação de vida⁹, justamente porque o filósofo, como lemos em seu amigo e comentador Deleuze, pensou e viveu a vida como uma morte múltipla: se a morte se multiplica e se diferencia, é assim que ela dá à vida as singularidades e as verdades que lhe pautam os modos de existência (Cfe. Deleuze, 1991, p. 102).

Foi a potência de vida que havia em Foucault que o fez mergulhar na investigação sobre o poder e o sujeito, sobre a verdade dos sujeitos, a mergulhar em tantas vidas anônimas, que só se manifestaram porque se enfrentaram com o poder. Essa mesma potência de vida o fez arriscar-se a pensar o outro dentro de seu próprio pensamento, como ele mesmo afirmou a respeito de si. E é justamente esse o convite que o tema do sujeito e toda a sua obra nos faz: o de convertermos o olhar, e o de arriscar-nos a pensar “de outro modo” e, portanto, a viver nas fronteiras da criação. Como escreve Deleuze,

Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre essa linha feiticeira, e diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte (1992, 129).

Notas

1. Refiro-me aqui às pesquisas e estudos que venho fazendo, em especial a Tese de Doutorado, intitulada *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade* (V. Biblio.), e à pesquisa “O estatuto pedagógico da mídia” [sobre esta pesquisa, ver o artigo “O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise”, publicado em *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 59-80. (V. Biblio.)]. Este texto, aliás, reproduz boa parte do Capítulo II da Tese, intitulado “O desejável conhecimento do sujeito”.

2. Obra traduzida no Brasil, com o título *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (Rio de Janeiro: Forense, 1995).
3. Ver Volume I de sua obra *La méthode e O problema epistemológico da complexidade* (V. Biblio.).
4. Discuto mais detalhadamente o tema da “dispersão do sujeito”, no Capítulo III da Tese de Doutorado, citada anteriormente –, no interior das reflexões sobre o conceito de discurso em Foucault (V. Biblio.).
5. Cfe. KOEHLER, Pe. H. *Pequeno dicionário escolar latino-português*. Porto Alegre, Globo, 1960, p. 307. E CUNHA, Antônio G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio, Nova Fronteira, 1982, p. 742.
6. No original: “Il y a deux sens au mot ‘sujet’: sujet soumis à l’autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, cet mot suggère une forme de pouvoir qui subjugué et assujettit”.
7. Conforme escreve Foucault no final do Prefácio de *As palavras e as coisas*. Portugal, Lisboa, 1966 (data da edição francesa, da Gallimard), p. 13.
8. Esse quadro é exposto pormenorizadamente no Capítulo 3 de *O uso dos prazeres* e é aplicado no trabalho que faz sobre os textos, conforme se acompanha em todo o livro.
9. Ver, a propósito, o artigo de Jurandir Freire Costa, intitulado “O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral?”, em que o autor discute as críticas de universalistas e neo-pragmáticos às idéias foucaultianas sobre a ética do sujeito. Concordo com Costa na sua defesa de Foucault, definido por ele como “um dos últimos revolucionários utópicos de nosso presente histórico”, da mesma linhagem de um Marcuse, mas “sem a crença ingênua ‘na boa natureza do sexo’ e nas virtudes universais da ‘razão estética’ ” (COSTA, 1995, p. 136).

Referências Bibliográficas

- COSTA, Jurandir Freire. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? *Tempo social*. São Paulo: USP, v.7, n. 1-2, p. 121-138, out. 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações – 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Un parcours philosophique: Au-delà de l’objectivité et de la subjectivité*. Paris: Gallimard, 1984.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. Tese de Doutorado. 297 p.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugal, [s.d.].
- _____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992b.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, México, v. 2, n° 3, jul./set. 1988, p. 3-20.

- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro. Graal, 1990b.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- _____. *Résumés de cours (1970-1982)*. Paris: Julliard, 1989.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, [s.d.], p. 13-34: Problemas de uma epistemologia complexa.

Rosa Maria Bueno Fischer é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Dona Amélia, 187, apto 201
Santa Tereza – Porto Alegre (RS)
CEP 90810-190
Telefone: (0XX51) 233 1656
Fax: (0XX51) 316 3985
E-mail: rosamar@plug-in.com.br



SUBJETIVAÇÃO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA¹: Heterogênese e Devir

Tânia Mara Galli Fonseca

RESUMO – *Subjetivação na perspectiva da diferença: heterogênese e devir.* A partir de questões levantadas pelos estudos feministas, a autora analisa a pertinência da lógica rizomática e hipertextual para o estudo da subjetividade. Enfoca a preocupação com a potencialidade política dos conceitos, sugerindo um modo de produção de conhecimento calcado na noção de heterogênese, processualidade e devir.

Palavras-chaves: *subjetividade, diferença, rizoma, hipertexto.*

ABSTRACT – *Subjectivity from the perspective of difference: heterogenesis and devir.* The author points to the use of rhizomatic and hypertextual logic on the subjective studies. And also to the political potentiality of the concepts, suggesting a way of knowledge producing based on the notions of processuality, heterogenesis and becoming.

Key-words: *subjectivity, difference, rizoma, hypertext.*

Tendo fundado minha tese de doutorado² e outros estudos³ na articulação das categorias trabalho e gênero, pareceu-me oportuno, em dado momento, inscrever aspectos daquelas análises nas recentes discussões sobre subjetividade. Autores como Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Suely Rolnik, Michel Serres e Pierre Lévy vieram, com seus trabalhos, animar tal possibilidade.

Aprendera, desde os estudos feministas, a lógica da instabilidade das categorias de análise e suas implicações na produção sócio-cultural. Mais do que isto: sua imprescindibilidade à invenção de novos modos de dizer – com destino de migrante e de mestiço. Modos de dizer e conhecer recortados pelo outro, forjadores de um mundo sem deuses, pertencentes à passagem, ao entre, ao domínio intervalar, próprios ao acontecimento do encontro. Modos de existir cujas trilhas – feitas dos constantes duelos com o acaso, com a fragmentação, com a multiplicidade –, produzem a extraordinária proliferação de formas. Modos de inventar a si e ao mundo em uma processualidade em que “tudo apenas principia” (Aquino, 1994: 106).

Com os estudos feministas, aprendera que o sustento da lógica da diferença deve ser encontrado exatamente no modo de produzi-la, modo este cuja análise em tudo se distancia do uno, do idêntico e do totalizante. Para além da oposição binária, para além das estruturas estruturantes, para além do predomínio da vontade de um sujeito, para além, enfim, das considerações dialéticas a respeito da superação do conflito pela síntese, um outro canal explicativo deveria ser tomado, desta vez, gestado no avesso das verdades estabelecidas, no desterro do estranhamento, no desconcerto e no desassossego⁴. Uma via explicativa que apontasse não para a constituição de campos de verdades e certezas, mas que se mostrasse orientada pela existência de novos, tecidos por linhas de virtualidade, de nós problemáticos a serem atualizados, enfim, por regiões ainda por vir. As análises implicadas com universais deviam dar lugar às multiplicidades, e a complexidade das combinações e miscigenações deviam apontar tanto para o descentramento da memória organizada como centro de significância e de subjetivação, quanto para a operação n-1 que, do ponto de vista de Deleuze e Guattari (1995), significa subtrair o único da multiplicidade a ser constituída. A adoção da lógica rizomática, em substituição à arborescente, possibilitaria, pois, inscrever a questão da subjetivação no âmago do jogo da diferença, abrindo caminho para a elaboração de uma ética da singularidade. A elaboração do conceito de rizoma em oposição ao de árvore, permitiria, de acordo com seus elaboradores, contrapor o mapa ao decalque, rompendo-se com a idéia de um modelo gerativo ou estrutural, reprodutível ao infinito e regido pela lógica da reprodução, que consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para a experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado em si mesmo. Ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, (...) é aberto, conectável em

todas suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao destaque que volta sempre ao “mesmo” (op. cit., p. 22).

É de tal perspectiva antigenealógica e rizomática que sugiro venha a se analisar e colocar a questão da subjetividade, cabendo focar o debate na diferença/diferenciação, o que implica, como ponto de partida, o reconhecimento da inoperância da concepção de subjetividade reduzida à consciência e suas representações. Propõe-se, aqui, o que Suely Rolnik (1994:5) denomina de “reversão do platonismo”, ou em outras palavras, o abandono da busca da garantia de consistência no absoluto e a tendência a abandonar todo e qualquer princípio transcendente da subjetividade. Desde este ponto de vista, a garantia de consistência coloca-se no próprio princípio organizador da subjetividade: o eterno retorno da diferença, a garantia de que algo vai advir. A subjetividade deixa de recorrer, para organizar-se, a imagens a priori e o modo de subjetivação correlato e inseparável implica, pois, em estabelecer bases para uma subjetividade heterogenética, distante do equilíbrio, metaestável, fazendo-se e refazendo-se a partir das rupturas de sentido, incorporando composições de forças, circunscrevendo-se para além da consciência, forjando-se no âmbito do caos, portador de linhas de virtualidade, jamais determinado e que se encontra em constante devir. A subjetividade heterogenética é referida a “modos de expressão que não passam só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos” (Guattari e Rolnik, 1986: 28). Os diferentes registros semióticos que concorrem para o engendramento da subjetividade não mantêm relações hierárquicas fixadas definitivamente, sendo a subjetividade plural e polifônica. No processo de subjetivação concorre uma heterogeneidade de fatores como: componentes semiológicos significantes, elementos fabricados pela mídia, pelo cinema, etc. e dimensões semiológicas a-significantes que funcionam paralelamente e independentemente, pelo fato de produzirem significações que escapam então às axiomáticas propriamente linguísticas. Para Guattari (1993:15), “as correntes estruturalistas não deram sua autonomia, sua especificidade, a esse regime semiótico a-significante, ainda que autores como Julia Kristeva e Jacques Derrida tenham esclarecido um pouco essa relativa autonomia... Mas, em geral, as correntes estruturalistas rebateram a economia a-significante da linguagem – o que chamo de máquina de signos – sobre a economia linguística, significacional da língua”. Desta maneira, pode-se pensar que as condições de produção evocadas que incluem elementos não-humanos e de natureza pré-pessoal apontam para a idéia de que os modelos de inconsciente freudiano ou lacaniano serão considerados entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os promovem.

Complexa operação de agenciamento de intensidades, que implica deslocar-se do modelo identitário e representacional, que busca o equilíbrio e despreza as singularidades. Trata-se de apreender a subjetividade como sedimenta-

ção estrutural e como agitação caótica de devires, através dos quais outros estranhos eus se perfilam. Não se trata aqui de combater o regime identitário para dar lugar a uma pulverização generalizada. Trata-se de dar lugar a um outro princípio de individuação, calcado nos processos de singularização. Trata-se de reconhecer e analisar a constituição de complexos de subjetivação que oferecem possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, ou seja, uma re-singularização., que procede de uma criação e não propriamente de dimensões “já existentes”, cristalizadas em complexos estruturais. Seria uma produção da alçada de uma espécie de paradigma estético: “criam-se novas modalidades de subjetivação do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que dispõe” (op. cit.: 17).

Para o autor, a subjetividade seria “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (Guattari, 1993:19).

Importa, pois, mais falar de subjetivação do que de um sujeito, devendo-se implicar, assim, os modos subjetivantes a fluxos semióticos de todas as ordens e não somente àqueles pertencentes à linguagem e à ideologia. Trata-se de pensar um processo de subjetivação operado por uma rede de conectibilidade múltipla, capaz de articular um ponto qualquer com outro ponto qualquer, não remetendo necessariamente a traços da mesma natureza; um modo de subjetivar que põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. Tal como lembram Deleuze e Guattari (1995), trata-se de pensar a subjetividade como um rizoma, que não tem começo, nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda, não sendo feito de unidades, mas de direções movediças, não se deixando reconduzir nem ao Uno nem ao Múltiplo. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma implica uma lógica que é a da variação, da expansão, da captura, referindo-se a uma espécie de mapa com múltiplas entradas e saídas, descentrado, não-hierárquico e sem ligações pré-estabelecidas.

Para Guattari e Rolnik (1986:31), os processos de subjetivação “não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias egóicas, intrapsíquicas, microssociais), nem em agentes grupais”, mostrando-se a produção de subjetividade como matéria-prima de toda e qualquer outra produção. A subjetividade não se mostra, pois, passível de centralização no indivíduo e, mesmo diante de alguma pretensão para afirmar um ego totalizante, deve permitir o questionamento da noção de indivíduo como referente geral dos processos de subjetivação. Para os autores, “o que se poderia dizer, utilizando a linguagem informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; este terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade” (op.cit.: 32). Desta forma, a subjetividade é assu-

mida por indivíduos em suas existências particulares, sendo seu consumo regulado por modos alienados ou modos expressivos, nos quais, respectivamente, os indivíduos se apropriam da subjetividade tal como a recebem ou a reempregam de forma criativa, possibilitando, neste último caso, singularizarem-se. Trata-se, aqui, de buscar um modo de conhecer, explicar e inventar a subjetividade como aquilo que estamos em vias de diferir (Deleuze, 1992): como aquilo que não somos, como aquilo que sustenta devires – outro. Subjetividade-rizoma, não é processo de filiação, é aliança; não é ponto, mas linha, linha de chance, linha de fuga; não é uma nem múltipla, mas multiplicidades; não começa nem conclui, se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. Desta construção complexa, em que o meio não é a média, o desafio “consiste em devolver o pensamento à multiplicidade virtual que lhe dá origem: superfície imanente, intensiva, povoada de singularidades não ligadas, que Deleuze chamou também de Inconsciente” (Pelbart, 1996:61).

Tratando-se de considerar o processo de subjetivação como processualidade em aberto, passível de diversas virtualizações e particularizações, mostram-se necessários não apenas à constituição tanto de uma teoria da subjetividade que comporte as singularidades e as disrupções nelas imbricadas, como de um método de conhecimento que não se reduza à busca da verdade, da previsibilidade e do equilíbrio e que se revele fundado na possibilidade de se conceber as relações entre interioridade e exterioridade como sendo colocadas não apenas em interação, mas constituídas em reciprocidade enquanto se conectam e movimentam. As relações indivíduo/ sociedade passam a ser vistas como reciprocamente imbricadas, tal como afirma Alfredo Naffah Neto (1998:70): “(...) o mundo não é tão somente exterior nem tão somente interior, está sempre fora e dentro ao mesmo tempo ou, melhor dizendo, constitui-se nessa imbricação de um exterior e de um interior, fluindo e refluindo, por movimentos de projeção e introjeção... Fora e dentro participam, pois, da mesma substância, o dentro constituindo-se como uma envergadura do fora; o fora como uma multiplicidade de perfis projetados de dentro. Ao fora aprendemos a chamar de mundo; ao dentro, de subjetividade. Essa mútua constituição é o que atesta, de uma vez por todas, a minha existência como devir mundano, a existência do mundo como devir subjetivo: eu-n’outro/outr’em em mim, sacos da mesma farinha, pães do mesmo trigo”.

Este modo de analisar, faz-se igualmente presente no trabalho de Pierre Lévy (1993) que, retrabalhando conceitos de pensadores como Gilles Deleuze e Michel Serres, busca, de acordo com Carlos Irineu da Costa (1996) analisar um processo de transformação de um modo de ser num outro.

Com a elaboração do que denomina de “quatro modos de ser”, Pierre Lévy (1996:137) permite, na esteira de Deleuze, evidenciar que “o real assemelha-se ao possível enquanto o atual responde ao virtual. Problemático por essência, o virtual é como uma situação subjetiva, uma configuração dinâmica de tendênci-

as, de forças, de finalidades e de coerções que uma atualização resolve. A atualização é um acontecimento, no sentido forte da palavra. Efetua-se um ato que não estava pré-definido em parte alguma e que modifica por sua vez a configuração dinâmica na qual ele adquire uma significação. A articulação do virtual e do atual anima o processo do ser como criação”. Para ao autor, pode-se observar um quadro simples de quatro posições e passagens em que o real, a substância, a coisa, *subsiste* ou resiste. O possível contém formas não manifestas, ainda adormecidas, ocultas, que *insistem*. O virtual não está aí, sua essência está na saída: ele *existe*.

Para o enquadre teórico aqui proposto, não ficam dúvidas a respeito das correlações estreitas que podem ser encontradas entre estes autores franceses. Trata-se de reconhecer o interesse pelo emprego da lógica rizomática para a análise das questões da modernidade tardia. Não é preciso lembrar a relevância dos atuais estudos a respeito das novas tecnologias de informação e comunicação, visto possibilitarem, ao mesmo tempo em que se propõem a inventar novas realidades, complexificar a noção de mente humana, cartografando-a como uma rede intrincada, com trilhas que se bifurcam, como uma trama infinitamente mais complexa do que venhamos a supor. O hipertexto, base da navegação como a nova forma de leitura e escrita, é regido pelo princípio da não linearidade, podendo ser comparável ao um grande mapa nunca passível de ser totalmente desdobrado, podendo ser explorado somente através de pedaços minúsculos. O hipertexto, permite, tal como a subjetividade heterogenética, todas as dobras imagináveis, fazendo suceder um movimento perpétuo do dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico. Neste sentido, a subjetivação, como processualidade, pode vir a ser comparada com a noção de hipertexto em movimentos de devir, como um novelo de conexões, como um complexo problemático, um nó de tendências ou de forças que deve encontrar saídas, produzir existência.

Também o hipertexto de Pierre Lévy pode ser analisado desde as características da heterogeneidade, metamorfose, multiplicidade, exterioridade e descentração, revelando que é apenas na conectividade e em suas possibilidades de ativar associações que os particulares sentidos se produzem. Unem-se desta forma modelos teóricos cujos pressupostos não tendem necessariamente para um sentido emancipador, mas que apontam para “uma concepção mais transversalista da subjetividade, que permite responder ao mesmo tempo a suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios Existenciais) e a suas aberturas para sistemas de valor (Universos Incorporais) com implicações sociais e culturais” (Guattari, 1993:14).

Se é verdade que a Psicologia, enquanto ciência, tem, como sua, a tradição de reduzir as análises a um quadro de referências “psicologizado”, demarcando deste modo uma trajetória perfilada ao atomismo social e à ênfase no individualismo descontextualizado ou restrito ao contexto familiar edípico; se, ainda, a

partir dos esforços críticos de alguns psicólogos e pesquisadores no sentido de orientar a produção científica para caminhos que reconheçam as condições concretas e históricas da existência humana, venha-se a se reconhecer que as contribuições da Psicologia possam vir a se mostrar um tanto subsumidas em necessárias discussões macropolíticas e sociais, desfigurando, assim, a força de sua potência específica e diferenciadora no contexto das ciências humanas, vejo como significativo o momento em que se possa construir, na Psicologia, um modo de pensar que, ao não descartar a especificidade de seu objeto científico, concebe-o a partir de suas conexões com a exterioridade. Sabemos quão delicada se torna tal articulação, uma vez que ela expressa uma clássica discussão, fundante de modos de ciência. As irresolúveis tensões entre sujeito e mundo, estrutura e ação, individual e social têm sido discutidas e analisadas desde muitas estratégias cognitivas, as quais não diferem entre si meramente pela intensidade de ênfase em um dos pólos – o do sujeito ou o do mundo. Mais do isto, elas se qualificam por diferenças, muitas vezes irreconciliáveis, que ressoam em inúmeras noções e decisões teórico-metodológicas.

Assim, o estudo da subjetividade, desde a lógica rizomática e hipertextual proposta, pode, ao meu ver, fazer ressoar um novo modo de produzir a própria Psicologia, destituído das dívidas sociais acumuladas pelas tradições atomísticas e passível de se fazer enriquecido pelas noções de outras disciplinas e campos teóricos. Para aqueles que, como eu, se animam com a processualidade e com os devires nela contidos, para aqueles cujo trabalho se orienta para a desnaturalização do arbitrário cultural e para os que se permitem desassossegar com os estreitos caminhos das disciplinas, trata-se de uma problematização não só interessante como necessária.

No caso do presente trabalho, trata-se também de analisar alguns aspectos dos estudos feministas que fazem composição com a perspectiva analítica aqui delineada.

O feminismo e a lógica da diferença/diferenciação

No dizer de Sandra Harding (1993), o feminismo não pode e não deve constituir-se como uma ciência normal, segundo as proposições de Kuhn⁵. Deve o mesmo se fundar em um modo de pensar que permita considerar as categorias de análise como *in flux*, não tomando como referente a noção arrasadoramente mítica de “homem universal” e essencial.

A constatação de um modo de produção do conhecimento, existente em uma dada época da pesquisa feminista, e que se centrou na busca de explicações através do emprego e reemprego dos modelos teóricos então predominantes, levou à constatação, pelas feministas, de que, mesmo no legítimo esforço dispendido por muitos/as teóricos/as, de dar visibilidade às mulheres, estas

mesmo assim permaneciam obscurecidas, uma vez que a produção científica tomava-as como uma mulher universal. “Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher. As teorias patriarcais que procuramos estender e reinterpretar não foram criadas para explicar a experiência dos homens em geral, mas tão somente a experiência de homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais (op.cit.:08). O feminismo, então, quando buscava uma única e verdadeira versão feminista da história, arriscou-se a reproduzir, na teoria e na prática política, a tendência das explicações patriarcais.

A descoberta do androcentrismo nas análises tradicionais e as implicações decorrentes de seu uso ativo para a transformação dos sujeitos e das relações sociais trouxeram, além do reconhecimento de que a própria ciência é “genericada” e, portanto, implicada com o pensamento que pensa, também a necessidade da construção de respostas a perguntas, formuladas por Harding, tais como: “Onde iremos encontrar conceitos e categorias analíticas livres das deficiências patriarcais? Quais serão os termos apropriados para dar conta do que fica ausente, emudecido, que não somente reproduzam (...) as categorias e projetos que mistificam e distorcem os discursos dominantes?” (op. cit.:10).

A historiadora Joan Scott (1994a;1994b; 1995), importante teórica feminista, perfila-se, igualmente, com as problematizações epistemológicas de Harding. Em “Gender and Politics of History”, ao relativizar o estatuto de todo o saber, vinculando-o ao poder e à construção das diferenças, Scott coloca ênfase no *como* hierarquias de gênero se constroem e legitimam, deslocando, assim, a lógica da explicação mais para os processos do que para as origens, para as causas múltiplas e não para as únicas. Assim, ao entender que “se as identidades mudam ao longo do tempo e em relação a diferentes contextos, não podemos utilizar modelos simples de socialização que vêem o gênero como um produto mais ou menos estável da educação na primeira infância, na família e na escola” (Scott, 1994a:19), a autora amplia e estende o conceito de gênero como um aspecto geral de toda a organização social, e que “pode ser encontrado em muitos lugares, já que os significados da diferença sexual são invocados e disputados como parte de muitos tipos de lutas pelo poder” (op.cit.:20).

A diferença sexual, nesta perspectiva, não pode ser concebida como uma causa original da qual a organização social possa ser derivada, devendo, portanto, inscrever-se como efeito produzido de maneira complexa e inseparável da organização que a contextualiza. A diferença sexual e os saberes construídos a seu respeito não se colocam, pois, de forma antecipada ao mundo social que ordenam, engendrando-se em suas próprias malhas e tessituras, em caleidoscópicas configurações.

Prosseguindo, Scott coloca uma outra importante questão que, desta vez, enfoca as oposições das categorias masculino/feminino, homem/mulher, mos-

trando que “oposições fixas escondem a heterogeneidade de cada categoria e a extensão da interdependência de termos apresentados como em oposição – isto é, que derivam seu significado de contrastes internamente estabelecidos e não de alguma antítese pura ou inerente” (op.cit.:21). O modo de pensar fundado no binarismo, entretanto, não apenas coloca antíteses entre os termos ou pólos como também os hierarquiza.

Fundando-se numa abordagem de compreensão não linear e não totalizante, poder-se-ia perceber o interesse científico de Joan Scott voltado para a produção de saberes relativos e contextualizados e que não refutam a oposição entre determinação objetiva e efeitos subjetivos. Tal como para a teórica feminista Sandra Harding, sua preocupação expressa-se com a variabilidade, instabilidade, volatilidade e potencialidade política dos conceitos. Através de um modo de pensar que não se propõe dicotômico e binário, revala-se ousada e despudorada em relação aos saberes produzidos, eles sempre conectados a uma posição que não dissocia ciência e política e que considera os objetos de estudo como “fenômenos epistemológicos que incluem economia, industrialização, relações de produção, fábricas, classes, gêneros, ação coletiva e idéias políticas tanto quanto as categorias interpretativas de cada um” (Scott, 1994a:18).

A partir destes dois exemplos — retirados da literatura feminista —, julgo ter colhido alguns elementos que permitem interseccionar tais discussões à lógica da diferença/diferenciação, como acima proposto.

Ambas as autoras – teóricas expressivas do feminismo contemporâneo – permitem fazer avançar nesta direção pois, ao manifestarem seus questionamentos, possibilitam pensar que suspeitam de toda a explicação fundada em uma universal e homogeneizante causa, preferindo alocar suas estratégias de olhar na heterogeneidade dos elementos da organização social bem como em suas conexões autônomas, criativas e indeterminadas. Assim o faz Scott, ao refutar a primeira infância como um grande centro explicativo da construção da diferença sexual. Colocando-se dispostas à visibilização das mulheres em todas as suas possibilidades de diferenciação, as autoras orientam o pensamento para a idéias de uma subjetividade múltipla, na qual sequer o gênero, enquanto distintivo genérico da diferença sexual, pode fornecer exclusivamente todas as explicações e abarcar todas as situações que urgem por explicações. Os sujeitos, como pontos terminais de consumo de subjetividade, podem eles próprios ser entendidos como nós de uma rede de conexões que, quando analisados, tal como um fractal, podem se revelar como sendo compostos também por toda uma trama de elementos múltiplos, suscetíveis de se particularizarem e individualizarem, mas de forma inseparável de seu contexto. A imbricação de ciência e política enfatizada pelas autoras, funda-se na mesma lógica que permite pensar a indissociabilidade do dentro e do fora, do contexto e do texto, do sujeito e do mundo. Pensar é fazer e fazer é pensar; teoria e prática constituem-se de forma tumultuosa e não dirigida pelas certezas. A indeterminação, constituinte da exterioridade e os sentidos, concebidos como uma “guirlanda de conceitos e

imagens que brilham por um instante” (Lévy, 1993:24) e que têm, portanto, sua produção fundada no local e transitório, permitem estabelecer correspondência, por exemplo entre os termos metafóricos navegação (quando se trata de Internet) e *surf* (quando se trata de um estilo de existência)⁶. Ambos rejeitam a lógica dos esportes olímpicos que, concebendo natureza e corpo como realidades dóceis e úteis, entende que “a eficácia e o desempenho estão estreitamente ligados à obediência das regras teórico-técnicas da ordem dinâmica”(Coelho dos Santos, 1997:13), Tanto para o navegador, quanto para o surfista torna-se importante o colocar-se em ressonância com os elementos, com seus equipamentos e consigo mesmo, em suma, com o conjunto do que está em jogo na situação. Não há, assim, distância entre saber e fazer e, tampouco, previsibilidade dos movimentos. “Quando se está à beira do desequilíbrio e ao sabor do indeterminado, a concepção dinâmica se enfraquece e se torna impotente para orientar as práticas” (op.cit.:13).

Parece-me importante que se pense sobre isto, em especial quando se reconhece que o saber é um modo de ordenar o mundo e que se pode interpretá-lo ao mesmo tempo em que se tenta transformá-lo.

Notas

1. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia realizado em Caracas/Venezuela, de 27 de junho a 02 de julho de 1999.
 2. Tese de doutorado defendida no PPGEDU/UFRGS, com o título *Vozes e Silêncios do feminino: de mulher a operária*.
 3. As pesquisas aqui referidas fazem parte do GT de Pesquisa *Modos de Trabalhar; Modos de Subjetivar*, por mim coordenado, e que conta com a participação de professores universitários, mestrands, bolsistas de Iniciação Científica, estagiários e psicólogos pesquisadores voluntários, sem vínculo institucional. As questões que atravessam a proposta do GT de Pesquisa dizem respeito, no momento à reestruturação do trabalho bancário, ao trabalho infantil, aos novos modos de trabalhar em saúde mental, às relações de reciprocidade entre família e empresa na perspectiva da herança e dos herdeiros.
 4. A este respeito, encontrei em referências não propriamente acadêmicas elementos da maior importância para a apreensão e compreensão desta experiência. Refiro-me ao *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa, editado pela Cia. das Letras (1999) e ao de Michel Serres, *Notícias do Mundo*, editado pela Bertrand Brasil (1998).
 5. Ver *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas S. Kuhn, editado pela Perspectiva (1987).
 6. Ver artigo *Controle e Contrato: duas formas de relação com a alteridade*, de Francisco Coelho Santos, publicado na Revista Educação, Subjetividade e Poder, POA, n.4,v.4,jan./jun/1997, p. 09-15.
- Oportuna também a leitura de *Por uma Estilística da Existência* de Joel Birman, editora 34/1996.

Referências Bibliográficas

- AQUINO, Júlio R. Groppa. Conhecimento e mestiçagem: o efeito Macabéa. In: Cadernos de Subjetividade, São Paulo, n.1 e 2, v.2, mar./ago., set./fev. 1994.
- COELHO DOS SANTOS, Francisco. Controle e Contrato: duas formas de relação com a alteridade. In: *Revista Educação, Subjetividade e Poder*, Porto Alegre. Editora Unijuí, 1997.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica*. Cartografias do desejo. Petrópolis:Vozes, 1986.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34,1993.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: *Estudos Feministas*, v.1,n.1, CIEC/ECO/UFRJ, 1993.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *O que é virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- NAFFAH NETO, Alfredo. *Outr 'em mim*. Ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo:Plexus,1998.
- PELBART, Peter Pál. Um mundo no qual acreditar. In: *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, número especial, jun.1996.
- ROLNIK, Suely. *O mal-estar da diferença*. Trabalho apresentado no III Fórum Brasileiro de Psicanálise. Belo Horizonte, dez./1994.
- SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. In: *Cadernos Pagu, São Paulo*, v.3, 1994a.
- _____. *Desconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoria posestructuralista para el feminismo. Feminaria*. Buenos Aires, n13, 1994b.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez. 1995.

Tânia Mara Galli Fonseca é professora é professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Campos Salles, 262
90480-030 Porto Alegre – RS
Fone: (051) 328-53-50 Fax: (051) 328-65-05
E-mail: rsf4206@pro.via-rs.com.br



O SUJEITO DO CONHECIMENTO

Contribuições da epistemologia genética

Fernando Becker

RESUMO – *O sujeito do conhecimento.* Delineia-se “sujeito do conhecimento” no nível de abstração que lhe compete. Distingue-se sujeito de indivíduo e de organismo. Situa-se o sujeito lá onde ele produz sentido: na relação com o objeto. Entende-se objeto como o mundo do não-sujeito, ou seja, como meio físico ou social. A relação sujeito-objeto define o sujeito no sentido formal e o constitui como ser. Trata-se de uma relação radicalmente ativa. Nada acontece por determinação prévia ou por determinação externa. Tudo é arrancado das próprias entranhas pela ação cada vez mais organizada: pela coordenação das ações, pela fala, pela tomada de consciência. Mesmo o que é abstraído do meio é possibilitado pelas organizações da ação. Alerta-se sobre os grandes obstáculos ao processo formador da subjetividade: as proibições da ação. Aponta-se, finalmente, para o significado educacional do processo de formação do sujeito.

Palavras-chave: *sujeito, ação, tomada de consciência, abstração reflexionante, fala.*

ABSTRACT– *The subject of knowledge.* The subject of knowledge may be characterized for his abstraction level, and so be distinguished either from the individual or the organism. He is placed there where he produces sense, in his subject-object relation, the latter being understood as the non-subject domain, as the subject’s natural and social environment. This radical and essentially active relation defines him both as formal and as human being. Nothing is either previously or externally determined and even what is out of him attainable is due to action organization. Every thing is endogenously brought forth, by increasingly (auto)organized action due to its coordination mechanism, but also enriched by language acquisition and the “prise de conscience” processes. One is warned about the fact that interdicting action implies hindering subjectivity organization processes. Finally, it is proposed that subjects’ formation processes have a deep educational meaning.

Key-words: *subject, action, taking awareness or “prise de conscience”, reflective abstraction, speech.*

“Sujeito” é um termo de tamanha complexidade que não pode ser subestimado e que não se esgota numa definição. Às tentativas de definição que se seguem deverão somar-se todas as elaborações que serão configuradas no decorrer do texto. Mesmo assim, não se tem a mínima pretensão de esgotar seu sentido.

Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraíndo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades. É “espontaneidade cognitiva” pois não se constitui por mandato de alguém, por ordem de quem quer que seja; constitui-se por auto-organização e não por ensino.

(...) cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. Isto obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (Piaget, apud Carmichael, 1975, p. 89).

Sujeito é esse *Ego* que se expande na medida mesma em que age sobre o mundo e, de retorno, age sobre si mesmo retirando de seu *fazer* a “matéria” constitutiva de seu *ser*. É *subjectum*¹, isso é, emerge das profundezas de um organismo, mas não se reduz a esse organismo pois interage com a cultura abstraíndo, não só dessa cultura, mas sobretudo do resultado dessa interação os mecanismos de seu desenvolvimento. Emerge da individualidade, mas não se reduz a ela; transborda-a. Revela-se na historicidade de uma pessoa, mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou à tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser, radicalmente, o que era. Revela-se continuamente e, continuamente, esconde sua origem, sua identidade... e seu destino. É capaz de perguntar – muito embora a angústia existencial que isso produz – pela sua origem e seu destino. É, também, capaz de perguntar pela origem e destino de tudo o mais. Transforma tudo em espetáculo de sua contemplação, mas faz de si, inclusive contemplação de sua própria destruição, desgraça ou contradição, o espetáculo dos espetáculos. É, na medida em que se transforma.

O sujeito esconde-se e revela-se ao mesmo tempo. Revela-se porque, ao agir sobre o mundo, sobre o outro, sobre o diferente, sobre o oposto – sobre o objeto –, busca, aí, o alimento de sua transformação. *Objectum*²: o que aí está em oposição ao sujeito, como diferente, como outro. Objeto é, pois, apenas isso: o não-sujeito. *Apenas*, por modo de dizer, porque é precisamente essa oposição que é capaz de revelar o que está escondido; de trazer à consciência o que era pura ação; de fazer simbólico o que era puro fazer. O objeto desafia o sujeito a constituir-se; é ao constituir o objeto que o sujeito se constitui e é ao constituir-se que ele se revela.

Não é o objeto que interroga o sujeito. É o sujeito que interroga o objeto. Quando dizemos, por metáfora, que o objeto interroga, estamos afirmando que o sujeito faz o objeto interrogá-lo. Não são as partículas atômicas que interrogam o cientista, é o cientista que interroga as partículas atômicas; não é o “buraco negro” que interroga o físico, é o físico que, ao interrogar o comportamento do universo, depara-se com fenômenos gravitacionais que o fazem postular o buraco negro. Não é a inconsciência social que interroga o sociólogo a respeito da constituição da sociedade ou dos conceitos sociais mas a consciência do sociólogo que interroga as organizações sociais e as concepções que vão se formando por força de inevitáveis interações. A capacidade de interrogar é uma capacidade que o sujeito constitui ao se constituir como tal; não é uma capacidade do objeto.

*Sub x ob*³. O que está escondido revela-se por força da diferença, do não idêntico, do oposto. Objeto é o meio físico e social: é o mundo dos objetos materiais e das relações sociais; das coisas materiais, mas também dos conceitos, das imagens e das linguagens; o mundo da natureza, dos ecossistemas, das diferentes manifestações da vida; da sociedade, da cultura, das artes, das ciências; das percepções, sensações, topologias, movimentos; enfim, do que está aí passível de sofrer transformações pela atividade do sujeito.

“Sujeito” não é um conceito fixo, rígido. É, ao contrário, dinâmico, versátil, plástico. Quando um indivíduo age, concentrado nos resultados de sua ação, esta ação faz parte do mundo do sujeito. Entendemos por “indivíduo” o sujeito historicamente situado numa cultura, num meio físico, geográfico, lingüístico. Quando, porém, o indivíduo dobra-se sobre si procurando apropriar-se dos mecanismos de sua ação, esta ação, enquanto forma e enquanto conteúdo, passa para o mundo do objeto, pois tornou-se alvo da tematização do sujeito. (Essa apropriação é atividade própria do sujeito.) Acontece assim todas as vezes que o indivíduo *tematiza* algo pertencente ao mundo do sujeito. Se o indivíduo tematiza seu corpo, o corpo passa do mundo do sujeito para o mundo do objeto. Se tematiza sua *psiqué*, esta sai do mundo do sujeito, mesmo que momentaneamente, e passa para o mundo do objeto. Se tematiza sua mente, acontece o mesmo. No auge, quando o sujeito tematiza o próprio sujeito constitui-se uma polarização em que a **relação sujeito-objeto** transforma-se numa **relação sujeito-sujeito** revestida de uma dinamicidade ímpar – numa relação de grande fecundidade, constitutiva.

Como se vê, em certos momentos é difícil saber o que é o sujeito e, em outros momentos, é difícil saber o que é o objeto, pois, quando o indivíduo sente-se comungando com o cosmos, resta ao mundo do objeto a pura negatividade.

Chamamos de “sujeito” a essa capacidade humana de fazer-se plenitude de sentido e, em seguida, esvaziar-se ao ponto da quase absoluta negatividade. Reciprocamente, o sentido de “objeto” oscila da quase pura negatividade para um mundo de quase total positividade.

Estamos falando do sujeito cognitivo⁴, do sujeito propriamente dito. O que é isso? Podemos dizer que é aquilo que existe de comum em todos os indivíduos reais, psicológicos sob o ponto de vista da capacidade cognitiva. O que é essa capacidade cognitiva? É, fundamentalmente, a capacidade de inferência. É a capacidade de passar de um conhecimento qualquer a outro; de um conhecimento mais simples a um mais complexo; de uma ação prática que busca êxito a uma pergunta que mira a verdade, a explicação, a razão, a compreensão, o porquê.

Por exemplo, se vejo um edifício, infiro que aí moram ou trabalham pessoas; que aí funcionam instituições. Se ouço uma pessoa falando, infiro que ela é chilena, italiana, francesa, chinesa ou brasileira. Se vejo uma tela, infiro que ela foi pintada por van Gogh, Tarsila do Amaral ou Cézanne. Se ouço dizer que todos os x apresentavam valores de y , e que alguns z apresentavam valores equivalentes a x , infiro que alguns z apresentam valores equivalentes a y . Se vejo uma criança perambulando pela rua sem saber para que lado seguirá na próxima esquina ou uma criança no calor de um lar que se esforça por gestar sua personalidade, infiro que nelas existem forças poderosas que, embora em condições profundamente assimétricas, movem a vida para o amor ou para o ódio. Se observo as pessoas ao meu redor vivendo em condições de profunda desigualdade a ponto de verificar que algumas têm acesso a todos os bens que o mercado oferece ao consumo enquanto outras têm que mendigar um pedaço de pão para garantir sua sobrevivência até o dia seguinte, infiro que a sociedade na qual vivo rege-se por princípios profundamente discriminatórios; infiro que essa sociedade não se compadece com o sofrimento alheio; que essa sociedade é capaz, apesar dos discursos igualitários, de cometer as mais perversas atrocidades com seus próprios componentes.

Polaridade *sujeito X objeto* e gênese do sujeito

Um dos postulados fundamentais da epistemologia genética afirma que o sujeito não existe desde o começo – ou desde sempre – mas que ele se constrói. Tanto a subjetividade quanto a objetividade são construções do próprio sujeito: o sujeito se constitui constituindo o mundo.

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria (1937).

Nos primórdios desse processo pode-se dizer que não existe sujeito porque não existe objeto. Há, aí, uma grande indiferenciação. A ação do sujeito, simultaneamente assimiladora e acomodadora, produz, passo a passo, um processo

de diferenciação. Na medida em que o sujeito apropria-se do objeto (meio físico ou social), por isso mesmo transformando-o, ele transforma seus esquemas ou estruturas – o que equivale a transformar-se a si mesmo – para vencer as resistências do objeto.

À indiferenciação inicial segue-se um longo período de “egocentrismo”. Na medida em que a criança centra-se em si mesma ela tem dificuldade de compreender o mundo e assim compreender-se.

(...) é no momento em que o sujeito está mais centrado em si próprio que ele menos se conhece; e é na medida em que ele se descobre que passa a situar-se em um universo e, por esse mesmo fato, o constitui. Por outras palavras, egocentrismo significa, simultaneamente, ausência da consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a posse do objeto como tal é paralela à aquisição da consciência de si (Piaget, 1937, p. 8).

Esse trajeto da ação, cujo percurso vai transformando objeto e sujeito, pode ser visto como tomada de consciência: a partir dos resultados da ação o sujeito vai se apropriando, progressivamente, dos mecanismos íntimos da ação própria. De uma forma mais simples, podemos dizer que o sujeito vai-se dando conta, por força de sua crescente capacidade representativa, de como ele age, tornando-se capaz de reproduzir sua ação corrigindo seus rumos, eliminando trajetos desnecessários ou criando trajetos novos, dirigindo-a para novos objetivos, etc.

Esse processo que já é enunciado, pelo menos, no *Nascimento da Inteligência na Criança* (1936), e que passa a exercer um papel de grande importância na “teoria” da abstração reflexionante (1977), chama-se de tomada de consciência. Como apropriação progressiva, pelo sujeito, dos mecanismos íntimos da ação própria, a tomada de consciência é, por excelência, um processo de construção de conhecimento.

A capacidade cognitiva do sujeito é construída, pois, por um processo de abstração em que se coordenam ações de primeiro e de segundo grau (Becker, 1993).

As ações de primeiro grau são aquelas que levam ao **êxito**. São ações práticas, mais ou menos automatizadas, das quais nos valem no cotidiano, para resolver nossos problemas imediatos. Essas ações prescindem de tomadas de consciência. As ações de segundo grau são aquelas que se debruçam sobre as ações de primeiro grau, retirando delas, por reflexionamento, suas coordenações. Seu objetivo é a **compreensão**.

(...) compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (Piaget, 1974b, p. 179).

Proceder a ações de segundo grau implica parar as ações de primeiro grau para, em seguida, abstrair delas suas coordenações, por **reflexionamento**, e levá-las a outro patamar onde serão reorganizadas por **reflexão**. O resultado desse reflexionamento e dessa reflexão combinados incide sobre as futuras ações de primeiro grau, modificando-as. E assim sucessivamente, dependendo sempre da qualidade da interação. Qualidade que é dada por um sujeito ativo num meio desafiador.

Mas, o que leva o sujeito a não se satisfazer com ações de primeiro grau? A busca do equilíbrio que, no nível do pensamento, dá-se pela busca da superação das contradições. Assim como o organismo não suporta o desequilíbrio, a inteligência não suporta a contradição.

Indubitavelmente, uma das formas privilegiadas de proceder a ações de segundo grau é a linguagem, entendida aqui, com Piaget, como fala. A fala espontânea⁵ e, *a fortiori*, a fala organizada consiste em apropriação e reorganização, em outro patamar, de ações já executadas no patamar anterior. Nesse sentido, a fala é sempre ação de segundo grau. Isto é, no mais genuíno sentido da epistemologia genética, a fala é constitutiva⁶ do conhecimento; e, por extensão, do pensamento.

Abstração e fala: a emergência do sujeito

A contribuição da epistemologia genética de Piaget nos traz a compreensão de que a capacidade cognitiva humana está diretamente ligada ao processo de reflexionamento próprio da abstração reflexionante; não é dada, portanto, nem na bagagem hereditária, nem no meio (físico ou social). A bagagem hereditária é sempre ponto de partida; é determinação enquanto é estritamente possibilidade. E o meio – físico ou social – nada determina, ou “reproduz”, a não ser pela mediação da ação do sujeito. Em outras palavras, para a epistemologia genética, o mundo é sempre um mundo de sujeitos, mais ou menos autônomos; jamais um mundo que suprime o sujeito.

A fala é o instrumento, por excelência, de troca entre sujeitos. E, para a epistemologia genética, a fala é sempre, na sua espontaneidade⁷ (não confundir com espontaneísmo) ação de segundo grau. Ela é, sempre, ação sobre alguma ação anterior mesmo que essa ação anterior seja, também ela, alguma fala. A fala é, pois, por excelência, construtora de conhecimento – como forma ou estrutura e como conteúdo – constitutiva do sujeito, portanto.

Para Maturana e Varela (*apud* Franck da Cunha, 1999), a forma particular do ser e do agir humanos é a linguagem. A linguagem, segundo Piaget, tem na função semiótica sua condição de possibilidade, e é como seres simbólicos que nos tornamos capazes de compreender nossa própria capacidade de conhecer.

A produção do mundo é o cerne pulsante do conhecimento, e está associada às raízes mais profundas do nosso ser cognitivo. Estas raízes se estendem até a própria base biológica e esse gerar se manifesta em todas as nossas ações e em todo nosso ser. De forma que o fenômeno do conhecer é um todo integrado, e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base. Todo o conhecer depende das estruturas daquele que conhece e as bases biológicas do conhecer não podem ser entendidas somente pelo exame do sistema nervoso, pois estão enraizados no organismo como um todo (Maturana & Varela, 1995, apud Franck da Cunha, 1999, p. 116-7).

A fala, entretanto, não leva, automaticamente, à construção de conhecimento pois ela pertence a um processo cujos inimigos são as diferentes formas de cassação da palavra tais como as neuroses, as psicoses, as práticas escolares, as práticas de trabalho, etc., que encontramos em cada esquina. Isso é, a fala repetitiva, que escamoteia, que inibe, que amedronta, que encobre, que delira, que diz qualquer coisa para evitar, a qualquer custo, que a verdadeira realidade, as verdadeiras vivências, os verdadeiros sentimentos venham à tona. Enfim, a fala que amordaça o sujeito.

Raízes biológica e psicológica do sujeito

O sujeito cognitivo não existe puro, isolado do sujeito psicológico, do indivíduo. Ao contrário, o sujeito psicológico é a condição de possibilidade do sujeito cognitivo. (Assim como o sujeito biológico é a condição de possibilidade do sujeito psicológico). O sujeito cognitivo compreende, toma consciência, aprende, raciocina. O sujeito psicológico sente, percebe, emociona-se, vibra, alegra-se, entristece-se, indigna-se, deprime-se, revolta-se, ama, odeia.

O sujeito psicológico não existe puro, isolado do sujeito biológico. O sujeito biológico é a condição prévia – com todo o significado que essa condição assumiu desde Darwin, significado potencializado pela neurologia e genética atuais – do sujeito psicológico. O sujeito psicológico percebe, sente necessidade, é desejoso. O sujeito biológico age sobre o meio físico, assimilando-o, orientado pelo instinto – “o instinto é a lógica dos órgãos... (e) o órgão é a materialização da conduta” (Piaget, 1967, p. 280) –, e pela necessidade. Sua organização provém da própria organização da vida e sua ação é prática: visa à sobrevivência. Essa organização promana da herança genética da espécie que, por sua vez, promana da própria organização da vida.

Na verdade, não estamos falando de três sujeitos diferentes, mas de um mesmo sujeito com instâncias constitutivas diferentes. A distinção dessas instâncias é didática.

Quando vemos uma pessoa trabalhando, falando ou amando, inferimos que aí residem, ao mesmo tempo, o sujeito biológico, psicológico e cognitivo numa

síntese tal que é impossível separá-los, a não ser por inferência. É possível apenas distingui-los. Essa síntese nada tem a ver com o que o mecanicismo nos legou, mas tem tudo a ver com a herança da vida neste Planeta: ao mesmo tempo fascinante e misteriosa que o esforço humano, desde eras perdidas, procura desvendar e da qual o Século XX, com a neurologia e a genética, aproximou-se de forma às vezes preocupante (fecundação in vitro, projeto genoma, clonagem, engenharia genética, etc). Alma, duplo, mente, deuses, metempsicose, demônios, humores, glândulas, espírito, neurônios, neurotransmissores, RNA, DNA, rede neuronal, biologia molecular, neuro-genética, neuro-química, natureza elétrica das ondas cerebrais... dão conta de uma evolução histórica crescentemente assustadora – para alguns, pelo menos.

É importante ter presente que a organização da vida emerge de um longo processo cuja duração atinge a cifra de três e meio bilhões de anos. Esse processo de formação passou por grandes catástrofes (chuva de meteoritos, queda de um grande meteorito, glaciações, p. ex.). Presume-se que uma dessas catástrofes, no período pré-cambriano, tenha dizimado aproximadamente 90% das formas de vida existentes no Planeta.

O sujeito biológico é herdeiro do que restou delas. No cerne dessa herança encontra-se um sistema de informações (genéticas) com toda uma “lógica” da qual o sujeito cognitivo tem acesso só precariamente e, mesmo assim, com muito esforço, muita investigação, muita ciência. Talvez a maior parte dos seres humanos chegue ao final de sua vida sem suspeitar da extraordinária complexidade desse sistema de informações que traz na estrutura profunda do seu ser, na própria condição de possibilidade de sua existência, no seu corpo. Os complexos mundos vislumbrados pela genética e pela neurologia atuais dão conta dessa complexidade.

Mas vale a pena começar por algumas observações sobre o sistema nervoso enquanto intermediário, que se tornou necessário, entre a organização viva e o conhecimento, e enquanto sede das formas mais elementares de reações hereditárias ou reflexos (...) (Piaget, 1967, p. 248).

No sistema nervoso, sistema aberto, parcialmente constituído quando a criança nasce, está a chave da explicação das possibilidades do desenvolvimento cognitivo humano. A chave, não o desvendamento de todo o processo – psicológico, sociológico, histórico. Nele está a possibilidade de funcionamento dos instintos, das pulsões ou dos desejos, a possibilidade de coordenação das ações, a condição de possibilidade do jogo complementar de diferenciação e coordenação das estruturas cognitivas e dos sistemas operatório-formais. Em outras palavras, sem o sistema nervoso e suas possibilidades, no mais estrito sentido evolutivo, não será possível qualquer intercâmbio cultural, porque não será possível qualquer estrutura lógico-matemática, porque não serão viáveis os esquemas sensorio-motores; porque, a rigor, nem o exercício dos reflexos e nem as

pulsões serão possíveis. Na estrutura do sistema nervoso da espécie humana estão as possibilidades de um processo de socialização diferenciada das demais espécies vivas do Planeta.

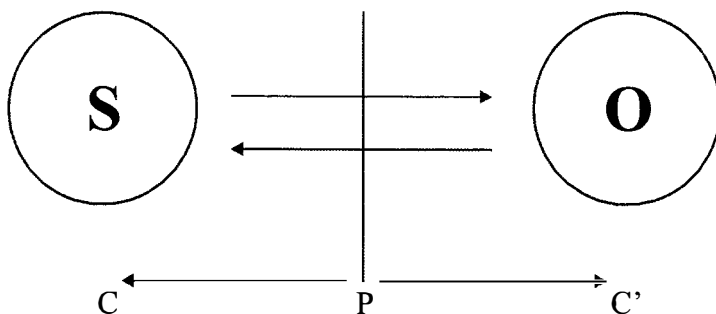
A construção da ação e a tomada de consciência

Se, por um lado, as condições prévias do sujeito cognitivo residem no sujeito biológico, nas profundezas de um passado que remonta há mais de três bilhões de anos, cujas transformações não deixaram vestígios ou deixaram vestígios precários, por outro lado, as condições prévias desse sujeito estão em suas próprias mãos, em sua capacidade de agir sobre o meio físico ou social e, de retorno, agir sobre si mesmo. Ao agir sobre o meio, o sujeito retira (abstrai) não apenas qualidades desse meio – físico ou social – mas, também, retira qualidades de suas próprias ações. O sujeito constitui-se como sujeito pelo que ele retira das coordenações de suas próprias ações. O sujeito não é tal apenas pela sua herança genética, como também não o é apenas pela pressão que o meio ou a cultura exercem sobre ele. Suas ações, na medida em que ele se apropria delas, de seus mecanismos íntimos, têm o poder de constituir sua subjetividade.

Mesmo remontando às formas mais gerais da organização viva, não há funcionamento sem objeto, pois esta organização é aberta e dinâmica... (Piaget, 1967, p. 376).

Ora, desde que não é mais exclusivamente perceptível (...), a experiência física supõe essencialmente a intervenção de ações, porque o sujeito não pode conhecer os objetos a não ser agindo sobre eles (Id., p. 379).

Nas conclusões do *A Tomada de Consciência* (1974a), Piaget apresenta o seguinte diagrama:



Os livros *A tomada de consciência e Fazer e compreender*, ambos de 1974, estudam o processo de apropriação que o sujeito faz de seus mecanismos íntimos como um processo de tomada de consciência. O livro *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*, de 1977, trata a tomada de consciência como um importante processo que faz a abstração reflexionante evoluir para a abstração refletida – o mais alto grau, em qualquer patamar, da abstração reflexionante.

O que pretende Piaget com esse diagrama? Ele quer dizer que o sujeito epistêmico ou sujeito do conhecimento não é um dado da herança genética ou da bagagem hereditária, como também não é um resultado da simples pressão do meio social ou da cultura sobre o bebê, a criança, o adolescente ou o adulto. Mas também não é a mera soma desses dois fatores.

A ação possui êxito precoce com relação à conceituação. Isso é, a ação não necessita da conceituação para conseguir êxito. O recém-nascido mama e sacia sua fome sem saber o que é mamar e, posteriormente, como o mamar articula-se com o pegar, o ver, etc. A criança, no ponto de chegada do período sensório-motor, é capaz de transportar um objeto que exige as duas mãos, largando-o no chão para abrir uma porta, retomando-o para cruzar o limiar da porta, largando-o novamente para fechar a porta e retomando-o em seguida até chegar onde deseja, sem articular, no plano da representação, o agarrar inicial do objeto com seu destino final.

A conceituação consegue-se, pois, por progressivas tomadas de consciência da ação, ou melhor, dos mecanismos íntimos da ação. Essas tomadas de consciência, por sua vez, procedem “da periferia (P) para o centro”, isso é, das zonas de adaptação ao objeto até atingir as coordenações internas da ação. Uma criança de nove anos pode ter sucessivos êxitos atingindo um alvo com um objeto preso a um cordão (funda), após sucessivos movimentos giratórios, sem saber como procedeu para conseguir o êxito.

Além disso, a partir de um certo nível, verifica-se uma influência decisiva da conceituação sobre a ação. A ação passa a ser corrigida e pode ser melhorada em função da conceituação.

Resumindo, em relação aos sucessos elementares, nós reencontramos constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia desta última. Por outro lado, a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores da ação, para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade, etc.), isto é, dos mecanismos centrais, mas, antes de tudo, inconscientes da ação (Piaget, 1974b, p. 173).

O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação. Ele (cf. diagrama acima) age sobre o meio (C') buscando satisfazer suas necessidades, seus desejos. Essa ação transforma o meio. Ao transformar o meio, buscando assimilá-lo

em vista de suas necessidades, o sujeito é confrontado pelas resistências do meio. Qual a saída? Se fugir, não satisfará sua necessidade ou desejo. Então, buscará transformar o meio. Mas é precisamente isso que ele não consegue. Frente a essa situação, o sujeito transforma-se a si mesmo (C). Acomodação é a transformação do sujeito por ele mesmo tendo em vista a satisfação de uma necessidade ou desejo.

Em outras palavras, movido pelas suas necessidades ou desejos, o sujeito transforma o mundo dos objetos. Não conseguindo fazê-lo na medida da satisfação que procura, ele transforma as próprias estruturas de assimilação. Isso significa que ele cresce como sujeito na medida em que transforma o meio, ou seja, na medida em que organiza o mundo do objeto (meio físico ou social). Organizando e reorganizando o mundo do objeto, ele cresce em subjetividade. Ao crescer em subjetividade, ele organiza melhor o mundo do objeto. Objetividade e subjetividade são, pois, duas faces do mesmo processo. Diz Piaget: “A inteligência organiza o mundo organizando-se a si própria” (1937, p. 330).

A dialética entre a história de cada indivíduo, através de suas experiências cotidianas, e a história de uma sociedade como um todo, determina o processo de formação – a psicogênese – individual. Mas essa determinação – essa tese é fundamental em Piaget – acontece na dependência estrita da ação do indivíduo. Ação que tem, sempre, duas dimensões entre si complementares: ação de busca no meio físico ou social produzindo modificações nesse meio (assimilação) e ação sobre si mesmo buscando transformar as próprias estruturas cognitivas (acomodação) em função das novidades que o meio apresenta.

As possibilidades da experiência e as amarras da ação

A ação está, sempre, duplamente amarrada: amarrada pelas condições atuais do sujeito (indivíduo, sob o ponto de vista psicológico) e amarrada pelas condições do meio que, nesse momento, envolve o sujeito. Se o sujeito tem condições ótimas de ação devido a suas experiências anteriores significativas e o meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce – ela será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo. Se o sujeito tem as condições referidas mas o meio falha em sua capacidade de desafiar, a tendência será a de baixar a qualidade da interação – mas essa tendência pode não se confirmar num caso específico. Se as condições do sujeito são precárias e o meio é desafiador, prevê-se a mesma tendência de baixa que, também, num caso específico, pode não se verificar. Se, entretanto, um indivíduo traz uma história de experiências fracassadas e o meio é omissivo, a probabilidade de um novo fracasso é elevada.

Numa palavra, o desenvolvimento cognitivo não está determinado previamente nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de

interações de cada indivíduo. Piaget (1936), que define **esquema** como aquilo que é generalizável numa determinada ação, como verdadeira síntese de ações de determinado tipo, portanto, afirma:

Um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida. Ora, esse é o ponto fundamental: a análise contínua de três crianças, de que observamos quase todas as reações, desde o nascimento até a conquista da linguagem, convenceu-nos, efetivamente, da impossibilidade de divorciar qualquer conduta, seja ela qual for, do contexto histórico de que ela fez parte... (p. 356). Existe (...) uma completa continuidade entre as condutas características das diferentes fases (do período sensorio motor) (...) pareceu-nos impossível explicar o aparecimento de tais coordenações sem conhecer, em cada caso particular, o passado do sujeito (p. 358). Comparando o progresso da inteligência em três crianças, dia após dia, vê-se como cada nova conduta se constitui por diferenciação e adaptação das precedentes. (...) O esquema é, portanto uma Gestalt que tem história (p. 359).

O sujeito epistêmico constitui-se, da forma mais radical possível, à imagem e semelhança de suas ações sobre o meio: a geografia, a história, a sociedade, a cultura na qual está mergulhado e com a qual interage. Qual a função exercida pela geografia, pela história, pela sociedade ou pela cultura? Elas tem por função desequilibrar o sujeito. O sujeito constitui-se a partir de suas ações sobre essas instâncias e não como “reflexo” ou produto da pressão dessas instâncias sobre ele.

Atribuir a lógica e a matemática às coordenações gerais das ações do sujeito não é por conseguinte superestimar o papel desse sujeito em sentido idealista, é lembrar que se a fecundidade de seu pensamento depende dos recursos internos do organismo, a eficácia desse pensamento depende do fato de o organismo não ser independente do meio mas só viver, atuar e pensar em interação com ele (Piaget, 1967, p. 389).

Se, por um lado, o sujeito retira qualidades (peso, volume, cor, forma, etc.) dos observáveis, incluindo neles não só os objetos físicos mas também as ações nos seus aspectos materiais (experiência física), por outro lado, ele retira qualidades das coordenações (não observáveis) de suas ações (experiência lógico-matemática).

Um dos pontos fortes da obra de Piaget está na demonstração que ele faz de que a experiência lógico-matemática não é dada pela bagagem hereditária nem por aprendizagem (*stricto sensu*) e, menos ainda, por ensino. Ela é construída, passo a passo, por um longo processo de abstração reflexionante⁸ (Piaget, 1977) que se inicia com o nascimento e aumenta indefinidamente suas possibilidades com o surgimento da função semiótica e, posteriormente, com as estruturas do

pensamento operatório – inicialmente concreto e depois formal (que será transformado na vida adulta). Essa construção constitui, em cada momento da psicogênese do sujeito epistêmico, o patamar ou o leque de possibilidades que se abrem para suas novas realizações: de transformação do mundo e, por *feedback*, de transformação de si mesmo.

No caso da experiência lógico-matemática, ao contrário (...), os conhecimentos obtidos não são tirados dos objetos como tais mas das ações exercidas sobre eles. É a ação de ordenar que os põem em fileira, é a ação de reunir que lhes confere uma soma enquanto totalidade lógica ou numérica (...) (Piaget, 1967, p. 350).

O que encanta Habermas (1989) é esse mergulho do sujeito da epistemologia genética nas próprias estruturas, retirando delas a matéria prima para a confecção da subjetividade:

É para isso (para que as estratégias de fundamentação reduzidas [construtivismo x pragmatismo, etc.] possam se complementar, ao invés de se confrontarem como até agora) que o estruturalismo genético de Jean Piaget parece-me oferecer um modelo instrutivo para os próprios filósofos e para aqueles que gostariam de continuar a sê-lo (p. 24).

Explica, em seguida, esta sua proposta:

Piaget concebe a “abstração reflexionante” como o mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se (...) à reflexão transcendental no sentido em que, por meio dela que é os elementos formais inicialmente escondidos no conteúdo cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são trazidos (...) à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior. Ao mesmo tempo, esse mecanismo de aprendizagem tem uma função semelhante a que tem em Hegel a forma da negação que supera dialeticamente as figuras da consciência tão logo essas caíam em contradição consigo mesmas (p. 24).

O cerne da explicação piagetiana da gênese e do desenvolvimento do sujeito epistêmico encontra-se, parece-me, na idéia de auto-regulação, prolongada como equilíbrio ou abstração reflexionante. A idéia central desses processos é a de que o sujeito constitui-se na medida do que ele faz. Ele extrai do que ele fez hoje, o que ele será amanhã. Essas sucessivas sínteses, em forma de infinitas microgêneses, trazem-nos a idéia de um sujeito que é, na medida em que se faz.

O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. (...) O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia (Piaget, apud Carmichael, 1975, p. 87).

Para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia (Idem, p. 88).

Conclusões

O sujeito epistêmico não é uma entidade desencarnada, um indivíduo independente do meio ou do contexto em que se desenvolveu. É um organismo biológico que depende das trocas com os outros indivíduos. Essas trocas têm poder constitutivo. O que resulta das trocas sujeito-meio é mais rico do que aquilo que o meio pode fornecer. Reduzir as ações do sujeito à imitação e à cópia do meio é empobrecer as possibilidades de construção da subjetividade. A aquisição da linguagem, possibilitada pela construção da função simbólica ou semiótica, abre caminho para um universo de trocas (simbólicas) que ultrapassa “infinitamente” as trocas possíveis entre o organismo e o meio em nível biológico. A função semiótica abre ao indivíduo um universo de linguagens, culturas, conceitos cujos limites, se existem, são desconhecidos. Essa assimilação leva a possibilidades infindáveis de transformações da subjetividade.

Para Piaget, o sujeito conhece-se na medida em que se descentra. A função semiótica é o recurso para essa descentração. O sujeito consegue compreender-se como um objeto entre tantos objetos, como um animal entre tantos animais, como um indivíduo humano entre tantos indivíduos humanos, como **um** indivíduo nas sociedades humanas. Esse processo de descentração estende-se por toda a psicogênese e, a rigor, por toda a vida.

Todos os expedientes utilizados por Piaget para explicar a gênese e o desenvolvimento do sujeito (epistêmico) – abstração, equilíbrio, experiência, tomada de consciência, diferenciação, etc. – têm, na ação espontânea, seu ponto de partida. “Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios” (Piaget, 1932, p. 8).

Piaget perseguiu, como objetivo de um ousado projeto científico que durou quase 60 anos, a aferição dos efeitos constitutivos da ação do indivíduo sobre o sujeito epistêmico. Não de qualquer ação, mas da ação espontânea⁹. O resultado foi a produção de uma vasta obra a que chamou de epistemologia genética cujo objetivo era desvendar as sucessivas gêneses e o desenvolvimento do sujeito epistêmico, desde suas raízes biológicas até as mais avançadas operações do pensamento: os modelos da física e da matemática.

Do fundo de sua obra, Piaget aponta para um objetivo educacional que, sob certo aspecto, emerge como vetor privilegiado dessa vasta produção. Tudo acontece como quem diz: todo esse esforço de desvelamento do sujeito epistêmico serve para indicar o caminho da formação do próprio sujeito humano, em todas as suas dimensões. “Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação” (Piaget, 1932, p.9).

Notas

1. Particípio passado do verbo latino *subjacere* que tem dois sentidos: 1) estar deitado debaixo, estar colocado debaixo; 2) estar submetido ou subordinado a (FARIA, Dicionário Escolar Latino-Português).
2. Particípio passado do verbo latino *obicere*: jogar diante, lançar diante, colocar diante, opor, impedir (FARIA, Dicionário Escolar Latino-Português).
3. *Sub* é preposição latina: sob, de baixo de, no fundo de. *Ob*, também: diante de, em frente de, contra.
4. De *cognoscere*, do latim, conhecer.
5. “Espontâneo significa independente do ensino escolar, mas não, naturalmente, dos estímulos do meio social em geral” (PIAGET, 1968, p. 19).
6. Não, porém, no sentido de gênese primordial, pois a fala – tal como o brinquedo ou jogo, a imagem mental e a imitação – tem sua condição de possibilidade na função semiótica que, por sua vez, encontra na coordenação das ações sensório-motoras suas condições prévias. Uma vez constituída, porém, a fala adquire força de determinação na medida em que ela prolonga o processo de abstração reflexionante.
7. Cf. nota 6.
8. PIAGET, Jean. Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
9. Cf. nota 6.

Referências Bibliográficas

- BECKER, Fernando. Ensino e construção de conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 18, n.1, jan./jun. 1993.
- _____. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*; J. Piaget e P. Freire. Rio de Janeiro : DP&A, 1997.
- _____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 19(1):jan./jun. 1994.
- _____. *A epistemologia do professor; o cotidiano da escola*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 4.ed., Rio de Janeiro : MEC, 1967.

- FRANCK DA CUNHA, Gladis. *Interação e meio; a filtragem do mundo*. Porto Alegre, PPGEdU/UFRGS, 1999. (Tese de doutorado).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo : Ed. Tempo Brasileiro, 1989.
- PIAGET, Jean. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo : Mestre Jou, 1977.
- _____. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- _____. [1937] *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. [1959] *Aprendizagem e conhecimento* (primeira parte). Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1974.
- _____. [1969] *Psicologia e pedagogia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- _____. [1974a] *A tomada de consciência*. São Paulo : EDUSP/Melhoramentos, 1977.
- _____. [1974b] *Fazer e compreender*. São Paulo : EDUSP/Melhoramentos, 1978.
- _____. [1977] *Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*, São Paulo : EPU, EDUSP, 1975. V. 4, Desenvolvimento Cognitivo 1.

Fernando Becker é professor do Departamento de Estudos Básicos e professor do Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Paulo Gama, s/n°
Prédio 12201 – 7° andar
90046-900 – Porto Alegre – RS



24(1):91-113
jan./jun. 1999

ORDEN Y DISCIPLINA SON EL ALMA DE LA ESCUELA ¹

Claudia van der Horst
Mariano Narodowski

RESUMEN – Orden y disciplina son el alma de la escuela. El artículo que a continuación se presenta, intenta profundizar en el análisis del funcionamiento de los dispositivos de poder de la escuela moderna, a fin de explicitar aquellos saberes y aprendizajes que son efectivamente procesados en las relaciones escolares. Para ello, en primer término, se efectúa una breve referencia al surgimiento del proceso de escolarización en el contexto de la modernidad, época en la que se delimitan a grandes rasgos las condiciones sociales que hicieron posible y necesaria la creación de este espacio particular de aprendizaje; descubriéndolo como un acontecimiento de poder y de saber. Y en un segundo momento, se profundizará en el análisis de cómo operan los dispositivos de poder en esta institución, focalizando la mirada en aquellos indicadores vinculados a la disciplina escolar, con el objeto de hallar evidencias de los sentidos políticos que asumen los aprendizajes y saberes que de allí emergen.

Palabras claves: dispositivos de poder; disciplina escolar; orden.

ABSTRACT – Order and discipline are the soul of school. The article that is immediately presented, pretends to go deep into the functional analysis of the power dispositives of modern school, with the purpose of showing clearly those knowledges and learnings effectively processed in school relationship. For that reason, firstly a short reference is made of the growing of school process in the modern context, age in which social conditions are limited to big strokes that made the creation of this particular learning space, possible and necessary; discovering it as an event of power and knowledge. And secondly, it will be deeply analysed the way in which power dispositives work in the institution, paying attention to those aspects connected to school discipline, with the object of taking evidence of the politic directions that knowledges and learnings assume.

Key-words: power dispositive, school discipline, order.

La escuela: conformación del dispositivo institucional

La escuela moderna, forma privilegiada de educación del niño y la niña, no aparece súbitamente ni responde a la voluntad creadora de un sujeto, sino que es producto del devenir de la cultura occidental, que en su compleja trayectoria histórica procede a la instrumentalización en el seno institucional, de un conjunto de dispositivos producto de la articulación de diversas prácticas de enseñanza previas y dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII. Su emergencia responde al intento de afrontar las nuevas visibilidades acaecidas a partir de las transformaciones económicas, políticas, demográficas operadas en el inicio de la modernidad, que se traducen en la necesidad de “definir y fijar las nuevas identidades sociales” y de garantizar el control y gobernabilidad de los individuos. Este proceso de institucionalización ocurrió paralelamente al nacimiento y construcción histórico-social de la infancia como una instancia diferenciada, individualizada, sobre la cual los estados modernos, la pedagogía y la escuela centraron su mirada².

En relación a la modernidad, Foucault (1996:35) señala que durante el siglo XVII y XVIII, “una de las grandes novedades en las tácticas del poder fue el surgimiento como problema económico y político, de la «población»: la población riqueza, la población-mano de obra o capacidad de trabajo, la población en equilibrio entre su propio crecimiento y los recursos de que dispone”. Los gobiernos advierten que tienen que vérselas con una población y sus fenómenos específicos, sus variables propias: natalidad, morbilidad, duración de la vida, fecundidad, estado de salud, frecuencia de enfermedades, formas de alimentación y de vivienda. Todas estas variables se hallan en la encrucijada de los movimientos propios de la vida y de los efectos particulares de las instituciones.

En efecto, al erigirse los estados nacionales como garantes y mediadores de los intereses individuales (por delegación), su problema fundamental residirá en la regulación y fijación espacial de su población, para lo cual se procederá a la aplicación de mecanismos empíricos y reflexivos (justicia, policía, instituciones de encierro) destinados a la vigilancia, control de los cuerpos y su sometimiento al ejercicio de los poderes tendientes a la imposición de determinadas conductas, valores, formación como fuerza de trabajo, hábitos de subordinación acorde a las exigencias del nuevo orden económico y político, en concordancia con la aceptación de las condiciones de su proletarianización. La instalación de toda una microfísica de poder, cuyo blanco será el cuerpo de los individuos, sus movimientos, gestos y actitudes, tendientes al logro de cuerpos sanos, dóciles y útiles, en otras palabras, buenos ciudadanos.

Para ello se promulgarán leyes contra la mendicidad, el vagabundeo, la ociosidad; los órganos de policía estarán destinados a cazar y/o encerrar, y, en una perspectiva más bien preventiva, la *escuela* ocupará un lugar destacado en el interior de esta estrategia política de moralización y sometimiento, principal-

mente dirigida a los niños y niñas de las clases populares. Se asistirá a la fijación del cuerpo infantil en el espacio escolar, institución especializada en la cual se procederá a la fabricación de hombres y mujeres públicos, capaces de subordinar sus intereses individuales al interés convocante del estado, de la nación.

Junto a la escuela, núcleo fundamental en los programas políticos destinados a lograr una sociedad pacificada y estratificada, aparecen otras tecnologías sutiles de reglamentación social, especialmente dirigidas a los diversos sectores sociales: la institución familia cristiana, que como la definen Varela y Álvarez Uría, (1991) va a constituir uno de los principales puntos de anclaje de la modernidad, espacio afectivo en cuyo seno se gesta la preocupación por la cantidad, la educación y futuro de los hijos. La conducta sexual de los individuos será tomada como objeto de análisis y blanco de intervención, se intentará convertir el comportamiento sexual de las parejas en una conducta económica y política concertada, hay una preocupación por el control del número de hijos, la monogamia — por otro lado — obligatoria para ambos sexos, junto a la progresiva diferenciación de la vida en dos esferas: la de la vida privada, íntima y la esfera pública, intercambiable. Contribuirá con este proceso de regulación, el movimiento del protestantismo, cuya doctrina y acción implicarán un nivel más elevado de reglamentación de la conducta que el que ocurre en el seno del catolicismo³.

La creciente urbanización, higienización, redistribución espacial en las ciudades en virtud de la expansión de nuevos controles (poder de policía), para lograr el riguroso ajuste de la población a un espacio y a los tiempos de los aparatos de producción. Las estadísticas, táctica de control del estado para censar a las multitudes, sobre la base del estricto cálculo. Todos estos mecanismos, además de controlar y gobernar, sobre todo ordenan y hacen útiles a las muchedumbres «ahora» productivas, la sistematización de estas formas de control se sintetizan en la emergencia de lo que Foucault precisó con el concepto de *disciplina*, cuya principal innovación reside en el hecho de lograr establecer en los sujetos, una relación entre la utilidad y la docilidad, “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constantes de las fuerza y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las *disciplinas*” (1988:141; Varela y Álvarez Uría, 1991).

Reafirmando lo anterior, se constata la instalación — basada en la regularidades de algunos dispositivos, instituciones, enunciados y acciones —, de una *práctica disciplinadora* dentro de la sociedad moderna, que en los límites del ámbito escolar, adquirirá sus particularidades propias. Específicamente en este espacio se abre paso a todo un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos y de saberes, de descripciones, recetas, destinados al encierro y fijación del niño y la niña en la escuela para hacerlo productivo. Estos enunciados sistema-

tizados conforman la *pedagogía*, que en tanto discurso analítico sobre la infancia, se instituye en uno de los grandes relatos de la modernidad, reuniendo en su seno un cúmulo de saberes acerca de como hacer más positiva en términos de eficacia la enseñanza, para ello elaborará una serie de reglas y prácticas particulares de gobierno, que paulatinamente y de forma creciente han tendido a enfatizar el disciplinamiento y mas precisamente el autodisciplinamiento, mediante la multiplicación de técnicas y procedimientos que Foucault denomina “tecnologías del yo” que, dirigidas hacia los cuerpos conllevan la emergencia de regímenes corporales.

En otras palabras, es posible afirmar, que desde la pedagogía se producen ciertos saberes y certezas acerca de la infancia, que avalan la producción e instauración de controles disciplinarios sobre ese cuerpo infantil. La elaboración de categorías definitorias del niño/escolar afianzan, mediante mecanismos reguladores de la cotidianidad, precisamente una acción disciplinadora y de control sobre los sujetos. La pedagogía se constituye y funciona como un régimen de verdad.

Volviendo la atención hacia la escuela, la diversidad de circunstancias históricas de carácter discontinuo que enmarcaron su aparición, remite a considerar a esta institución como un *acontecimiento*, en tanto que es determinada por un conjunto de hechos políticos, sociales y económicos, por un campo de fuerzas en pugna que la hicieron posible y necesaria, pero que a su vez fueron definiendo sus fines, sus límites, su estructura y funcionamiento interno, confiriéndole una “identidad específica con sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber” (Martínez Boom, 1995:13; Alvarez Gallego, 1995).

Continuando en esta dirección, la escuela puede definirse de manera más específica como un *acontecimiento de saber y de poder*; en tanto que al ser su objeto la escolarización de los sujetos, el proceso escolar se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican modos particulares de circulación, “entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movido y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento”. El poder, no es entendido como una posesión, sino que es ejercido, practicado, es una relación de fuerza, que unido circularmente con el saber, pasa a través de todos los actores de la institución-escuela: docentes, alumnos, personal de servicio, directivos, padres, etc., en tanto todos constituyen singularidades. Como señala Foucault, “no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 1992:157; Deleuze, 1987:65).

Cada institución contiene su *régimen de verdad*, de la misma manera que cada sociedad históricamente constituida, se halla regida por políticas generales o regímenes de verdad, que se refieren a aquellos saberes y nociones que conforman el pensamiento de la época y que cuentan como discursos que los hacen operar como verdaderos y naturales; mecanismos que permiten distinguir entre las nociones consideradas verdades y falsedades, junto a técnicas y procedimientos contemplados para la adquisición de aquellas, que conceden un lugar destacado para quienes son los encargados de decir lo que cuenta como verdadero.

En este sentido, cada institución, cada configuración específica, contiene un modo de ser en su función pedagógica, en su práctica de la enseñanza; ciertas formas de comportamiento que establecen relaciones de fuerzas inmanentes, propias, entre sus protagonistas, que definen una manera particular de funcionar, un *diagrama* de relaciones, forma singular, que viabiliza la posibilidad de efectuar una mirada más centrada en las *microprácticas* del poder en las instituciones escolares⁴.

En otros términos, no es el decreto, ni los planes de estudios y sus correspondientes modificaciones, quienes definirán el funcionamiento de la institución, sino las formas particulares, cotidianas, acciones minuciosas generadas en la misma, quienes sellarán y definirán su accionar. Como referimos en otro lado Narodowski (1994), espacio singular donde se llevan a cabo ejercicios de relaciones de poder en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a la misma, ininteligibles tal vez fuera de ella y que trasciende los límites de la explicitación de fines que desde el exterior le son proclamados como los únicos fines.

Las instituciones determinan fronteras, deciden sobre los individuos que las constituyen, reciben mandatos y demandas, pero a su vez generan demandas, programas de trabajo, instalan una estructura organizativa, de funcionamiento y sobre todo, instalan procedimientos, rutinas, modos propios de regulación de los conflictos, estrategias de control y acción, dispositivos de poder, de aquí surgen las nociones que dirigen las actividades cotidianas de los sujetos y los grupos, que les sirven para orientarse diariamente. En otros términos, y como ya se enunciara, las instituciones escolares producen sus propios “regímenes de verdad”, sus particulares formas de gobierno, reglas, construyen mecanismos que permiten el conocimiento de sus alumnos y alumnas en función de provocar los aprendizajes pertinentes, y concitan un orden particular en el accionar de los individuos. A continuación se profundizará primeramente en algunos aspectos que hacen al funcionamiento escolar y luego se analizarán los dispositivos de poder que operan en las escuelas, intentando desentrañar tanto aquellos saberes producidos como las evidencias de sus sentidos sociales.

El funcionamiento escolar

Retomando la perspectiva de la escuela como institución paradigmática de la modernidad y al efectuar una mirada en lo que al funcionamiento de la escuela pública respecta, puede constatar que la táctica privilegiada y hegemónica de enseñanza es y lo fue desde su difusión como forma hegemónica de educación, la “simultaneidad sistémica”, que quiere decir, mecanismo de equiparación de la actividad escolar en lo que respecta a su funcionamiento en un período dado de tiempo y dentro de un espacio determinado (Narodowski, 1994: 71 y 189).

El espacio escolar, bajo al tutela del estado, se organizó en forma seriada, cada alumno o alumna tendrá su espacio fijo en la clase, en el aula, lo que permitirá la posibilidad de un control individual de cada uno y el trabajo simultáneo de todos. La escuela organiza, como señala Varela, “una nueva economía del tiempo de aprendizaje, funciona como máquina de enseñar, pero también de vigilar, recompensar, jerarquizar” (en Querrien 1983:179). La creación sucesivas de las distintas escuelas públicas, debía basarse en criterios únicos, uniformes, los mismos contenidos, las mismas fechas de exámenes, iguales horarios, en efecto, garantizar un control centralizado desde el estado que sustentara el criterio de intercambiabilidad de los maestros o maestras y alumnos o alumnas para trasladarse a cualquiera de las escuela del territorio nacional.

La inscripción en la escuela: el ingreso de la individualidad en el terreno de la escritura

El plan metódico de actuación escolar, comienza con la inscripción del alumno o alumna en la institución, con lo cual además de confirmarse el mecanismo de alianza entre padres/madres y maestros/maestras — sustento para que la escuela funcione — (Narodowski, 1994), se da inicio formal a la construcción de un *saber*, que a modo de registro permanente, ingresará la individualidad del alumno o alumna en el terreno de la escritura, mediante la conformación de fichas, registros, historiales, boletines, que acumularán aspectos e informaciones significativas acerca de las dimensiones intelectuales, físicas, de comportamiento, familiares etc. del aquellos y de su evolución durante la totalidad de la estancia en la escuela. Convirtiendo de esta manera a cada sujeto en un caso particular. La ficha de inscripción, da inicio al proceso expuesto, la cual contiene datos básicos acerca de cada uno y su familia, a fin de poder individualizarlos.

De esta manera, al ser cada alumno o alumna un caso, pasa a ser un objeto de conocimiento y de poder, a partir de aquí se lo puede mirar, medir, juzgar, comparar, normalizar, encauzar, pero también excluir, marcar una desviación

respecto de la instauración previa de una norma. Lo normal obliga a la homogeneidad, y pone en evidencia la desviación, lo enfermo, lo distinto. Los alumnos o alumnas son puestos en un campo de vigilancia continua, articulada a una “red de escritura” que los “introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 1988:193-194). Ante la aparición de algún problema escolar, advertencia o síntoma de anormalidad, el procedimiento efectuado es inmediatamente acompañado por un sistema de registro escrito y de acumulación documental. A modo de ejemplo véase el tratamiento del siguiente caso, en el primer cuarto del siglo XX, cuyo registro se transcribe a continuación:

Sr. (...) Comunico a Ud. que el médico A. ha expedido un certificado que dice así: Marzo 1926: Sr. Director Don J. M. C.. Para no perjudicar a la señorita M. S. a fin de que pueda continuar su examen, le expido este certificado. 'Se trata de un caso dudoso que requeriría observación y consulta con un especialista. En consecuencia para mayor satisfacción solicito, a fin de salvar mi responsabilidad se le exija una vez ingresada, un certificado expedido por la inspección médica de la Capital'. Saluda muy atte. al Sr. Director. Firmado Dr. A.

El subscripto, atendiendo la indicación del facultativo y en obsequio de su niña, ha anotado lo que sigue al pie de su solicitud: 'T., marzo 1926: Se le concede el derecho que solicita dentro de las condiciones que expresa el médico debiendo someterse a examen correspondiente, en caso de ingresar al curso normal'. El consecuencia tendrá que ponerse en condiciones una vez terminado el examen (van der Horst, 1997, 1998)⁵.

De este modo, la escuela, mediante el ejercicio de distintas funciones, va generando de manera continua, un campo de conocimientos acerca de los sujetos disciplinados, lo que posibilita “la constitución del individuo como objeto descriptible y analizable” a fin de mantenerlo en su singularidad,— según sus capacidades y aptitudes propias —, y ver su evolución “bajo la mirada de un saber permanente” permitiendo simultáneamente la estimación de las desviaciones a la normalidad y la comparación entre unos y otros (Foucault, 1988:195).

Esta serie de conocimientos, información acerca de los alumnos o alumnas, estará ahora a disposición de los docentes y directivos, quienes en el proceso formativo, los utilizarán y completarán, en razón de estar habilitados por la confirmación del contrato entre padres y docentes. Saberes que al ser devueltos al sujeto, lo constituyen en tanto que individuo, construyen su “yo” (Varela, 1992:16)⁶.

El proceso descrito, de generación de informaciones, adquiere nueva notoriedad a partir de la consideración de las instituciones escolares como aparatos de examen ininterrumpidos. Precisamente la táctica del *examen*, un componente de la disciplina escolar que validó y justificó la existencia de la escuela, apunta a instalarse como un mecanismo que exige el sometimiento del alumno o alumna al principio de la visibilidad obligatoria, a una acción de objetivación.

La existencia de exámenes orales y escritos, de trabajos prácticos en cada materia, confieren a la institución el estatuto de «escuela examinadora», condición por la que se procede a asignar a cada uno el perfil de su propia individualidad, producto de la sumatoria de los resultados de pruebas y exámenes continuos. Como señala Varela “Los exámenes no solo evalúan los aprendizajes, la formación que reciben los escolares, sino que confieren a cada estudiante una naturaleza específica: lo convierten en un sujeto individual” (1992:15).

Los resultados obtenidos en aquellas instancias contribuyen con el espesor documental que viene registrando la individualidad de cada alumno o alumna, poniendo de manifiesto las adquisiciones, los rasgos, las capacidades, los adelantos, las dificultades, la adscripción a cada cual de un rótulo según normas preestablecidas, pero complementariamente estos mismos resultados sirven para extraer caracterizaciones de los grupos, estimaciones de los que no aprobaron, de los aplazados, del rendimiento grupal, en definitiva, del éxito o fracaso de la formación impartida por esa escuela. Vinculado a esto, aparece la noción de *cuadros y estadísticas*, como registro ordenado de todo lo que sucede cotidianamente, conformando otros significativos instrumentos para el ejercicio del poder, cuyo objeto es procurar un estricto y mecánico control de todo cuanto acontece en la escuela, hacer visible todos los instantes, los lugares, las actividades.

Este mecanismo de registro y codificación, implica que todos los sujetos escolares: alumnos o alumnas, docentes, directivos, maestranzas, pasen a ser objetos cuantificables, contados y calculados. Se conforma un régimen de visibilidades, mediante el cual cada persona ocupa un cuadro, un lugar en el listado que permite localizarlo, controlarlo. Las estadísticas se crearon entonces, como un mecanismo para controlar, clasificar, discriminar, seleccionar. Táctica de control de los cuerpos en la institución, y fundamentalmente contabilidad del cuerpo infantil. Es evidente que la pretensión aspirada es la de llevar un registro minucioso y detallados de cuanto acontece en la escuela, una mirada total, se trata de un complicado mecanismo burocrático, administrativo, en fin, táctico, que conlleva la finalidad de generar y dar cuenta de saberes y aspectos de los estudiantes y docentes a fin de disponerlos para la estrategia de vigilancia con el cometido último de fijar institucionalmente el cuerpo de los sujetos al solo efecto de su regulación.

El uso del tiempo

El tiempo escolar y su uso, aparece pautado y controlado: los horarios de entrada y salida, las horas de clase, los recreos. El no cumplimiento implica inmediatamente algún tipo de observación, máxime en el caso de los docentes, en cuya situación media un pago por los servicios; por ello el tiempo dedicado a la escuela, debe ser “un tiempo sin impurezas ni defectos, un tiempo de buena calidad, a lo largo de todo el cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio.

La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (Foucault, 1988:155).

Cuando se incurre en una acción negativa en cuanto al uso del tiempo: inasistencias no justificadas, faltas de puntualidad, las mismas son puesta en evidencia e implican un registro negativo para su autor. Tanto la puntualidad, como la asistencia de los alumnos o alumnas, constituyen aspectos que reciben una valoración, un concepto por parte de los docentes, que luego va a engrosar el registro individual de cada uno; además de significar componentes del contrato familia-escuela. En este sentido, en la institución impera un orden preestablecido sobre las actividades escolares, que garantizado por esta alianza debe ser respetado, y ante cualquier inconveniente que acontezca en su interior, que afecte el normal funcionamiento de la máquina, es convocada la parte involucrada a los efectos de corregir y recuperar el equilibrio pautado; por ejemplo el no cumplimiento por parte del alumno o alumna motiva la citación o la firma de sus padres o encargados. A continuación se transcribe una citación a los padres de uno de ellos por incumplimientos en la asistencia y puntualidad:

(...) Pongo en conocimiento de Ud., que el alumno (...) ha tenido once tardanzas y dos en los días que van del presente mes. Esta falta de puntualidad perjudica al alumno y ofrece al aula un ejemplo inconveniente de disciplina. Seguro de que el Sr.(...) hará al joven alumno las observaciones acertadas que redundarán en su beneficio, es que he querido informarle. Por otra parte, la Escuela desea colaborar en armonía eficaz con los hogares (van der Horst, 1997, 1998).

Puede decirse que un buen empleo del cuerpo, es lo que permite un buen empleo del tiempo, tiempo productivo, nada debe permanecer como ocioso o inútil.

La escuela: institución del secuestro

Otro aspecto que hace a la especificidad del funcionamiento escolar, consiste en su dinámica basada en una particular forma de encierro. Los alumnos o alumnas son reclutados y aislados en un espacio cercado, claramente visible y palpable de manera tal, que permite establecer un adentro y un afuera. Los actores institucionales, pero particularmente los alumnos o alumnas, no poseen la libertad o autonomía necesaria como para abandonar la sede o simplemente desplazarse hacia el exterior en el horario escolar.

Para evitar esos movimientos, las instituciones escolares requirieron de un diseño arquitectónico que contemplara los requisitos necesarios para una adecuada y completa escolarización, lo que quiere decir, la disposición de todos los elementos y espacios necesarios para garantizar una dinámica, un ordenamiento

específico, programado de la actividad escolar, de manera tal, que a las justificaciones o motivaciones higiénicas, especificación más detallada de los espacios, razones de comodidad, le subyace la necesidad real de lograr una efectiva vigilancia sobre el cuerpo de los alumnos o alumnas. A fin de mantener a los mismos dentro de la institución, permitir su circulación por el edificio y sus dependencias, pero controlando y disponiendo adecuadamente de ellos durante las horas de clases, ejercer un poder disciplinario, un control interno, articulado y detallado, para hacer visibles a quienes se encuentran dentro. “El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” señala Foucault, (1988:146).

Esta búsqueda incesante de la institución por disponer dentro de ella de todo lo necesario para el aprendizaje, que apunta a retener dentro de sí y permanentemente a los alumnos o alumnas, evitando de esa manera toda movilización al exterior, puede ser explicado, a partir de la definición de Foucault acerca de las instituciones modernas como *instituciones de secuestro* (Foucault, 1988).

En otros términos, el orden y la seguridad que deben mantenerse exige que, primeramente todos los alumnos estén bajo un mismo techo, y en segundo término, la separación interna en zonas, por ello las distintas aulas, salas: gabinetes, biblioteca, laboratorios, salas de música y demás ambientes, codificación de los lugares, espacios seriados, debidamente equipados, “arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez” en cuyo interior se reproduce, se evoca y hasta se imitan lo ocurrido afuera — en el ámbito natural —, para ofrecer precisamente dentro de las paredes de la institución, los requisitos para cubrir las necesidades de aprender y de esta manera evitar los desplazamientos hacia el exterior. El afuera concita una frecuencia mayor de ingobernabilidad. “Se fijan unos lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil”. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento pues, para conocer, dominar y utilizar (Foucault, 1988: 147).

Por esta razón también se busca una organización especial en las actividades escolares. La delimitación de un espacio limpio, seguro, específico, compartido por los actores institucionales, garantizará el desarrollo ordenado y prescripto de las acciones educativas, dado que se requiere orden en el aprendizaje, orden en los espacios, en la provisión de recursos. Toda alteración o provocación es motivo de preocupación, la disciplina organiza un “espacio analítico” (Foucault, 1988:147). Puede constatarse que más allá del explícito propósito de enseñar y aprender contenidos temáticos, disciplinares, prescriptos curricularmente, los actores de la institución comparten determinadas normas y reglas que señalan anticipadamente, lo que está permitido o no efectuar dentro de los límites del ámbito escolar. Esto se denomina *disciplina escolar*.

“Orden y disciplina: son el alma de la escuela”

La disciplina escolar constituye un mecanismo que impregnará la totalidad de las actividades escolares y se presenta en realidad, dada su cualidad de prescripción, como un espacio de aprendizaje, debido a que su finalidad apunta a provocar que los sujetos institucionales efectúen una gran cantidad de prácticas. Su particularidad reside en el hecho de que no solo prohíbe acciones en pos de la preservación del orden escolar, sino que, para el logro de la obediencia y sujeción, de esa relación de docilidad, tiene como finalidad generar o producir saberes y conductas institucionalmente esperadas. De ahí que ella involucre una determinada positividad, dado que además de suprimir, de impedir la aparición de conductas y actitudes negativas, condenables para los actores institucionales, conlleva la tarea de propiciar y fomentar la adquisición y promoción de conductas admitidas.

En este sentido, se retoma aquí el análisis que efectúa Narodowski (1993:23) sobre los sistemas disciplinarios escolares, cuando sostiene que los mismos “no pretenden — meramente — evitar la aparición de determinadas actitudes o conductas sino, al mismo tiempo y fundamentalmente promover la ocurrencia de otras actitudes y otras conductas admitidas y/o estimuladas por el mismo sistema punitivo (...). La “disciplina escolar” no sería por tanto nada más que negadora sino que conllevaría una determinada positividad que ocupa el lugar de esa aparente negación”.

Por ello es pertinente y adecuado buscar, cuando se analiza un dispositivo disciplinario, qué es lo que él promueve y no únicamente focalizar la mirada en lo que prohíbe, en otros términos, qué es lo que ese mecanismo de poder produce y no solo lo que reprime o niega. Esto remite a la consideración productiva o positiva del ejercicio de poder, no un poder que funciona como un mecanismo esencialmente jurídico, “lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones, etc.”, sino por el contrario desde una concepción del poder que “produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; ... un red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, 1992:154 y 182).

La presencia de la disciplina es el punto nodal de la escuela y de la pedagogía moderna:

“*Orden y disciplina: son el alma de la escuela...*”⁷, este proceso enmarca la configuración del cuerpo del alumno como blanco y objeto de poder. El poder disciplinario, señala Foucault (1988:175), tiene como función principal “enderizar conductas”, y este se manifiesta a través de distintas dimensiones.

(...) he procurado a la disciplina en todos sus aspectos: estudio, puntualidad, asistencia y conducta. Cada caso ha sido puesto en su conocimiento {del director} y de acuerdo a sus indicaciones se ha llamado a los padres, a los alumnos y se han tomado las medidas requeridas (van der Horst, 1998).

En cuanto al *orden*, todo movimiento en la institución, debe ser controlado, registrado, nada debe quedar librado al azar: en el salón de clase, en los patios, sobre los alumnos y alumnas, docentes, administrativos, personal auxiliar y de maestranza, etc., observación y control que se pretende total, preciso y detallado, que constituye a la escuela y es la condición que enmarca la posibilidad de concretar los objetivos de la enseñanza: formar individuos obedientes como imperativo político (Foucault, 1988:).

Bien dispuestos todos los elementos, no habrá razones para impedir el funcionamiento escolar y cada vez en mejores condiciones de eficiencia. Desde los inicios de la pedagogía, el orden en las aplicaciones escolares es buscado como un fin en sí mismo, se requiere de una disposición racional de todos los aspectos para que los resultados sean positivos. De ahí que se hallen arbitrados los medios para evitar el desorden. “Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad de enseñantes o enseñados se encuentre encuadrado en un plan metódico de actuación” (Narodowski, 1994:84).

Ahora bien, para el funcionamiento escolar y el ejercicio de la disciplina, se hallan a disposición el uso de distintos instrumentos, entre ellos la “*vigilancia jerárquica*”, táctica privilegiada que mediante el accionar del juego de las miradas sobre los distintos actores, induce efectos de poder, y tiene como objeto corregir las faltas e imprevistos que pudiesen suceder, residiendo sin embargo su principal valor en la posibilidad de prevenir con eficacia la ocurrencia de acciones equivocadas o erradas por parte de los alumnos o alumnas en particular y de todo el resto de los componentes de la institución en general.

La vigilancia contribuye con la generación de conocimientos, de saberes acerca de los sujetos disciplinados, y es ejercida directamente sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas, por los docentes. Estas informaciones son transcriptas, escrituradas en un rico aparato burocrático, administrativo, táctico, (boletines, registros, cuadernos de comunicaciones) de cuya lectura puede extraerse o dar cuenta de aquellos aspectos que definen a cada estudiante o grupos de estudiantes. Por otro lado y complementariamente, puede observarse una relevante cantidad de reglamentos, estatutos, ordenanzas que pautan los comportamientos punibles. Es decir, que para prevenir acciones no deseadas, le son indicadas a los docentes y prescriptas en detalle las medidas que deben observar y que hacen al adecuado desenvolvimiento de cualquier tarea escolar, la programación organizada hasta los mínimos detalles para guardar el orden, para conducir hasta ellos los efectos de poder, imprescindible a los efectos de facilitar la vigilancia y el buen comportamiento de los sujetos escolares. Véase la siguiente transcripción, en que un director de escuela detalla -a manera de recomendación- el comportamiento a seguir en una visita:

(...) Al aprobar el programa que me presenta Ud. para ser desarrollado durante la Excursión Científica (...) anoto las observaciones de carácter general que se servirá tener en cuenta: a) Que en ningún momento olviden los alumnos los altos propósitos culturales que persiguen, b) que en ningún momento se toleren los modales ni el lenguaje incorrecto en los actos que afecten la disciplina, c) que por precaución se lleven algunos elementos del botiquín (algodón, vendas, desinfectante), d) que se observe constantemente el tiempo para apresurar el regreso en caso necesario, e) que no se aleje nadie del lugar de estudio ni se distraiga en lo que determina el plan. f) que no se postergue el regreso(...). (Cop. Nro.12/1923) (van der Horst, 1998).

Puede en consecuencia verse, que también la actuación del profesor está minuciosamente reglamentada en cuanto a qué debe exigirse al alumno o alumna: cómo entrar, saludar, sentarse, aprender, desfilar, hacer visitas. La transmisión de la ciencia pareciera estar relegado a un segundo plano, priorizándose contrariamente la incorporación de un saber pedagógico más vinculado a la incorporación de técnicas de regulación, sujeción y a métodos para mantener el orden⁸.

Otro mecanismo de la disciplina escolar es el *poder de la mirada*, el orden se sustenta en la presencia real o virtual de los docentes, reproducción de efectos insinuados siempre presente de algún maestro, directivo, auxiliar, portero. Efectivamente las miradas de los adultos siempre están presentes, tienen la facultad del control sobre la totalidad, y son percibidas en todos los espacios, atravesando incluso los límites materiales. En efecto, la eficacia de esta táctica de vigilancia y de control: el poder de la mirada, radica en que aunque el observador no este sustantivamente presente, visible, su efectividad yace en la creencia de la presencia de la mirada, en el poder de la invisibilidad.

Mirada expectante que acompaña todas las actividades de la enseñanza, también las del juego, pero que en oportunidades excede los límites institucionales, y el control del cuerpo se hace extensivo y acompaña a los alumnos y alumnas y docentes a los espacios extraescolares, extramuros, a sus hogares, a la calle. El alumno es objeto de disímiles miradas, de aceptación o de rechazo:

(...) su niña en efecto fue observada y aconsejada oportunamente por esta dirección sobre su mejor conducta fuera de la Escuela. Al mismo tiempo se dio aviso a la Escuela de Hermanas donde se hospeda. No ha habido gravedad. Se hizo solo una prevención. El resultado ha sido bueno. Su niña se conduce bien. También estudia sus lecciones (...)⁹ (van der Horst, 1998).

Esto remite nuevamente a la consideración del poder no como posesión, sino como ejercicio, más específicamente, quién se sabe sometido a un campo de visibilidad, como lo es la escuela, quien participa de un espacio observado y controlado en sus movimientos diarios, procede a incorporar a sí y a tomar

naturalmente en cuenta las limitaciones del poder; haciéndolas funcionar y accionándolas sobre sí mismo, es decir, internalizando en sí la relaciones de poder, proceso de transmutación que implica la adopción o el tornarse el principio de su propia sujeción. Este proceso lleva a la invocación de lo que Foucault entiende como poder disciplinario — que ya fue enunciado en párrafos previos—, propio de la sociedad moderna, que es ejercido por medio de su invisibilidad a través de las tecnologías normalizadoras del yo.

El poder disciplinario, contrariamente al poder monárquico — visible para los gobernados —, se ejerce tornándose el mismo invisible, acto de inversión, mediante el cual impone a los que somete al principio de visibilidad obligatoria. En la disciplina, en la escuela, son los gobernados, en este caso los alumnos/alumnas, quienes han de ser vistos. Su iluminación, asegura el ejercicio y alcance del poder que se efectúa sobre ellos. Es el hecho de ser visto sin cesar, de ser permanentemente vistos, lo que mantiene sujetado al individuo disciplinar, al alumno/alumna como también al docente (Gore 1994:12).

El uso de los correctivos. Las tácticas de castigo

Ahora bien, la disciplina escolar dentro de su accionar preventivo, como ya se anticipara, es generadora de actitudes y de conductas en los alumnos o alumnas tendientes a evitar malas acciones, es en este sentido, como señala Narodowski, (1994a), que la vigilancia produce una serie de saberes y de conductas adecuadas, vinculadas a la sumisión de los alumnos o alumnas a la autoridad de los profesores o profesoras. En otros términos, contrariamente a los mecanismos tradicionales de imposición de la disciplina, de la sujeción, basado principalmente en los castigos físicos, ahora se utilizan procedimientos mucho más sutiles y eficaces que aquellos en la procura de la sumisión, la subordinación, apelando a la utilización de la dulzura de los medios, los elogios, como también, la activación de los estímulos a la vergüenza, la competitividad y el amor propio.

Precisamente, entre las acciones que promueven la instalación de esas actitudes de subordinación, consideradas como esperadas o positivas por la institución, podrían mencionarse a modo de ejemplo las *tácticas de elogios* a los buenos alumnos, a las buenas acciones,

Felicito a todos los que han trabajado en esa linda tarea de educar la mano, cultivar el gusto y acortar los instantes del ocio. Las niñas hacendosas, las que estudian, las que distraen sus tiempo en charlas inútiles tendrán siempre mi modesto aplauso..”¹⁰ (van der Horst, 1998).

Otro elemento que merece ser destacado en tanto que se constituye también en una estrategia para la producción de saberes acerca de los sujetos, dado que se vincula con la evaluación del cumplimiento o no de las normas preestablecidas y actúa como un mecanismo para controlar y prevenir las acciones y el normal

desarrollo de la actividad escolar, lo conforma el mecanismo de las *calificaciones* de los alumnos o alumnas. Que de manera general se refiere a la evaluación de la aplicación de los alumnos o alumnas, en relación tanto a su rendimiento como a su conducta y cualidades morales. Implica evaluar la actuación, la producción del ajuste y obediencia a las normas o por el contrario, la resistencia a las mismas, situaciones ambas que dan cuenta del conocimiento de las citadas normas, para respetarlas o transgredirlas.

Dichas evaluaciones se discuten en las *reuniones docentes*, de ahí que éstas últimas puedan definirse como espacios de actualización periódica destinados a la elaboración de un cúmulo considerable de saberes sobre los sujetos, mecanismos de generación de conocimientos donde se realiza una puesta al día para hacer visibles aspectos y vida de los estudiantes que resultan relevante a los efectos del control escolar. Sobre estas sesiones, se elaboran generalmente las actas, registro documental escrito que materializa, documenta, las conclusiones acerca del accionar de cada sujeto, información que se suma o se complementa a la sumatoria de conocimientos acerca de cada uno, y que permanece en manos de los docentes. El resultado de estas sesiones permitirá obtener un balance del desempeño de cada cual. De esta manera se procede a la jerarquización de los escolares en relación con las buenas o las malas acciones, microeconomía de la penalidad que opera una diferenciación que no es la de los actos, sino la de los individuos mismos, de sus cualidades, desventajas, avances, conductas.

Pero para el efectivo logro del cuidado del orden en las actividades escolares, del respeto a las jerarquías y a las normas institucionales; para la consolidación de la disciplina escolar como un espacio de aprendizaje, se encuentran instalados sistemas de aplicaciones de *correctivos*, pequeños mecanismos penales que establecen formas particulares de sanción, de castigo, por medio de los cuales se califican, se premian y reprimen las conductas de los sujetos, a partir de su relación con los valores opuestos del bien y del mal.

Las actuaciones cotidianas de los alumnos o alumnas se encuentran prescriptas por normas y reglas, frente a las cuales es esperable como actitudes positivas, la obediencia y la sumisión. Dichas actitudes, como ya se expresara, no implican simples acciones pasivas, sino que conllevan la producción de prácticas y saberes. La aceptación o la resistencia a lo instituido, a las tácticas de vigilancia y penalización, va necesariamente acompañado de una racionalización cognitiva acerca los mecanismos reguladores, de los sistemas punitivos, que permiten la elaboración y ejecución de la propia práctica y estrategia de ajuste o cuestionamiento frente al orden constituido. “Existe por lo tanto producción por parte del dispositivo de poder pero también producción de los sujetos, aunque se trate de sujetos obedientes” (Narodowski, 1993:31). Todo mecanismo de castigo, de corrección, implica la generación de formas heterónomas de actividad humana y social y supone experiencias enriquecedoras de aprendizajes para los alumnos o alumnas involucrados, generando múltiples formas activas de obediencia. Pueden hallarse a lo largo de la historia, distintas modalidades para la preservación del orden escolar.

Uno de los mecanismos reguladores detectados para el mantenimiento de la disciplina, es el denominado *libro de disciplina*, que a manera de contabilidad penal, registraba diariamente a aquellos sujetos que eran sorprendidos infringiendo o atentando contra las disposiciones vigentes. Aunque la gravedad de las contravenciones no siempre fuera tan elevado como para ameritar figurar en dicho libro, en realidad el mismo funcionaba como un sistema de amenaza, que en propiedad de los docentes, era utilizado como una estrategia para mantener el orden:

(...) si en algunos momentos han tenido {los alumnos o alumnas} que ser anotados en el libro de disciplina ha sido por chiquilladas o por falta de alcance en sus deberes. Tal vez la ligereza de carácter o cansancio del profesor en determinados casos, sea la causa por la cual figuran varios nombres en el libro de disciplina (...) se les llama la atención para que sus esfuerzos tiendan a concurrir en favor de su propia disciplina, consiguiéndolo (Informe elevado a la Vicedirección de una escuela por una docente).

Una lectura total del libro permitía extraer un panorama, un balance punitivo de cada alumno o alumna.

Otro sistema de correctivos registrado como de elevado uso, es en principio el mecanismo de las *suspensiones*; frente a la ejecución de una mala acción, el alumno o alumna es separado de la escuela el tiempo necesario, de acuerdo a la gravedad de la falta cometida. Dentro de un considerable espectro, estarían desde las suspensiones a clases, suspensiones de varios días, meses, hasta la pena máxima de la expulsión del establecimiento con o sin el agravante de impedir el ingreso en otras instituciones de igual carácter.

Y el otro sistema punitivo existente para la producción y preservación del orden escolar — en vigencia en la actualidad — es el *sistema de amonestaciones*, “modalidad habitual para la preservación del orden estipulado en el interior de los establecimientos de enseñanza” (Narodowski, 1993). Configura un modelo de castigo que se basa en la cuantificación, en el otorgamiento de un valor numérico a la falta efectuada por el alumno o alumna hallado autor de la misma, y cuyo número de aplicación varía según el grado de importancia o gravedad de la infracción realizada. La adscripción de una cantidad máxima preestablecida por el Reglamento de Amonestaciones, significa o equivale a la expulsión de la escuela.

Los mecanismos de castigo en los sistema mencionados, se activan a partir del descubrimiento de un alumno o alumna cometiendo una infracción. Estos sistemas punitivos son administrados por los adultos de la institución, negándose al estudiante como sujeto legal, y concibiéndolo por el contrario, como un mero objeto del castigo, sin posibilidad de hacer su descargo e incapaz de hacerse cargo de su propio comportamiento¹¹. Al cometerse una falta y ponerse en movimiento el mecanismo, son notificados y/o informados los adultos encargados de ellos, que a su vez son considerados los verdaderos responsables de los

hechos. Las escrituraciones del tratamiento de las faltas, los partes de amonestaciones, son la expresión discursiva de esta relación de poder donde el estudiante es del padre o de la institución, donde el estudiante es conflictivo y susceptible de ser enmendado, corregido, sancionado, en fin, castigado (Narodowski, 1993:41).

El uso de estos sistemas punitivos, que establecen una correspondencia entre la falta y el castigo, se aplican una vez analizados los antecedentes de sus autores junto a la evaluación de la transgresión, es decir, generalmente la aplicación disciplinaria va acompañada de la lectura del balance del desempeño escolar del autor, la penalidad va articulada al conjunto de conocimientos y documentos que definen a ese alumno o alumna. Las penalidades, como también las recompensas ya mencionadas, ambas jerarquizantes, permite distribuir a los mismos según su conducta y desempeño, posibilitando en consecuencia prever los efectos futuros de ellos una vez finalizada la escuela. “Burocracia penal”, modelo disciplinario que produce, coherentemente con los otros operadores institucionales ya analizados, información acerca de la vida de los alumnos, grupos, cursos y escuelas.

En manos de los docentes, conforman dispositivos de poder, que habilitan la posibilidad de disponer de importantes sumas de sujetos, mediante la constante producción de conocimientos acerca de ellos, para efectuar los cambios y modificaciones en los aprendizajes en virtud de la estrategia de vigilancia. Pero el sentido o legalidad última de estos dispositivos, consiste en la producción de formas de disciplinamiento, modos de práctica social específica.

Como señala Varela, en relación a la jerarquización de los alumnos o alumnas en el espacio escolar, la formación de ciudadanos útiles a la nación implica “ejercer una presión constante sobre los alumnos para que se sometan a la subordinación, sean obedientes, atentos en sus estudios, exactos en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones. La penalidad pedagógica controla todos los momentos y todas las actividades; por eso puede comparar, diferenciar, excluir, es decir normalizar”. La corrección aparece, se inscribe en la misma actividad de aprendizaje y hace un doble juego: sanciona y recompensa (cit. en Querrien, 1983:180).

Llegado a este punto y basado en el supuesto de la positividad de los mecanismos disciplinarios, en la convicción de un ejercicio de poder que produce saberes, conductas, promueve aprendizajes en los alumnos o alumnas, es pertinente preguntarse por cuál es el sentido subyacente a las prácticas disciplinares, cuáles son esos saberes promovidos, qué se quiere producir, interrogándose por la utilidad social de los mismos. La hipótesis viable consiste en afirmar, que puede establecerse una relación directa entre el funcionamiento de los dispositivos de poder y saber en las escuelas, y el funcionamiento de las redes de poder y control social que enmarcan los procesos económicos en la sociedad. Las prácticas cotidianas en la institución, los alineamientos internos, los saberes que efectivamente se procesan en la institución se vinculan con las funciones

que estos alumnos o alumnas — futuros adultos — , deberán ejercer en una sociedad regida por las leyes de la producción y el mercado.

“Las instituciones escolares, a pesar del paso del tiempo, de los cambios de gobiernos y de las políticas educativas, de las intencionalidades de cambiar aspectos internos, la modalidad más general referida a la necesidad del cuidado del orden, el respeto a líneas jerárquicas, indiscutidas e indiscutibles y el control sobre los alumnos o alumnas permanece en forma más o menos eficaz generando modelos escolares fácilmente reconocibles” Narodowski, (1993:28). Y esto podría ser explicado a partir de la hipótesis de la existencia de articulaciones entre los saberes procesados dentro de los límites de la institución y las dinámicas, los lugares, los sucesos que ocurren fuera de los muros escolares. La disciplina se halla en la dinámica misma de la sociedad moderna.

El contenido de los sistemas punitivos, da cuenta de una particular configuración institucional que adopta la escuela al hacer operar estos dispositivos de saber y poder. El espacio escolar acotado por los mecanismos de secuestro, tiempo disciplinario, normas internas que establecen las comunicaciones permitidas y las relaciones prohibidas, las exámenes constantes. Las relaciones sociales de la educación acordadas implican un procesamiento de saberes en torno a las líneas de autoridad, además de producir formas específicas de relación.

Se trata de toda una serie de dispositivos tendientes precisamente al adecuado cumplimiento de la tarea educativa, pero fundamentalmente dirigidos a la promoción de saberes pedagógicos vinculados a la obediencia. En este sentido, puede ser posible pensar que tanto la amenaza como la punición, además de ser medios, procedimientos para arribar a la adquisición de los fines y objetivos institucionales: realización de los aprendizajes curriculares, constituyen contenidos de aprendizajes en sí mismos para el alumno. Saberes que luego como adulto, deberá desplegar en su inserción social futura.

Narodowski (1993) sostiene que la aplicación de las normativas disciplinarias en la escuela, o en este caso específico, la generación de dispositivos propios de poder, tienen como finalidad procesar saberes vinculados a la línea de autoridad, e implican una cadena de autoridad que derivan en última instancia en la inexistencia de prácticas autónomas por parte de los alumnos y en menor medida por parte de los docentes.

Las directivas y prácticas específicas, que constantemente emite el director de la escuela, producto de su propia actitud de obediencia y miedo a los poderes externos, tienen el cometido de generar un ambiente de control y amenaza permanente. Controlar todos los aspectos de la actividad escolar, reproducción de los efectos de poder, la extensión de mecanismos a fin de hacer el poder múltiple, automático, extensible, presente en todos los lugares y espacios, para promover finalmente, las actitudes de sumisión, obediencia, miedo, enfatizando el autodisciplinamiento.

Todo debe funcionar como ha sido planificado, registro total, los mecanismos de control están activados de tal manera que son ejercidos a través de su

invisibilidad, como señala Foucault, “los maestros retoman por su cuenta las limitaciones de poder, las hacen funcionar espontáneamente sobre sí mismos, inscribiendo en sí una relación de poder en la cual él desempeña simultáneamente dos papeles: se torna el principio de su propia sujeción” (1988). Por otro lado el director sabe con exactitud que está sucediendo en cada instante, la amenaza actúa como poder invisible, no hay espacio para lo no previsto, programación detallada del uso del tiempo y del espacio

Las actitudes de sumisión y las prácticas de obediencia constituyen los saberes y aprendizajes que efectivamente procesados en la institución, debe adquirir el alumno o alumna. Surgen del análisis de como operan los dispositivos disciplinarios, de la observación de las relaciones de poder establecidas en la formación escolar, y conforman las evidencias de estos nexos, de estas articulaciones, dado que el adulto en pleno ejercicio de su deberes, se verá sometido, subyugado a los controles que el estado y la sociedad civil dispensarán luego.

Precisamente ésta aproximación ha abierto no pocas posibilidades para avanzar y profundizar. Desde ésta perspectiva sería muy interesante, indagar aún más sobre las formas específicas de como fueron apropiados y resignificados estos mecanismos por parte de los actores institucionales, analizar la instalación de otros dispositivos; pero por sobre todas las cosas cabe interrogarse hoy por el funcionamiento de los dispositivos de poder en la escuela actual, institución con evidentes síntomas de agotamiento, enmarcada en un contexto de crisis y cambios.

El fin de la homogeneidad

Precisamente, la escuela moderna presenta, una grieta que logra en nosotros un efecto de extrañeza respecto de lo que venimos narrando. El control exhaustivo del cuerpo por medio de la vigilancia, y el imperio de la norma parecen haberse llamado a retirada en la escuela actual. Vivimos en una época en la que el orden cuadrículado de la modernidad y el equilibrio logrado en la administración biopolítica de los cuerpos es sustituido por esquemas más flexibles y más dinámicos.

La escuela hoy parece operar entre los escombros de la (vieja) escuela moderna. Entiéndase bien: todos los mecanismos represivos-productivos del poder disciplinario siguen operando, pero su eficiencia es dudosa en la conservación del antiguo «orden en todo». En la actual escena posmoderna, la escuela está centrada en el alumno o alumna y la infancia y la juventud ya no son espacios de disciplinamiento o blanco de normalización ya que la cultura occidental sobrevalora a la infancia por su capacidad de adaptarse a los cambios al mismo tiempo que encumbra la adolescencia, sus cuerpos sin arrugas ni estrías, sus posibilidades de consumo ilimitado (Rushkoff, 1996).

En la base de la grieta se encuentra la crisis del dispositivo de alianza entre la escuela y la familia. No es que el dispositivo haya dejado de existir (su defunción implicaría la muerte física de la escuela) pero ha, tal vez definitivamente, cambiado su sentido: no es la cultura familiar y la cultura popular las que deben adaptarse a los cánones y las prescripciones disciplinantes de la cultura escolar moderna sino que ahora es la cultura escolar –deslegitimada, cuestionada, criticada- aquella que debe adaptarse a la cultura familiar, aquella que debe «comprender» a padres, madres, alumnas y alumnos y aquella que debe tomar nota que cierta cultura popular massmediática ha ocupado el lugar hegemónico y moralizador que antes ocupaban los textos escolares, el curriculum y los buenos ejemplos de los maestros y maestras.

Es que la pedagogía de la modernidad cuidaba de homogeneizar a la infancia, logrando que los cuerpos se adapten a los mecanismo institucionales de la escuela y a la vez expulsaban los cuerpos extraños que no cumplían la regla de dicha homogeneidad. La disciplina escolar, al fin, no era otra cosa que una gran maquinaria destinada a detectar esos cuerpos extraños, intentar corregirlos y llegado el caso, eliminarlos.

Al contrario, la escuela actual está cada vez más respalda por una pedagogía de los diverso. Su norte no es la homogeneidad sino al heterogeneidad y la posibilidad de convivencia de aquello que es diferente sin pretensión de transformación ni de híbrido. Por ese motivo, ya casi no hay razones para expulsar a un alumno o alumna de una escuela, a lo sumo se trata de reordenar las diferentes singularidades pero sin subestimarlas ni faltarles el respeto. La disciplina escolar ya no segrega sino que busca formas de integrar. No trabaja sobre el conflicto sino el consenso. No impone a los niños y niñas sino que los tiene en cuenta, les pregunta, los consulta, los contiene, los ayuda.

Y esta escena está apoyada por una reformulación en el proceso de estatalización. El Estado ya no se ocupa directamente del disciplinamiento de los cuerpos en las escuelas, sino que se ha relegado a unas pocas áreas el control de lo educativo (curriculum, evaluación y financiamiento), dejando que los actores construyan formas desestabilizadas de interrelación social.

La estrategia disciplinaria de la (vieja) institución escolar moderna ha estallado en un sinnúmero de fragmentos que componen el conjunto de lo diverso; el conjunto de las heterogeneidades posibles. ¿Táctica del poder para transvertirse y operar con mayor eficiencia?. Es posible, el poder es polimorfo y tiene efectos múltiples de gobernabilidad como forma de autoreproducción. Sin embargo las tácticas son tan disímiles respecto de la anterior situación que nos animamos a afirmar, después de una década de estudio de la cuestión del orden y la disciplina escolar, que una mutación definitiva está consolidándose en el diagrama de relaciones de poder de las escuelas.

Notas

1. Esta frase fue pronunciada por un Director de una Escuela Normal en los inicios del siglo XX.
2. Ph. Ariés, inicia con su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, París, Plon. 1960, las investigaciones acerca de la noción del sentimiento de infancia como un objeto construido y producido en la época moderna, junto a la aparición de la familia, el sentimiento de clase y otras transformaciones sociales concomitantes. En dicho proceso de configuración de la infancia, la escuela ocupará un lugar central, en su objetivo de fijación del niño en un lugar cerrado, controlado, aislado. En la misma línea pueden ubicarse a Varela y Álvarez Uría que al respecto señalan en relación a la infancia que: "Las figuras de la infancia no son, ... ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización" (1992:82) y Narodowski, M. (1994a) Capítulo I: "Un cuerpo para la institución escolar" también trabaja la infancia como construcción. Este autor, a través del análisis de textos pedagógicos intenta demostrar el múltiple juego ofrecido por la pedagogía, erigida "como un gran relato en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada" (pág.24).
3. En relación a este tema, uno de los objetivos de Max Weber en sus análisis sobre el capitalismo moderno, consistió en explicar las conexiones entre el protestantismo y la racionalidad económica, a este respecto Giddens, en su comentario de la obra *La Ética Protestante*, manifiesta que el texto explica una anomalía: "generalmente, se da el caso de que la gente vinculada a la actividad económica y a la búsqueda de ganancias, o es indiferente a la religión, o positivamente hostiles a ella, puesto que sus acciones se dirigen al mundo "material", mientras que la religión se ocupa del mundo "espiritual". Pero resulta que el protestantismo, en lugar de mitigar el control de la Iglesia sobre las actividades de cada día, exigió de sus adherentes una disciplina mucho más vigorosa que el catolicismo, con lo cual introdujo un factor religioso en todos los ámbitos de la vida del creyente. Hay claramente entre el protestantismo y el capitalismo moderno una relación que no puede explicarse por completo considerando al primero como una "consecuencia" del segundo; pero el carácter de la creencias y códigos de conducta protestante es completamente distinto del que podía esperarse, a primera vista, por lo que se refiere a estimular la actividad económica" (págs. 216) en Giddens, (1985) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Editorial Labor S.A. Madrid.
Varela, J. y Álvarez Uría, F. *Ibidem*
4. Véase Gore, J. "Foucault e Educação: Fascinantes Desafios" en Silva T. da (org.) *O Sujeto da educação. Estudos Foucaultianos*. Vozes. Petrópolis. 1994.
5. Enunciado traído del un Copiador de un Escuela Normal, en 1926.
6. La temática de los registros escolares, será retomada y completada cuando se analice en profundidad la función del examen en la escuela.
7. Enunciado emitido por un director de una escuela normal de principios del siglo XX.

8. Precisamente una de las objeciones, entre otras importantes, al *método mutuo* de enseñanza (puesto en práctica en Inglaterra por Lancaster), fue el cuestionamiento al lugar de la autoridad del maestro, ésta se veía diluida entre los múltiples monitores, que en definitiva eran niños. “La autoridad solo puede ser una, la del maestro; los niños solo deben obedecer” Varela, J. en Querrien, 1983.
9. Cita extraída del archivo de una escuela normal en 1924.
10. Idem, 1924.
11. “las amonestaciones no suponen a la sanción disciplinaria como un elemento capaz de ser objeto de reflexión consensuada entre los miembros de la “comunidad educativa”: el acto que motivó la sanción y los adolescentes y adultos que en el conflicto participaron quedan mágicamente eliminados en el momento de la aplicación del parte de amonestaciones” (Narodowski, 1993:41).

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ GALLEGU, A. (1995) *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Cooperativa Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.
- ARIÉS, Ph. (1960) *L' enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París. Plon.
- COMENIO, J.A. (1996) *Páginas Escogidas*. AZ. Orlic. Unesco. Buenos Aires.
- DA SILVA, T. (1994) *Educação o el sujeto da educação*. Estudos foucaultianos. Vozes Ltda. Petrópolis.
- _____. (1996) “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?” en *Rev. Propuesta Educativa* Nro. 13. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Paidós Studio SAICF. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1983) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. México.
- _____. (1988) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Nueva criminología y derecho. Siglo XXI. México.
- _____. (1992) *Microfísica del Poder*. Genealogía del poder. La Piqueta. Madrid.
- _____. (1996) *Historia de la sexualidad. I-La voluntad de saber*. Siglo XXI, México.
- GORE, J. (1994) “Foucault e Educaao: Fascinantes Desafios” en Da Silva T, (comp.) *O Sujeito da Educaao. Estudos Foucaultianos*. Vozes. Petrópolis.
- MARTINEZ BOOM, A. y otros. (1995) *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Magisterio. Bogotá.
- MARTÍNEZ BOOM A. y NARODOWSKI, M. (1996) *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y Castigo en la escuela secundaria*. Espacios en Blanco. Serie investigaciones. Universidad Nacional del Centro. Tandil.
- _____. (1994a) *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. AIQUE. Buenos Aires.

- QUERRIEN, A. (1983) *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*. Genealogía del Poder. La Piqueta. Madrid.
- VAN DER HORST, C. (1997) "Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX". En *Rev. Propuesta Educativa*. Nro. 16. Buenos Aires.
- _____. (1998) *Miedo y Amenaza en la Institución: El caso de la Escuela Normal de Tandil*. FLACSO/Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis de Maestría.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Genealogía de Poder. La Piqueta. Madrid.
- _____. (1992) "La maquinaria escolar" en *Rev. Teoría y Educação*. Dossiê de História da Educação. Pannonica. Porto Alegre.

Claudia van der Host es Profesora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Mariano Narodowski es Profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Endereço para correspondência:

Claudia van der Horst
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Pinto 399, 3º Piso
7000 - Tandil - Pcia. Bs. As. - Argentina
E-mail: cvander@fch.unicen.edu.ar
T.E./FAX: (54 293) 23945.

Mariano Narodowski
Centro de Estudios e Investigaciones
Universidad Nacional de Quilmes
Roque S. Peña 180
1876 – Bernal – Pcia. Bs. As. – Argentina.
E-mail: mnaro@unq.edu.ar
T.E./FAX: (54-1) 2593090.



24(1):115-143
jan./jun. 1999

EFEITOS DE PODER E VERDADE DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Lisete Bampi

RESUMO – *Efeitos de poder e verdade do discurso da Educação Matemática.* A partir da perspectiva pós-estruturalista, com forte atenção para a produção de Michel Foucault, analiso e descrevo o discurso da Educação Matemática. Partindo da regularidade com que esse discurso vem sendo enunciado pelo discurso educacional contemporâneo, faço uma análise de textos que aparecem em revistas e anais de encontros científicos, em livros, em publicações didáticas; ou seja, em trabalhos que advogam para si a denominação de Educação Matemática. A análise de textos é trabalhada com as ferramentas foucaultianas de mecanismos e estratégias de poder-saber, as quais apontam para efeitos específicos de verdade e de poder do discurso da Educação Matemática: uma vontade de totalização e a produção de uma pedagogia cidadã.

Palavras-chave: *discurso, Educação Matemática, poder-saber, verdade, pós-estruturalismo.*

ABSTRACT – *Effects of power and truth of the Mathematical's Education discourse.* From the post-structuralist framework, with strong attention to Michel Foucault's production, I analyze and describe the Mathematical's Education discourse. Starting from the regularity with that discourse is being enunciated by the contemporary educational discourse, I make an analyses of texts that appear in journals scientific meetings annals, books, didactic publications; that is, in works that advocate to themselves the denomination of Mathematical Education. The analyses is developed with the foucaultian's tools of mechanisms and strategies of power-knowledge, that points to specific effects of truth and of power of the Mathematical's Education discourse: a will of totalization and the production of a citizen pedagogy.

Key-words: *discourse, Mathematical's Education, power-knowledge, truth, post-structuralism.*

Neste ensaio, descrevo, a partir, de uma perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, alguns resultados da análise que empreendi em minha dissertação de mestrado intitulada *O discurso da Educação Matemática: um sonho da Razão*¹. Tal perspectiva, faz-nos analisar os discursos em relação a conjuntos específicos de condições históricas. Nos faz pensar os discursos em termos de suas positivities. Isso significa perguntar pelos efeitos de verdade e poder dos discursos, por seus mecanismos e estratégias produtivos. Perguntar, por exemplo, através de quais mecanismos e estratégias de poder o discurso da Educação Matemática empreende seu exercício produtivo.

Em função dessa analítica, ao eleger a Educação Matemática como objeto de estudo, tive de tratá-la como um discurso, como uma prática que produz os objetos dos quais fala, que define o regime dos seus objetos.

De posse das ferramentas foucaultianas de mecanismos e estratégias de poder-saber², identifiquei e descrevi duas unidades analíticas: um saber totalizante e um poder libertador. Ambas se referem à constituição da Matemática na ordem dos saberes, tal como estabelecida pela Educação Matemática.

Em um primeiro momento, ocupei-me com a vontade de totalização dos saberes que vêm sendo movimentados pela Educação Matemática, nas duas últimas décadas do discurso educacional contemporâneo, estatuindo-se em favor de um conhecimento que inclui outros campos de saber, de um conhecimento cultural, natural, essencial, holístico, de um conhecimento total. Destaquei a noção de holismo e a idéia de transdisciplinaridade, de interdisciplinaridade – muitas vezes associada ao holismo –, de um conhecimento total, ligado a tudo, como estratégias de poder utilizadas pelo discurso da Educação Matemática.

O segundo resultado de minha análise foi constituído pelo que denominei “Matemática Cidadã”. Neste momento, ocupei-me com a vontade de cidadania da Educação Matemática, exercida na promessa de um saber que contribui para a liberdade do sujeito, para um ideal de paz e a felicidade da humanidade, para a produção de um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, possibilitando-o ver mais longe e assim transformar a realidade.

Nesta etapa, trabalhei com dois elementos: o primeiro refere-se à metáfora do remédio, da gestação, da injeção e da ferida. Tais metáforas possibilitaram relacionar aspectos centrais do discurso da Educação Matemática que vêm sendo tomados como naturais, como ingredientes necessários da cultura de todos e todas, como algo que vai gerar cidadania; no segundo, descrevo o “ideal de paz”, o poder de libertar a humanidade da sua ignorância e de ser essencial aos processos de construção de uma cidadania plena, que a Educação Matemática enuncia.

A Educação Matemática como discurso

Tem havido uma série de publicações e de discussões, em contextos variados, as quais procuram estabelecer uma diferenciação entre Educação Matemática e Ensino de Matemática³. Tal diferenciação, pode ser exemplificadas através da fala de Lins (1995) na conferência de abertura do “Encontro Paranaense de Educação Matemática”:

Foi neste esforço de mudar que passamos da idéia de Ensino de Matemática para a idéia de Educação Matemática; ao falar de educação, estamos falando de um fenômeno mais amplo do que quando falamos só de ensino. Passamos a considerar, além da Matemática e da Didática, também a Psicologia e a Sociologia, por exemplo, e isto porque passamos a nos interessar pelas peculiaridades individuais dos alunos, bem como pelos contextos culturais nos quais alunos, professores e escolas existem (Lins, 1995, p. 2).

Sem negar a existência dessas unidades – Ensino de Matemática e Educação Matemática –, mesmo não desconhecendo os critérios que vêm sendo usados para diferenciá-las, elegi a Educação Matemática como objeto de estudo. Entretanto, como diz Foucault, na *Arqueologia do Saber* (1987), é necessário “partir das” unidades dadas, tomá-las por marco inicial; mas, para estudar-lhes a sua configuração interna ou as suas contradições, não se colocar no interior dessas unidades duvidosas. Apoiar-se nelas, apenas o tempo suficiente, para perguntar que unidades formam; e, então, mantê-las em suspenso, para liberar todo um outro domínio: “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” (ib., p. 29).

Sendo assim, em um primeiro momento, interroguei-me sobre o que está instituído como Educação Matemática. Após analisar textos que procuram estabelecer uma diferenciação entre Educação Matemática e Ensino de Matemática, não só coloquei em suspensão, mas ainda sob suspeita, essas unidades que outras histórias escritas sobre a Educação Matemática elegeram como unidades; como aquilo que tem sido tomado como natural, como próprio e inerente a ela, pondo em destaque o caráter construído desta naturalização.

Não tratei de estudar o campo de saber da Educação Matemática em seus ideais de progresso, de liberdade, de autonomia e de emancipação; tampouco perguntei pelas mudanças instituídas pelo discurso da Educação Matemática – quais são, nem mesmo como serão – nem por que conceptualizá-las como “Educação Matemática” e não como “Ensino de Matemática”. Tratei de colocar a Educação Matemática em seu campo de funcionamento e mostrar que esse discurso, apesar de se inscrever em uma matriz crítica, apresenta, do ponto de vista de uma perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, efeitos determinados de poder e verdade: sua vontade de totalização e de cidadania plena.

Saber totalizante: Matemática Transcendental

Um dos elementos estratégicos do discurso da Educação Matemática é o problema da necessidade de mudança, almejada no sentido de um conhecimento que permita não somente alcançar um mundo harmônico, mas também transcender esse mundo; que permita novas atitudes e novas consciências; enfim, que possibilite uma nova postura diante do conhecimento, da vida e da realidade. E, para que tudo isso possa se concretizar, enfatiza-se a proposição de novas pedagogias, de outra educação, mais precisamente, de uma educação matemática. Essa educação será viabilizada através de um conhecimento que inclua outros campos de saber; de um conhecimento cultural, essencial, natural, holístico, de um conhecimento total; conhecimento a ser obtido por meio de um saber do qual devemos nos apropriar, já que ele engendra novas formas não só de perceber o mundo e a realidade, mas também novas formas de saber.

Pode-se dizer que o discurso da Educação Matemática se estabelece, de um certo modo, numa dimensão psicologizante, comportamental e epistemológica. O trabalho de Ubiratan D'Ambrósio⁴ é um exemplo emblemático desse sentido. A evidência da disseminação do trabalho desse autor – principalmente a partir da década de 80 – está no fato de que sua obra é intensamente referenciada⁵, seja em manifestações orais, seja em textos pedagógicos.

De todos os trabalhos que consultei em minha dissertação – livros, revistas, artigos – , grande parte inclui um artigo desse autor ou faz referência às suas produções. Também cabe destacar a forte penetração de seu trabalho, não somente aqui no Brasil, como em outros países (Estados Unidos, África, entre outros).

Natureza holística

Muitas vezes D'Ambrósio (1993b, p. 113) recorre a uma “natureza holística” do conhecimento, a uma visão globalizadora do saber. Um exemplo desse recurso é quando destaca a relação das pesquisas sobre a cognição com a Etnomatemática. Então afirma que as contribuições de “Piaget, de Vigotsky, do grupo de Recife são importantes”, mas “muito mais afim com a proposta da Etnomatemática são as linhas de estudos sobre a cognição de natureza holística”, tal como a entende:

O Programa Etnomatemática tem como forte característica romper com os esquemas disciplinares. Procurando servir de ponte entre a pesquisa disciplinar e comportamentalizada e outras formas de explicação, de entendimento, de maneiras de lidar com a realidade, que não temos idéia de quais possam ser, o programa etnomatemático depende, naturalmente das pesquisas disciplinares agora disponíveis. Seu enfoque vai além do interdisciplinar, procurando manifestações globais das várias dimensões do comportamento humano. Uma delas é a dimensão cognitiva (ib., p. 113).

Fazendo referência a essa noção de *holismo*, outro exemplo pode ser elencado através do trabalho de Borba (1993). Este autor, embora ressalte que não se pode perder de vista a importância de estudos específicos, destaca que é pertinente o inconformismo de D'Ambrósio na Educação Matemática, também que é salutar esse movimento “holístico/globalizante”; bem como, “ver essa revolta com o excesso de especialização da Educação Matemática e de outras sub-áreas de conhecimento que correm o risco de cair no mais puro tecnicismo devido a perda de uma tentativa de uma visão mais globalizante das coisas” (Borba, 1993, p. 106).

Uma vez que nos impossibilita de explicar, de conhecer, de entender, de manejar e de lidar com a realidade, essa forma fragmentada de ver o mundo – a qual é causada por um “esquema disciplinar” –, conseqüentemente faz com que tenhamos não mais que “visões parciais e incompletas da realidade” (D'Ambrósio, 1993d, p. 11). No entanto, para que esses “esquemas disciplinares” – que fragmentam o mundo e a nós mesmos – sejam superados e para que encontremos “manifestações globais das várias dimensões do comportamento humano”, vem sendo proposto pelo discurso da Educação Matemática um “enfoque holístico” (id., 1996b, p. 9) do conhecimento: um conhecimento que está no dia-a-dia; na sociedade como um todo; um saber que está na cultura. Um exemplo disso é a referência de D'Ambrósio (1996b, p. 9), na introdução do seu mais recente livro, ao explicitar o modo como esse foi organizado:

Procurei minimizar o tratamento disciplinar da Educação Matemática e adotar um enfoque holístico. Mas estou longe de ser um Joyce e recaí na organização do livro em capítulos que refletem o estado atual do conhecimento que é ainda essencialmente disciplinar. O livro está organizado em capítulos que, no seu todo, apontam para uma abordagem holística da Educação Matemática. Falar em uma abordagem holística sempre causa alguns arrepios no leitor ou no ouvinte. Assim como falar em transdisciplinaridade, em Etnomatemática, em enfoque sistêmico, em globalização e em multiculturalismo (ib., p. 9).

Essa noção de holismo – muitas vezes associada à idéia de transdisciplinaridade, de interdisciplinaridade –, de um conhecimento total, ligado a tudo é uma das estratégias utilizadas pelo discurso da Educação Matemática. Conforme Veiga-Neto (1996), a “totalidade” remete à palavra *holismo* que, a partir da década de 70, passou a ser muito utilizada – geralmente associada ao realismo fantástico, ao zen, ao taoísmo, a um determinado tipo de pensamento ecológico, à astrologia, à mística oriental, a saberes e paráticas alternativas –, por exemplo, em Medicina e na Agricultura. Para este autor, o termo *holismo* é entendido “como uma tendência própria do Universo, segundo a qual todas as unidades estariam ligadas entre si e organizadas numa ampla totalidade” (ib., p. 112).

Por uma outra via, mais especificamente associada ao discurso da Educação Matemática, é a definição de *holismo* proposta pela UNIPAZ – Universidade para a Paz –, qual seja: “holístico (do grego *Holos* = todo) é um termo que remonta aos pré-socráticos; Heráclito, filósofo grego, já usava o termo holismo, afirmando que o todo está contido no ‘Um’, ou que ‘as partes estão no todo e o todo nas partes’” (UNIPAZ, 1998, p. 1).

Essa visão holística teria como objetivo destacar a importância do “processo de evolução das partes para uma síntese na totalidade”, buscando “o respeito à natureza” e “o conjunto dos valores culturais”; ao mesmo tempo que “incentiva o desenvolvimento em todas as áreas” (UNIPAZ, 1998, p. 2). A citação⁶ que segue é um exemplo que, além de sintetizar tais objetivos, também é ilustrativa para realçar aspectos que vêm sendo propostos pelo discurso da Educação Matemática:

A nossa realidade cotidiana tem nos revelado o crescente aumento da desagregação – entendida como crise de desvinculação e fragmentação que nos afasta do propósito maior que é a Evolução do Ser e a Integração com o universo. Sendo assim, torna-se emergencial a possibilidade de uma consciência, de uma nova civilização mais humana, justa, centrada em valores mais elevados; e uma necessidade de melhorar e ampliar a qualidade de vida em seus aspectos básicos de sobrevivência: social, político, educacional e científico (UNIPAZ, 1998, p. 1).

Esse documento da UNIPAZ traz uma descrição do que trata o referido curso não somente apresentando os diversos campos de saber envolvidos com esse curso, como também apresenta os/as profissionais das respectivas áreas – denominados/as pelo documento de facilitadores da Unipaz –, dentre os quais, na área de Educação Matemática, Ubiratan D’Ambrósio. Esse autor “é o único signatário das recomendações feitas à humanidade pelo *Fórum de Ciências e Cultura da UNESCO*” (Chassot & Knijnik, 1997, p. 9), e também é presidente da HOLOS – Associação Holística Internacional do Brasil.

Faço referência a estes dois órgãos (UNIPAZ e UNESCO) para apresentar mais um exemplo do recurso que tem sido feito à idéia de *holismo*⁷. Neles, encontra-se um bom exemplo de um texto em que a idéia de *holismo* vem associada a várias outras expressões, tais como: “possibilidade de uma nova consciência”; “evolução do ser e integração com o universo”; “uma nova visão”; “uma atitude inovadora”; “uma nova concepção de mundo”; uma “realidade cotidiana”; etc..

Essas expressões apontam para uma vontade de evoluir e de transcender, efetivada por um conhecimento totalizante e essencial. Onde encontrar tal conhecimento? Ora, nessa “pluridimensionalidade (*Interior, Social, Planetária, Cósmica*)”, onde “reside a essência do conhecimento” (D’Ambrósio, 1997, p. 24), e na qual “surgem as religiões, as artes, as filosofias, as ciências, todas com o mesmo objetivo: explicar e manejar essa realidade”, procurando nos dar os

meios de lidar com ela – “que é o que chamo o *matema*” (ib., p. 24). Entretanto, não se trata de qualquer conhecimento, visto que “o homem busca o *matema* em resposta aos impulsos de *sobrevivência* e de *transcendência*” (ib., p. 24).

Como se torna possível constatar, nesses fragmentos, o discurso da Educação Matemática não somente exige uma nova forma de se posicionar diante do conhecimento, mas ao mesmo tempo em que aponta o caminho para essa nova postura, já indica onde tal conhecimento pode ser encontrado, por quais vias e qual conhecimento irá responder aos seus impulsos de *sobrevivência* e *transcendência* – o *matema*.

Fica visível o tom normativo, prescritivo e ufanista desse discurso, em que a fé sobre a qual repousa o nosso conhecimento parece ser uma fé metafísica, cristã e platônica. Ao que tudo indica, é um conhecimento universal que o discurso da Educação Matemática movimenta; um saber que organiza e ordena o todo composto de partes desiguais; é um saber harmônico, imutável, capaz de apreender a totalidade. É um saber que esclarece, que ilumina os indivíduos e a realidade, desde que ele seja apreendido pelos métodos adequados.

Para exemplificar tal argumentação, importa selecionar alguns fragmentos de palestras proferidas no 1º *Seminário Internacional de Educação Matemática*, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1993:

O ponto de vista adequado é precisamente aquele de um pensamento que se tornou capaz de apreender a totalidade e de compreender como todos os seres, todas as qualidades e todos os eventos possuem nela o seu lugar, como, em particular, a própria vida do “sábio” se inscreve nesse concerto universal de todas as coisas que é concebido como harmonia, perfeição do inteligível, irradiação suprema da beleza (Ruffiné apud Moser, 1993, p. 43).

Moser (1993, p. 43) complementa a referência anterior, afirmando que: “é aqui, pois, a vez de considerar a Educação Matemática, como educação para a sabedoria para a contemplação do todo, para a vida beata. A visão e a inserção no todo são frutos da dialética que é preparada pela Matemática, ou por seus diversos ramos”.

D’Ambrósio (1993b, p. 94) afirma que se criou “um estilo determinando o que seria verdade em todos os setores da sociedade grega”. Essa observação diz respeito à referência que esse autor faz a Raskin e Bernstein (1987, p. 86), qual seja: “na Grécia, nos tempos de Platão, aos músicos eram ensinados os mesmos problemas que os homens de estado, pois ambos estavam preocupados com a ordenação adequada de partes desiguais num todo completo. Em outras palavras, a harmonia estabeleceu a hierarquia entre as notas”; [...] “não há porque não extrapolar essas observações para a Matemática” (ib., p. 94).

Satisfação transdisciplinar do destino

Essa noção de totalidade associada à possibilidade, à esperança de um conhecimento humano unitário se fortalece, também, na forma com que a “Educação Matemática” vem sendo significada e ao mesmo tempo constituída pelo discurso da Educação Matemática. Tais significações não somente produzem, mas também são efeitos dos saberes que vêm sendo postos em movimento pela Educação Matemática. Tem-se um exemplo no fragmento a seguir:

O conceito de Educação Matemática implica um estudo, o mais completo possível, do significado de homem e de sociedade, e a Educação Matemática deve corresponder à reflexão de em que medida pode a Matemática concorrer para que o homem e a sociedade satisfaçam seu destino. O Ensino de Matemática, em sua tônica em como ensinar determinado tópico, como desenvolver determinada habilidade, relacionada a algum pedaço específico dessa disciplina, é parte da Educação Matemática, mas está longe de ser o todo (Bicudo, 1991, p. 31).

Para D’Ambrósio, o que “constitui o passo inicial da Educação Matemática”, como uma disciplina em si é a “Matemática falada pela natureza, e que chamamos Etnomatemática” (1985, p. 1).

É paradoxal observar que a proposta de um conhecimento que se manifestaria holisticamente, sem seguir qualquer esquema ou estruturação disciplinar, seja efetivada na constituição de uma disciplina em si, mais especificamente, em uma “Matemática falada pela natureza”, e que se chama Etnomatemática.

Neste sonho de poder, a natureza como ordem matemática mais uma vez não será frustrada. O saber matemático proporcionará a chave para desvendar os segredos da natureza, apresentando-a como um domínio da Matemática. Esse é um dos sonhos da racionalidade ocidental, o mesmo que constituiu o saber matemático como a linguagem do livro do Universo, capaz de fornecer a explicação desejada do mundo. São essas as esperanças investidas no sonho racional e no poder de uma educação matemática. Trata-se de um conhecimento, de uma unidade, de um saber que é próprio da realidade, e que conseqüentemente sempre existiu. Não é por acaso que a Etnomatemática é referida como “a arte ou técnica (techné = tica) de explicar, de conhecer, de entender, de se desempenhar na realidade (*matema*)” (id., 1993a, p. 9).

É também por essa outra via – contrastando as expressões “Educação Matemática” e “Ensino de Matemática” – que a idéia de um conhecimento total, o mais completo possível, se constitui. A aceitação tranqüila com que a nomenclatura “Educação Matemática” foi e vem sendo assumida pelos/as educadores/as matemáticos/as é uma evidência dessa estratégia. Conseqüentemente, disseminou-se uma harmonia discursiva: não somente em termos conceituais e de aspirações, quanto em termos de prescrições, de entusiasmo e até mesmo de fé,

dado o tom profético de muitos desses discursos.

Brito (1994), em seu artigo, intitulado *Interdisciplinaridade e Pós-Graduação em Educação Matemática*, apresenta e caracteriza a montagem e a implementação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na UNICAMP – Universidade de Campinas. Segundo a autora, a Educação Matemática é uma área que “trata de explicar os complexos fenômenos do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, situados em diferentes ambientes culturais” (ib., p. 33). Devido à sua grande amplitude e a exigências diversas de conhecimento, essa área deve, “necessariamente, incluir indivíduos com formações distintas” (ib., p. 33). Para essa autora, a Educação Matemática se consolida em termos de conteúdos abrangentes, buscando compreender o que existe de “relevante para consideração nos tempos atuais, como esse fenômeno foi trabalhado no passado e como evoluiu até o presente” (ib., p. 34). Em suma, a Educação Matemática é uma atividade “eminentemente interdisciplinar, reunindo professores de várias unidades” (ib., p. 39).

Bertoni (1998, p. 114) entende a área de Educação Matemática como sendo interdisciplinar, propícia ao desenvolvimento da pesquisa associada, reunindo profissionais de várias outras áreas do conhecimento, voltados para a Educação Matemática. Nesse empreendimento, imbricar-se-iam conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, matemáticos, psicológicos e pedagógicos. O resultado seria que os profissionais dessa área deveriam ter diferentes formações básicas, revestindo-se “de um caráter multi ou interdisciplinar” (ib., p. 114).

Fainguelernt *et al.* (1998, p. 35) entendem que a trajetória da Educação Matemática é transdisciplinar, pois “vem sendo marcada, nas últimas décadas, por consolidações que se firmam entre os profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Educação, Filosofia, Antropologia, História da Matemática, entre outros”. Percebe-se o transdisciplinar entendido da mesma forma que o interdisciplinar, qual seja: associado à idéia de uma aproximação entre distintos campos de saber. Sendo assim, a Educação Matemática vem se constituindo como um movimento que não conhece fronteiras, porque, longe de ter surgido para dar respostas a questões específicas do ensino da Matemática, “nasce das novas necessidades do mundo moderno e da construção de idéias matemáticas” (ib., p. 35).

Igualmente, D’Ambrósio (1993c, p. 83), em seu artigo intitulado *A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística*, realça esta idéia de um conhecimento transdisciplinar. Segundo esse autor, isso deve-se ao fato de que aprofundar o conhecimento das partes não é suficiente; precisa-se conhecer as ligações entre as partes. Num sentido de dualidade, não se reconhece maior ou menor essencialidade das partes ou dos elos. “O total é a essência” (ib., p. 83).

De qualquer modo, é preeminente, em todos esses discursos, a alusão a um conhecimento que dê conta de tudo, que possibilite uma visão global da realidade, e a um saber que se consubstancie em termos de conteúdos abrangentes. A

Educação Matemática passa a ser entendida como um campo amplo e sem limites bem definidos, como um movimento que não conhece fronteiras, como “um fenômeno mais amplo” (Lins, 1995, p. 2). É um estudo, o mais completo possível, que permite uma visão abrangente da Matemática e possibilita buscar o que está em seu âmago, levando “à procura do que seria a essência da mesma” (Bicudo, 1991, p. 34).

O que me interessou, até aqui, foi analisar estratégias de totalização da Educação Matemática, demonstrando que elas são produzidas por um mesmo jogo de relações. Meu objetivo não foi descrever uma verdadeira definição para a palavra “Educação Matemática”; também não me interessei por uma descrição que abrangesse o quadro completo desse discurso, uma vez que levei em consideração que tudo o que está dito está submetido a relações de força que ao longo do tempo se comportam, desta ou daquela maneira. Procurei descrever a produtividade do discurso da Educação Matemática, sua pretensão de totalização – um dos modos pelo qual se dá o exercício de um poder; neste caso, viabilizado pela tecnologia de um conhecimento que se pretende total.

Poder libertador: matemática cidadã

A promessa da possibilidade de uma educação para a cidadania; de um ideal de paz para a felicidade da humanidade; de um saber que contribua para a preservação da vida, para a liberdade do sujeito, para a produção de um cidadão⁸ crítico, consciente de seus direitos e deveres, possibilitando-lhe transformar a realidade, tem se constituído em uma importante tarefa para a Educação Matemática.

A noção de uma matemática presente na cultura, no dia-a-dia, na natureza, ligada à realidade concreta, relacionada com o mundo atual é uma estratégia central na pretensão da constituição de um saber que abarque não somente problemas epistemológicos, mas também sociais, culturais e políticos. Baseia-se na crença de que, pela via do conhecimento objetivo, associado a uma pedagogia adequada, será possível formar os cidadãos e, portanto, transformar a realidade.

Remédio “pra” uma ferida

Para destacar a preeminência do saber matemático e a noção de uma Matemática popular, um recurso utilizado pelo discurso da Educação Matemática é a alusão explícita a uma enfermidade. Knijnik (1996) cita a fala de um dos monitores do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento dos Sem-Terra – MST – para destacar o interesse que “os movimentos sociais organizados do campo têm demonstrado em se educar matematicamente” (ib., p. 51). Segundo essa autora, há uma “urgência de dar respostas mais qualificadas

para os desafios científicos e tecnológicos da produção”, os quais “certamente pressupõem o domínio do conhecimento matemático acadêmico” (ib., p. 51). Vejamos alguns exemplos:

Bom, companheirada, na pesquisa que a gente fez nos assentamentos e nos acampamentos em que a gente esteve se pode perceber as deficiências que existem entre nossos companheiros. Então, a gente percebeu que os companheiros assentados precisam mesmo é da Matemática. Precisa ler e escrever também, mas principalmente da Matemática. Eles buscam a Matemática como se buscassem o remédio prá uma ferida. Por que eles sabem onde é que está o furo da bala, pelo lado que eles são explorados (Knijnik, 1996, p. 52).

A busca do *remédio prá uma ferida* deve-se ao desejo que os/as trabalhadores/as têm de “se apropriar dos saberes produzidos pela academia – no caso, a ‘Matemática dos livros’” (ib., p. 51). Esses trabalhadores/as querem “deixar de ser perdedores/as, para *competir e mudar a sociedade*” (ib., p. 51); buscam não somente estudar um saber que faça parte de seu *mundinho*, mas também que lhes possibilite *ver mais longe* (ib., p. 51), já que *a Matemática dos livros, pra pessoa que vai vender é mais certa, porque aí a gente não perde e com essa outra* [a Matemática popular], *a pessoa tá perdendo metros, né* (ib., p. 61).

Como afirmou Veiga-Neto (1996), ao analisar os discursos “contra-disciplinares”, essa alusão a uma suposta enfermidade, como num contraponto, “é anteposta à metáfora do remédio” (ib., p. 100). Pode ser feita uma analogia dessa afirmação, no caso da Educação Matemática, quando Knijnik (ib., p. 86) apresenta trabalhos de autores/as que teorizam sobre a contribuição da Matemática para processos sociais emancipatórios. Tal analogia é exemplificada através da referência ao trabalho de Taylor (1993, p. 134), que deixa claro com quem pode estar o antídoto para o mal: “a Etnomatemática tem seu mais profundo efeito na dimensão do político. Constantemente desafiando e ocasionalmente rompendo o discurso canônico, ela injeta vitalidade na Educação Matemática” (Taylor *apud* Knijnik, 1996, p. 86).

A metáfora da enfermidade, segundo Veiga-Neto (1996), consiste em ligar uma condição ou situação biológica com outra não biológica. No caso da Educação Matemática, esta ligação se manifesta em termos materiais, de dois modos: ora referida como problema, ora como solução. Problema, porque temos uma realidade natural que é “matematicamente educada” (D’Ambrósio, 1985, p. 1) e que precisa ser explicada, conhecida, entendida e manejada. Entretanto, para que seja possível “explicar, conhecer, entender, manejar, lidar com a realidade” (id., 1993d, p. 11), para que não mais tenhamos “visões parciais e incompletas da realidade”, necessitamos de um “contexto holístico” (ib., p. 11), principalmente no momento “em que um certo pragmatismo conformista se espalha mundo afora” (Borba, 1993, p. 106).

Para que tudo isso possa ser solucionado, precisamos de algo que tenha

vida. Afinal, houve uma “gestação da Etnomatemática” (Knijnik *apud* Chassot & Knijnik, 1997, p. 14). Emerge, então, o *Programa Etnomatemático*, que “nasce de um inconformismo com a fragmentação do conhecimento” (D’Ambrósio, 1993a, p. 5) e “‘põe o dedo na ferida’ ao questionar a essência do racionalismo científico, base de tudo aquilo que constitui o pensamento moderno” (id., 1996a, p. viii).

Ora, o remédio, a ferida, a injeção e a gestação constituem-se em metáforas biológicas que apontam para a idéia ou de um corpo doente, que precisa ser tratado, ou de um corpo que precisa de cuidados. Tais metáforas possibilitaram relacionar aspectos centrais do discurso da Educação Matemática que vêm sendo tomados como naturais, como ingredientes necessários da cultura de todos e todas, como algo que vai explicar o funcionamento do mundo, levando para o caminho da unidade e da totalidade.

Trata-se da busca de uma unidade, de uma essência: em outras palavras, de uma totalidade proporcionada por um saber. Esse saber não é qualquer saber; ele é próprio da natureza, do mundo; está no cotidiano, por isto é cultural e sempre existiu. É um saber necessário, universal, essencial. Não é um saber particular, nem efêmero, tampouco contingencial. Para alcançarmos esse saber, para termos acesso a ele, para que seja possível questionar a “universalidade da Matemática produzida pela academia” (Knijnik, 1996, p. 74), bem como para tocar na essência do conhecimento científico de nossos dias – que é a Matemática –, a apreensão desse saber deve-se dar por meio do enfoque Etnomatemático (D’Ambrósio, 1996a, p. viii).

Nesse contexto, o educador matemático deve estar preparado para se “aventurar no novo”, para começar o “terceiro milênio” e entrar no século XXI, o que implica em direcionar suas reflexões para uma “nova era” (id., 1998, p. 31). Esta nova era exigirá um “acesso total às informações e ao conhecimento”. Nunca é demais repetir que esse acesso será viabilizado pela apreensão de um saber, uma vez que a “Etnomatemática é efetivamente o estudo da evolução cultural da humanidade” (id., 1993b, p. 100).

Quero realçar aqui a força de expressões, tais como: “questiona a essência”; “racionalismo científico”; “injeta vitalidade”; “rompe com o discurso canônico”; “evolução da humanidade”; “questiona a universalidade”; “liberta de nossas verdades universais”. Tais expressões, articuladas por um discurso imbuído de propostas tão sedutoras torna visível o exercício do poder do discurso da Educação Matemática. Trata-se de textos que são direcionados a professoras e professores e que vêm orientando suas práticas pedagógicas; que são divulgados e consumidos em cursos de formação de professores/as. Sendo assim, não é difícil ver sua inserção nos discursos educacionais que prometem uma educação libertadora e emancipatória, concebendo-a como um meio para a liberdade, para a autonomia, para a transformação do mundo e da realidade. Quem poderia resistir a um discurso que fala contra os poderes, promete liberdade e dizer a verdade; um discurso onde a vontade de mudar une-se à vitalida-

de do saber? Não são sedutoras estas posições? Aqui, vale a pena lembrar Foucault (1990) quando afirma que “o sucesso do poder é proporcional àquilo que esconde de seus mecanismos”.

Alcançar um saber que dê conta de tudo, que tudo possa explicar e que tudo possa abarcar não parece ser um problema, desde que viabilizado pelos meios adequados. Isso é feito sempre dentro de uma certa harmonia onde o mundo natural, que precisa ser transformado e melhorado, se ajusta a um caminho que passa por adquirir os conhecimentos corretos, pelos métodos civilizados, os quais proporcionarão uma sociedade mais justa e mais humana. Percebe-se, então, o poder funcionando como um mecanismo de atração e de desejo que tem duplo efeito: esse poder, ao se exercer, é impulsionado pela promessa de um saber que rompe com discursos universais e é recompensado por outro que o reforça.

O discurso da Educação Matemática, sobretudo viabilizado pela Etnomatemática, juntamente com seus mecanismos e estratégias totalizantes, pode muito bem ter como objetivo, de um modo global, dizer não aos essencialismos, à totalização, à universalidade, à vontade de domínio; entretanto, trata-se de uma tecnologia que funciona incitando duplamente: desejo e sedução, poder e domínio. Desejo de exercer um poder que seduz. Seduz porque questiona, transforma, rompe e revela. Poder que se aquece por ter que escapar deste domínio que o alimenta, que o sustenta. Poder que se deixa invadir pelo desejo que almeja. Poder que se sustenta na vontade de resistir. O ponto importante a destacar é aquele que mostra que esse é um poder produtivo, uma vez que o poder que o discurso da Educação Matemática exerce não tem a forma da Lei, não toma como modelo a soberania nem o direito. O poder da Educação Matemática, então, não é um poder que somente exclui, impõe barreiras, diz não; mas, por ser um poder que se exerce mais que se possui, é um efeito de suas estratégias. É um poder que se exerce positivamente: que produz, que constitui e que institui cidadania.

O exercício do poder da Educação Matemática se dá formando saber, produzindo discurso, instituindo verdades. Este exercício é uma estratégia e seus efeitos não provêm de nenhuma apropriação, mas de técnicas, de táticas, de manobras, de funcionamentos. A tecnologia intrínseca do discurso da Educação Matemática, as estratégias que o fazem funcionar, os efeitos de poder e de verdade que o sustêm é o que rege os ditos do discurso da Educação Matemática, o que determina suas características e os constitui. Em suma, é neste jogo que é produzido, acumulado e movimentado um saber da Educação Matemática. Nesse discurso, poder e saber não são externos um ao outro; operam de forma mutuamente geradora e produtiva⁹. As formas e os campos possíveis de conhecimento são determinadas por lutas e por processos que atravessam e constituem o poder-saber (Foucault, 1995).

Vejamos mais um exemplo da forte recorrência do discurso da Educação

Matemática não somente a um conhecimento total, mas também harmônico; que tudo englobe; que tudo embase; que “entra em todos os campos do conhecimento humano”: Barbosa (1994), num artigo que faz parte do primeiro número da revista *Temas e Debates*, publicada pela SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática –, que tem como tema *A Matemática hoje* opta por colocar a questão “Para que serve a Matemática hoje?”, para dez pessoas cujas formações acadêmicas são as seguintes: Engenharia Civil, Zootecnia, História, Pedagogia, Jornalismo, Direito, Educação Física, Psicologia e Estatística. A seguir, relata as respostas de alguns/algumas de seus/suas entrevistados/as:

A Matemática eu considero que do jeito que nós caminhamos hoje, é a base de tudo. Técnicas, estruturas, [...] , a base de tudo é a Matemática na vida hoje (ib., p. 12);

A Matemática é tão importante como o estudo da Língua Portuguesa, no nosso caso. Talvez ela seja mais importante porque a Matemática é uma cultura universal, ela embasa tudo (ib., p. 12);

Ah! mas a Matemática é importante. O que é que pode você fazer sem Matemática? Eu acho que nada, não é? A numeração está aí, todo mundo usa, todo mundo usa a Matemática em tudo. A Matemática não é usada em tudo? Eu acho que é. Eu não sou da área de Matemática, sou da área de História, mas dentro da História nós usamos a Estatística. A Matemática eu acho que entra em todos os campos do conhecimento humano (ib., p. 12);

Nos últimos dez anos trabalho com Orientação Educacional. Eu acho que a Matemática é uma matéria fundamental. [...] . Em termos de utilidade, de um modo geral, pro ser humano, eu acho que seria impossível fazer qualquer coisa que não entrasse a Matemática (ib., p. 13).

Eu sei que a Matemática está interligada em tudo (ib., p. 14).

A utilidade da Matemática é em tudo. Ela desenvolve o raciocínio. Além de ser usada na vida o próprio exercício eu acho que desenvolve o raciocínio (ib., p. 14).

Em termos gerais pro ser humano, a Matemática é útil em tudo. Uma música é Matemática (ib., p. 15).

É proposta pelo discurso da Educação Matemática uma apropriação do saber matemático, não somente em termos cognitivos, mas ao mesmo tempo em termos gerais, para a humanidade como um todo. É um saber que está interligado a tudo, que é a base de tudo; é um saber essencial. Trata-se de um saber que orienta nossas condutas, já que é o “remédio” que irá curar a sociedade de seus males, que permitirá o desenvolvimento do raciocínio, que traduzirá as relações que existem na natureza. Tal saber é um fundo que está naturalmente em todos os saberes, é um conhecimento que entra em todos os campos do conhecimento humano; portanto, é um saber do qual temos que nos apropriar, pois é utilizado na vida, e sua apreensão propicia novas formas de conhecer a quem a ele tem acesso.

Antes de mais nada, é importante destacar que é na busca de “um método

educacional” que contemple e respeite os aspectos não somente relacionados com a cultura do aluno, mas também que faça com que essa cultura torne-se “ponto de partida na sala de aula para a construção de conteúdos, que esse aluno vai encontrar a capacidade de várias leituras do mundo” para que seja suficientemente crítico no momento de ler a realidade (Ferreira, 1998, p. 98). Esse método, conforme Ferreira (ib., p. 98), “tem recebido a atenção de vários educadores matemáticos e vem recebendo várias denominações” (ib., p. 98), tais como: 1) Programa Etnomatemático de Ubiratan D’Ambrósio; 2) Postura Etnomatemática por Paulus Gerdes; 3) Abordagem Etnomatemática por Gelsa Knijnik; 4) Paradigma Cultural de Antonio Miguel; 5) Matemática Materna dada por mim (Ferreira, 1998, p. 98).

Nos fragmentos acima, mais uma vez, percebe-se a ênfase dada ao valor da noção de cultura e de natureza que, ao mesmo tempo que constitui e valida, institui um modo de pedagogia que tem como ponto de partida a realidade. Essa realidade é própria do mundo: sendo própria do mundo, é preexistente; portanto, não é uma realidade constituída, nem contingente. Transmuda-se, antes de mais nada, em um “método educacional” que não fixa fronteiras para o saber, tampouco exclui; pelo contrário, inclui e faz promessas.

Não consiste em um problema encontrar tal método, já que se chega de maneira natural a esta ação pedagógica, a qual será viabilizada por meio de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. Acredita-se, também, que essa capacidade crítica e transformadora que os indivíduos devem possuir – para que intervenham na sociedade, tornando-a mais justa – pode ser ensinada, que a natureza humana é passível de ser moldada na medida em que existem propostas pedagógicas adequadas para as pessoas se apropriarem do saber matemático, mesmo que sejam naturais.

O destaque atribuído ao valor da noção de cultura e de natureza é uma peça essencial da estratégia de controle do saber e efeito do exercício de um tipo de poder que produz saber e vice-versa. Esse saber, que está sendo movimentado pela Educação Matemática – viabilizado por suas técnicas de totalização – é o resultado de uma tecnologia que tem sua especificidade em processos particulares de poder constituídos historicamente. É um saber – que não é natural nem biológico –, mas articulado ao poder, que se constitui em uma estratégia do poder. É um saber que produz verdades, materializado em conteúdos matemáticos e da disciplina de Matemática, tal como constituída pelo discurso da Educação Matemática.

Trata-se de técnicas, de procedimentos, de manobras e de disposições de um saber que dá corpo aos efeitos do poder. Técnicas que injetam vitalidade e procedimentos que curam feridas. Pode-se dizer, então, que esta relação entre o poder e o saber da Educação Matemática é produto de um mecanismo geral de poder; que há um saber da Educação Matemática que constitui domínios e rituais de verdade, que pode muito bem ser chamado de sua tecnologia política.

Essa tecnologia muitas vezes é difusa, raramente formulada em discursos sistemáticos; composta de peças e pedaços, é impossível localizá-la, seja em alguma instituição ou em algum aparelho do Estado. Isso não significa que esses não recorram a ela, quer utilizando-a, quer valorizando-a, ou mesmo estruturando alguns modos de ação sobre as ações dos outros. Tal tecnologia, em suas estratégias e efeitos, se situa em um outro nível, qual seja: o de sua positividade. Em suma, o que está sendo posto em jogo é uma microfísica do poder da Educação Matemática.

A tarefa de produzir uma educação para a cidadania – que o discurso da Educação Matemática advoga para si –, viabilizada pelo saber matemático, é um exercício de poder característico da Modernidade, resultante de lutas, de batalhas, de trocas e de reforços.

O saber matemático, do qual o cidadão deve se apropriar, além de estar no cotidiano, tem que estar relacionado às mudanças tecnológicas das sociedades, visto que há um movimento crescente de matematização da sociedade e que as técnicas matemáticas invadem todas as profissões: “a sociedade como um todo está impregnada de Matemática, a ponto de um famoso artigo publicado na década de setenta na revista *The Economist* de Londres ter como título: “You can’t be a citizen of the XXth century without Mathematics”¹⁰ (D’Ambrósio, 1993a, p. 8).

A Matemática é constituída não somente como condição necessária para gerar cidadania, mas também suficiente. Acredita-se que conhecer Matemática é condição para a atuação crítica do indivíduo na sociedade¹¹. Esse saber está no mundo, nas relações entre as pessoas, no espaço físico em que vivemos, naturalmente presente no nosso dia-a-dia; portanto, é preciso aprendê-lo; sua aprendizagem, bem como seu ensino, dizem respeito “à forma de vida do homem. É para sua felicidade que deve existir a ciência” (Lester, 1998, p. 33).

Acredita-se que o “ideal do educador matemático” consiste no preparo das novas gerações para que possam participar da “civilização planetária que se descortina, na qual alguns poderão ser profissionais de uma nova Matemática” (D’Ambrósio, 1998, p. 29). Nunca se deve esquecer que “todos serão cidadãos” em uma sociedade, onde a “iniquidade, a discriminação, a arrogância e a violência” não estarão presentes (ib., p. 29), na medida em que a Educação Matemática efetivar o seu projeto de cidadania.

Esse privilegiamento dado à Matemática, na vida cotidiana e na sociedade, como uma atividade essencial de quase toda a profissão: comércio, administração, previsão do tempo, arquitetura, engenharia, medicina, economia¹², também é destacado por Perez (1995b). Esse autor descreve o saber matemático como um instrumento central para a produção do cidadão crítico, inserido na sociedade do século XX. Tal condição pode ser exemplificada através do seguinte questionamento de Perez (1995b):

(...)como fazer que, em uma sociedade que cada dia mais repousa sobre a Matemática, mas que tem profundas e injustas divisões sociais, todos sejam bem dotados ou não para a Matemática, tenham um bom ensino dessa ciência, para serem capazes de atuar como cidadãos críticos em uma sociedade complexa? (ib., p. 27).

Em outro artigo, Perez (1995a) responde a sua própria indagação quando afirma que:

Segundo Arthur Powel, é necessária, em sala de aula, uma Matemática (e por conseqüência a geometria) crítica, no sentido ao utilizado por Paulo Freire, combinada com o conhecimento das atividades que as pessoas desenvolvem no seu cotidiano, no seu dia-a-dia (a Etnomatemática) a fim de, a partir delas, desenvolver todo o processo de ensino (Perez, 1995a, p. 61).

A Educação Matemática, além de atribuir um lugar de destaque à escola, enquanto local primordial de educação – enfatizando sua importância no mundo moderno – , também torna evidente o caráter redentor da educação escolarizada em que a primazia do saber matemático é incansavelmente sublinhada. A escola, em consonância com o saber matemático, complementa a preparação do cidadão: o elemento-chave para a preparação do cidadão no mundo moderno é a Matemática e, como tal, ela é “peça essencial dos sistemas escolares” (D’Ambrósio, 1993b, p. 101).

Segundo D’Ambrósio (1993b), a escola é o espaço que oferece oportunidades para transformações e, neste sentido, a Educação Matemática pode ser um “forte instrumento de uma estratégia de transformação” (ib., p. 98). Para tanto, este autor destaca que é preciso “distinguir quatro objetivos que esperamos alcançar com os sistemas escolares. Queremos que nossos alunos”:

- 1. tenham mais sabedoria como consumidores, em particular como consumidores de ciência e tecnologia transformados em produtos relacionados com nutrição, saúde, energia, etc.;*
- 2. ajam com mais sabedoria quando devem tomar decisões ou quando votarem em tomadores de decisões nos cargos do Executivo e do Legislativo ou em outros setores da sociedade;*
- 3. sejam motivados e preparados para mudar e procurar novas carreiras na sua vida profissional, o que mais e mais depende de um domínio de telecomunicações, informática e máquinas automatizadas em geral;*
- 4. estejam preparados para tomar decisões pessoais que dependem de considerações éticas, tais como decisões relacionadas com terminação de vida, aborto, transplante de órgãos, modificações genéticas, eliminação de espécies e outras do gênero.*

Para D’Ambrósio (ib., p. 98), “seria impossível tentar hierarquizar esses objetivos. E seria ingênuo dizer que isso tem pouco a ver com a Matemática nas

escolas”, uma vez que é “quase impossível abordar adequadamente esses problemas fora do contexto da Matemática” (ib., p. 98). Nas palavras desse autor, ao considerarmos as “direções que tomou o pensamento na evolução da humanidade”, encontraremos na “Matemática o campo mais fértil para a Educação” (ib., p. 103), e isso é o que pode garantir que essa disciplina “permaneça, naturalmente, como central nos currículos escolares de todo o mundo” (ib., p. 103).

Ora, é fácil ver que a Educação Matemática, ao descrever e posicionar o saber matemático no conjunto das disciplinas – como um saber que é central na sociedade e nos currículos escolares de todo o mundo, constituindo-se como peça essencial dos sistemas escolares –, não só se conecta com a circulação dos saberes, mas também com a produtividade dos poderes. Suas relações de forças fazem com que a Educação Matemática determine a distribuição do saber por ela constituído, propiciando que esse saber possua determinadas características e, conseqüentemente, que outro saber não as tenha. Nesse sentido, o discurso da Educação Matemática é produtivo, dado que não somente produz poder, como serve de veículo ao colocá-lo em circulação.

A Educação Matemática não impõe limites ao posicionar a Matemática na ordem dos saberes; entretanto, quem não a compreende ou não pensa dentro de tais limites, ficará impedido de tomar uma “posição mais crítica” frente aos seus problemas, bem como de encontrar “os caminhos propostos para resolvê-los” (Pavanello, 1994, p. 49). Outro ponto importante a ser destacado consiste na compreensão de que a falta ou insuficiência de conhecimento matemático “faz com que a maioria das pessoas torne-se incapaz de compreender muitos problemas que afetam, não só a vida pessoal de cada um”, mas os problemas “da sociedade como um todo” (Pavanello, 1994, p. 49).

A aproximação entre a Matemática e os problemas da sociedade como um todo, consiste em mais um exemplo de aplicação do remédio, porém agora não somente referido em termos materiais, mas também em termos espirituais. Vejamos um exemplo:

(...) a Matemática pode contribuir não apenas para a formação de meros técnicos e ocupantes de postos de mercado de trabalho, mas também para a formação de pessoas que possam pensar de forma independente, criativa e crítica, aplicando esse pensamento para o aperfeiçoamento da democracia, para a preservação da vida, para a melhoria das condições materiais e espirituais de existências e para a restituição da dignidade de todos os seres humanos (Miguel, 1994, p. 60).

É o saber que o discurso da Educação Matemática movimenta acerca do saber matemático que adquire relevância e o caráter de imprescindibilidade para um posicionamento crítico das pessoas em relação à sua vida pessoal e frente à sociedade, para que os seres humanos possam não somente fazer uma leitura de suas próprias vidas, mas que também possam preservá-las. A alterna-

tiva parece caminhar no sentido das “pessoas descobrirem que não poderão realizar-se plenamente devido a deficiências básicas em sua formação Matemática” (ib., p. 26).

Quando a Matemática é posicionada pelo discurso da Educação Matemática, na ordem dos saberes – como um saber essencial para que o indivíduo possa tomar decisões pessoais, profissionais e políticas mais acertadas – são produzidas “verdades” que têm efeitos de poder: “todo o mundo usa a Matemática em tudo”; “a Matemática é a base de tudo”; as pessoas “não poderão realizar-se plenamente devido a deficiências básicas em sua formação Matemática”; “conhecer Matemática é condição para atuação crítica do indivíduo na sociedade”; “a sociedade como um todo está impregnada de Matemática”, etc.. Nesse sentido, vale a pena lembrar Walkerdine (1995), quando alude à idéia de que “a Matemática está em toda parte”. Para a autora, essa é uma visão que faz com que todos os problemas sejam interpretados “como se fossem exemplares de um tipo lógico, [...] porque muitas e diferentes atividades podem ser lidas através do quadro lógico-matemático” (ib., p. 222).

O discurso produz e posiciona os objetos dos quais fala, isto é, produz as “verdades” de tais objetos, que acabam por adquirir estatuto de verdade e, assim, passam a ter efeitos de verdade aceitos como universais, como naturais no nosso dia-a-dia, na nossa cultura, no nosso cotidiano. Esses efeitos de verdade – postos em movimento pelo discurso – induzem a efeitos específicos de poder que os reproduzem; em outras palavras, “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam” (Foucault, 1995a, p. 14). Trata-se da “economia” do discurso da Educação Matemática, uma vez que é a acumulação, a produção e a circulação desse discurso que determinam as características do que se diz. Em outras palavras, é a tecnologia intrínseca, são as táticas que esse discurso instaura e os efeitos de poder que os sustentam que regem os ditos da Educação Matemática.

Ao se referir ao domínio da Ciência no mundo moderno, mais especificamente, ao poder do discurso matemático – o qual atribuiu para a Matemática a posição de “rainha das ciências” –, Walkerdine (1988), em *The mastery of reason*, argumenta que o poder exercido pelo domínio desse discurso é ficcional, embora seus efeitos sejam reais e materiais (ib., p. 186). A forma com que a Educação Matemática exerce seu poder é uma forma muito particular: é o poder da racionalidade ocidental, o qual tem concebido a natureza como um livro escrito na linguagem matemática, como algo a ser controlado, conhecido e dominado (id., 1995b, p. 226). Isso possibilita “um controle perfeito de um Universo perfeitamente racional e controlável”; ou seja, é essa fantasia de um controle onipotente sobre um Universo calculável que o matemático Brian Rotman chamou de “O Sonho da Razão” (ib., 226):

O sonho de um universo ordenado, onde as coisas, uma vez provadas, permanecem provadas para sempre, a idéia de que a prova matemática, com todos os seus critérios de elegância, realmente nos fornece uma forma de aparentemente dominar e controlar a própria vida (Walkerdine, 1995b, p. 226).

O exercício de poder da Educação Matemática é, antes de tudo, um mecanismo de controle e de domínio; é um desejo de tudo controlar, é uma vontade de tudo explicar que esse discurso institui para si ao constituir um lugar de destaque para o saber matemático: seja na tarefa de produzir um cidadão crítico, seja como condição necessária para a realização plena das pessoas ou constituindo a educação escolarizada como um remédio contra a falta de cidadania.

No que concerne às metáforas do remédio, da injeção e da gestação, utilizadas para qualificar a pedagogia que constituiria um lugar central para o saber matemático – seja no empreendimento de formar o cidadão, seja como um antídoto contra os problemas da humanidade –, é importante destacar que a recorrência a essas metáforas biológicas não estão sempre visíveis ou ditas de forma clara. Não é sempre que as palavras injeção, remédio e gestação são encontradas explicitamente nos textos produzidos e movimentados pela Educação Matemática. Aqui, é interessante lembrar Veiga-Neto (1996) quando se refere ao “apego do discurso pedagógico a este *topos*: “muitas vezes, a doença está colocada como um fundo, quase silencioso, do qual a prescrição melhorista pedagógica luta por se afastar” (ib., p. 298). Este autor, ao analisar os discursos contradisciplinares – os quais também recorrem à metáfora do remédio e da doença –, sugere que o apego a esse *topos* é resultante da combinação de uma noção específica de doença com a melancolia moderna que cresceu nas fendas da Modernidade (Veiga-Neto, 1996, p. 298). Tais metáforas são próprias de um “organicismo corrente na medicina do século XIX e que hoje costuma ser chamado de ingênuo ou vulgar” (ib., p. 299). Para esse organicismo, a doença corromperia um estado natural e saudável: “a uma ‘coisa’ (saúde) se oporia outra ‘coisa’ (a doença)” (ib., p. 299).

A Educação Matemática configura-se como um processo em que a combinação de ações, de remédios e até de feridas – desde que viabilizada por procedimentos adequados – transforma-se em um remédio que irá curar a suposta ferida. Parafraçando Veiga-Neto (1996), a lógica que se quer extinguir é a própria lógica que sustenta o processo de extinção. Mesmo que isso pareça paradoxal, o que importa não é mostrar tal paradoxo, mas compreender que isso tudo é resultado de paráticas que estão conectadas com outras, que por sua vez são vistas como naturais ou consideradas essenciais. Paráticas essas diretamente relacionadas com o exercício do poder da Educação Matemática.

Esse poder que a Educação Matemática movimenta – e talvez aí esteja uma boa parte da força que o sustenta – apresenta-se como um poder que se exerce positivamente, que empreende seu exercício multiplicando-se através de mecanismos precisos. As lutas, as batalhas travam-se em nome de solucionar os pro-

blemas da humanidade como um todo, em nome da restituição da dignidade de todos os seres humanos, em nome de um saber que é parte integrante e essencial do pensamento moderno, do nosso dia-a-dia, e como tal é peça essencial dos sistemas escolares, em nome de libertação e paz para a humanidade.

Libertação e paz para a humanidade

A Educação Matemática apresenta o saber matemático como central não somente do ponto de vista epistemológico, mas também do ponto de vista político: epistemológico, na medida em que propõe uma pedagogia para apreensão desse saber que irá permitir uma leitura crítica da realidade, que possibilite a constituição do cidadão e vise entender o processo cognitivo para daí propor paráticas educacionais; político, no sentido em que apresenta esse saber como um meio para a libertação do sujeito e, conseqüentemente, para a transformação da realidade.

Através da proposta de Ferreira (1993), pode ser elencado mais um exemplo dessas preocupações políticas e epistemológicas apresentadas pela Educação Matemática, visto que, “sem dúvida, a Etnomatemática é que possibilita a nossa libertação das verdades matemáticas universais e que respeita o aprendizado não acadêmico do cidadão” (ib., p. 18).

Também “a escola deve ter, primordialmente, uma função libertadora. A Educação Matemática não escapa a essa função” (D’Ambrósio, 1993a, p. 6); “enquanto ato político, tem um papel a desempenhar que não é diferente daquele que cabe a todo e qualquer ser humano, que é o de resgatar um humanismo adormecido nos indivíduos como um dos meios de superação desta sociedade de classes” (Medeiros, s.d, p. 39).

Ao mesmo tempo em que propõe para o saber matemático a tarefa política de libertar o sujeito e transformar a realidade, a Educação Matemática propõe que essa tarefa seja realizada por um meio pedagógico específico:

(...) se buscarmos uma cidadania construída interiormente na ação social política, sem que seja determinada exteriormente por elites que se dizem “donas do saber”, e se esperamos que o espaço pedagógico contribua para a formação e constituição do cidadão, eu só vejo uma possibilidade: a Educação Matemática através do Programa Etnomatemático (Ferreira, 1993, p. 18).

A liberdade que o discurso da Educação Matemática enuncia reside em uma suposta natureza humana que teria sido alienada, mas que pode ser resgatada por um saber capaz de produzir cidadania e que, conseqüentemente, levaria à transformação da realidade, proporcionando liberdade. Supõe-se que o saber matemático é o instrumento para superar esse estado de alienação ao propiciar uma leitura crítica da realidade visando à transformação e à libertação do sujeito.

A noção de uma Matemática descontextualizada, distanciada da realidade e do cotidiano, face a uma Matemática contextualizada, tornou-se estratégia central para viabilizar uma “Educação Matemática diferente”¹³, que não escape a uma função libertadora, transformadora e emancipatória.

A preocupação com a criação de um ambiente científico – e em especial matemático –, “capaz de atrair jovens brilhantes para a carreira científica”, que vá ao encontro dos anseios do povo e aos projetos nacionais para o desenvolvimento, bem como com o conhecimento da realidade global, tem levado à proposição de “alternativas epistemológicas mais adequadas às diversas realidades sócio-culturais” (D’Ambrósio, 1993d, p. 7). Essas preocupações abrem novos espaços para um “paradigma que integra em seu seio as influências sociais e culturais” (Ferreira, 1993, p. 17). Tal paradigma é o Programa Etnomatemático, o qual possibilita a “libertação das verdades matemáticas universais” (ib., p. 18).

Mais uma vez o sonho iluminista se renova, imbuído pela prescrição humanista com a qual as classes burguesas do Século das Luzes inauguraram uma nova estratégia política¹⁴. A questão passa a ser a constituição de um novo saber, de uma “matemática diferente”, capaz de gerar cidadania, liberdade e transformação. Mas não é somente isso, visto que o saber matemático proposto pela Educação Matemática também está relacionado com “o que é qualidade de vida e o que é viver com dignidade”. É necessário educação, escolarização, liberdade, mas também “paz interior” para a humanidade.

Para que se possa alcançar essa qualidade de vida e essa paz interior, D’Ambrósio (1996b) propõe

(...) um estilo de vida que leva o indivíduo a se sentir em paz consigo mesmo, a ser capaz de encostar a cabeça no travesseiro, seu melhor e único confidente, e dormir uma noite tranqüila. Se um indivíduo não conseguir isso, mesmo sabendo muita matemática ou tendo um grande salário e um emprego solidamente estável, podemos concluir que algo está errado com ele. Atingir o estado de paz interior é uma prioridade. Muitos ainda estarão perguntando: “Mas isso tem alguma relação com a Educação Matemática?” E eu insisto em dizer: “tem total relação” (ib., p. 7).

Mais uma vez, constata-se a constituição do saber matemático como um empreendimento prescritivo. Pela apreensão do saber matemático a humanidade, além de ser libertada, encontrará “um ideal de paz” (D’Ambrósio, 1996b, p. 9); mas nunca se deve esquecer que alcançará tais propósitos somente aqueles e aquelas que forem educados/as, ou melhor educados/as matematicamente. Esses/as poderão se sentir em paz consigo mesmo, encostar a cabeça no travesseiro e dormir uma noite tranqüila.

O discurso da Educação Matemática constitui-se em um estímulo e em uma incitação ao poder. Esse poder moderno assegura, através de suas estratégias, de seus movimentos ínfimos e precisos, o saber necessário que levará a liberda-

de. Esse empreendimento se concretiza através da apreensão de um saber específico e de uma pedagogia com características próprias. O discurso da Educação Matemática, sobretudo viabilizado pela Etnomatemática, é uma peça essencial de uma estratégia de controle do saber e de funcionamento do poder. As realizações epistemológicas e políticas que a Educação Matemática advoga para o saber matemático, antes de mais nada, é um exercício de poder, uma vez que depende de uma pedagogia que orienta e que prescreve certas formas de conhecer e de estar no mundo.

Não somente falou-se muito na libertação de verdades matemáticas universais; no rompimento de um discurso canônico; no questionamento da universalidade da Matemática produzida pela academia; na essência do conhecimento científico, bem como empreendeu-se uma discursividade em torno dos meios que viabilizariam isso – como se fosse essencial inscrever o discurso da Educação Matemática, não somente em uma economia do poder, mas, sobretudo, em um regime ordenado do saber.

É nesse jogo que se constitui lentamente, e aos poucos ganha espaço, esse saber – cultural, natural, universal e onipotente – que tudo explica, que dá conta de tudo. Tudo isso não foi possível desenvolver-se devido a uma propriedade natural do discurso da Educação Matemática, mas sobretudo, em função de seus mecanismos e estratégias de poder-saber. Nas palavras de Foucault, o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (1996, p. 10).

A pretensão de um discurso crítico que permitiria um saber não contaminado pelos efeitos do poder revela-se insuficiente se considerarmos uma intensificação de reforços: produção de discursos, sutilmente inscritos em exigências de poder; produção de mecanismos e estratégias totalizantes; além, e muito mais, produção de uma tecnologia positiva. Trata-se de colocar, cuidadosamente, em funcionamento mecanismos positivos, multiplicadores de discursos, produtores de saber e geradores de poder.

Embora esse discurso tenha como contraponto propiciar liberdade e um ideal de paz para a humanidade, bem como transformar a sociedade, o que este ensaio demonstrou foi que ele produz a regulação do que deve ser entendido por “um ideal de paz”, por “liberdade”, por “cidadania” e por uma “educação matemática”. Tal discurso não só criou estratégias e mecanismos de poder, mas também produziu efeitos de verdade, a partir dos quais se constitui uma leitura específica de liberdade, de cidadania e de educação matemática. Esses propósitos não só se tornaram possíveis de serem realizados, bem como passaram a ser validados.

O poder do discurso da Educação Matemática sobre as práticas da vida cotidiana pode muito bem ser fictício, mas seus efeitos de domínio são bem concretos. A Educação Matemática produz essa vontade de cidadania ao forne-

cer uma fantasia de domínio para o saber matemático, fazendo com que se deseje este discurso. Essa fantasia produz os efeitos da realização desse desejo e gera uma certeza de que pode fazer com que ele se torne realidade. O poder proporcionado pela Educação Matemática é um poder de controle, é o “mais” que ela possibilita a quem pensa dentro de seus limites.

O sonho de um saber totalizante e de um poder libertador que o discurso da Educação Matemática fornece – viabilizado por suas técnicas e estratégias – é produto de uma vontade de poder e verdade. Esse discurso – tomado como base de uma pedagogia que gera liberdade e produz cidadania – se constitui por relações de poder que definem o que é dito e como é dito, distribuindo efeitos de domínio e de controle. Sendo assim, a cidadania e a liberdade, prometidas pela Educação Matemática, proporcionadas pela apreensão do saber matemático, é garantida por suas próprias técnicas de regulação.

É importante observar que as práticas totalizantes do discurso da Educação Matemática não são produzidas por um poder repressivo, violento, interessado em manter os indivíduos no mesmo lugar. Ao contrário, é um poder que seduz, que forma saber e produz discurso constitutivo de tais paráticas. É um poder estratégico, que se exerce na promessa de propiciar liberdade, de gerar cidadania e de transformar a sociedade. O discurso da Educação Matemática é produzido dentro de um conjunto específico de paráticas discursivas e não-discursivas que asseguram sua aplicabilidade e seus efeitos, enquanto sua construtibilidade é suprimida.

Se uma Matemática descontextualizada – distanciada da realidade, do contexto sócio-cultural e do cotidiano do aluno – não dá conta de produzir cidadania, gerar liberdade, propiciar um ideal de paz e felicidade para a humanidade, faz-se necessário criar outras unidades, ou melhor, algo que se constitua como o estudo da evolução cultural da humanidade e que nos liberte de nossas verdades universais. Nesse sentido, o poder da Educação Matemática é sedutor e constitui seu discurso como objeto do desejo: é o poder do qual queremos nos apoderar, já que assegura uma aplicabilidade universal capaz de descrever qualquer coisa. Por isso, posso afirmar que esse discurso é estratégia de uma vontade de poder e de verdade.

Notas

1. Nesta pesquisa, mostrei a positividade do discurso da Educação Matemática – enfocando-o em seus mecanismos e estratégias na produção de relações determinadas de poder-saber e de seus efeitos de verdade – , a partir de ferramentas propostas pelos estudos pós-estruturalistas, com ênfase na produção de Michel Foucault. Tal análise indicou que esse discurso se produz como um dos sonhos da Razão iluminista.
2. Segundo Foucault (1995b, p. 247) “a palavra estratégia é corretamente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*;

para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se então, dos meios destinados a obter a *vitória*”. Foucault (ib., p. 247-248) realça que tais significações estão reunidas em situações de confronto – seja da guerra ou do jogo – nas quais se objetiva “agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível”, uma vez que tais estratégias estariam definidas por soluções vencedoras; também destaca que se trata de uma situação particular e que em outras situações a distinção entre os distintos sentidos da palavra “estratégia” deve ser especificado. Neste ensaio, refiro-me ao segundo sentido indicado: ou seja, focalizo as estratégias próprias “às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros.[...] Podemos, então, decifrar em termos de ‘estratégias’ os mecanismos utilizados nas relações de poder” (ib., p. 248).

3. Cf. Baldino (1991) *Ensino de Matemática ou Educação Matemática*; Lins (1995) *Olhando de fora para dentro: a Educação Matemática como atividade*; Bicudo, I (1991) *Educação Matemática e ensino de Matemática*; Dante (1991) *Algumas reflexões sobre Educação Matemática*; D’Ambrósio (1985) *Educação Matemática: por que Educação Matemática? não bastaria Educação e Matemática*; Carvalho (1991) *O que é Educação Matemática*, dentre outros.
4. Penso que a relevância do trabalho de D’Ambrósio está na sua capacidade de instaurar discursividade, de instituir paráticas discursivas as quais produzem não somente sua obra, bem como possibilitam um espaço para a produção de outros discursos que pertencem ao que fundou. Em outras palavras, seu trabalho produz algo “mais” na medida em que garante uma função classificatória ao discurso, delimitando, selecionando, caracterizando o que é dito e como é dito, fato este que lhe confere um estatuto de verdade, isto é, seu discurso tem efeitos de verdade, funciona como verdade, por ter estatuído-se como verdade em um conjunto histórico específico.
5. Para tanto basta conferir as comunicações orais – referidas nos *Anais* do IV Encontro Nacional de Educação Matemática (1998) – que tiveram como tema “Etnomatemática, saberes cotidianos e questões culturais”, dentre outras.
6. Esta citação é parte da introdução de um documento da UNIPAZ disponível na *Internet*.
7. A participação deste organismo da ONU – Organização das Nações Unidas – [UNESCO] também foi destacada por Veiga-Neto (1996) no que se refere à questão disciplinar – recorrendo a idéia de *holismo* – ao patrocinar autores como Gusdorf, Jantsch, entre outros. Segundo esse autor, recentemente a UNESCO voltou a se ocupar da disciplinaidade ao financiar um intercâmbio entre a Universidade de Paris VII e a Universidade Federal do Paraná, objetivando a formação de técnicos/as, professores/as e pesquisadores/as interdisciplinares nas áreas do Meio Ambiente e do Desenvolvimento. Tal documento focaliza sua justificativa no que concerne à estrutura curricular da referida formação “na necessidade de se compreender a interdisciplinaridade como uma abordagem holística: ‘os fundamentos epistemológicos desse empreendimento partem da necessidade de uma abordagem holística do Meio Ambiente’ (UNESCO, 1993, p. 3)” (Veiga-Neto, 1996, p. 114).

8. Optei por utilizar os dois gêneros quando as expressões referidas, neste artigo, forem de minha autoria. Entretanto, quando as referências pertencem aos/às autores/as, utilizo suas próprias grafias. Um exemplo pode ser elencado na referência à expressão “cidadão” – evidentemente, sempre referido no masculino. O mesmo vale para outros termos, tais como: aluno, professor, etc..
9. No que se refere às relações entre poder e saber, Foucault rompe com as tradições baseadas no fato de que só existiria saber onde não houvesse relações de poder, sendo que o saber só progrediria longe das imposições, exigências e interesses do poder. Portanto, não há possibilidade de um saber verdadeiro, não contaminado pela ideologia e pelo poder. Para Foucault, é preciso renunciar à crença de que o poder enlouquece e de que sua renúncia é condição para “tornar-se sábio”; pois todo saber se origina no poder, isto é, o poder está presente na produção do saber. “O poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”(Foucault, 1995a, p. 30). Em todo lugar onde há exercício de poder há, também, ao mesmo tempo, formação de saber, pois é das relações de poder que podem investi-lo que o saber decorre, não de um sujeito do conhecimento: “um método de conhecimento, um procedimento de saber, nunca são senão processos, isto é, conjuntamente técnicas de poder e de saber” (Ewald, 1993, p. 56).
10. “Você não pode ser um cidadão do século XX sem Matemática”.
11. Cf. Pavanello (1994, p. 49).
12. Cf. Lester (1988, p. 33).
13. Cf. Kessler (1998, p. 16)
14. Trata-se da mesma estratégia, referida por Corazza (1998, p. 457), em que “a jurisdição do poder, por efeitos da secularização, cobre, com um manto do espiritualismo naturalista, a concepção cristã da formação dos indivíduos, ao tomar os sujeitos como objetos de produção em sua singularidade, individualidade e liberdade”. Pode-se dizer que é o mesmo sonho que “fez proliferar a nova educação para produzir novos hábitos, novas estruturas mentais em novos indivíduos” (ib., p. 458).

Referências Bibliográficas

- BALDINO, Roberto Ribeiro. Ensino de Matemática ou Educação Matemática?. In: _____. *Temas e Debates*, São Paulo, n. 3, p. 51-60. 1991.
- BAMPI, Lisete Regina. *O discurso da Educação Matemática: um sonho da Razão*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BARBOSA, Daniel de Freitas. Para que a matemática hoje?. In: _____. *Temas e Debates*, São Paulo, n. 2, 1994. p. 11-18.
- BERTONI, Nilza Eigenheer. Formação de educadores/as matemáticos/as. In: _____. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 114-115.

- BICUDO, Irineu. Educação Matemática e Ensino de Matemática. In: _____. *Temas e Debates*, São Paulo, n. 3, 1991. p. 31-42.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. Debate sobre a palestra do prof. Ubiratan D'Ambrósio. In: _____. Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1, 1993, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993b. p. 105-108.
- BRITO, Márcia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade e pós-graduação em Educação Matemática. In: _____. *Temas e Debates*. São Paulo, n. 5, 1994. p. 33-40.
- CARVALHO, João Pitombeira. _____. O que é Educação Matemática. In: _____. *Temas e debates*. São Paulo, n. 3, 1991. p. 27-26.
- CHASSOT, Attico; KNIJNIK, Gelsa. Conversando com Ubiratan D'Ambrósio. In: _____. *Episteme*. Porto Alegre, v. 2, n. 4, 1997. p. 9-26.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998. (Tese, Doutorado em Educação).
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: por que educação matemática? não bastaria educação e matemática?. In: _____. *Bolema*, São Paulo, n. 1, 1985. p. 1-4.
- _____. Educação matemática: uma visão do estado da arte. In: _____. *Pro-Posições*. São Paulo, v. 4, n. 1, 1993a. p. 7-17.
- _____. A educação matemática e a reincorporação da matemática à história e à filosofia. In: _____. Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1, 1993, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993b. p. 91-104.
- _____. A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística. In: _____. D'AMBROSIO, U; WEIL, P. ; CREMA, R. *Rumo a nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993c. p. 75-124.
- _____. Etnomatemática um programa. In: _____. *A educação matemática em Revista*. Blumenau, v. 1, n. 1, 1993d. p. 5-11.
- _____. Prefácio. In: _____. KNIJNIK, G. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. VII-IX.
- _____. *Educação Matemática: da teoria à parática*. São Paulo: Papirus, 1996b.
- _____. Relações entre Matemática e Educação Matemática: lições do passado e perspectivas para o futuro. In: _____. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 29-35.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- EWALD, François. *A norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FAINGUELERNT, Estela Kaufman; RODRIGUES, Chang Kuo; Valladares, Renato José da Costa. A função do cotidiano e o cotidiano das funções. In: _____. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 35-37.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Cidadania e educação matemática. In: _____. *A Educação Matemática em Revista*. Blumenau, v. 1, n. 1, 1993. p. 12-18.

- _____. Cultura, conhecer e procedimento pedagógico na Educação Matemática. In: _____. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 97-98.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. Verdade e poder. In: _____. MACHADO, R. (org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. p. 1-14.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KESSLER, Maria Cristina. Competências básicas em Matemática: o exercício de uma cidadania ativa. In: _____. VI Encontro nacional de Educação Matemática, Rio Grande do Sul. *Anais*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 139-141.
- LESTER, F., D'AMBRÓSIO, B.. Tipos de problema para a instrução matemática no 1º grau. In: _____. *Bolema*. São Paulo, n. 4, p. 33-40. 1988.
- LINS, Romulo Campos. Olhando de fora para dentro: a educação matemática como atividade. In: _____. *Encontro Paranaense de Educação Matemática*, 1995, Curitiba. (Texto digitado. 17p.).
- MEDEIROS, Cleide Farias. *Educação matemática: discurso ideológico que a sustenta*. São Paulo PUC/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, 1985. (Dissertação, Mestrado em Psicologia da Educação).
- MIGUEL, Antonio. Reflexão acerca da educação matemática contemporânea. In: _____. *A Educação Matemática em Revista*. Blumenau, v. 1, n. 2, 1994. p. 53-60.
- MOSER, Alvinio. O objeto matemático em Aristóteles e Platão: implicações pedagógicas. In: _____. Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1, 1993, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993b. p. 41-54.
- PAVANELLO, Regina Maria. O que ensinar de matemática hoje. In: _____. *Temas e Debates*. São Paulo, n. 2, 1994. p. 49-52.
- PEREZ, Geraldo. A realidade sobre o ensino de geometria no 1º e 2º graus, no estado de São Paulo. In: _____. *A Educação Matemática em Revista*. Blumenau, n. 4, 1995a. p. 54-72.
- _____. Competência e compromisso na formação do professor de matemática. In: _____. *Temas e Debates*. São Paulo, n. 7, 1995b. p. 27-31.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO RIO DE JANEIRO. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

- TAYLOR, Nick. Desire, repression and ethnomathematics. In: _____. JULIE, Ciryli; ANGELIS, Desi (Ed.). *Political dimensions of mathematics education 2: Society in transition*. Johannesburg: Maskew Miller Longman, 1993. p. 130-137.
- UNESCO. *La construction de l'interdisciplinarité en formation intégrée de l'environnement et du développement*. Paris, 1993. Texto digitado.
- UNIPAZ. [on line] Disponível na *Internet* via WWW. URL: <http://www.unipaz.com.br/uformaca.htm>. Arquivo capturado em 01 de novembro de 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).
- WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason: cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge, 1988.
- _____. Psicología del desarrollo y pedagogia centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: _____. LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995a. p. 79-148.
- _____. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: _____. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez.. 1995b. p. 207-226.

Lisete Bampi é licenciada em Matemática, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

Endereço para correspondência:

Av. Getúlio Vargas, 293/204 - Menino Deus
90150-001 - Porto Alegre - RS
E-mail: lbampi@adufrgs.ufrgs.br



24(1):145-160
jan./jun. 1999

LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS EN LA ESCUELA SOCIO-HISTÓRICA

José Antonio Castorina

RESUMEN – *Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica.* Este trabajo prolonga una línea de comparaciones entre el pensamiento vigotskyano y el piagetiano. Se trata de presentar las principales tesis epistemológicas producidas en la obra temprana de Vigotsky y examinar sus consecuencias para el debate actual en la psicología del conocimiento. Por un lado, se afirma el carácter antiempírico de su programa y la vigencia de su análisis de los dualismos que han presidido buena parte de las discusiones psicológicas. Por otro lado, se discute que la distinción entre explicación y comprensión, defendida por Bruner sea identificable con un dualismo entre una psicología explicativa (piagetiana) y otra interpretativa (vigotskyana). Finalmente, se analiza la compatibilidad de la categoría de “internalización” en la obra de Vigotsky y de los ensayos de enseñanza inspirados en ella, con diversas perspectivas en teoría del conocimiento. Se justifica una compatibilidad y apertura a la investigación común con el constructivismo no radical.

Palabras-claves: *epistemología de la psicología, principio explicativo, explicación genética, compatibilidad de programas de investigación, empirismo y constructivismo.*

ABSTRACT – *Epistemological problems in the social and historical theory.* This work extends the line of comparisons between the thought of Vigotsky and Piaget. It presents the fundamental epistemological thesis that Vigotsky produced in one of his early works and tries to examine its consequences on the actual debate in the psychology of knowledge. On one side, postulating the antiempiristic character of Vigotsky's program and the currency of this analysis on the dualism which direct part of the psychological discussions. On the other side, arguing that the distinction between explanation and comprehension made by Bruner could be applied to conform a dualism between an explicatory psychology (Piaget) and an interpretative psychology (Vigotsky). Finally, this article analyzes the compatibility between the category of “internalization” produced in Vigotsky's work and the essays about learning inspired in it, with diverse perspectives on the theory of knowledge. Justifying a compatibility and openness to share research with non radical constructivism.

Key-words: *epistemology of psychology, explicative principle, genetic explanation, compatibility of research programs, empirism and constructivism.*

Introducción

En otros trabajos dirigidos a revisar las relaciones entre el programa piagetiano y el vigotskyano de investigación (Castorina, 1995 y 1998) hicimos hincapié en la diferencia de los núcleos problemáticos: en un caso, la investigación psicológica orientada a responder a cuestiones vinculadas a la manera en que se pasa de estados de menor a mayor nivel de conocimiento, en las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento; en el otro caso, la investigación estaba dirigida a la constitución de una psicología general que permitiera explicar la especificidad de los procesos psíquicos superiores. Es decir, tratamos de distinguir entre una psicología genética elaborada como parte de un proyecto epistemológico y una psicología sociocultural destinada a renovar la teoría psicológica.

Este enfoque sigue siendo correcto en lo fundamental, pero la lectura de la obra de Vigotsky recientemente publicada, muy especialmente *El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología* (1991, b) nos coloca ante un análisis original de los problemas epistemológicos involucrados en la construcción de una teoría psicología. Estos se refieren a la producción y fundamentación de la teoría psicológica: la interpretación de la “crisis” en la psicología durante la primera parte del siglo, la propuesta de una psicología general, a partir del estudio de las relaciones entre la concepción del mundo, los principios explicativos y la determinación del objeto de conocimiento.

Tales preocupaciones corresponden principalmente a problemas que pertenecerían a la epistemología “interna” de la psicología y en menor grado a las cuestiones inspiradoras de la epistemología genética. Sin embargo, el examen de algunas de sus tesis principales permitirá replantear la repercusión de estos problemas en la psicología contemporánea y en particular, diversificar el análisis de sus relaciones con Piaget.

Por otra parte, en la escuela socio-histórica, Bruner ha sostenido el carácter inconmensurable de la explicación y la comprensión para investigar el desarrollo y el aprendizaje (1992; 1997). Este autor defiende una psicología ocupada en la interpretación infantil de las narrativas sobre la sociedad o la mente, centrándose en los formatos de interacción social. Sería interesante examinar esta tesis a la luz de las reflexiones epistemológicas de Vigotsky.

Por último, al estudiar la apropiación de las herramientas culturales durante el desarrollo y del aprendizaje, en una perspectiva vigotskyana, ¿los investigadores toman una posición epistemológica sobre los procesos de conocimiento de los niños con los “objetos” culturales?. Es decir, al caracterizar el aprendizaje en términos de “internalización”, ¿se aproximan al empirismo, el apriorismo o el constructivismo?. De ser así, cuál de éstos es compatible con el programa original o con sus ampliaciones ulteriores.

Este artículo trata de explorar las cuestiones mencionadas, ofreciendo algunas respuestas provisionarias: por un lado, afirma la vigencia de los análisis

epistemológicos vigoskyanos, vinculados a la filosofía marxista, para la psicología contemporánea; por otro lado, argumenta en favor de la búsqueda de una psicología explicativa en Vigotsky indisolublemente con la interpretación de los actos de significación; por último, muestra que el programa de investigación vigotskyano para el desarrollo y el aprendizaje está asociado a problemas en la teoría del conocimiento.

Nuestro propósito es prolongar la línea de comparaciones críticas entre la psicología vigotskyana y la psicología genética, en un horizonte de colaboración en la investigación psicológica para la educación.

Algunas tesis epistemológicas de Vigotsky

Es preciso señalar que la elaboración de una teoría psicológica del desarrollo cognoscitivo se apoya significativamente en ciertos presupuestos epistemológicos. Estos fueron elaborados (1991,b) con anterioridad a su psicología socio-histórica y establecen las razones de una problemática teórica y metodológica que fue la base de su programa de investigación ulterior.

A partir de la constatación de la radical heterogeneidad y contraposición de las escuelas de su tiempo: el psicoanálisis, la reflexología, el personalismo, la psicología introspectiva y de la forma, se propuso mostrar que la unidad era posible en la teoría psicológica. Para ello trató de constituir una disciplina peculiar, la “psicología general”, dedicada a evaluar los logros de aquellas escuelas o su posible integración, diseñando una serie de principios.

La crisis de la psicología expresaba, por un lado, la exigencia derivada de su propia historia, de producir principios unificadores, y por otra, su incapacidad para lograrlo. Justamente, la carencia de conceptos y de principios explicativos unificadores, exigía efectuar la crítica del modo en que se constituyeron las teorías. Al reconstruir históricamente los conocimientos psicológicos se podía comprender su organización, sus instrumentos metodológicos, así como la necesidad de una teoría superadora. En otras palabras, la aspiración de establecer los principios explicativos de una psicología general era inseparable de una crítica de la calidad de las producciones metodológicas y teóricas de las psicologías occidentales, en términos de su génesis histórica.

En su análisis, Vigotsky identificó una serie de principios limitados en las psicologías mencionadas, que controlan sus formas de explicación y la naturaleza de los problemas que pueden plantear. Sin embargo, tales principios, por ejemplo los postulados por la psicología de la forma, han emergido de las investigaciones específicas sobre las formas perceptivas, pero se han extendido posteriormente hasta abarcar el desarrollo infantil, la conducta animal o los trastornos mentales. De este modo, “explicar todo equivale a no explicar nada”.

Esta tendencia al “globalismo” convirtió la exigencia genuina de principios explicativos que resultaba de la historia del pensamiento psicológico, en una

ideologización, al fundirse con las concepciones del mundo. En última instancia, en todas las psicologías existentes subyacía desde su comienzo alguna de las variantes del materialismo o naturalismo científico y del idealismo. Al primero correspondían el conductismo y la reflexología, con la tesis de que ningún fenómeno psíquico puede existir sin los procesos físicos y adoptaba, por tanto, las explicaciones causales de las ciencias naturales. Al segundo pertenecía la psicología introspectiva o el psicoanálisis, para quienes la inmaterialidad de los fenómenos psíquicos los hacía irreductibles a los procesos físicos. En esta perspectiva, las verbalizaciones de los sujetos no podrían ser explicadas sino “comprendidas”.

En última instancia, cualquier variante de aquellas opciones filosóficas en la base de la psicología era tributaria del impacto histórico del dualismo cartesiano entre lo mental y lo corporal o físico. Como veremos, de aquí surge una de las cuestiones centrales de la unificación: la índole misma de la explicación en una psicología que intenta superar aquel dualismo .

Desde un punto de vista epistemológico, la elaboración vigotskyana de los principios de la psicología general se oponía a otras propuestas de la época. Por una parte, el neokantismo que derivaba la teoría de la ciencia de la estructura lógico-formal del conocimiento, con independencia de los hechos indagados en la realidad psicológica. Por el contrario, la determinación de las categorías de una ciencia está estrechamente vinculada a la práctica de la investigación, y en ésta hay una interacción entre concepto y hecho psicológico, al punto que los conceptos son cuestionables por los hechos observados en la clínica o en la escuela. En un nivel más alto, los conceptos de alguna rama de la psicología, como la psicología del desarrollo, se vuelven un material para las abstracciones de más alto nivel, las cuáles incrementan su significación, al “condensar” la realidad psicológica.

La misma dialéctica de los componentes teóricos y fácticos le permitió cuestionar también al empirismo como fundamento de la formación de los conceptos. Si bien los conceptos más abstractos se basan en enunciados empíricos, a su vez, cualquier hecho científico ya implica una primera abstracción. Es decir, no hay ideas sin base material y ningún hecho concreto se da sin una abstracción. Esto último porque los investigadores hacen una selección en la corriente de la experiencia, y porque los hechos científicos no se dan directamente sino a través de alguna forma simbólica. (Van der Veer y Valsiner, 1991).

Uno de los blancos de esta crítica son los psicólogos que creyeron ilusoriamente en el modelo positivista de las ciencias naturales y en su procedimiento de registro “objetivo” y “directo” de la experiencia. En este sentido, Vigotsky argumentó contra los méritos de la inducción a partir de una experiencia desnuda como la “metodología” de la ciencia empírica y en defensa de los análisis teóricos. Estos son cruciales porque no se infieren de la experiencia, más bien dirigen a la inducción, tanto en las ciencias naturales como en la investigación

psicológica. En particular, al estudiar un caso representativo de una clase de fenómenos se estudian propiedades de todos los individuos de la clase, por ejemplo, cuándo Pavlov estudió el reflejo de salivación en los perros, en cierto sentido, estudió las condiciones del reflejo en todos los animales. El examen teórico y experimental de un caso particular puede dar lugar a inferir la naturaleza de un fenómeno o un proceso psicológico.

Según esta perspectiva, la psicología general opera con las abstracciones de más alto nivel, vinculadas a las categorías, los problemas y los métodos de las ramas de la psicología. Al examinar el enfoque metodológico se encuentran distintas instancias: la filosofía, en este caso el marxismo; la psicología general o metodología de los principios explicativos; las ramas de la psicología (desde el desarrollo hasta la personalidad). Estas, por su parte, se conectan con la prácticas psicológicas, como las formas de educación y entrenamiento, los tratamientos o el desarrollo de habilidades.

Ahora bien, la indole de la intervención de la filosofía marxista en la elaboración teórica de las categorías de la psicología general fue objeto de arduas discusiones. Para algunos teóricos, la psicología se deducía de los principios filosóficos, tales como la primacía de la materia sobre la conciencia, o las leyes de la dialéctica. Estos se convertían en instrumentos explicativos para dar cuenta de fenómenos como la memoria o el pensamiento, al margen de la propia investigación psicológica (Yaroshevsky, 1989)

Por el contrario, Vigotsky se esforzó por pensar la reforma de la psicología inspirado en el modo en que se produce y organiza el conocimiento científico en *El Capital*. En este caso, las leyes de la formación capitalista no fueron inferidas por Marx desde las leyes dialécticas, tuvo que trabajar con categorías específicas, como el valor o la renta. Precisamente, la exigencia de una psicología general residía en construir las categorías específicas para dar cuenta de lo psicológico. “Para crear esa teoría intermedia – metodología o ciencia general – será necesario desvelar la esencia del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes de sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que le son propios, crear su propio *“El Capital”* (1991, b) pág. 389).

Por tanto, para Vigotsky los principios explicativos propios de la psicología general debían ser compatibles con las tesis de la dialéctica y del materialismo, pero no provienen de una extrapolación o “aplicación” de las tesis filosóficas. Por el contrario, debían ser capaces de atrapar los rasgos característicos y generales de un proceso psicológico.

Durante sus reflexiones intentó reformular el status de la disciplina, enfocando el dominio psicológico en los términos de la actividad corporal y la actividad del pensamiento. Básicamente, colocando a los procesos psicológicos en una totalidad comportamental y psicofisiológica, dónde la contraposición carece de sentido (1991,b)). En este sentido, según creemos, la elección del mate-

rialismo no podía limitarse al materialismo naturalista, de la reflexología, que permanecía en el espíritu del dualismo, al reducir los procesos psíquicos a los fisiológicos (1991,a). Había que ampliar el materialismo, insertando la constitución de los fenómenos psicológicos en un proceso histórico y social, como sucedió después.

Además, distinguió nítidamente los principios explicativos y el objeto de estudio de la psicología, por ejemplo a propósito de la conciencia, lo que le permitió distanciarse del enfoque introspeccionista. Este identificaba la conciencia como objeto de estudio y como principio explicativo de la vida psíquica. En cambio, Vigotsky siguió un camino metodológico diferente: la toma de conciencia (el uso deliberado o voluntario de las reglas que subyacen al comportamiento del niño) era un objeto independiente a ser investigado. Para explicar su constitución como proceso psíquico superior era necesario un nuevo principio, que no fuera la propia conciencia y que al mismo tiempo no la redujera a los procesos orgánicos. (Burgess, 1994).

En esta perspectiva, propuso una unidad de análisis “que conservara las propiedades del todo”, es decir, del conjunto de procesos psíquicos superiores, y que escapara al dualismo incluyendo tanto los aspectos comportamentales del organismo como el pensamiento. En *Pensamiento y Lenguaje* (1993) consideró que la unidad era el significado de la palabra, que es ya una generalización, es decir, un pensamiento. La palabra pertenece a la esfera sociocultural del lenguaje y requiere actos de pensamiento, está en la interface del pensamiento y del intercambio social, de lo individual y lo cultural.

Por tanto, a través del significado de la palabra “.es por primera vez posible el análisis genético-causal del pensamiento y el lenguaje” (1993,pág. 23). La búsqueda de las causas de su aparición y desarrollo se orientó hacia los procesos socio-históricos, con posterioridad a la *Crisis*, aunque su naturaleza como “explicación” nunca fue precisada (Bronckart, 1996).

La vigencia del enfoque epistemológico

Se podrían destacar brevemente ciertos aspectos de las tesis anteriores con respecto a los problemas actuales de la psicología:

a) El rechazo al empirismo de la lectura directa de la experiencia y a un método puramente experimental al margen de los problemas teóricos, mantiene su actualidad para las discusiones actuales de metodología en la investigación psicológica. Esta perspectiva, centrada en la dinámica entre los aspectos teóricos y empíricos, con énfasis en la teoría, es compatible con la epistemología post- positivista y con la epistemología genética, basada en la historia de la ciencia y la psicogénesis.

Esta es la línea principal, a pesar del carácter epistemológicamente cuestionable de algunos análisis influidos por la teoría leninista del conocimiento como

“reflejo” de la realidad. Entre otros, su versión cuasi-empirista de la abstracción científica – limitada a un proceso de eliminar y concentrar rasgos de la “realidad”- es insatisfactoria para dar cuenta de la constitución de cualquier ciencia, en particular las matemáticas (1991,b).

b) Para establecer la vigencia de su análisis de la crisis de la psicología en la situación contemporánea habría que mostrar la heterogeneidad de escuelas, mientras opera una exigencia histórica de unidad teórica. A la vez, cabría determinar si ésta se puede alcanzar dentro de los marcos filosóficos subyacentes a las corrientes psicológicas.

Según creemos, hay razones para justificar la diversidad de programas en psicología y para considerar prematura su integración. En principio, éstos parecen responder a distintos tipos de problemáticas con sus correspondientes metodologías, a una fuerte especificidad de los dominios disciplinarios, incluso a cursos diferentes en las historias de producción teórica en las disciplinas y la peculiaridad de sus instituciones académicas y profesionales. En el caso del psicoanálisis, al que por otra parte es difícil incluir en la psicología, y de los programas de investigación en la psicología desarrollo cognoscitivo, no es posible vislumbrar una tendencia “a la unidad”.

Si consideramos la psicología del desarrollo cognoscitivo, podemos evocar nuestra posición respecto de los programas psicogenético y socio-histórico: las mismas temáticas, la explicación del desarrollo cognoscitivo y del aprendizaje o la conciencia, pero distintas preguntas básicas. Hemos argumentado en defensa de la compatibilidad de las hipótesis principales de ambos programas, en el sentido de que ni se infieren de un corpus teórico al otro, ni son contradictorias.

Hasta es factible proponer investigaciones compartidas porque ambos programas comparten una perspectiva metateórica o metanarrativa relacional o dialéctica. Es decir, el rechazo a todo dualismo de partes o componentes del desarrollo cognoscitivo y la afirmación de su interrelación superadora, de su unidad en la diversidad. Por un lado, entre individuo y sociedad, procesos interpsicológicos e intrapsicológicos, lo interno y lo externo; por el otro, entre sujeto y objeto de conocimiento, entre los procesos de asimilación y acomodación, entre diferenciación e integración en la construcción de nociones (Bidell, 1988; Castorina, 1995,1998). Aún así, no es posible alcanzar todavía una unidad teórica sensu stricto de la psicología, aunque sí una apertura para una colaboración fructífera.

Subrayamos que las oposiciones filosóficas entre las psicologías de su época, enfatizada por Vigotsky, es válida para interpretar la situación contemporánea. Según creemos, se podría pensar en una metateoría del “split” o escisión (Overton, 1998) entre factores o componentes constitutivamente relacionados en un proceso. Esta posición se remonta a la distinción tajante en Descartes entre las ideas y el objeto, fuente del clásico “dualismo” ontológico de mente y cuerpo. Más tarde se la reencuentra en el divorcio neodarwiniano entre procesos internos y selección natural, de gran impacto en la psicología del desarrollo.

Se podría hablar de una estrategia del “Which one?” entre los factores previamente escindidos siguiendo aquella tradición, que es ostensible en la perspectiva computacional (Castorina, Faigenbaum, Kohen Kohen, en prensa) o en las teorías neoinnatistas del desarrollo cognoscitivo. El estudio del procesamiento puramente “interno” de la información implica un divorcio básico respecto de los objetos de conocimiento o de los contextos sociales. Es frecuente, además, un compromiso aditivo entre los principios genéticos que “restringen” las adquisiciones y los procesos socio-culturales, que intervienen en la expresión comportamental. (Taylor, 1995;Overton, 1998).

Aún así, Vigotsky justificó la asimilación “crítica” de algunos métodos o conceptos (Blanck, 1993) pertenecientes a programas con los que mantenía fuertes diferencias en sus principios básicos. En la psicología contemporánea, Luria (1980) utilizó aspectos de la gramática generativa, excluyendo el trasfondo innatista del programa chomskyano; o el concepto de “estrategias en la resolución de problemas” del programa cognitivista fué incorporado a la psicología genética (Inhelder et al., 1992) sin asumir su trasfondo de “procesamiento”. En cualquier caso, los métodos o conceptos fueron resignificados para sostener la consistencia del corpus teórico-experimental original.

Pero esta importación de un programa a otro no evita, según creemos, que las premisas filosóficas se opongan decididamente a un proyecto de unificación, por lo menos en la psicología del desarrollo, entre las versiones relacionales y aquellas basadas en la escisión.

c) La naturaleza de la explicación es central para edificar la psicología general en Vigotsky y para la psicología genética. El monismo de Spinoza y la dialéctica de Hegel influyeron en el enfoque antidualista que adoptó Vigotsky para la cuestión de la relación entre mente y cuerpo (Wertch, 1985; Bronckart, 1996). Su tesis principal fue que los procesos sociales eran formadores de los procesos psíquicos superiores, lo que podía volver inteligible la interacción entre lo psíquico y lo orgánico.

Curiosamente, las tesis de Piaget parecen también una reformulación del paralelismo de Spinoza, al rechazar decididamente el dualismo ontológico y postular un isomorfismo metodológico entre las implicaciones propias a la conciencia y las relaciones causales propias al sistema nervioso, entre el mundo de las significaciones cognoscitivas y el mundo orgánico (1972).

En la solución del isomorfismo entre significaciones prácticas o conceptuales y el comportamiento del organismo, una serie no puede reducirse a la otra. Pero se plantea una seria dificultad: si la formación de las ideas se explica solo por otras ideas, hay riesgo cierto de idealismo. Tanto Piaget como Vigotsky buscaron una explicación no reduccionista ni idealista para resolver los problemas psicológicos, desde sus perspectivas de conjunto.

En un caso, se postulan los procesos de equilibración de las acciones sobre los objetos, semejantes a los sistemas de auto-organización, para dar cuenta de

la génesis de nuevas ideas o formas de conocimiento. En el otro, el funcionamiento mental consciente, más precisamente el pensamiento, se explica como un producto de la interiorización del lenguaje en el contexto social.

La irreductibilidad entre explicación y comprensión según Bruner

En la discusión clásica acerca de la relación entre ciencias naturales y ciencias humanas, Dilthey (1977), entre otros, oponía las explicaciones causales, a la comprensión de los fenómenos culturales, las ciencias de la naturaleza a las ciencias del espíritu. Respecto de los fenómenos psicológicos superiores, como el pensamiento o la volición, negó su reducción a fenómenos más elementales mediante explicaciones causales, sólo se podían interpretar empáticamente. La psicología debía ser una disciplina centrada en la interpretación de los significados de la cultura, ya que éstos constituían la actividad humana y eran finalmente una manifestación espiritual del hombre.

En la psicología contemporánea, Bruner (1986) dio nuevo impulso al debate al distinguir el modo de pensar “paradigmático”, con su búsqueda de explicaciones causales para los fenómenos y la modalidad “narrativa”. Esta se caracteriza por producir relatos o crónicas históricas creíbles, ocupándose de las vicisitudes de las intenciones y acciones humanas. En las ciencias naturales, por más especulativa que sea la conformación de las teorías, hay procedimientos que finalmente las verifican o las refutan. Por el contrario, de un cuento o de un relato no se exige verificación sino que alcance “verosimilitud” según la inteligibilidad de su discurso.

Ahora bien, mientras las psicologías de Piaget o el cognitivismo tienden a explicar causalmente los fenómenos psicológicos, Bruner defiende una ciencia “interpretativa” para la mente humana, que la situó en el lenguaje, la cultura y la historia. Para ello, adopta los enfoques de la psicología comprensiva de Dilthey y de la mediación significativa de Vigotsky. No asume el punto de vista de la explicación causal, porque al ocuparse de la acción humana mediada por los significados o de la negociación de éstos últimos en un contexto cultural, se entra en el dominio de la interpretación.

En síntesis, el conocimiento humano se especializa en la interpretación del significado de los eventos sociales a través del uso de sistemas semióticos. Como otras ciencias humanas, la psicología es también una manera de “hacer significado” porque describe desde una cierta perspectiva el modo narrativo en que se configuran los procesos mentales (por ej. nuestra experiencia y nuestra memoria) (1992). Cualquier narrativa es una forma convencional, transmitida culturalmente, limitada en cada individuo por su posibilidad de dominarla y por las herramientas culturales a su disposición. La investigación empírica en psi-

ciencia cultural debe focalizarse sobre esta actividad de hacer significado (Feldman et al, 1994).

Ahora bien, ¿hasta qué punto esta perspectiva es comparable con las tesis epistemológicas de Vigotsky?

En *La Crisis*, Vigotsky aceptaba parcialmente las críticas de la psicología comprensiva a las explicaciones reduccionistas de los fenómenos psíquicos superiores. Pero rechazó el enfoque de Dilthey según el cuál la especificidad del psiquismo humano, por su relación con la cultura, eliminaba su incorporación a una red de relaciones causales. Para Vigotsky, una explicación genética en psicología debía buscar la determinación de los procesos psicológicos superiores, pero manteniendo su organización estructural, irreductible a comportamientos elementales.

Al parecer, el problema de la complejidad e interrelación de los niveles de funcionamiento psicológico en el desarrollo justificó un método genético de investigación, al reconstruir la actividad psicológica humana, por referencia a la cultura y las interacciones sociales, en la filogenia y la ontogenia. El mismo problema demandó una explicación genética. Pero una explicación genética no se identifica con el método genético (Bronckart, 1996) y qué sea estrictamente una explicación genética no es algo obvio, ni está suficientemente aclarado para nosotros en los estudios de Vigotsky.

Sin embargo, Vigotsky (como Piaget) habría desechado que una explicación genética fuera causal en el sentido positivista de que ciertos cambios o transiciones pudieran ser afectados por situaciones o condiciones antecedentes (del “medio” social). La cuestión de la génesis de un tipo de función psicológica superior, con articulaciones internas y mediadas por el lenguaje, no se puede responder apelando a condiciones antecedentes y efectos. Pero se puede postular la intervención permanente y sistémica de las relaciones socioculturales para la constitución de las funciones superiores, como sus determinantes.

Aunque este intento de establecer una psicología explicativa y causal no ha sido precisado, no parece coincidir con una psicología decididamente interpretativista. Quizás se pueda entender mejor esta afirmación si recordamos como aplicó Bruner la distinción entre los dos modos de hacer psicología a las teorías de Vigotsky y de Piaget. Este elaboró una psicología “paradigmática” que versa sobre las explicaciones infantiles de los fenómenos naturales, en términos de sistemas lógico-matemáticos, y de su evolución universal. En cambio, la preocupación de Vigotsky era la ontogénesis del significado y de la interpretación, tomando en cuenta la mediación lingüística y el contexto cultural.

Una psicología que pretenda explicar la formación de conocimientos válidos y verificables acerca del mundo es irreductible a una psicología ocupada con el significado y la interpretación que hacen los individuos de la cultura, en sus narrativas. Justamente por ser irreductibles, el pensamiento de Piaget y el de Vigotsky son inconmensurables, en un sentido kuhniiano (Bruner, 1997).

Sin embargo, este análisis es discutible en varios puntos. Aquí nos interesa la tesis de que la irreductibilidad de la explicación y la comprensión implica dos psicologías diferentes. Podría suceder, por el contrario, que una misma psicología fuera indisociablemente explicativa y comprensiva, sin reducir una a otra. La psicología genética renovada, por ejemplo, explica la adquisición de nociones sociales en los niños por la equilibración de sus sistemas conceptuales, pero atendiendo a las interpretaciones infantiles de los símbolos institucionales (Castorina, 1999).

En el enfoque vigotskyano, la explicación biológica o mecanicista era incapaz de atender a los significados, mientras su contrapartida “descriptiva” interpretaba el espíritu, pero dejaba fuera la corporalidad y la vida real. Según creemos, Vigotsky hubiera asumido hoy tanto la comprensión como la explicación.

Para entender como un niño piensa el mundo en sus actos de significación, Vigotsky situaría a éstos en un contexto cultural, incluso, estudiaría el funcionamiento mental dentro de formatos narrativos. Pero a la vez, buscaría firmemente una explicación para la ontogénesis de tales actos de significación, e invocaría un determinismo no mecanicista ni biológico de los instrumentos culturales sobre la “segunda naturaleza humana”. Particularmente, de qué modo el lenguaje llega a conformar las funciones superiores.

Más aún, este carácter indisociable de la explicación y la interpretación de los significados ha sido defendido por Piaget (1972) y por importantes filósofos contemporáneos para la totalidad de las ciencias sociales (Outhwaite, 1987).

Procesos de “internalización” y constructivismo

Las reflexiones de Vigotsky se focalizaron en la fundamentación dialéctica de la psicología como ciencia, pero su propia teoría psicológica socio-histórica y los estudios posteriores, sugieren otra cuestión epistemológica. Al intentar explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo por la “internalización” de las herramientas culturales ¿se puede involucrar o no a la posición epistémica del aprendiz?

Sin duda, la reconstrucción del punto de vista del sujeto respecto del objeto de conocimiento es el núcleo de la psicología y la epistemología genéticas. En cambio, el programa vigotskyano se interroga por la transformación de las funciones psíquicas inferiores en funciones psíquicas superiores, propiamente humanas. En su explicación del aprendizaje humano, por ejemplo, no se incluye de modo explícito la posición del sujeto ante el objeto de conocimiento.

Sin embargo, al postular la transmisión de los sistemas de signos y herramientas en el aprendizaje, es natural preguntarse si se impone directamente al individuo o si está mediada por alguna transformación. Se puede responder postulando la pasividad del aprendiz, lo que evoca rápidamente el empirismo, o

bien alguna actividad con los signos, que puede asociarse al constructivismo. Para discutir las posibles relaciones de estas tesis con el programa vigotskyano, examinemos brevemente la hipótesis de la “internalización” y los ensayos de enseñanza inspirados por ella.

a) Para Vigotsky el proceso de “interiorización” de las formas culturales constituía a los fenómenos intrapsicológicos, particularmente por la aplicación de los signos a uno mismo, dando lugar a “(...) cambios radicales en la actividad de la más importante función psicológica, a la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de la operación de los signos..” (1984, pág. 73-74). Más aún, dicho proceso produce durante el curso de la vida individual una transformación del significado social de la palabra, en sentido personal (1993).

La interiorización ha sido enfocada posteriormente desde diferentes modelos de transmisión cultural. En una versión unidireccional, se la trata como una transferencia de la acción externa al plano interno, parecida a una “copia interna” de los modelos externos, haciendo de los niños recipientes pasivos.

Por el contrario, otros discípulos (Lawrence; Valsiner, 1993) sostienen, apoyándose en textos vigotskyanos, una transmisión bidireccional que involucra una transformación. Por un lado, la actividad externa debe ser modificada en su estructura y función para volverse una actividad interna; por el otro, es una actividad interpersonal que se hace intrapersonal; este proceso resulta de un prolongado desarrollo. Es decir, hay una reorganización individual en oposición a la transmisión unidireccional.

Incluso, Wertsch (1993) señala una tensión constitutiva de la categoría: los instrumentos mediacionales solo pueden actuar si son apropiados por los individuos y éstos no pueden actuar humanamente sin contar con los instrumentos.

Términos como “transformación”, “reorganización individual”, u “operaciones de apropiación”, admiten una interpretación epistemológica de su significado, apelando al tipo de transformaciones u operaciones que cada individuo realiza con lo que la cultura le ofrece. Es decir, por la construcción de su objeto de conocimiento mientras se “apropia” activamente del instrumento.

b) Por su lado, Hatano (1993) examinó diversos ensayos de enseñanza con inspiración vigotskyana y confirmó que en todos se asumía una postura epistemológica. Así, identificó diversas extensiones del programa original en la enseñanza que contenían suposiciones: un fuerte empirismo, una moderada actividad del aprendiz, hasta un constructivismo radical.

En principio, los esfuerzos críticos respecto de la pedagogía “piagetiana” condujeron a muchos educadores “vigotskyanos” a no diferenciarse de una perspectiva excluyentemente transmisiva. Los docentes detentaban los conocimientos a adquirir por el aprendiz, quien era impulsado a resolver problemas en la situación instruccional. Pero el docente le demuestra cómo resolverlos y le comunica el conocimiento verbalmente, disminuyendo su intervención en la medida del avance del aprendiz, cuyo dominio del problema testimonia el éxito de la transmisión.

Esta versión “dura” de la enseñanza se emparenta con el empirismo: el aprendiz es pasivo, depende fuertemente de la actividad docente y no se le demanda construir el conocimiento que le trasciende, siendo el docente su única fuente de información y de evaluación.

En la extensión moderada, las experiencias educativas pretenden que los aprendices adquieran estrategias de resolución bajo la guía del docente, al interior de las zonas de desarrollo próximo de los participantes. Sin embargo, Hatano las encuentra ambiguas porque no está claro si la adquisición de las estrategias depende únicamente de la autoridad del docente o si se considera la búsqueda de significado por el alumno.

Más radicalmente, se han diseñado las experiencias de enseñanza, en base al presupuesto que al hacer matemática, por ejemplo, hay una fuerte iniciativa de los alumnos. El docente establece las reglas para promover la construcción del conocimiento matemático, sugiriéndose que los aprendices pueden realizar una intensa actividad autónoma una vez adquiridos los procesos de metacognición.

Lo propio de esta extensión, a diferencia de las otras, es que las “ideas vigotskianas” — la actividad es tanto social como individual o la instrucción matemática está restringida institucionalmente— se incorporan prácticamente a una perspectiva constructivista radical. Según ésta, el aprendizaje es una actividad espontánea de los alumnos para resolver problemas, no se espera que realicen construcciones matemáticas previamente determinadas ni que el docente sea el único evaluador de sus producciones.

En síntesis, las peculiaridades de la elucidación de la categoría de “internalización”, así como las variaciones epistemológicas asociadas en los programas de enseñanza, muestran la conveniencia de explicar la posición del sujeto-alumno respecto al objeto de conocimiento. Ahora bien, de acuerdo a sus objetivos de investigación, el programa vigotskyano no se ocupa explícitamente de cómo el orden cultural “se copia” o es reconstruido por cada niño, o si es independiente respecto de la construcción espontánea de conocimientos.

Es decir, trata rigurosamente la actividad social de los individuos con los instrumentos, pero no especifica su posición epistémica en relación al objeto de conocimiento. Más aún, aunque esta temática podría no ser abordada con los recursos conceptuales y metodológicos disponibles en dicho programa, se puede establecer, en principio, si hay compatibilidad con una u otra tesis epistemológica.

Por lo visto, la interpretación más plausible de la “internalización” en el pensamiento de Vigotsky se opone a la transmisión unidireccional de las herramientas culturales. Esta última es una hipótesis central de la extensión “dura” del programa en las experiencias educativas y queda asociada al empirismo. De este modo, el programa original y sus extensiones consistentes para la educación deberían ser incompatibles con la tesis empirista de una transmisión pasiva de saberes.

El núcleo del programa tampoco es compatible con la versión constructivista radical (von Glaserfeld, 1987). Esta posición filosófica sitúa la elaboración de los aprendices y sus inferencias únicamente dentro del campo de su realidad experiencial, rechazando el conocimiento del mundo físico o cultural que trasciende a dicha experiencia individual.

En este sentido, y más allá de las restricciones institucionales invocadas, los partidarios de una extensión radical del programa coinciden con el constructivismo radical: postulan una elaboración autónoma de problemas por el aprendiz y desdeñan la transmisión social del saber objetivado culturalmente. El encuentro del saber adquirido por el alumno, el saber cultural a enseñar y la intención de enseñar, que definen las situaciones didácticas, queda fuera de su análisis.

En nuestra opinión, el programa vigotskyano, al que es esencial la transmisión bidireccional de la cultura, es compatible con un constructivismo no radical, capaz de enfrentar el desafío de indagar la reconstrucción del saber “presente en la escuela” por los aprendices. Esto es, una epistemología que postule el pasaje de “estados de menor a mayor conocimiento”, en un proceso en el que estos sujetos asimilan “alguna cosa compartida”, sean los sistemas semióticos o un sistema de resolución de problemas, para revisar y reorganizar su propio sistema de conocimiento.

A modo de conclusión, creemos que las tesis epistemológicas de Vigotsky nos llevan a reforzar la hipótesis de ciertos rasgos comunes con el pensamiento piagetiano “renovado”, en la diversidad de sus problemáticas básicas. Entre ellos, el rechazo al empirismo epistemológico, a la estrategia de la escisión en cualquiera de sus formas, desde el individuo y la sociedad hasta el sujeto y el objeto de conocimiento, incluyendo la separación tajante entre explicación y comprensión.

En otras palabras, hay un movimiento que relaciona constitutivamente aquellos componentes, un espíritu dialéctico común en el marco teórico y metodológico, que posibilita la investigación interprogramática de ciertos problemas, en particular los referidos a la adquisición de conocimientos en los contextos educativos.

Finalmente, los análisis del último punto del artículo justifican el diálogo y la cooperación del programa vigotskyano con programas de investigación epistemológica que le son compatibles. Dicho intercambio no obliga, por ejemplo, a una “asimilación crítica” de las tesis del constructivismo no radical, propias de la epistemología genética, al corpus de la teoría socio-histórica con la que son compatibles. Tampoco, en sentido recíproco, las tesis de la “internalización” se deben incorporar en el programa psicogenético. Lo que le suceda a cada programa dependerá de su propia revisión en la medida del desarrollo de las hipótesis y sus reorganizaciones promovidas por las propias investigaciones o las que eventualmente se emprendan en conjunto.

Referências Bibliográficas

- BLANCK,G (1993): “Vigotsky: El hombre y su causa”, en Luis Moll (comp.); *Vigotsky y la Educación*. Bs. As. Aiqué.
- BIDELL,T. (1988): “Vigotsky, Piaget and the Dialectic of Development”, *Human Development*, 31: 306-315.
- BRONCKART, J.P: “Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism?”, en (A.Tryphon and J. Vonèche, Eds.) *Piaget-Vigotsky*, East Sussex. UK. Psychology Press.
- BRUNER, J (1986): *Actos de Significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- _____. (1992): “The Narrative Construction of Reality”, en H. Beilin Ed., *Piaget’s Theory*, New Jersey-London. Lawrence Erlbaum.
- _____. (1995): “Commentary”. *Human Development*, 38: 203-213.
- _____. (1997). “Celebrating the divergence: Piaget-Vigotsky”. *Human Development*, 40: 63-73.
- BURGESS,T (1994): *Ler Vygotsky*, en (H.Daniels,org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Sao Paulo: Papiro Editora.
- CASTORINA, J. A. (1995): “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Bs. As. Paidós. (hay versión portuguesa, Ed.Atica, 1997).
- _____. (1998): “Piaget e Vigotsky: Novos Argumentos para una Controversia”, *Cadernos de Pesquisa*, Novembro, No. 105, 160-183.
- _____. (1999): “La psicogénesis de los conocimientos sociales. Una perspectiva epistemológica”, (J. A. Castorina comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética* (en prensa).
- _____. Faingembaum,G; Kohen Kohen, R (1999): “El conocimiento de dominio en la perspectiva cognitivista. Problemas teóricos y metodológicos” (en prensa).
- DILTHEY,W (1977). *Descriptive Psychology and Historical Understanding*. The Hague: Nijhoff (publicada originalmente en 1911).
- FELDMAN,C; Bruner, J et al. (1994): “Plot,Plight, and Dramatism: Interpretation at Tree Ages, en (W. Overton and D. Palermo Eds.) *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HATANO, G (1993): “Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conception of Knoweldge Acquisition”, en: (E. Formam; N. Minick; C. Addison Stone Eds.), *Contexts for Learning*. New York: Oxford University Press.
- INHELDER, B et al. (1992): *Le Cheminement des découvreurs chez l’enfant*. Recherche sur les microgèneses cognitives. Paris: Délachaux Nestlé.
- LAWRENCE, J; Valsiner (1993): “Conceptual Roots of Internalization: From Transmiss ion for Transformation”, *Human Development*, 36: 150- 167.
- LURIA, A.R. (1980): *Fundamentos de Neurolinguística*. Barcelona: Labor.
- OUTHWAITE, W (1987): *New philosophies of Social Science*. London: Macmillan.

- OVERTON, W (1998): "Developmental Psychology, philosophy, concepts, and methodology", en (W. Damon Comp.) *Handbook of Child Psychology Vol I: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley and Sons.
- PIAGET, J (1972): *Epistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris: Gallimard.
- TAYLOR, Ch. (1995): *Philosophical Arguments*. London, Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN der VEER, R; VALSINER, J (1991): *Understanding Vygotsky*. Oxford (UK); Cambridge (USA): Blackwell.
- VIGOTSKY, L (1984). "Tool and symbol in child development". *Collected Works*. Vol.VI. pág.6-90). Moscow: Pedagogika.
- _____. (1991,a): *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visores Editores.
- _____. (1991, I b): "El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica". *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Editores.
- _____. (1993): "Pensamiento y Lenguaje". *Obras Escogidas II*. Ob. Cit.
- WERTSCH, J (1985): *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Bs. As. Paidós.
- _____. (1993): "Commentary", *Human Development*, 36: 168-171.
- VON GLASERFELD, E.(1987): "Learning as a Constructive Activity" en (C. Janvier comp.) *Problems in the teaching of mathematics*. London. Lawrence Erlbaum Associates.
- YAROSHEVSKY, M. (1989): *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

J. A. Castorina é professor e investigador na Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

Hipólito Yrigoyen 1760, 5º piso, oficina 510.
Ciudad de Buenos Aires – Argentina



24(1):161-167
jan./jun. 1999

RESENHA CRÍTICA

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte:
Ed. UFMG, 1998.

“Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença?

Margareth Schäffer

Um leitor desatento, fascinado pelo título da obra — *O local da cultura* — poderia crer que finalmente encontrara uma obra que trata da estabilização de um lugar, de identificações fixas de sujeitos na cultura, em suma, algo da ordem da diversidade cultural, finalmente explicitada. Na leitura da introdução, não sem alguma surpresa, o leitor encontra o título redefinido como *Locais da cultura* e, no lugar de identificações fixas, encontra categorias como *entre-lugares*, *entre-tempos*, *hibridismos*, *estranhamento*, *identidade intervalar*, *vidas duplas*, entre outras. A explicitação sobre a diversidade cultural enquanto objeto epistemológico é aí substituída pela enunciação da cultura, cujo processo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural.

O deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural produz uma cisão no modo de entender a nossa contemporaneidade, introduzindo, assim, a criação de um espaço cultural híbrido. Nessa obra, as histórias de deslocamentos e reterritorializações falam, ao mesmo tempo, do próprio autor. O indo-britânico Homi K. Bhabha poderia ser caracterizado como um homem ao mesmo tempo plural e híbrido, *marcado* pela dupla inscrição cultural, mas tam-

bém *marcando* suas reflexões sobre o discurso colonial para além da lógica dos binarismos (ou indo ou britânico; ou incluído ou excluído) e para além da oposição sujeito/objeto. Assim, falar de sujeito, para Bhabha, significa falar da constituição de sujeitos culturais híbridos, bem como falar de cultura significa pensar para além da oposição sujeito/cultura. O local da cultura/locais da cultura convoca, para o autor, o marginal e o estranho, o entre-lugar deslizante, a desestabilização dos essencialismos; convoca, enfim, o espaço-cisão da enunciação, um *ele* como espaço indeterminado dos sujeitos da enunciação.

A escrita desse texto é uma escrita situada nas margens deslizantes do deslocamento cultural e profundamente comprometida com uma perspectiva teórica que toma como ponto paradigmático de partida o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial. A discussão do pós-colonial baseia-se, por um lado, em romancistas como Conrad, Forster, Kipling, Rushdie e Naipul, e em documentos do governo britânico na Índia e, por outro lado, nas críticas de Fanon e Said ao colonialismo. Assim como Bhabha retira a diferença cultural do lugar de uma “terrível batalha disciplinar, no qual ela própria não terá mais espaço e poder” (p. 59), também retira suas próprias reflexões do lugar da “*enclausura*” do teórico, deslizando entre-perspectivas, tais como o pós-estruturalismo, a semiótica e a psicanálise.

Os diversos entrecruzamentos teóricos dos quais o autor se serve fazem desta obra de estudos culturais uma obra transdisciplinar, onde a categoria de *espaço migrante* assume toda a sua potência. Esse lugar transdisciplinar ou entre-lugares é uma marca do autor ao longo de toda obra. Bhabha, na introdução, ao se referir a esse além do *trans* ou *entre*, diz que não se trata de um novo horizonte, nem um abandono do passado, mas de um “*au-delà, um fort/da*”, um para lá e para cá, de todos os lados, um interstício onde a *Erudição deve receber o fermento do estilo*. Estilo que, já na introdução, faz marcas contundentes, quando pergunta “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das “partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior de pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?” (p. 20).

As respostas a tais indagações sobre a representação da diferença, contidas nas questões acima, são tecidas ao longo da obra, exigindo, do leitor, um ultrapassamento da noção de diferença como “reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (Idem). Desse modo, Bhabha nos convida a meditar sobre os mundos desiguais, assimétricos; nos convida a reinscrever nosso imaginário social; convida a metrópole ocidental a confrontar sua história pós-colonial, contada esta pelos “influxos de

migrantes e refugiados do pós-guerra, como uma narrativa indígena ou nativa interna a sua identidade nacional”(p. 26).

Recorre a Franz Fanon, psicanalista da Martinica que participou da revolução argelina, para sustentar o ultrapassamento da hipótese instrumental da história e situar os deslocamentos culturais e a discriminação social como modo de os povos subordinados poderem afirmar suas tradições culturais, recuperar histórias reprimidas, serem reconhecidos, enfim, poderem ser nomeados nas suas diferenças. Este é um projeto ético e estético de ver a interioridade a partir do exterior, de um desejo de identidade, para o qual Bhabha convoca Toni Morrison a pronunciar-se através de sua obra, quando diz “Quero que você me toque no meu lado de dentro e me chame pelo nome” (p. 38). Essa possibilidade de ser nomeado, de poder nomear-se, que os diversos tipos de escravidão, de violência, de discriminação, de dominação, de infanticídios, de assassinatos tem reiteradamente negado ao longo da história. Há um desejo de solidariedade social que pede pelos encontros, pela visibilidade, pela irrupção de outros significantes que não aqueles da tradição. São os significantes da possibilidade da identidade intervalar, das vidas duplas, do estranhamento, das ambivalências, onde a externalidade do interior introduz no coração da subjetividade “uma referência radical e anárquica para o outro que, na verdade, constitui a interioridade do sujeito” (p. 38).

A própria teoria é submetida a essa referência radical e anárquica ao outro. Bhabha questiona se a representação dos antagonismos sociais e contradições históricas não podem tomar outra forma que aquela do binarismo teoria versus política. Pergunta ainda: “Serão os interesses da teoria ‘ocidental’ necessariamente coniventes com o papel hegemônico do Ocidente como bloco de poder? Não passará a linguagem da teoria de mais um estratagema da elite ocidental culturalmente privilegiada para produzir um discurso do Outro que reforça sua própria equação conhecimento-poder?” (p. 45). São interrogações que fazem a trama do segundo capítulo *Compromisso com a teoria*, questionando, através dessas mesmas interrogações, toda a lógica do binarismo presente no modo de cultura ocidental.

Para abrir a discussão, para forçar a lógica binária a inscrever-se em um outro espaço de significação, Bhabha nos apresenta a categoria da *negociação*. Esta vem ocupar o lugar da negação da dialética hegeliana, ou seja; há uma articulação dos elementos antagônicos ou contraditórios e não um mais além, uma superação, tal como a dialética hegeliana propõe. Esse espaço de negociação de instâncias contraditórias produz lugares e objetivos híbridos de luta e destrói as polaridades negativas entre o saber e os seus objetos. Para o autor, essa temporalidade da negociação ou tradução desmonta a dualidade do verdadeiro (verdade revolucionária) e o falso (falsa concepção ideológica); entre o bom e o mau. “Assim, cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido — cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva

que ele rasura”(p. 53). É novamente a categoria do hibridismo que está sendo convocada, pois “o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (p. 55).

A preocupação do autor em dar visibilidade à oposição teoria *versus* política tem a ver com a sua resistência à en-clausura do teórico e com o aprisionamento da política cultural da diferença em um círculo fechado de interpretação. A própria teoria crítica parece realizar, através do modo como a cultura é aí tomada, esse fechamento. Assim, o “lugar da diferença cultural pode tornar-se um mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar no qual ela própria não terá espaço ou poder: ela é citada, falada, exemplificada, mas perde o seu poder de significar — o Outro perde seu poder de significar”(p. 59). Dá-se estatuto/visibilidade à diferença cultural para, nesse mesmo movimento, excluí-la pela segunda vez de sua potência: o Outro não é agente ativo da articulação; é apenas imagem/contra-imagem de um esclarecimento exemplar. Perder seu poder de significar significa perder o poder de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional, oposicional. É isso que faz a teoria crítica. Ela é apenas o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, nos diz Bhabha.

O autor sublinha, entretanto, que há uma distinção a ser feita entre a história institucional da teoria crítica e o seu potencial conceitual para a mudança e a inovação. Nessa linha de argumentação, um teórico como Althusser abre as possibilidades de *se* “pensar as relações de produção em um tempo de histórias diferenciais” (p. 60); Foucault proporciona uma arqueologia da emergência do homem ocidental moderno como um problema de finitude e de exposição ao seu Outro e, finalmente, Lacan possibilita, através do conceito de Outro, a elaboração de uma forma de “representação social que está atenta à estrutura ambivalente da subjetividade e da sociabilidade” (Idem).

Assim, devemos historicizar a questão do sujeito ou a construção discursiva da realidade social. Entretanto, isso só poderá acontecer se trabalharmos no campo da diferença cultural — e não da diversidade cultural. A diversidade implica um objeto epistemológico — a cultura como objeto de conhecimento empírico — enquanto que a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura, um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade, capacidade. Enfim, a diferenciação entre os campos acima referidos pretende abrir caminhos para pensarmos a cultura, nacional/internacional, na inscrição e articulação do hibridismo e não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas.

A categoria de *duplo*, já apontada anteriormente, marca todo o segundo capítulo. A identidade é interrogada, questionada, através da leitura da obra de

Franz Fanon, psicanalista que, ao escrever *Pele negra, máscaras brancas*, nos remete a uma historização original e perturbadora da experiência colonial. A duplicação da identidade aparece nesta obra marcando o lugar de uma ambivalência _ possibilidade e impossibilidade da identidade —, a presença por meio da ausência. Bhabha, ao recorrer à psicanálise de Fanon, quer salientar a maestria com que este escritor nos coloca frente a frente com a memória da história da raça e do racismo e, principalmente, quer nos lembrar do “embate crucial entre máscara e identidade, imagem e identificação, do qual vem a tensão duradoura de nossa liberdade e a impressão duradoura de nós mesmos como outros” (p. 102).

A diferença do discurso colonial como aparato de poder aparece muito bem posta na discussão sobre a questão do estereótipo, que perpassa todo o terceiro capítulo. Assim, a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado, estereótipo que é uma falsa representação de uma dada realidade. Nega-se, assim, ao sujeito a possibilidade de “diferença e circulação que liberaria o significante de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração”(p. 117). Deste modo, o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante “raça”, a não ser em sua fixidez enquanto racismo, diz-nos Bhabha.

A estereotipia, a ambivalência do discurso colonial, a civilidade dissimulada, o hibridismo, a diferença cultural, o Outro, os deslocamentos identitários, natureza/cultura, entre outras categorizações, vão formando a trama discursiva da obra de Bhabha. Um dos momentos bastante interessantes desta obra é quando o autor se interroga sobre a escrita da diferença cultural, dizendo que ela consiste “na encenação do significante colonial na incerteza narrativa do entre-lugar da cultura”(p. 182). O significante cultural colonial não é nem da ordem da montagem homóloga, nem uma dialética da parte/todo, nem metáfora e metonímia; é corte transversal através dos lugares da significância social.

O significante colonial — nem um nem outro — é um ato de significação ambivalente. “É no ato enunciatório da cisão que o significante colonial cria suas estratégias de diferenciação que produzem uma indecibilidade entre contrários ou oposições”(p.184). A cisão constitui uma intrincada estratégia de defesa e diferenciação no discurso colonial. Duas atitudes contraditórias e independentes habitam o mesmo lugar: uma leva em conta a realidade, a outra está sob a influência dos instintos que distanciam o ego da realidade — isso resulta na crença múltipla e contraditória. O autor faz uma analogia com o próprio processo de constituição psíquica do sujeito: duas instâncias que vão estar eternamente em luta — *Eros* e *Tanatos*. Para sustentar o argumento cultural do duplo estranho, o autor baseia-se na exposição de Freud sobre a ambivalência psíquica: “É através da própria ‘incerteza intelectual’ de Freud, no momento de sua exposição da ambivalência psíquica que, acredito, emerge o argumento cultural

do duplo estranho”(p. 194). A lição da cultura — como um problema de incerteza intelectual — reside na sua inscrição dupla. Assim, a autoridade da cultura, na moderna episteme, requer ao mesmo tempo imitação e identificação.

Face a face com o dilema da cultura, Bhabha nos apresenta um certo deslizamento ou divisão entre o artifício humano e a agência discursiva da cultura: “Para ser fiel, é preciso aprender a ser um pouco infiel — crescer um pouco fora do tom. Mas, o quanto pode-se ser infiel? Eis a questão colonial”(p. 196).

A proposição do autor, através de suas instigantes reflexões ao longo de todos os capítulos da obra, é demandar uma revisão radical da temporalidade social na qual as histórias emergentes possam ser escritas, e tal revisão demanda, por sua vez, a rearticulação do signo no qual possam se inscrever identidades culturais. Nesse sentido, temos muito o que aprender com todos aqueles que sofreram a experiência efetiva/afetiva da marginalidade social. A revisão de que nos fala Bhabha passa tanto pelo questionamento da noção consensual de comunidade cultural, como pelo questionamento da institucionalização de discursos transgressores e de representação equivocada (sobre mulheres, negros, homossexuais e migrantes de terceiro mundo). Pleiteia pela recolocação de lugares híbridos, alternativos de negociação cultural, deslocando, assim, a reflexão epistemológica sobre o sujeito da cultura para um lugar enunciativo, de uma prática enunciativa.

O discurso da raça, da “negrura”¹, através da leitura de Fanon, acaba sendo o texto/pretexto para que o autor possa desenvolver o problema da temporalidade ambivalente da modernidade. É pela contra-modernidade que a indagação se efetua, ou seja: “o que é modernidade nessas condições coloniais em que sua imposição é ela mesma a negação da liberdade histórica, da autonomia cívica e da escolha ‘ética’ de remodelação?” (p. 352). Enfim, o que parece ser crucial para o autor, pelas suas próprias palavras, não é simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, “mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”(Idem).

A leitura dessa obra demanda do leitor o colocar-se, tal como faz o próprio Bhabha, em um entre-lugares; demanda que se ocupe o lugar intersticial que não está, *a priori*, demarcado. Posição deveras incômoda, acostumados que estamos a ocupar lugares pré-definidos pela nossa inserção teórico-política. Se ficarmos arraigados na nossa posição, provavelmente, questionaremos o autor sobre o entrecruzamento de obras que vão desde o estruturalismo até o pós-estruturalismo; questionaremos os argumentos de Lacan ou os de Derrida, dos quais o autor amplamente faz uso; questionaremos sua leitura de Foucault ou mesmo de Fanon, sendo este último o grande interlocutor de Bhabha em toda a obra. Questionaremos, talvez, a “mistura” excessiva entre vida e obra do autor e, com isso, as próprias categorias básicas que forjam a obra serão questionadas. Talvez, eu diria, talvez. Como a carga semântica que a palavra “talvez”

carrega consigo nos conduz a um espaço-tempo não demarcado previamente, o convite para ler a obra acaba sendo extremamente tentador. E é esse o convite que se faz ao leitor — deixar-se seduzir pela obra, apesar dos pré-juízos que nos acompanham sempre. Deixar-se desestabilizar pelos argumentos bem colocados, pela trama das teorias e dos conceitos, pelo recurso a literatura, que é uma constante nessa obra; enfim, deixar-se capturar por *Pele negra, máscaras brancas*, fio condutor do pensamento de Bhabha.

Notas

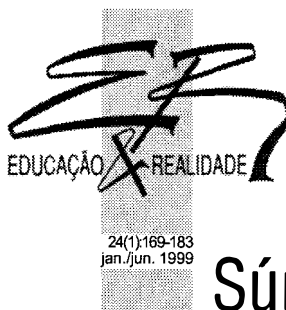
1. Utilizamos o termo “negrura”, respeitando a tradução feita para a edição aqui comentada. Preferimos o termo “negritude”, mais amplamente utilizado.

Margareth Schäffer é professora titular do Departamento de Estudos Básicos e do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Tomaz Flores, 247/61
90035-030 - Porto Alegre - RS

Departamento de Estudos Básicos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/n - Porto Alegre/RS
E-mail:marga@edu.ufrgs.br



Súmulas de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS

Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola

Eli Terezinha Henn Fabris

Nível: Mestrado

Defesa: abril/99

Orientadora: Marisa Cristina Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: Estudos culturais, pedagogia, espaço e tempo, cinema, escola

RESUMO:

Esta dissertação trata das representações de espaço e tempo escolares em um conjunto de dezesseis filmes hollywoodianos, das décadas de 60 a 90, que tem a educação e a escola como temas centrais. O objetivo da pesquisa é mostrar como as narrativas sobre escola, educação, estudantes e docentes apresentadas nesses filmes, na perspectiva do olhar de Hollywood, operam na constituição e manutenção de uma representação moderna de espaço e tempo escolares. A análise consistiu em problematizar essas representações, desde o ponto de vista das reflexões pós-estruturalistas, no campo dos Estudos Culturais. As contribuições foucaultianas incorporadas por Julia Varela ao percorrer as pedagogias escolares produzidas em diferentes momentos históricos, bem como o conceito de representação como prática de significação, tal como empregado por Stuart Hall e seus colaboradores, constituem o aporte teórico desta pesquisa. Procuro discutir as relações desses filmes hollywoodianos com as transformações culturais deste final de século em que as concepções espaço-temporais se alteram profundamente e aponto para algumas conexões entre essas concepções e o trabalho docente.

A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho

Madalena Klein

Nível: Mestrado

Defesa: abril/99

Orientador: Carlos B. Skliar

Linha de Pesquisa: Processo de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: discursos, surdez, educação, trabalho

RESUMO:

Essa dissertação se propõe a investigar os discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. O tema da surdez vem, ao longo da história, sendo explicado, fundamentalmente por médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais a partir de uma lógica que enquadra os surdos numa questão médica, terapêutica, entendendo surdez como falta e deficiência. A educação dos surdos, por muito tempo ligada a essa matriz particular de saber, vem se desenvolvendo através de diferentes projetos educacionais que se inscrevem numa tentativa de normalização/ouvintismo dos sujeitos surdos. Os movimentos surdos vêm sendo atravessados por esses discursos, e quando os surdos falam de si, constituem-se sujeitos dessas práticas discursivas. Esses discursos, porém, não são homogêneos, e sim apresentam-se fragmentados e multifacetados, num campo de lutas discursivas. O presente estudo procurou entender como, através das práticas discursivas dos movimentos surdos, vão se constituindo sujeitos que se entendem surdos trabalhadores.

As vicissitudes da construção da qualidade: o ensino na política pública de educação no Município de Porto Alegre de 1989 a 1996

Carlos Roberto da Silva Machado

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/99

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: políticas públicas, qualidade, município, esquerda

RESUMO:

A qualidade na educação tem sido um dos problemas centrais, nos últimos tempos, nas proposições e debates relativos às políticas educacionais, nos movimentos sociais, populares e empresariais, e das orientações dos organismos internacionais à América Latina. Sendo assim, a qualidade constitui-se em prioridade nas políticas públicas, mas permeada de divergências e conflitos. A experiência Porto Alegre, desenvolvida desde

1989, estudada nesta dissertação, focaliza o mais longo período contínuo de um governo de esquerda – o PT, verificando como se comportam três gestões da Secretaria Municipal de Educação (1989 a 1996) em matéria de qualidade da educação. Examinou-se os discursos, os registros da ação, os orçamentos e as estatísticas educacionais, etc. Teórica e metodologicamente utilizou-se da dialética marxista, a análise de documentos numa perspectiva histórica, contextualizada e comparativa, ao relacionar o dito, com o feito e os resultados. A qualidade do ensino, no dito seria, propiciar a aquisição da leitura e da escrita às crianças das classes populares, na gestão de Ester Grossi, de enfrentamento à lógica da exclusão do e no sistema educacional, uma relação de parceria com as escolas e comunidades, num sentido de totalidade à questão educacional, na gestão de Nilton Fischer e, da gestão democrática e da participação e depois, da organização dos ciclos de formação para a aprendizagem na gestão de Sônia Pilla Vares. Em relação ao feito (atividades, condições e recursos necessários), diria que os governos do PT as efetivaram, naquilo que se propuseram. Dos resultados, destacando apenas as estatísticas, houve melhores índices de aprovação, redução da evasão e ampliação do atendimento, com altos e baixos, nos diferentes períodos. No entanto, não foi a didática adequada ou o construtivismo, nem a política para os excluídos e da parceria e da autonomia, ou da gestão democrática, o Congresso e os Ciclos de Formação, que possibilitaram a melhoria da qualidade do ensino. Mas sim, o trabalho dos sujeitos, professores e professoras, na SMED e nas escolas, ao fazerem e viabilizarem tais proposições, por serem cúmplices e compactuarem com as mesmas ou ao resignificarem suas concepções e práticas tomaram-se possibilitadoras da melhoria da qualidade.

Por uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual: a criança e o processo de letramento

Vivian Edite Steyer

Nível: Doutorado

Defesa: abril/99

Orientadora: Margarete Axt

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: psicogênese, letramento, alfabetização, desenvolvimento cognitivo

RESUMO:

Esta é uma tese de doutorado que estudou a possibilidade da existência de uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual (pontuação letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, translineação, traçado de letras e linhas, e diagramação do texto), dentro de uma perspectiva psicogenética da lingüística textual. Foram utilizadas quatro instâncias explicativas, todas de Piaget: desenvolvimento cognitivo, possíveis, tomada de consciência e juízo moral. As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças de Jardim Nível B, 1ª e 2ª séries do 1º grau. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente pelo método clínico-crítico de Piaget. A pesquisa foi empreendida através de seis fases de escrita/produção e leitura/interpretação tex-

tuais. Os resultados (produtos, procedimentos e concepções) foram agrupados em estágios de desenvolvimento. Os resultados permitem afirmar que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é determinada por uma tensão entre a imposição do sistema formal de apresentação textual pelo meio social e a construção que a criança precisa efetuar para se apropriar dos aspectos formais.

A pedagogia que forma o pedagogo: uma análise do saber docente

Adriana Campani

Nível: Mestrado

Defesa: junho/99

Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite

Linha de Pesquisa: Universidade – Teoria e Prática

Palavras-chave: saber docente, pedagogia, saber da prática docente, conhecimento, pedagogia

RESUMO:

O presente trabalho objetiva apresentar uma análise sobre o saber da prática docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A proposta deste estudo ancorou-se em alguns questionamentos sobre os saberes da prática docente construídos ao longo da trajetória discente da pesquisadora no referido Curso, e pautou-se nos referenciais teóricos que problematizam a questão do saber e da prática docente. Partindo do princípio que compreender a Pedagogia que forma o Pedagogo é compreender, também, o significado da prática social do docente, este estudo se propõe a analisar a natureza e as formas de apropriação dos saberes constitutivos da prática docente no Curso de pedagogia da UFRGS. Essa discussão passa por uma análise dos relatos autobiográficos de formação e da prática docente de alguns participantes da pesquisa que são professores do referido Curso de graduação. Tendo apenas a autobiografia docente como o princípio teórico-metodológico da pesquisa, proponho uma análise do saber da prática docente nos limites dos dados produzidos por esse caminho, sem tomá-lo como único e absoluto. A partir desse processo teórico metodológico de pesquisa foi possível identificar alguns elementos que configuram o saber da prática docente no Curso de Pedagogia da UFRGS. A prática docente retratada nas autobiografias demonstra saberes que estão vinculados às concepções próprias das experiências acadêmicas e sociais vividas pelos próprios docentes. Percebe-se que os saberes que constituem a prática desses docentes emergem das relações que eles têm com o conhecimento produzido na sua trajetória de discente e docente, somado a relação estabelecida com o conhecimento científico e social do seu curso. Os conceitos pedagógicos e epistemológicos muito imbricados nas práticas pedagógicas e de pesquisa acadêmica dos docentes estão vinculados às diferentes linhas teóricas que compõem o Curso de Pedagogia, e também correspondem aos saberes ligados a prática social e a trajetória de formação escolar e universitária dos docentes. Este estudo permitiu compreender que não há uma única

forma de ensinar, não há uma única forma de se relacionar com o conhecimento, não há uma única forma de produzir conhecimento, não há uma única forma de conceber o Curso de Pedagogia da UFRGS. Sendo assim, não há uma pedagogia que forme o pedagogo, mas há, em momentos específicos, aquela que diante das relações de poder e das circunstâncias irá prevalecer e será colocada como necessária. São docentes que vêem a sua prática no Curso de Pedagogia de formas diferenciadas, de acordo com o seu saber que é plural e cultural. Esse saber se constrói e reconstrói, produzindo práticas que retratam as culturas docentes em ação.

Professoras: histórias e discursos de um passado presente

Beatriz Terezinha Daudt Fischer

Nível: Doutorado

Defesa: maio/99

Orientador: Balduino Antonio Andreola

Linha de Pesquisa: Política de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: magistério, história, discurso, gênero, micro-poderes, Foucault

RESUMO:

Buscando melhor compreender o universo discursivo que envolveu as professoras primárias em meados deste século – época considerada os anos dourados do magistério no Rio Grande do Sul – analisa-se discursos e outras práticas, bem como as respectivas redes de poder que ajudaram a constituir-las enquanto mulheres e professoras. Segue-se uma linha metodológica que se operacionaliza a partir da análise discursiva, tendo na abordagem foucaultiana sua principal vertente, e na consulta a fontes orais e escritas sua base empírica. Para tanto, foram coletadas histórias de vida de um grupo de quinze senhoras, hoje entre 60 e 80 anos de idade, as quais tiveram em comum o exercício da carreira profissional em torno das décadas 50/60. Paralelamente, foram também investigados discursos acerca do magistério primário, produzidos pelos principais periódicos jornalísticos da época – Correio do Povo, Última Hora e Zero Hora, edições do mês de outubro dos anos 1950 a 1972 – bem como todas as edições da Revista do Ensino publicadas neste mesmo período. Em seu conjunto, o estudo permite, entre outras coisas, constatar que enunciados comumente identificados como de fundo humanista-cristão não passam de enunciados normalizadores, articulados a forças tensionadas em torno dos jogos de poder/saber. O discurso que glorifica e enaltece a mestra é o mesmo que ordena e vigia. A professora, sem saber, é poderosa e, ao mesmo tempo, e na mesma intensidade, não assume poder algum, desde sua formação inicial, sutis mecanismos de controle e normalização colaboram para que, através dela, forças autoritárias se exerçam com vigor, tramas complexas materializam-se através de práticas, discursivas ou não, vindo a se confirmar que, neste passado presente, o dourado dos anos não passa de mais um dos inúmeros efeitos de verdade.

Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a

Carla Giovanna L. Cardarello

Nível: Mestrado

Defesa: maio/99

Orientador: Tomaz Tadeu da Silva

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: subjetividade, Paulo Freire, educação libertadora, M. Foucault

RESUMO:

Esta dissertação trata da constituição de uma subjetividade: a subjetividade libertadora. Para realizar esta empresa, retirei da produção desenvolvida por Michel Foucault um conjunto de ferramentas analíticas, que me auxiliaram a indagar sobre os modos de subjetivação que constituem a unidade “educador/a libertador/a”: jogos de verdade, sujeito, tecnologias do eu, cuidado de si e liberdade. Foram tais ferramentas que me possibilitaram substituir essa unidade certa, evidente e natural * a do educador/a libertador/a *, por uma problematização ética. Trabalhei com o discurso das pedagogias da libertação, instaurado pelo educador brasileiro Paulo Freire, no que chamei de suas “três pedagogias”: a Pedagogia do oprimido, a Pedagogia da esperança e a Pedagogia da autonomia. Signifiquei estes textos enquanto “práticos”, ou seja, como textos prescritivos que propõem regras de conduta, dão conselhos, formam opiniões, instituem modos e maneiras de se relacionar consigo e com os outros. Tomei para análise as práticas que, no presente, constituem o cuidado de si do/a educador/a libertador/a, levando-o/a a se subjetivar enquanto sujeito de uma ação pedagógica libertadora. Isolando tais práticas, busquei a configuração de uma experiência * a experiência da libertação, enquanto processo que fabrica a subjetividade libertadora. Ao operar com os jogos de verdade inscritos nos textos práticos de Freire, vislumbrei três tipos de exercícios que devem ser realizados pelos sujeitos da ação educativa, a fim de que se regulem e se governem, seguindo regras, normas e formas de conduta. Estes exercícios * quais sejam, do pensamento sobre o próprio pensamento, os que efetivamente se realizam e os exercícios de libertação *, acabam por integrar o cuidado de si do/a educador/a libertador/a.

Representações de História na escola: construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo

Carla Beatriz Meinerz

Nível: Mestrado

Defesa: abril/99

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: epistemologia genética, construção do conhecimento, conhecimento científico

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é analisar as representações acerca do conhecimento histórico construídas por adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental, investigando a relação dessas com as experiências socioculturais e escolares dos sujeitos pesquisados. O tema da representação, a questão da adolescência e os dados desta pesquisa são analisados predominantemente à luz da Epistemologia genética de Jean Piaget e do pensamento de Paulo Freire. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, discutindo-se aspectos relativos ao conhecimento histórico, como o ofício do historiador, os fatos da história, a dinâmica do tempo e o significado desse saber na escola, analisando as representações dos adolescentes à luz de autores como Michel de Certeau, Marc Bloch e Cornelius Castoriadis. Para estudar história é fundamental o conhecimento das diversas teorias e métodos possíveis de interpretação da mesma. Entretanto, não são apenas as teorias científicas que conferem aos sujeitos possibilidades de representar o mundo do ponto de vista histórico. As representações cotidianas interferem nesse processo, pois nelas estão impressas algumas noções compartilhadas pelo grupo social a que se pertence. Conclui-se que o ensino de história, atualmente, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito a possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

Identities translated. Culture and docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul

Dagmar Estermann Meyer

Nível: Doutorado

Defesa: maio/99

Orientadora: Guacira Lopes Louro

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: identidade cultural, representação cultural, gênero, nação

RESUMO:

A presente tese discute representações de cultura, de escola e de docência que estiveram envolvidas com a produção, reprodução e/ou reformulação de uma identidade docente teuto-brasileiro-evangélica, no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas deste século. A discussão fundamenta-se nos campos dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, especificamente nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com a perspectiva pós-estruturalista. Os contornos mais amplos da investigação foram definidos com base em dois pressupostos: um primeiro com o qual se afirma que a História é um campo de saber envolvido com a produção dos fatos e acontecimentos que supostamente descreve e/ou analisa, e um segundo que propõe conceber a Cultura como um campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais, em suas especificidades. A problematização e discussão das representações que analisei ao longo do trabalho permitiram demonstrar que nacionalidade alemã e Religião Protestante inscreveram nesta identidade docente

uma de suas marcas constitutivas – o gênero masculino. Esta marca de gênero foi reforçada, aqui no Rio Grande do Sul, pela intensidade que a marca rural (com os diferentes sentidos que o termo carregava) assumiu no contexto do debate que envolveu, nesse período, a escola elementar e a docência no âmbito desse grupo cultural.

Representações sociais sobre o fracasso escolar de alunos e professores chilenos e brasileiros

Jussara Gue Martini

Nível: Doutorado

Defesa: maio/99

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Formação do Educador na Sociedade Informatizada

Palavras-chave: representações sociais, fracasso escolar, professores e alunos

RESUMO:

O estudo realizado teve como objetivo conhecer, descrever e buscar os significados das representações sociais dos professores e alunos brasileiros e chilenos sobre o fracasso escolar, esse, entendido como a repetência de uma ou mais séries. A definição do tema relaciona-se com a experiência profissional da pesquisadora e com o desejo de analisar, à luz da teoria das representações sociais, a problemática do fracasso escolar em sua prevalência, principalmente, no Brasil. Os sujeitos do estudo foram professores e alunos da rede de ensino básico dos municípios de Porto Alegre e Concepción e professores de duas faculdades de educação. A partir das redes de associações e de entrevistas individuais e em grupos, procuramos conhecer como professores representam a produção do fracasso no ensino fundamental e médio. A representação do fracasso escolar como produto das condições físicas e psicológicas dos alunos e de suas famílias foi explicitada pela maioria dos professores. Suas falas apontaram, também, para a complexidade e múltipla causalidade do fracasso escolar, destacando o envolvimento dos professores, das metodologias de ensino, da escola e das políticas educacionais. Os alunos do ensino fundamental representam o fracasso escolar como dificuldades temporárias para o aprendizado, decorrentes da complexidade dos conteúdos e do tempo insuficiente para aprender. A falta de tempo e de interesse pelos estudos aliada à complexidade dos conteúdos e ao despreparo dos professores foram os aspectos mencionados pelos alunos de nível médio. Ao compararmos as representações de brasileiros e chilenos, destacamos a presença marcante de referências à violência no espaço escolar, percebida nas falas dos alunos do ensino fundamental em Porto Alegre, o castigo mencionado pelos alunos da escola básica chilena, participação dos pais na organização e na administração das escolas e liceus de Concepción e no auxílio aos alunos em suas dúvidas, o ingresso e a permanência dos alunos chilenos na escola, em maior número e por mais tempo. Concluímos que a educação chilena tem alcançado resultados mais significativos no combate ao fracasso escolar do que o Brasil, embora predomine entre os professores e alunos chilenos uma representação do fracasso escolar centrada nas condições do aluno e de sua família. É importante destacar, também, que os professores e alunos brasileiros re-

presentam o fracasso escolar como um fenômeno complexo e multicausal que se constitui no maior desafio a ser enfrentado pelos educadores brasileiros. Desafio que passa, necessariamente, pela capacitação e valorização dos professores e pela busca de significações e valores nas histórias de vida de alunos e professores.

Relações “ouvintistas” e prática da diferença: o multiculturalismo crítico na formação das comunidades surdas e seus movimentos

Ottmar Teske

Nível: Mestrado

Defesa: abril/99

Orientador: Carlos Bernardo Skliar

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: surdos, ouvintismo, multiculturalismo, diferença, comunidade, sociedade

RESUMO:

O objetivo geral dessa dissertação é apresentar uma pesquisa sobre o processo de transformação de meu modelo como pesquisador, minhas percepções e desejos teóricos sobre a comunidade surda e seus movimentos. O trabalho de pesquisa foi realizado no período de 1995 a 1997, em Palmas/Tocantins, Amazônia Legal. Grande parte dos surdos que viviam na capital do Tocantins e no seu entorno não tinham nenhum contato entre si e a comunidade. Os olhares dos ouvintes em relação aos indivíduos e sujeitos surdos eram estereotipados sendo referenciados basicamente como deficientes. A falta de perspectivas, a precária convivência, o desemprego, a falta de informação causava tristeza e monotonia para aqueles surdos. Eram forçosamente enquadrados e incluídos como indivíduos especiais e deficientes nas escolas públicas, limitando sua participação na sociedade local. Alguns surdos até imaginavam que todas as pessoas eram surdas, outros pensavam que só eles eram diferentes em seu meio e assim por diante. Conviver com aquele grupo foi desafiador no sentido de imaginar o imaginável, ou seja, a possibilidade de provocar um encontro entre eles e ao mesmo tempo presenciar a formação de uma nova organização comunitária e de um novo movimento que surgia naquele Estado nortista. Conceitos novos que surgem nos estudos surdos atuais como ouvintismo, a prática da diferença, o multiculturalismo crítico na formação das comunidades surdas e seus movimentos serão discutidos neste trabalho.

Intersubjetividade das relações: análise das representações das diferenças

Rita de Cássia Morem Cássio Rodrigues

Nível: Mestrado

Defesa: junho/99

Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg

Linha de Pesquisa: Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação

Palavras-chave: psicanálise, educação, ruptura, escola inclusiva, paradigmas

RESUMO:

O objetivo fundamental deste trabalho foi analisar as representações das diferenças, os processos imbricados no aprender/não-aprender e as propostas de inclusão, buscando refletir sobre o papel do psicopedagogo na constituição de subjetividades, a fim de buscar outros espaços profissionais. Propus pensar os sujeitos e as instituições que promovem o entrelaçamento dos discursos, em suas representações, com suas fraturas e contradições, na perspectiva de uma atuação psicopedagógica capaz de se perceber neste momento de ruptura de paradigmas, emergindo daí as reflexões sobre a educação, a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular e a utopia da escola inclusiva. A pesquisa foi qualitativa, na forma de estudo de caso, buscando a compreensão do contexto e das singularidades. Foram selecionadas três escolas, de diferentes sistemas de ensino, com projetos político-pedagógicos diferenciados e perspectivas de inclusão peculiares: uma que mantém o suporte da classe especial, outra que não mantém suporte algum e outra, ainda, que possibilita a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular. Para cada escola foi construída uma proposta de intervenção psicopedagógica, aliada à realidade local e às expectativas manifestadas. Como amostra, selecionou-se: Na escola A, todo o contexto escolar, na escola B, uma criança encaminhada para atendimento e na escola C, quatro crianças portadoras de deficiências incluídas na sala regular. A coleta de dados realizou-se através de observação e análise, entrevistas semi-estruturadas, acompanhamento em reuniões, sessões individuais e coletivas, acompanhamento sistemático em sala (quando foi possível) e propostas de intervenção específicas. A análise foi desenvolvida através da “técnica de análise de conteúdo”, que partiu da compreensão do contexto, das práticas e dos discursos, em suas manifestações e entrelinhas. O aprofundamento dos casos se deu numa leitura hermenêutica, buscando-se na psicanálise e nas perspectivas interacionistas, os recursos teóricos de fundamentação. A Psicopedagogia, como espaço profissional de ruptura, colocou-se como possível, assim como a busca pela inclusão, desde que perpassados pela ética e pela utopia que pressupõe a aceitação da diferença, o respeito pela singularidade, como exemplos da pluralidade e diversidade humanas, onde a convivência traduz o desafio da vida.

Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia

Ruth Francini Ramos Sabat

Nível: Mestrado

Defesa: abril/99

Orientador: Tomaz Tadeu da Silva

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: currículo, gênero, sexualidade, mídia, estudos culturais, comunicação

RESUMO:

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, são analisadas nesta dissertação, as representações de femininos e masculinos em alguns anúncios publicitários, veiculados nas revistas *Veja*, *Isto é*, *Nova* e *Playboy*, e divulgados durante os anos de 1997 e 1998. O trabalho de investigação inicia com uma discussão sobre a pedagogia produzida através das imagens, bem como acerca da concepção de cultura, entendida como campo de conflitos e negociação de significados. Argumenta que existem formas determinadas de pedagogia e de currículo sendo operadas em diversas instâncias sociais, por diferentes artefatos culturais. Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a a consumir determinado produto, tais pedagogia e currículo culturais produzem valores e saberes, regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituem certas relações de poder. Nesta pesquisa é a mídia que importa, especificamente a publicidade, como lugar em que representações de gênero são construídas, legitimando relações de desigualdade entre os sexos ou possibilitando formas de contestação. Para dizer de outro modo, é a publicidade, inserida na área da comunicação de massa, que tomo como campo de produção e reprodução de significados para analisar de que formas relações de gênero estão sendo representadas na propaganda, de que formas o discurso publicitário produz significados, e como tais significados podem ser identificados em comportamentos aceitos socialmente. A análise do material empírico foi realizada, inicialmente, pela utilização dos estudos de Roland Barthes sobre publicidade. Dele, tomo emprestado os conceitos de signos plásticos, icônicos e lingüísticos, conotação e denotação, significante e significado. Estas são as ferramentas com as quais construo as análises e nas quais busco sustentação para operá-las, junto com outros conceitos como cultura, representação, sexualidade e gênero. Pela analítica realizada, foi possível identificar as formas pelas quais femininos e masculinos estão sendo representados na publicidade. Tais representações não são apenas produzidas, mas também reproduzidas, considerando os significados que circulam na sociedade, relacionados às formas pelas quais as concepções de gênero e de sexualidade são construídas para justificar características, comportamentos e atitudes atribuídas socialmente a mulheres e homens.

Educação emancipatória vs educação empresarial e o dilema do trabalhador: um estudo junto a trabalhadores do Banco do Brasil S.A.

Virginia Maria Machado

Nível: Mestrado

Defesa: junho/99

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação do trabalhador, educação emancipatória, funcionário público, cidadania

RESUMO:

É uma análise crítica das contradições entre a visão de educação emancipatória e a visão de educação empresarial, produtoras do dilema do trabalhador atual, soterrado pelas mudanças do mundo do trabalho, simultâneas ao desmoronamento do Estado moderno e suas instituições representativas. Os sujeitos da pesquisa são trabalhadores do Banco, assim como a pesquisadora, ex-bancária do Banco do Brasil por 12 anos e meio. Através dos depoimentos trazemos o testemunho de uma falência da luta trabalhista e do Estado, pelo registro das transformações ocorridas na empresa estatal e na filosofia da formação de seu pessoal. O objeto – o dilema do trabalhador – é contextualizado no período de 1983 a 1995 e tem como pano de fundo de sua construção: as razões em conflito, a relação do público e do privado, a luta dos projetos, entre autonomia política e econômica e entre estado moderno e o estado mínimo, a confrontação entre as duas visões de educação pretendem demonstrar o distanciamento ocorrido entre o caráter emancipatório da formação do sujeito ético-solidário e o caráter empresarial da busca pela produtividade sem limites, visando a formação de um sujeito eficiente e competitivo. A superação para o dilema vai ser tratada no último capítulo quando trataremos das vidas do trabalhador seu humor, festas, formação técnica e política. Ainda existe o dilema?

Quando crianças falam a respeito do não-aprender: uma reflexão na interface da educação com a psicanálise

Wilson Maranhão Sampaio

Nível: Mestrado

Defesa: junho/99

Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg

Linha de Pesquisa: Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação

Palavras-chave: não-aprender, educação, psicanálise

RESUMO:

O presente estudo foi estruturado na interface da educação com a saúde, ou, melhor dizendo, no encontro das instituições responsáveis pelo cuidado das crianças – família e escola – com a psicanálise. Abordou a questão das vicissitudes no processo ensino-aprendizagem ao rastrear a produção de sentido de escolares a respeito do não-aprender, à luz da teoria psicanalítica. São apresentados relatos de duas crianças com histórico de fracasso escolar. A partir de entrevistas com as crianças – na escola e na clínica – utilizou-se a análise da enunciação para compreender e legitimar as falas destas crianças. Pode-se concluir que desta legitimação é possível transformar a situação da multipetência, através dos caminhos apontados pelas próprias crianças. Não se tratou apenas de verificar as estigmatizações enfrentadas pelos escolares, mas trabalhar nas entrelinhas da trama discursiva que identificam o “aluno problema”.