

POR QUE TRABALHAR COM FOUCAULT NA EDUCAÇÃO?

Leandro Passarinho Reis Júnior¹
<https://orcid.org/0000-0001-9505-7808>

RESUMO: O trabalho teve como objetivo analisar contribuições teórico-metodológicas de Michel Foucault para a Educação. É um estudo teórico qualitativo com foco tanto nas obras foucaultianas quanto nos interlocutores na cena acadêmica nacional que correlacionam suas ferramentas teóricas à Educação, como campo fértil e propício às problematizações. Conclui-se que as ferramentas foucaultianas históricas nos auxiliam no entendimento das relações de saber-poder-subjetivação que habitam o cenário educacional na contemporaneidade.

Palavras-chave: Michel Foucault. Ferramentas foucaultianas. Educação.

WHY WORK WITH FOUCAULT IN EDUCATION?

ABSTRACT: The work had as objective to evidence Michel Foucault's theoretical-methodological contributions to Education. It is a qualitative theoretical study focusing both on Foucaultian works and on the interlocutors in the national academic scene that correlate their theoretical tools with Education as a fertile and propitious field for problematizations. It is concluded that historical Foucaultian tools help us to understand the knowledge-power-subjectivation relations that inhabit the educational scene in the contemporary world.

Keywords: Michel Foucault. Foucaultian tools. Education.

¿POR QUÉ TRABAJAR CON FOUCAULT EN LA EDUCACIÓN?

RESUMEN: El trabajo tuvo como objetivo analizar las aportaciones teórico-metodológicas de Michel Foucault a la educación. Es un estudio teórico cualitativo que se centra tanto en las obras de Foucault como en los interlocutores de la escena académica nacional que relacionan sus herramientas teóricas con la educación como un campo fértil y propicio para las problematizaciones. Concluimos que las herramientas históricas de Foucault nos ayudan a entender las relaciones de conocimiento-poder-subjetivación que habitan la escena educativa en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Michel Foucault. Herramientas foucaultianas. Educación.

Introdução

¹ Doutor em Educação: Currículo, Epistemologia e História/UFPA. Prof. Adjunto do Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UFPA. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP. Universidade Federal do Pará - UFPA. Belém, Pará, Brasil. lpassarinho28@gmail.com

Acompanhar Foucault em uma empreitada analítica², figura como uma prova de fogo, uma ogiva ou um deleite de uma bebida desconhecida, momentos corajosos que não nos garantem nenhuma reação previsível, seria o coquetel Molotov anunciado por Veiga-Neto (2005), uma experiência desafiadora e engrandecedora. Além disso, “porque se trata, sobretudo de um autor que subverte qualquer ordem, que nos envolve e nos apaixona sem deixar de ser extremamente rigoroso nas suas investigações e elaborações teóricas” (FISCHER, 2012, p. 36).

As ferramentas dadas por Foucault nos auxiliam a perseguir a lógica das verdades que concebemos no mundo, sem nos prender a uma camisa de força. Foucault nos incita, entretanto, a buscar pistas daquilo que consideramos como verdade e como ciência, daquilo que está na concretude do poder e daqueles saberes que nos subjetivam como sujeitos³ de uma determinada sociedade.

Em suas próprias palavras, ele nos ensina que “gostaria de tentar perceber como se realizou, mas também como se repetiu, se reconduziu, se deslocou essa escolha da verdade no interior da qual nos encontramos, mas que renovamos continuamente” (FOUCAULT, 2011, p. 62).

De suas máximas, vemos como uma possibilidade de liberdade e abertura a novas possibilidades de repensar as palavras e as coisas, não mais amarradas a dogmas e fixação pela verdade naturalizada. E, no caso da Educação, suas provocações nos obrigam a olhar mais a fundo o *porquê* e *como* os problemas educacionais emergem em práticas⁴ de saber-poder-subjetivação.

Em uma época de crises paradigmáticas, não cabe mais encarar o discurso pedagógico dividido entre a arrogância dos cientistas e a “boa” consciência dos moralistas. Para Larrosa (2010):

² Entende-se como uma forma livre e responsável de examinar e analisar as práticas concretas a partir de sua microscopicidade, tratando, como recomenda Foucault (2004), de descer ao estudo das práticas concretas que constituíram o sujeito na imanência de conhecimentos e saberes.

³ Para Foucault, o sujeito não é algo dado e pronto, e sim uma ficção, uma alegoria elaborada pela ciência moderna. Por isso suas obras apresentam a problemática do sujeito, mas não de sua razão, sabedoria e verdade, mas sim da problemática de sua constituição, de sua fabricação.

⁴ Para Foucault, as práticas são os acontecimentos que produzem ‘verdades’. Portanto, não há coisas, não há objetos, mas sim coisas ou objetos que as práticas produzem (DÍAZ, 2012, p. 13). Em outras palavras, não existem nessa perspectiva objetos naturais, existem sim substratos naturais inventados pelas práticas sociais. Assim, estudar arqueologicamente é investigar como as práticas sustentam o que é objetivado.

As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas ou vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender o novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem) (LARROSA, 2010, p. 7).

Ao invés de palavras advindas de modismos teóricos, as palavras de Foucault abalam o pensamento e nos inquietam para a busca incessante dos alicerces das verdades e dos discursos pedagógicos que por vezes contaminam o cenário educacional, tornando-se clichês altamente sedutores.

E sobre *o porquê* de trabalhar com Foucault, Cardoso Jr (2011) reitera que ele traz novos temas, novos objetos, novas técnicas, mas de forma mais aguda, ele oferece ao cientista social uma compreensão filosófica da história que não deturpa o trabalho destes e não os obriga curvar-se a uma ontologia que parece mal acomodada à lide empírica.

Sem desprezar o rigor e a metodologia, Foucault nos ensina a pensar com perguntas, investigando e apontando novas descobertas acerca dos objetos de investigação. No caso particular da Educação, ele nos provoca a rever o próprio lugar institucional que ela ocupa na sociedade e quais discursos ela produz e como é produzida ao mesmo tempo, em um jogo permanente de ir e vir. Uma ginástica livre e rigorosa, difícil e engenhosa, desprendida e sedutora.

Acerca disso, Veiga-Neto (2005, p. 12) nos convida a *pensar com Foucault a Educação*, pois segundo ele, trata-se de colocar em movimento uma vontade de saber balizada pela provocação nietzschiana - *o que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?* – para, a partir disso, nos lançarmos para novas perguntas cujas respostas originaram novas perguntas e assim por diante.

Nota-se que as provocações elaboradas pelo filósofo – especialmente as traduzidas por Veiga-Neto no excerto acima –, nos convidam a (re)pensar e (re)construir um trajeto de pensamento capaz de situar as relações de saber e poder que circundam o processo educativo e que arquitetam crucialmente a Pedagogia e a subjetivação moderna.

Trata-se de um exercício intelectual sem caminho previsível de chegada, que não te leva a respostas prontas e acabadas, que te afasta de um lugar de conforto e tranquilidade no pensamento. É um processo de deslocamento que te leva quase sempre ao inacabado, a uma zona de desconforto e inquietude.

Por um outro viés de pensamento que não acredita no domínio da realidade, Foucault nos ajuda a nos colocarmos à prova e a promover um estranhamento acerca das palavras e das coisas. E isto o aproxima da Filosofia da Diferença, uma perspectiva que se enquadra no pensamento complexo o qual entende que pensamento, linguagem, verdade, razão, sujeito e objeto são inseparáveis, confrontantes e interdependentes.

De acordo com essa perspectiva, a linguagem mescla-se com o pensamento e ambas tecem uma rede de significações e não apenas a representação do real. Por isso que para os filósofos da Diferença, o sujeito sempre está se transformando, se recriando e se autoproduzindo.

Foucault demonstrou muito bem isto por meio da história dos saberes e descreveu o quanto nos afastamos e relegamos outras possibilidades do pensar pelo ceticismo nas verdades, na hermenêutica e na filosofia da representação. Com estes questionamentos germinados em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault denuncia a “morte do homem”, que segundo ele não é uma realidade plena, ao contrário, ele é apenas uma figura do saber contemporâneo que, assim como os fatos e as coisas, forma-se e transforma-se a partir de novas epistemes do final do século XVIII.

Também segundo as inquietações foucaultianas acerca da discussão do Homem, a filosofia vive desde Kant até os nossos dias uma anestesia ou sono dogmático gerenciado pela antropologia filosófica que confinou o homem em seus fatos positivos que concebem sua experiência tornando-se essa figura lânguida: verdade, fundamento e essência de qualquer questão. Foucault reprova essa episteme e propõe, com base na fórmula nietzschiana da morte de Deus, a morte do Homem como possibilidade de novas formas do pensar e do saber que queiram libertar-se dessas amarras que sufocam a alteridade.

Deste modo, ao invés de enaltecer o Homem pela sua razão – pilares do saber moderno –, Foucault desloca seu olhar e observação para os processos de sujeição que engessam o homem e o conjunto de materiais e métodos que o fabricam. Logo, o filósofo também se afasta de qualquer filosofia que se sustente a partir do poder redentor da razão reflexiva de Hegel a Sartre e se aproxima dos filósofos da Diferença como Nietzsche, Espinosa, Deleuze, Guattari e Derrida, apostando muito mais na multiplicidade do que unicidade das coisas.

Para Bruni (2006), Foucault tenta mostrar, em um posicionamento decididamente não filosófico, como, mediante mecanismos sociais complexos que incidem sobre os

corpos muito antes de atingir as consciências, foram-se dando historicamente mil formas de sujeição: os homens são antes de mais nada objetos de poderes, ciências, instituições.

De forma magistral, o autor reinventou três ontologias baseando-se em sua lógica sobre a história⁵ do presente: a do “*ser-saber*”, do “*ser-poder*” e do “*ser-si*” ou “*dobra do ser*”. Cada ontologia vincula as possibilidades do pensar, todavia, esta divisão é apenas didática, pois o próprio filósofo articulava todos os eixos no seu exercício de pensar o hoje, o contemporâneo em virtude dos acontecimentos históricos.

Todas as ontologias, entretanto, questionam a soberania do sujeito e do conhecimento, problematizando a questão da *resistência* como o centro do debate contemporâneo. Vale a pena esclarecer que para o filósofo o termo ‘resistência’ é precedido por uma série de outras noções incumbidas de demonstrar a exterioridade provisória do sistema saber-poder, como é o caso das noções de “transgressão” e “exterior” cunhadas a partir da década de 1960.

Contudo, todos os casos tratavam-se de descrever a forma pela qual o indivíduo se singulariza por um procedimento geralmente caracterizado pela escrita e consegue de maneira voluntária impedir a evolução dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso⁶.

A busca pelos discursos suspensos em estado de *imanência* na concepção foucaultiana, é um elemento fundamental para o entendimento da complexidade. Trata-se então de uma busca por questões provisórias à espera de novas perguntas, que exigirão novas pesquisas e assim por diante. Deste modo, o filósofo foi primaz nessa discussão, pois, como afirma Veiga-Neto (2005), Foucault foi aquele que melhor mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o chamado sujeito moderno.

⁵ Conforme Foucault, a história não produz um desenvolvimento progressivo, mas constitui materialidades, discursos e relações de força que interagem. “Não existe uma razão histórica caminhando rumo à sua própria perfeição. Trata-se de uma filosofia não dialética. Uma filosofia de tensões” (DÍAZ, 2012, p. 12). Enfim, uma concepção de história não mais pautada nos binarismos ser ou não-ser, finito e infinito, mas que assinala violências entre o discursivo e não discursivo, produzindo assim problematizações sublinhadas nos efeitos de verdade.

⁶ Acerca disso, Foucault depreende um esforço considerável em sua obra *Microfísica do Poder* em evidenciar tanto a natureza intrínseca da resistência atrelada às relações de poder, como por exemplo, no ensaio *O sujeito e o poder* no qual ele situa a localidade do poder no espaço social e a resistência como desbravadora dos espaços de lutas. Assim, a resistência suscita novas relações de poder e vice-versa: “elas constituem, em reciprocidade, uma espécie de limite permanente, de ponto de reversão possível”. Portanto, as lutas não nascem fundamentalmente a partir do poder, mas contra seus efeitos.

A partir desse olhar, tem-se uma postura transgressora diante das formas clássicas de olhar e entender o mundo. É exatamente essa transgressão que Foucault propõe juntamente com a Filosofia da Diferença, uma transgressão política e linguística, já que a linguagem também demarca a posição do sujeito que, nesse caso, não acredita no sujeito pleno, mas no sujeito mutante, imerso em constantes transformações.

Para os filósofos da Diferença, inclusive Foucault, a rebeldia é necessária para que se trilhem novas formas de pensar, de agir e se entender no mundo contemporâneo, tendo em vista que seus textos herméticos de difícil compreensão abalam nossas opiniões e crenças; são indóceis porque não se convencem pela arrogância e/ou pela validade científica; e também não se submetem ao que já está estabelecido na ordem dos discursos. Ao contrário, viram-se para tudo isso e propõe uma nova cena intelectual balizada por pontos de vistas específicos para entender os problemas da contemporaneidade.

Essa perspectiva determinada consiste, entretanto, em levantar questões, aquilo que Foucault denominou de ferramentas para o exercício do pensamento político que urge por novas formas de interpretar o mundo. Logo, eles inauguram uma política de transgressão a qual Foucault, em sua *Microfísica do poder*, descreve como essas redes capilares atravessam a sociedade, instaurando práticas e subjetivando os sujeitos.

A Filosofia da Diferença, enquanto forma Deleuziana de pensar, é concebida como uma das formas de produção e criação de pensamentos sem a busca de um “modelo ideal” ou “mais convincente”, mas à procura de conexões com outros pensamentos para então semear novas interrogações e investigações.

Nesse sentido, esta busca sempre um espaço intempestivo, uma contraposição ao pensamento sem imagem e sem representação. Trata-se de compor um pensamento pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, totalmente oposto ao pensamento clássico que reduz a diferença à identidade. O filósofo da Diferença, em contrapartida, reúne imediatamente o que o distingue e, por isso, está totalmente relacionado ao que ele mesmo denominou de “dobras do mundo” – elemento genético diferenciador da diferença que reúne os dois níveis da alma e do corpo.

Vale ressaltar que para chegar a esta conclusão, Deleuze também valorizou domínios exteriores à Filosofia como, por exemplo, as Artes e a Literatura, pois como seu objeto de estudo sempre foi as formas de pensar, ele mesmo reconhecia que o pensamento

não é atributo exclusivo da Filosofia, mas existem formas de expressão e comunicação humana que traduzem o pensar, suscitam a reflexão e problematizam a diferença.

Como bem sabemos, todos os discursos estão prenhes de saber-poder e este tema foi caro a Foucault. Afinal, o que sempre esteve na pauta de seus interesses foi a necessidade de descrever e compreender as diferentes formas pelas quais as tecnologias do poder atuavam (e ainda atuam) na prática, para nos individualizar e nos constituir como sujeitos.

Nesse sentido, as questões ontológicas inauguram um campo fecundo de pesquisa engendrado por três práticas que, segundo Foucault, figuram como “dobras”, dobradiças que unem objetos e possibilitam deslocamentos que colocam o sujeito na versatilidade do mundo contemporâneo e que neste estudo serão apropriadas metaforicamente, a fim de alcançarmos o objetivos propostos.

Portanto, ao investigar as práticas, buscamos os acontecimentos que, segundo Veyne (1998), não são misteriosos, nem estão no subsolo da história, nem são um motor-oculto: são o que fazem as pessoas. De fato, se as práticas não estão escondidas, nem submersas, elas rodeiam e, por vezes, matizam as nossas vidas por meio de dispositivos e tecnologias disciplinares.

Assim, as provocações foucaultianas e a Filosofia da Diferença situam-se no bojo da crítica⁷, incitando-nos a embarcar em sua lógica tendo em vista que seu maior intento é desterritorializar, desfamiliarizar, desnaturalizar⁸. Enfim, levar-nos ao estranhamento, desviando-nos de nossa rota simples e previsível para caminhos aventureiros e imprevisíveis, porque para o filósofo não existe um porto único, uma única possibilidade de chegada, mas existem sim portos de passagem os quais nós também podemos conhecer⁹.

⁷ De acordo com Veiga-Neto (2005), a Crítica no contexto foucaultiano trata-se mais de uma *hipercrítica*, isto é, aquela crítica que se expande e vai buscar no mundo concreto das práticas discursivas e não-discursivas as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem.

⁸ Segundo Prado Filho (2012), consiste em suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; exercício crítico do olhar implicando deslocar do habitual e desfocar, duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e política. Trata-se de descolar a constituição dos objetos do patamar natural e remetê-la ao domínio das práticas sociais, relações de poder e jogos de verdade.

⁹ Ao pensar outras possibilidades de conotação para a palavra conhecimento, Deleuze (2000) anuncia que é uma imagem dogmática do pensamento que parece não se desvencilhar da questão do tempo. Conhecer a partir da divergência e da diferenciação é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Deste modo, conhecer é construir um caminho de constituição de um objeto, caminhar com ele e construir juntamente com ele percursos e descobertas, achados.

Para o filósofo não existem objetos naturais, existem substratos naturais que as práticas sociais convertem em objetos. Sendo assim, as práticas produzem constantemente objetividades, interferindo no pensamento e comportamento das pessoas, forjando aquilo que Foucault denominou de modos de subjetivação.

Ao discorrer sobre sua paixão de trabalhar com Foucault e como sua companhia, Fischer (2012) nos ajuda a entender os problemas da atualidade e destaca uma reflexão profunda que vale a pena aproveitar na íntegra, um verdadeiro misto de paixão e confusão: No lugar do poder soberano, “mau em si”, a existência imersa em relações de poder, pelas quais se criam variadas estratégias de conduzir a si mesmo e aos outros. No lugar de saberes que esclarecem, saberes que inventam permanentemente o segredo. No lugar de sucessão de fatos, a história das descontinuidades. No lugar do sujeito do conhecimento, o pensamento sobre a vontade de saber. No lugar das clássicas oposições de mostrar e denominar, as ausências da linguagem, o divórcio mesmo entre as palavras e as coisas. No lugar da interioridade da linguagem-verdade, da linguagem-eternidade, da linguagem-homem a escritura (e a loucura) como pura exterioridade. No lugar do pensamento que progride e justapõe temáticas, a produção intelectual que oferece o antes impensado, no interior do próprio pensamento (FISCHER, 2012, p. 21).

Pensar para provocar ainda mais o pensamento nunca confortante, talvez esse seja um dos lemas de Foucault, pois suas reflexões estilhaçam nossas verdades e nos motivam a duvidar de tudo que acreditamos. É por isso que esta postura torna interessante ao campo educacional, por vezes repleto de verdades e saberes amalgamados, entendendo que o sujeito da Educação não se reduz apenas a identidade (profissional e pessoal), mas ele é encarado por uma rede de significações e sentidos, pois assim como os objetos os sujeitos a partir dessa perspectiva são construções, criações do discurso de que fazem parte.

Enfim, a reinvenção do pensamento a partir de novas formas de pensar, de olhar para as coisas e percebê-las como construções históricas, como arquiteturas geográficas. Eis a riqueza do empreendimento foucaultiano que, ancorado à Filosofia da Diferença, nos incita a rever, repensar, refletir a Educação não como um fim em si mesma, mas como ferramenta na fabricação de sujeitos.

Educação: ferramenta na fabricação de sujeitos

Mesmo não publicando nenhum texto e nenhum curso totalmente direcionado para a área da Educação¹⁰, Foucault nos oferece discussões amplas sobre a *episteme* e sobre o *sujeito*, discussões estas totalmente pertinentes ao campo educacional. Percebe-se que em todas as suas obras, o filósofo é incomodado por novas possibilidades de pensamento que se afastassem de dogmas e prescrições científicas apontando para a multiplicidade de formas do pensar.

Neste tópico pretendo conectar alguns apontamentos de Foucault para a problemática da Epistemologia e da Pedagogia, partindo do conceito de *episteme* que o filósofo cunhou em *As palavras e as coisas* e de suas análises acerca do poder e do saber-poder em interlocução com as relações pedagógicas.

Para alcançar este objetivo, adoto a concepção foucaultiana de Filosofia como caixa de ferramentas no qual encontramos equipamentos e instrumentos necessários para entender os problemas que nos são colocados pela realidade em que estamos submersos. Esta concepção é importante, pois demarca a forma como Foucault se afastava da visão transcendental e universal – herança da filosofia clássica – e se aproxima de uma filosofia que Deleuze denominou de imanente, isto é, aquele pensamento que se engendra nas raízes da realidade cotidianamente vivida.

Sendo assim, ao perceber o conhecimento como construção histórica, Foucault propõe um deslocamento de foco para aquilo que sorrateiramente foi desprezado pelos intelectuais, aquilo que foi escondido para debaixo do tapete pela sua própria imanência: as relações de poder.

Nesse sentido, ao cartografar primeiramente os **Saberes**, posteriormente os **Poderes** e, finalmente, a **Ética**, Foucault criou uma ontologia histórica, domínios de pensamento para analisar o tempo presente, fazendo-lhe um diagnóstico, um questionamento e várias problematizações que se encaixam, a meu ver, perfeitamente em vários campos de debate, principalmente da Educação.

Essa fecundidade reside, segundo Gallo (2004), em seus dois primeiros domínios *ser-saber* (Saber) e *ser-poder* (Poder). Ao tentarmos compor uma Arqueologia da Pedagogia buscando seu solo epistêmico, bem como quando tentamos dissecar a articulação do saber-poder na relação pedagógica, transpomos essa discussão para o campo

¹⁰ Compreende-se como um processo eminentemente social que ocorre dentro e fora da escola e também habita o conjunto de instituições disciplinares criadas para dar conta daqueles que escapam da normalização escolar, familiar ou governamental (PASSETTI, 2009).

curricular por se percebemos a pertinência da escolha e seleção de saberes para compor qualquer programa de formação articuladas a relações de poder imbricadas.

Vale ressaltar que para o filósofo não existe relação de saber que não exija as relações de poder e vice-versa, então, para efeito didático, separaremos estes dois domínios para ilustrar como os mesmos se aplicam ao campo da Educação.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault apresentou uma linha de raciocínio sobre o processo de constituição dos saberes modernos, o qual denominou de *episteme*. Para ele, neste solo germinaria os saberes, argumentando que em cada época histórica germina-se apenas uma única *episteme*, ou seja, uma única estruturação de saberes. Nas palavras do filósofo: “num dado momento não há mais do que uma *episteme*, que define as condições de possibilidade de todo o saber” (FOUCAULT, 1990, p. 227).

Em sua defesa, Foucault afirmava que, desde o século XVI até os nossos dias, o mundo moderno foi definitivamente marcado por três *epistemes* distintas: a clássica fundada na *similitude*; a moderna calcada pela *representação*; e a terceira emergente articulada em torno da *linguagem*.

A primeira é regida pela semelhança, então o que aproxima a palavra da coisa é a sua proximidade dela. Foucault acentua esse processo como algo mágico que é a concretização da coisa, da ideia por meio da palavra. Trata-se de uma herança mitológico da antiguidade e que até hoje se encontra em nosso cotidiano por meio de mitos e lendas populares. Isto também está presente no receio que as pessoas têm em falar nomes negativos, nomes de doenças ou até mesmo praguejar alguém, como se a evocação da palavra fosse materializar o desejo.

Mas essa *episteme* passa por crises históricas e aos poucos há uma cisão entre a palavra e a coisa, este casamento parece ter se rompido com o surgimento da ciência moderna e a semelhança passa a não mais concretizar as ideias, agora o lema passa a ser a representação. Um solo forte, rígido e fértil passa a reger a ordem dos saberes, constituída por meio de duas instâncias ordenadoras: a *máthêsis* baseada na álgebra com o objetivo de ordenar coisas simples; e *taxinomia* baseada em signos e voltada para as coisas de natureza mais complexa.

Esta é a base que impulsionou todas as ciências a dedicarem esforços para a representação do mundo, tentando estabelecer uma ordem por meio do saber. Somente depois que o mundo encontrar-se ‘organizado’ e ‘representado’ que o homem poderá se

autopensar, se autotematizar, se autorrepresentar. A partir de então, as ciências humanas emergirão colocando o homem como objeto de representação, como fetiche e como arquétipo do saber.

Nesse contexto, para que a Pedagogia reivindicasse seu status científico como forma de saber e pensar o homem, foi necessário que o mundo estivesse representado, que a realidade fosse traduzida por lentes iluminadas, fazendo com o próprio homem também buscasse a sua representação. Somente no momento em que o homem fosse objeto da representação, seria possível investigar em uma ciência que tratasse da sua formação como a Pedagogia.

Desta forma, ao ser concebido como tentativa de ordenação do mundo sob a égide epistemológica moderna, este campo de estudo¹¹ precocemente investiu em organizar o mundo por meio de suas disciplinas no afã de ordená-lo no nível do saber, sendo que esta ordenação já possuía uma íntima relação com os mecanismos de poder. Daí a disciplina consagrar-se como uma transfiguração do saber por excelência, trazendo consigo múltiplas facetas, dentre as quais aquilo que Foucault ambicionava – a vontade de verdade – chave-mestra para abrir as portas da relação interna entre saber e poder.

Não é à toa que a disciplina destacou-se como campo e materialização de saberes, tornando sinônimo de autoridade subliminar do conhecimento voltada tanto epistemologicamente para a supremacia do próprio saber que a constitui, quanto para um mecanismo político de controle de assujeitamento dos corpos. Portanto, disciplinarizar é organizar e ordenar as ciências e saberes, mas também domesticar, adestrar e controlar os corpos.

Aqui vale a pena evocar a metáfora da *Árvore* (GALLO, 2004) como arquétipo do currículo disciplinar, como imagem do pensamento moderno¹². Trata-se de um modelo no qual os conteúdos de aprendizagem apresentam-se sob a forma de disciplinas autônomas, de conhecimentos estanques e independentes. Esta premissa tornou-se a essência da Pedagogia e da Escola Moderna desde o século XVII até a contemporaneidade, pois foi a tática mais eficiente para disciplinar e governar a sociedade consiste em instrumentos sutis

¹¹ Diversos autores como António Nóvoa, José Contreras e Marcelo García questionam a profissionalidade dos professores, bem com se a Pedagogia é uma ciência ou uma técnica.

¹² Vale esclarecer que as disciplinas já existem desde a Antiguidade, porém as mesmas não eram organizadas e controladas, porque não havia a inexistência da obrigatoriedade do ensino. Todavia, com o surgimento das escolas obrigatórias, o currículo escolar tornou-se uma arma poderosa para a consagração de um projeto capitalista e liberal que afastou cada vez mais o sujeito do cuidado de si.

que prometem educar¹³, dotar o sujeito de conhecimento e transformá-lo em ser útil para a sociedade às custas de seu próprio aprisionamento.

Nessa concepção, o sujeito é algo previamente estabelecido, pronto e acabado. Essa também é a visão da Pedagogia de que todo ser já nasce sujeito que precisa ser moldado, trabalhado e educado para ‘progredir’ na vida. Uma visão totalmente contrária à visão foucaultiana de que o sujeito é algo bem diferente, ele é uma invenção da modernidade, um projeto arquitetado e fabricado pela modernidade.

Para Foucault, as instituições educacionais funcionam como uma fábrica de produzir sujeitos e o currículo se configuraria como a forma na qual o sujeito é delineado, arquitetado e produzido. Assim, ao fabricar sujeitos e de certa forma assujeitá-los, essas instituições exercem um forte papel político na sociedade ao subjetivá-los a partir de técnicas e táticas de adestramento e submissão. Por isso, em todas suas obras, ao analisar as instituições que demarcam subjetivações nos indivíduos, Foucault sempre cita a educação em paralelo com outras eficazes fábricas de poder como a prisão e os hospitais psiquiátricos.

Aqui, nota-se uma alfinetada de Foucault para o terreno da Educação. Afinal, como a Educação abrange os processos de ensino-aprendizagem e está em todos os lugares da sociedade (na família, na rua, nas instituições), esta se configura como um direito e ao mesmo tempo um dever inspirado nos princípios liberais de liberdade e solidariedade humana, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando. Contudo, percebe-se que cada vez mais essa ferramenta, através de suas práticas pedagógicas elitistas, corrobora a concretização do projeto capitalista, fabricando sujeitos úteis para este projeto, cada vez mais preso a mecanismos e dispositivos de disciplinamento e controle.

Assim, há um deslocamento compulsório do sujeito que, ao invés de ser o centro da Educação, passa para o segundo plano desta, servindo-lhe apenas de veículo. Mas como Foucault interessava-se piamente à constituição do sujeito, principalmente do sujeito da modernidade, suas provocações enquadram-se perfeitamente aos paradoxos educacionais, afinal, sabemos que o elemento central de qualquer pedagogia também é o sujeito. Por meio de análises minuciosas sobre o sujeito, o filósofo nos dá pistas valiosas para o debate educacional.

¹³ Conferindo-lhe um significado político, este ato pode significar cultivar o espírito; formá-lo e fazê-lo adquirir cultura. Também pode ser relacionado à transmissão de conhecimento, erudição, adestramento e domesticação das pessoas, tornando-as obedientes às instruções que zelam pelo cultivo de uma moral superior.

E este *link* nos direciona para o próximo domínio foucaultiano: o ser-poder. Quando relacionada a este domínio, a Educação aparece também como projeto da Modernidade, aliás, um eficiente projeto calcado em três pilares de exercício do poder: a soberania, a disciplina e o biopoder. Estes pilares não se excluem, ao contrário, eles se complementam por meio das tecnologias disciplinares que para Foucault são as molas propulsoras do próprio sujeito moderno. Ele destaca que essas tecnologias já existiam historicamente, mas ganharam força e poder a partir do século XVII com a criação das instituições disciplinares, inclusive a escola que começa a delinear e alavancar a tecnologia do biopoder no final do século XVIII, quando a disciplina já possuía característica própria de individualização.

Em seus estudos Foucault demonstra que isso não ocorre por acaso, mas na tentativa exemplar de substituir o suplício como forma de punição e instaurar formas mais econômicas e ‘menos’ violentas de atingir o indivíduo e dominar o seu corpo – a disciplina pelo biopoder. Ao transformar este corpo individual em corpo social, o biopoder permite o exercício sobre a população de forma mais abrangente e eficaz, sendo o biopoder o elemento que instaura a governamentalidade sobre este corpo social – a população.

Ao invés de agir, controlar e docilizar apenas um corpo como vinha acontecendo nas tecnologias do poder disciplinar, o biopoder age sobre um corpo coletivo, um corpo com uma conotação política, totalmente distinto do corpo individual. Por isso, a biopolítica cria novas formas de “fazer viver” e “deixar morrer”, por meio da criação de novas instituições de disciplinamento e controle que objetivam sempre ‘tratar’ a população e seus indivíduos que imploram por cuidados (os assujeitados) do governo, com isso a criação de clichês demagógicos, inclusive, o do bem-estar social para todos.

Essa premissa é totalmente aplicável à Educação, pois por ela e para ela criam-se demandas em prol do bem-estar da população, como políticas compensatórias que anunciam ‘progressos’ baseados no discurso da Qualidade Total na Educação, mas que, na verdade, escondem jogos de poder em suas entranhas. Tais tramas revelam interesses e intencionalidades que emergiram sob a égide do biopoder.

Essa genealogia do poder na Educação nos faz entender as diferentes conformações históricas das práticas educativas e das instituições em consonância com as políticas educacionais emergentes. De posse desse entendimento, poderemos descortinar as molduras construídas e aclamadas pelos discursos educacionais.

Mas não podemos esquecer o que ligou Foucault diretamente à Educação. Foi com *Vigiar e Punir*, nos idos da década de 1980, que o filósofo causou forte impacto na educação brasileira. Em trabalhos que privilegiavam a questão do disciplinamento, buscando constatar nas escolas as teses levantadas pelo filósofo francês.

Desde esse momento, os debates educacionais não foram mais os mesmos, pois a história genealógica fez com que a educação e a escolarização passassem a ser concebidas como uma maquinaria destinada a disciplinar os corpos em suas atividades. Foi nessa obra que Foucault descreveu e exemplificou vários processos de disciplinarização dos corpos em distintas instituições como fábricas, oficinas, conventos e quartéis, destacando a eficácia de cada uma delas e a abrangências das escolas na efetivação do poder disciplinar, pois nessas instituições, os indivíduos passam uma grande parte de sua vida.

O filósofo demonstrou muito bem que a disciplinarização não incluiu apenas os corpos, mas, sobretudo a seleção, classificação e disposição de conhecimentos que fortalecem a moral e os bons costumes. Em sua análise, ele também percebeu como a arquitetura, a disposição dos mobiliários, a organização das salas de aula, por exemplo, constituíam a força do poder disciplinar sobre os corpos, contando sempre com especialistas preparados para fortalecer o regime disciplinar.

Nos anos 1990, entretanto, um impacto mais significativo ocorre no cenário brasileiro: a constituição do grupo de pesquisa de Porto Alegre, sob a liderança de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto. Ambos produziram e orientaram diversos estudos em Educação em interlocução com os estudos foucaultianos, tendo como pano de fundo as mudanças sócio-políticas e educacionais no país, estimulando a utilização do filósofo, inclusive, para tentar compreender tais mudanças.

Chamar Foucault para dialogar com a Educação é uma tarefa ousada, pois, como bem sabemos, para o filósofo não existem certezas prontas e acabadas, tudo é uma construção histórica repleta de relações de saber-poder. Também, porque ele refuta as “novidades” contidas nessas certezas prontas, algo muito sedutor para a Educação e que a coloca em um campo que urge por “novas visões”, “novos dogmas”, “novas técnicas” e “novas metodologias de ensinar e aprender”.

Segundo Gallo (2008), a produção filosófica de Foucault, quando deslocada para o campo da Educação, pode agir como um veneno contra as ervas daninhas, matá-las para brotar novos pensamentos e reflexões. Principalmente, ao destacar a Filosofia como “é

uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual razão que nos leva a isso” (GALLO, 2008, p. 254).

Percebemos que para adentrar na analítica foucaultiana temos que nos despir de qualquer tipo de certeza pronta, algo complicado para a área da Educação que parece se fortalecer e se consolidar por meio desses discursos prontos que, por vezes, transformam-se em ‘certezas prontas’.

Se utilizamos Foucault para dialogar sobre a Educação, precisamos praticar logo o exercício da suspeita, da busca incessante por aquilo que ainda não pensamos ou que desprezamos por considerá-lo algo desinteressante e fútil, questionando veementemente as certezas prontas que vêm dominando o universo educacional desde a sua origem. Deste modo, a Filosofia, ao invés de ser consagrada como um dos pilares e fundamentos da Educação, seria justamente aquilo que lhe sacode, que lhe acorda, que lhe tira o chão, abrindo possibilidades para que este campo se olhe e olhe para novos horizontes desprezados.

Mas temos que tomar cuidado para não cairmos na nossa própria armadilha, pois tomar Foucault também como a única solução para os problemas contemporâneos pode nos aprisionar em mais verdades. Então, o mais recomendável é pensar com Foucault a partir de suas provocações para o campo educacional sem deslizar e cair em novas certezas pedagógicas, problematizando este campo prenhe de reflexões.

Portanto, podemos utilizar Foucault como *start* para o exercício filosófico que não aponta para nenhuma chegada específica, nenhum caminho objetivado e pré-definido, mas para caminhos que vislumbrem novas formas de ver, pensar, sentir e refletir a Educação e seus paradoxos da contemporaneidade, operando deslocamentos de pensamento.

Daí advém a versatilidade do filósofo que não admite ser aprisionado, acorrentado e circunscrito a um só pensamento e a uma única forma e caminho do pensar, pois ele mesmo admite em suas obras que *podemos* e *devemos* mudar sempre de caminho quando nossos olhos procurarem por outras coisas. Não devemos hesitar em mudar de percurso e de rumo quando novos deslocamentos teóricos se apresentam para nós. Essa mudança é algo perturbador na seara da Educação, pois, geralmente, assume posturas de pensamento como dogmas que não podem ser questionados, nem muito menos abandonados.

Enfim, usar o pensamento sobre a Educação como ferramenta e dispositivo para desterritorializar o pensamento ao invés de loteá-lo é, de fato, o desafio foucaultiano de

investigar neste campo, tomando como base seus sustentáculos epistemológicos, políticos e éticos, promovendo a reflexão sobre nós mesmos e sobre o que fizeram de nós *pela e com* a Educação.

Se a filosofia, como já disse Foucault em entrevista ao jornal *Le Monde* em 1980, é o exercício de suspeitar, investigar e interrogar as suas usuais formas de comportamento, pensamentos e conduta. Então, a filosofia da educação seria uma possibilidade de questionar as verdades impostas no campo educacional, de balançar e tensionar as suas estruturas para eclodir novas ideias e novas formas de pensar. Aqui reside a grande lição de Foucault para nós educadores que lutamos e acreditamos em mudanças significativas na Educação.

Por isso, reiteramos que a Educação é uma poderosa ferramenta de fabricação de corpos úteis e dóceis, pois assim como Foucault, reconhecemos as tramas de poder que sustentam esta seara. Esta premissa humana que se transformou, não por acaso, em direito universal, interpelando a todos quando materializadas em práticas – conceito caro a Foucault que será aprofundado cuidadosamente no próximo tópico.

Considerações finais

Mas, porque trabalhar com Foucault na Educação? Por que é um autor que nos instiga a saber mais, a questionar as verdades construídas e impostas; a entender as tramas e lógicas dos discursos educacionais. E sobretudo, para refletirmos sobre que papéis a Educação ocupa na trama social.

Mas, trata-se de uma tarefa desafiadora, pois ao invés de buscar respostas para os problemas educacionais, teremos que exercitar a formulação de perguntas e reflexões que nos impulsionem para Arqueologia e Genealogia do Poder, isto é, a escavarmos as pistas históricas que constroem discursos e verdades consagradas pela nossa sociedade.

Foi com esse intuito que tentamos mostrar as conexões potentes entre as ferramentas foucaultianas e o campo Educacional, particularmente acerca dos questionamentos das verdades produzidas e fabricadas neste campo repleto de tensionamentos e complexidades pouco refletidas e questionadas.

Assim, fomos compondo um debate com seus interlocutores nacionais, pesquisadores que apostaram numa perspectiva teórica problematizadora, na qual as teias e tramas históricas nos ajudam a entender como historicamente se fabricou e se produziu

verdades no campo da Educação e por que estas verdades são difíceis até serem colocadas em cheque, tamanho seu alcance e produção de subjetividades.

São verdades fabricadas em jogos, tramas, arenas de saber-poder que hoje delineiam não somente as políticas públicas em educação, mas também o governmentação da vida, nos atravessando e nos moldando, transferindo essa luta e esse conflito em nossas próprias subjetivações forjadas e totalmente engendradas pela forma como vivemos e pensamos o nosso mundo.

Contudo, o filósofo nos deixou um valioso recado quanto a sua forma provocativa de (re) pensar este mundo que vivemos e o papel desconstrucionista de se ver nele:

Meu papel – mas esse é um termo mais pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Assim, finalizamos estas reflexões com o mesmo sentimento focaultiano que põe em movimento as suspeitas e dúvidas que agora entranham nosso ser, e que fazem com a nossa perspectiva atual de pesquisa seja a problematização e a inquietação por aquilo que se convencionou historicamente e politicamente em chamar de verdade.

Referências

BRUNI, J. O silêncio dos sujeitos. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. (Org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

CARDOSO JR, H. R.. *Tramas de Clio: convivência entre filosofia e história*. Curitiba: Aos quatro ventos, 2001.

_____. *Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo*. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, n. 18, v. 3, p. 343-349, 2005.

CARDOSO JR, H. R.; LEMOS, F. C. S. (Orgs.). *Foucault e Deleuze/Guattari: corpos, instituições e subjetividades*. São Paulo: Annablume, 2011.

DELEUZE, G. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção Trans).

DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

_____. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

_____. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Microfísica do poder*. 30 ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Ditos e Escritos vol. II).

_____. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Vigiar e punir*. 40 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. *A escrita de si*. In: Ditos e escritos: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Verdade, poder e si mesmo*. In: Ditos e escritos: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *O que é um autor?* In: Ditos e escritos: Estética: literatura e cinema, música e cinema. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALLO, S. *Foucault: (Re)pensar a Educação*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. *Repensar a educação: Foucault*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, n. 29, v. 1, p. 79-97, jan/jun 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

PASSETTI, E. *Sobre a sociedade de controle, educação e fluxos*. In: TEDESCO, Sílvia; NASCIMENTO, Maria Lívia do (Orgs.). *Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VEYNE, P. M. *Como se escreve a história e foucault revoluciona a história*. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Data de recebimento: 07.08.2018

Data de aceite: 15.07.2019