

ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI

**ÉTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
CONTEMPORÂNEAS: A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA
E A CONSTITUIÇÃO DO AGENTE MORAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004**

ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI

ÉTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
CONTEMPORÂNEAS: A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA
E A CONSTITUIÇÃO DO AGENTE MORAL

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2004

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a ética enquanto conteúdo nas políticas curriculares contemporâneas visando explicitar em que condições ela emerge nos discursos oficiais em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, e colocado como “lógico” no atual projeto de escolarização, como elemento relevante para a constituição do “sujeito”. Utilizou-se como suporte teórico e metodológico os referenciais de Michel Foucault, procurando reconstituir um conjunto de práticas sociais que subsidiassem o movimento da Ética, explicitando-se por meio das análises arqueológicas e genealógicas, em níveis de articulações implícitas e explícitas; oficiais e não oficiais; o dito e o silêncio nas relações de dominação e sujeição presentes em nossa sociedade e a constituição do “sujeito da escola”. Por meio dessas relações ambíguas e contraditórias é que buscou-se os diferentes significados da ética. Como parte documental foram selecionados como representativos os discursos e práticas exercitados na Constituição Federal (1988), no Projeto de Lei N° 1258-C (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o Tema Transversal em Educação – Ética; tendo como “locus” o currículo escolar. Ante a diversidade de indefinições, conflitos de interesses, incertezas decorrentes desses contextos pedagógicos observa-se o reducionismo, a crítica fácil, o ecletismo e os modismos, que levam a uma indefinição de qual o sentido da educação nacional e do ensino da própria ética, enquanto desenvolvimento social, que não extrapolem as regras e o interesse difuso do Estado no controle da própria sociedade brasileira. A problematização da ética na atualidade constitui-se elemento indispensável para a luta contra o governo da individualização, ao qual o Estado Moderno nos prende; luta que deve ser empreendida, também, no interior da escola.

Palavras-Chave: Ética; Práticas Sociais; Currículo.

ABSTRACT

This research had as objective investigates the ethics while content in the politics contemporary curriculums seeking to explicit in that conditions she emerges in the official speeches in circulation in Brazil, in the decades of 1980 and 1990, placed as “logical” in the current project of school ration and as excellent element for the constitution of the subject. It was used as theoretical and methodological support Michel Foucault's references, trying to reconstitute a group of social practices that subsidized the movement of the Ethics, expliciting-if through the archaeological and genealogical analyses, in levels of implicit and explicit articulations; official and you don't officiate; the statement and the silence in the dominance relationships and subjection presents in our society and the constitution of the " subject of the school ". Through those ambiguous and contradictory relations it is that was looked for the different meanings of the ethics. As documental part was selected as representative the speeches and practices exercised in the Federal Constitution (1988), in the bill no. 1258-C (1988), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996) and the Parameters National Curriculums, especially the Traverse Theme in Education - Ethics; tends as "locus" the school curriculum. In the face of the in definitions diversity, conflicts of interests, current uncertainties of those pedagogic contexts are observed the reductionism, the easy critic, the eclecticism and the idioms, that take the an in definition of which the sense of the national education and of the teaching of the own ethics, while social development, that don't extrapolate the rules and the diffuse interest of the State in the control of the own Brazilian society. The problemation of the ethics at the present time indispensable element is constituted for the fight against the “government of the individualition”, to which the modern State arrests us, fight that it should be undertaken, also, inside the school.

Key word: Ethics; Social practices; Curriculum.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Membro Titular: Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

Membro Titular: Prof^a Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi possível devido à presença material, o apoio emocional e intelectual de algumas pessoas, enfim, pelas relações com os outros.

Com carinho e admiração, agradeço ao companheiro José Carlos e aos filhos, Vicente, Gabriel e Maíra, cujas existências sempre engrandeceram minha vida, por serem exatamente o que são.

Minhas considerações e agradecimentos a Elúcio Guerreiro, pelo apoio e incentivo permanente à busca de melhoramento pessoal e profissional, sem os quais ficaria mais difícil a caminhada.

Lembro, ainda, as trocas de idéias, os desabafos, as descobertas compartilhadas ao longo das amizades construídas no percurso do mestrado, em particular, com as colegas Denise e Maria de Fátima e com os amigos do grupo de estudos das quartas-feiras, durante 2002 e 2003.

Agradeço, no Programa de Pós-Graduação, aos professores com os quais comecei a compreender a pesquisa como modo singular de entendimento da realidade e às secretárias Jacqueline e Tatiane, que sempre me atenderam e apoiaram, nas mais diversas circunstâncias, dedicando a atenção necessária, de forma muito competente.

A professora Soraia, que procedeu à leitura de grande parte do trabalho, fazendo sugestões fundamentais sobre a utilização mais ajustada dos recursos lingüísticos, tendo sempre muito cuidado em não comprometer a essência do texto e que considero participante ativa na produção deste trabalho. A amiga Rosemari, que em diferentes momentos, também, ofereceu seu apoio.

Com carinho especial, agradeço aos membros da banca, professores doutores Alfredo Veiga-Neto, Luiz Carlos Pais e Alda Maria do Nascimento Osório, que desde a qualificação se preocuparam em analisar esta dissertação, tecendo considerações e contribuições, sem as quais o resultado final deixaria muito a desejar.

Por fim, e de modo particular, agradeço ao orientador, professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, cuja forma de conduzir-se e maneira singular de ensinar, levou-me a entender que o aprendizado só pode ocorrer por meio de trocas e relações, muito estudo, dedicação e descoberta, enfim, como exercício compartilhado; prática esta que ocorreu ao longo de toda a pesquisa.

Todos iguales, todos diferentes. He ahí el lema de la utopía multicultural que la escuela debería reproducir entre sus paredes y contribuir a producir fuera de ellas. Nada más e nada menos, se dice, que la producción de una nueva identidad y la construcción de un nuevo vínculo social en el que la diversidad cultural constituya el tejido de una sustancia ética nueva.

LARROSA (2002, p. 73)

SUMÁRIO

RESUMO	03
ABSTRACT	04
NOTAS INTRODUTÓRIAS: DO MOSAICO À ESTRUTURA DESTE TRABALHO	09
CAPÍTULO I - DISCURSO NA SOCIEDADE DE CONTROLE: A NORMALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS	25
CAPÍTULO II - A GENEALOGIA DA ÉTICA: A QUESTÃO DO DESEJO COMO PROBLEMA E A CONSTITUIÇÃO DO AGENTE MORAL	66
CAPÍTULO III - A ESCOLA COMO DISPOSITIVO E COMO PRÁTICA	91
3.1 O projeto de escolarização: uma história construída entre a soberania e a disciplina.....	92
3.2 A invenção da escola e da escolarização no cotidiano brasileiro, a partir do século XIX.....	103
3.3 O dispositivo da escolarização e as práticas sociais: a persistência das lutas.....	107
CAPÍTULO IV - ÉTICA: CONDIÇÕES DE APARIÇÃO E A INSCRIÇÃO NO ATUAL PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO	119
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA COMEÇAR A APROCURAR	135
REFERÊNCIAS	142

NOTAS INTRODUTÓRIAS: DO MOSAICO À ESTRUTURA DESTE TRABALHO

Com o interesse voltado para a educação busquei, no final da década de 1970, a Graduação em Psicologia esperando poder atuar na área escolar, tentando compreender um pouco melhor o sujeito que estava na escola. Após quinze anos de experiência, atuando junto aos serviços de orientação e coordenação de ensino, mesmo buscando o entendimento da educação em diferentes leituras, considerava não compreendê-la o bastante para uma análise menos superficial das questões problemáticas e do permanente estado de tensão que as práticas no interior da escola suscitavam, e ainda suscitam.

A iniciativa de buscar a pós-graduação, no final da década de 1990, representava a possibilidade de entender um pouco mais a prática, com base nas teorias e compreender as exigências legais contidas nas Reformas Educacionais contempladas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e em seus respectivos desdobramentos; mas, também, possibilitar o acesso às ferramentas que permitiriam, posteriormente, novas pesquisas ligadas à educação e novas explicitações sobre esse fenômeno social.

Entretanto, naquele momento, não havia muita clareza de tais necessidades e objetivos, mas antes, uma profunda angústia em encontrar alternativas que viabilizassem, em especial, o desenvolvimento de valores e a constituição de agentes morais no seio da escola, de forma a não se constituir em mais uma imposição infundada. Interrogava sobre como problematizar efetivamente a questão ética no terreno da escola e transformar em realidade aquilo que parecia estar destinado a ser “indefinidamente” discurso vazio, inscrito em uma reforma educacional e emergente mais uma vez, no interior da sociedade.

No período de 1995-1998, atuando como coordenadora de ensino (conforme autorização da então Agência Regional de Educação), em uma escola técnica mantida por intermédio de parceria entre o poder público e a iniciativa privada, no município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, participei da elaboração da Proposta Político-Pedagógica daquela Instituição, quando pude perceber as inúmeras dificuldades em contemplar a participação efetiva da comunidade escolar na referida elaboração e, também, em encontrar

alternativas viáveis para desenvolver a transversalidade propugnada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No período de 1998-2000, atuei em escola particular no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio, também no município de Aquidauana, quando o serviço de orientação foi chamado a elaborar proposta alternativa para desenvolver os temas transversais.

Naquele momento, optou-se por um trabalho (já experienciado na escola técnica, nos anos anteriores, com alguns resultados positivos) que não interferisse de modo significativo nas práticas cotidianas dos professores, em função da exigência de “cumprir todo o conteúdo das disciplinas”, em especial, pela resistência da própria instituição frente ao estabelecido no currículo prescrito.

Foi elaborado um projeto visando o desenvolvimento de temas considerados relevantes para os alunos e que se constituíam alguns dos conteúdos inscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Médio.

Recuperando um pouco essas atividades pedagógicas, na primeira etapa, após a programação, foram organizados alguns “momentos ou paradas para reflexão” (nomenclatura que serve para ilustrar como a atividade diferenciava-se do cotidiano, evidenciando que nos outros momentos parecia não haver reflexão), quando a totalidade dos professores e alunos era envolvida. Após a seleção dos temas propostos pelas turmas e professores, os alunos podiam “escolher”, o grupo de trabalho de seu interesse, inscrevendo-se para participar dos estudos e das discussões.

Durante essas atividades, os professores em conjunto com a orientação, selecionavam material bibliográfico, como pequenos textos, matérias jornalísticas, problemas da comunidade local ligados ao tema do grupo de trabalho e outros, além de recursos audiovisuais ilustrativos, atualizados e/ou mais antigos, dependendo do tema, que serviriam de apoio para o trabalho de cada grupo.

Inicialmente, o tema era problematizado e após estudos, debates e produção de sínteses, sempre que necessário contando com o apoio e a intervenção dos professores, os alunos reuniam-se no auditório ou no pátio da escola, expunham suas considerações, abriam aos questionamentos e, contando com as contribuições dos demais, debatiam ampliando a conclusão sobre cada tema.

A experiência, nas oportunidades em que foi realizada, possibilitou uma aproximação coletiva dos temas eleitos como relevantes. Permitiu, ainda, a intensa participação dos alunos e a confecção de materiais para exposição, visto que os grupos de trabalho contemplavam alunos de diferentes séries, interessados em temas comuns como, por exemplo, drogas,

sexualidade, ecologia, adolescência, violência e outros, além de favorecer aos professores uma experiência de construção coletiva de conhecimentos que, esperávamos, pudesse servir para a prática cotidiana em sala de aula.

Contudo, no retorno às atividades escolares cotidianas, a maioria dos professores permanecia em suas práticas tradicionais durante as aulas: ensinando conteúdos prontos e definitivos; criando poucas oportunidades de debates e até inviabilizando práticas efetivas de reflexão e críticas. Apenas em situações pontuais, conseguiram articular os temas “transversais” às atividades de sala e aos conteúdos de conhecimento desenvolvidos nas disciplinas.

Tais considerações permitem explicitar duas coisas que se complementam: de um lado, evidenciam a possibilidade de efetivar práticas pedagógicas que facilitem exercícios de pensamento, por intermédio de experiências coletivas, onde professores e alunos possam compartilhar aprendizagens e constituírem-se moralmente; de outro, exemplificar as limitações para o exercício da transversalidade na escola, sem a realização de modificações na organização dos saberes pelo “eixo disciplinar” ou, em especial, pela elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que reflita o pensar de seus agentes (pais, alunos, professores, funcionários), em relação à função da escola e aos conhecimentos eleitos como fundamentais por eles, num dado momento.

Com o advento da Lei nº 9394/96 e com o surgimento dos temas transversais e temas locais, “novos” discursos passaram a permear os diferentes sentidos adotados para a educação escolar. Discursos que ainda não se sustentam nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Foi em decorrência das preocupações com a viabilização dos temas transversais na escola, entendendo a ética como questão fundamental, que defini o título do anteprojeto de pós-graduação: “Ética e Práticas Sociais Contemporâneas”, problematizando-a em termos de sua emergência nas políticas curriculares atuais, tendo a escola como terreno de práticas sociais, lugar em que as coisas são ditas e praticadas pelos indivíduos e grupos.

Considerando o objeto “a ética, como conteúdo, nas políticas curriculares contemporâneas”, o desafio foi, primeiramente, explicitar as condições de seu aparecimento, em determinado momento histórico datado, por meio da análise das relações de dominação e de sujeição presentes em nossa sociedade, nas quais se produziu e colocou em circulação o “novo” saber e, em seguida, evidenciar como foi evocado nos discursos em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, dentre eles, o discurso da escolarização, tratado como elemento de relevância para a constituição do sujeito.

A definição dos objetivos na forma acima exposta foi possível após o contato com o referencial teórico, visto que, tal perspectiva nos levou a indagar como a ética foi colocada para circular no discurso da escolarização, na década de 1990, e não como os sujeitos da escola estavam, ou estão, tentando exercê-la ou estabelecendo para ela determinado significado. Isto é, fez com que a atenção fosse desviada dos discursos da ética, inscritos nos documentos norteadores da escolarização, para outros acontecimentos que condicionaram sua colocação nos discursos circulantes, a partir da década de 1980.

Assim, iniciei a pesquisa pelo estudo do referencial teórico e, ao tomar contato com as obras de Michel Foucault, autor que deu suporte à pesquisa, foi possível perceber a complexidade da proposta, a dificuldade de apreender não os conceitos propriamente ditos: história, acontecimento, discurso, prática, saber, poder e governamentalidade, dentre outros, mas a maneira como a teoria compunha, como estava entranhada na prática discursiva e nos objetos que o autor havia estudado.

Outro aspecto, não menos difícil, mas que foi preciso superar, decorreu da posição de alguns profissionais ligados à pesquisa e com os quais estava mantendo contato, devido ao profundo silêncio que faziam em relação à perspectiva e ao próprio autor.

De outro lado, à medida que as idéias do filósofo tornavam-se mais próximas, pude retomar a reflexão sobre o lugar da psicologia nas questões da educação escolarizada e a tentativa de encontrar respostas a problemas enfrentados e não resolvidos plenamente desde a graduação, ou fruto de experiências vividas em escolas e em instituições de educação profissional em nível básico.

Uma terceira questão, tão ou mais importante, foi se constituindo, gradativamente, e acabou se tornando determinante: uma admiração pelo trabalho de Foucault, não apenas pela questão conceitual, que oferece recursos para compreender a realidade e, no caso da presente pesquisa, compreender a colocação da ética no discurso da escolarização, mas também, pela forma com que realizou seus estudos, investigando questões quase “intocáveis” historicamente.

Foi o aprofundamento e o rigor de suas pesquisas que lhe permitiram desestabilizar certezas inquestionáveis; restituir as condições de aparição de alguns objetos em seus múltiplos e despedaçados começos. Também, evidenciar o jogo de forças em que se constitui o poder - a dominação e a sujeição dos indivíduos presentes em nossa sociedade e, encobertos pelo princípio da soberania, sempre retomado e revivido de diferentes formas; denunciar, de modo veemente, as tentativas de nos fazerem acreditar sempre sujeitos de nossos atos, de nossas práticas e, nos domínios da ética, no campo da sexualidade, evidenciar esta em sua

condição de dispositivo, como invenção histórica inscrita no projeto burguês de sociedade, como a parte de nós a ser controlada e sujeitada, para que cada um se constituísse como agente moral da própria conduta: o desejo sob o controle da razão. Enfim, usar a verdade como arma contra todo tipo de dominação, reconhecendo nos “antagonismos das estratégias” a possibilidade de analisar as relações de poder, nas quais o sujeito é, também, colocado.

A forma singular com que o autor realizou suas pesquisas transformou o conjunto de suas obras em “obra de arte” podendo, por isso mesmo, ser admirada, estudada, utilizada, criticada e transformada, numa apropriação que permita, pelos usos, atualizá-la.

Entretanto, dentre elas destacaram-se nesta pesquisa “Vigiar e Punir” (2000), “A Ordem do Discurso” (1996), “Microfísica do Poder” (2001), “História da Sexualidade” (1984; 1985; 2001), em seus três volumes. Buscou-se, também, a apropriação de obras de autores contemporâneos que estudaram Foucault, apreendendo parte das noções que o filósofo desenvolveu. Contudo, em função da amplitude e complexidade de algumas noções por ele adotadas, é possível terem corrido apropriações equivocadas.

O percurso da pesquisa foi de descoberta, que ocorreu devido ao encaminhamento feito em conjunto com o orientador. Ao longo do primeiro ano não foi estudado o objeto em si mesmo, mas a perspectiva teórica, além de estudos filosóficos e fundamentos da educação – cursando as disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação e, em especial, as optativas da linha de pesquisa “Educação, Indivíduo e Sociedade” como, também, os debates realizados nas quartas-feiras, formado pelo grupo de orientandos do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Tendo cumprido os créditos, ocorreu uma aproximação maior das obras de Foucault, que permitiram a seleção de textos e, principalmente, a elaboração de anotações, resumos, para extrair os enunciados mais significativos.

Ao proceder à tentativa de sintetizar as leituras das obras, estabeleceu-se um “pano de fundo” por meio de uma primeira aproximação diagnóstica, muito inicial, das condições de aparecimento da ética nos discursos circulantes.

De início havia uma quantidade de textos e sínteses selecionados das obras estudadas, além de registros das observações feitas pelo orientador, durante as aulas e em outros momentos específicos. Frente a esses inúmeros discursos, muitos dos quais não articulados entre si, é que fui tentando estabelecer o nexo.

Foucault (2001) estudou a ética no campo da sexualidade, concebendo esta como invenção histórica inserida no projeto burguês de sociedade, instituído no início do século

XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, como dispositivo estratégico de controle e de sujeição dos corpos e maximização da força física.

Considerando a análise feita pelo autor sobre a colocação da sexualidade em discurso, para controlar os desejos, buscou-se investigar “como e para que” a ética havia sido colocada para circular, a partir do final da década de 1990, no discurso da escolarização.

Partindo do princípio que as leis não determinam as práticas, mas que são concessões feitas para apaziguá-las ou mecanismos de coerção, considerou-se que a ética colocada no discurso da escolarização era fruto de práticas sociais anteriores a 1996.

Portanto, a primeira decisão consistiu em desviar a atenção do discurso da escolarização em vigor para acontecimentos anteriores, como os movimentos organizados, as lutas sociais acirradas na primeira metade da década de 1980 e o processo Constituinte (1987-1988), buscando evidenciar, nas relações de poder presentes nos campos sociais e político, o “novo” saber sobre o sujeito, no qual o discurso da ética estava inserido. Não para apreender o discurso da ética propriamente, mas sua colocação nos discursos em circulação na sociedade.

Estando tal descoberta delimitada, ainda que sem sustentação, o trabalho foi dividido em capítulos, para efeito de organização e para facilitar uma aproximação.

Tendo em vista o objeto em questão e o referencial teórico adotado, não foram realizados entrevistas ou contatos com os sujeitos da escola, mas buscou-se estabelecer possíveis relações das práticas sociais, discursivas e não discursivas, que possibilitaram a sua colocação no formato de escolarização.

No primeiro capítulo com o título “Discurso na Sociedade de Controle: a Normalização dos indivíduos”, o objetivo foi buscar o entendimento da sociedade em que estamos inseridos, frente a diferentes correlações, procurando evidenciar os acontecimentos históricos que marcaram a década de 1980 e 1990 – período que delimitamos como momento histórico datado de aparecimento do “novo” discurso da ética – no campo das lutas sociais e políticas, privilegiando o acontecimento “Constituinte” e algumas lutas do movimento educacional organizado, a promulgação da Constituição Federal de 1988, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial, para o Ensino Fundamental, no final da década de 1990, processo em paralelo das discussões da “nova” Lei educacional.

Debrucei-me, também, em discursos que foram desqualificados, como o projeto de escolarização anterior, no que concerne a disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira e em outros que foram silenciados, como o Projeto de Lei nº 1258-C

de 1988, proposto por educadores, especialistas e a sociedade organizada, por meio do Fórum Nacional de Educação.

Foi dado início a explicitação da referência teórica, cujos elementos foram ampliados no percurso, tendo claro que Foucault (2001) procede às análises arqueológica e genealógica, sem a pretensão de construir um corpo teórico acabado, mas ao contrário, passível de transformação, sempre que utilizado.

A arqueologia e a genealogia são modos de análise propostos pelo autor. A primeira possibilitou o entendimento da singularidade dos discursos circulantes, pelo estabelecimento das relações entre eles, que permitiram extrair seus enunciados, e pela “escavação” do acontecimento discursivo. Para tanto, foi necessário analisar os discursos produzidos em relações de poder em determinado período. Análise possível por meio da genealogia, enquanto empreendimento que consiste em restabelecer os sistemas de submissão, evidenciando o jogo de dominações presentes em nossa sociedade.

Foi a genealogia, enquanto “tática” específica de análise, que permitiu “tirar da sujeição” os saberes que foram desqualificados ou silenciados, possibilitando entender os efeitos de poder centralizadores dos discursos “hegemônicos”, como os discursos político e da escolarização.

Assim, Foucault (2001) propõe utilizar a relação saber-poder como um quadro de análise, entendendo que é o nexos entre e ambos que permite a criação de um dado discurso. Isto é, o que é dito numa dada época e numa dada sociedade: um tipo específico de saber e determinada mobilização pelo poder. Este, enquanto relação de força, é exercício sempre provisório, distribuído por toda a sociedade e não localizado apenas em um aparelho, que o deteria por completo, como o próprio Estado.

Entretanto, os discursos legitimados como as leis e outras orientações como os parâmetros, enquanto mecanismos de coerção que legitimam a dominação, não determinam nossas práticas, ao contrário, como explicita Veyne (1982, p. 159), “[...] primeiramente, nossa prática determina esses objetos” e são fruto das transformações históricas.

Assim, a década de 1980, período de ruptura e de luta de forças, constituiu momento histórico datado em que a ética foi evocada nos discursos em circulação, como elemento representativo da sociedade civil organizada, para expurgar as ações autoritárias e em oposição ao regime militar.

Ao tentar fazer a genealogia do sujeito moral, buscando esse reaparecimento naquele período, deparou-se com seus múltiplos começos, espalhados pelo corpo social, nas lutas

organizadas, nas publicações, nos encontros de pesquisa, na mídia, como elemento discursivo da nova ordem que se tentava instaurar.

Em síntese, pode-se admitir que, inicialmente, a ética foi colocada em discurso nos movimentos sociais organizados, pela sociedade civil: como educadores, especialistas, profissionais liberais de diversas áreas, nos meios de comunicações, nas artes, no meio político, usada como instrumento de luta em oposição às ações “imorais” observadas nas décadas de governo militar, sendo posteriormente, apropriada no campo político, como “arma de guerra” contra o exercício de governo que se tentava eliminar, colocando, para tanto, em lados opostos, ética e moral.

No segundo capítulo sobre a “Genealogia da ética: a questão do desejo como problema ético e a constituição do sujeito moral”, o objetivo foi tentar entender a concepção de ética na atualidade, evidenciando a ruptura que ocorreu entre atos, desejo e prazer na ética cristã, mas em especial na Idade Moderna, com a promoção do desejo à condição de objeto da ética e, conseqüentemente, o esquecimento do prazer.

Foucault (1984) estudou a ética no campo da sexualidade, por se constituir motivo de cuidado desde a Antigüidade e por ter sido à parte de nós que se constituiu motivo de preocupação ética.

Ao retornar aos gregos, como fez o filósofo, pode-se observar que, mesmo apresentando elementos de austeridade, no campo da sexualidade, os fundamentos de sustentação de sua ética não se apoiavam na religião ou num sistema legal, pois a preocupação consigo e com os outros era maior, e visava a tentativa de uma constituição ética que fosse uma “estética da existência”: uma forma singular de ser e de conduzir-se frente à regra.

A moral pode ser entendida como os valores e regras inscritos em determinado código prescritivo, seguido e compartilhado por um grupo. A família, a escola, a igreja, constituem-se aparelhos prescritivos. O código estabelece não só o que é “permitido ou proibido” mas, também, define o valor “positivo ou negativo” aos diferentes comportamentos. Entretanto, a moral não se restringe ao código, abrange os comportamentos do indivíduo frente a eles - a “moralidade dos comportamentos”, representando a conduta que se pode medir frente à regra.

Porém, outro aspecto deve ser considerado, em relação às prescrições morais, é a maneira pela qual é necessário conduzir-se; o modo de constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo frente à regra proposta: a ética ou “relação consigo”.

Neste campo, é preciso considerar três aspectos importantes, para o indivíduo constituir parte dele mesmo como matéria de conduta moral: primeiro, o modo como se

sujeita a regra, isto é, como se sente obrigado a usar determinada regra – “o modo de sujeição”; em seguida, a elaboração do trabalho ético, que o indivíduo efetua sobre si mesmo para agir conforme o código, mas, também, para transformar-se em sujeito moral de sua própria conduta; e, por fim, as diferenças decorrentes das aspirações pessoais, indagando sobre que tipo de “ser” buscamos, quando agimos de acordo com determinada moral.

Se nos gregos ato-prazer-desejo articulavam-se, o retorno a eles neste campo, permite que a ética seja situada como problema de escolha pessoal, modelo a ser seguido por opção e não por obrigação e nos permite, ainda, localizar a ruptura entre a relação consigo, como domínio de si e sua substituição pela obediência, em especial, com a racionalidade moderna. Como ocorre tal ruptura?

Segundo Marilena Chauí (1990) tal ruptura ocorreu na Idade Moderna, com as mudanças ocorridas nas concepções de movimento (*kinesis*) e do desejo, quando entra em cena o “incerto”, as “disposições passageiras”, como a paixão. Como esta não pode ser entendida pela ciência, que lida com objetos estáveis, aparecem dois discursos: a ética e a retórica. A ética pretende educar o desejo (*epithymia*), interferindo no movimento, para que retome sua natureza, contudo para persuadi-lo é a retórica que intervém, procurando tocar no *pathos* (disposição passageira), para que reaja contra a paixão, pelo discernimento.

Para Foucault (1984), a passagem de um “cuidado de si”, presente nos gregos, à “renúncia de si” estoíca, até alcançar a relação consigo cristã, na luta para vencer a si próprio, pelo cumprimento de regras morais impostas para unificar as condutas, é lenta. Mesmo assim, considera que entre os epicuristas e os estoícos o saber tinha diferenças. Nestes só ocorre o “verdadeiro si” sendo mestre de si mesmo, já naqueles o saber visava permitir “a compreensão do mundo e o governo das paixões” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 269).

Os elementos de austeridade presentes nos códigos cristãos, como a atividade sexual somente no casamento, aparecem no início de nossa era com os greco-romanos, o que pode representar um esboço inicial do que se tornaria, com os cristãos, uma outra moral mais geral e mais coercitiva. No Cristianismo o discurso é o da carne a ser decifrada pela confissão, mas, não é feita por homens e para homens, como na ética grega abrange, também, a conduta das mulheres e das crianças foi codificada.

Daí percorreu-se o caminho da autopenitência cristã para a pedagogia, desta para a medicina e, posteriormente, para a psicanálise. Contudo, o “cuidado de si” (*epimeleau heautou*) não desaparece, mas é reutilizado pelo cristianismo em “cuidado dos outros” (*epimeleau tanallon*). Somente por volta do século XVI, na Renascença, o cuidado de si reaparece, em certas técnicas de autogoverno e uma relação entre “ascese” e acesso à verdade.

Ao analisar o sujeito moderno, nos domínios da ética, Foucault (2001) fez a crítica ao discurso da repressão do sexo, pois, segundo ele, tal discurso criou uma coincidência para fazer equivaler sua origem com a instauração do projeto burguês de sociedade: reprimir energias inúteis que causam dispêndio das forças produtivas. Propôs, então, recolocar a “repressão do sexo” numa economia geral do discurso, a partir do século XVII, determinando o regime de saber-poder-prazer que sustenta o discurso da sexualidade.

Ao proceder assim, observou que tudo que lembrava o sexo, naquele período, era interditado, controlado. Já nos séculos seguintes, houve uma incitação para falar dele: era preciso dizer tudo o que com ele tinha qualquer relação; era preciso fazer do próprio desejo um discurso. Esperava-se com isto produzir efeitos sobre o desejo.

Assim, o que apareceu no século XVIII foi outra incitação para falar sobre o sexo: não mais o discurso moral, mas o racional. Segundo Foucault (2001, p.28) o controle do sexo passou a ocorrer pela população – pela “[...] taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis” - a política da população.

Afirmar tal incitação discursiva não significa que tudo, a partir de então, podia ser dito havia, também, momentos de silêncio sobre o sexo, que se encontram delimitados na literatura, na medicina, na psiquiatria, na educação, na justiça penal. Ampliaram-se as figuras a serem interrogadas, não somente os cônjuges e o casamento, mas as crianças, as mulheres, os loucos, deviam se confessar, falar de si mesmos, de seus devaneios.

O poder, cada vez mais destinado a produzir forças e não a destruí-las, encontrou no século XIX o seu paradoxo maior, visto que, mesmo com a garantia do direito de vida do corpo social (condição que se alargou sempre mais desde a Idade Clássica, ao contrário da defesa do soberano), era o poder de morte que efetivamente se exercia: “[...] as guerras, a destruição de populações se dá em nome da necessidade de viver” (2001 p. 129). Esse poder sobre a vida precisou, cada vez mais, de mecanismos que controlam, regulam e quando preciso corrigem. Não opera pela instituição de justiça, mas pela norma.

A sexualidade constituiu-se como um dispositivo e suas manifestações não se apoiaram no sexo (“ponto imaginário”), ao contrário, foi este que se formou no seio da própria sociedade. Foi a instauração do sexo e a constituição de uma teoria sobre ele, que possibilitaram à sexualidade tornar-se tão importante para a manutenção da vida.

Aproximando, de forma resumida, das reflexões realizadas por Spinoza (1983) filósofo do século XVII, quando analisou a questão ética e a relação entre corpo-alma-desejo, pode-se considerar que o homem possui *connatus*, um esforço de autopreservação, quando

este esforço se refere ao corpo e a alma, ao mesmo tempo, é apetite – *appetitus* -, e não se diferencia do desejo; este é o apetite de que se tem consciência e se constitui numa das três afecções possíveis, das quais todas as demais derivam: a alegria, a tristeza e o desejo. Quando se é causa adequada de uma afecção, tem-se uma “ação”, quando se é causa inadequada, uma “paixão”: é quando a pessoa não compreende um efeito causado pelas afecções do corpo.

Em suas análises estabeleceu uma ligação entre desejo e imaginação. A imaginação como força do corpo só pode tornar-se força da alma, quando esta última assume sua natureza própria de pensar e conhecer.

Contudo, se na imaginação as afecções são paixões e como tal somos causa inadequada, então, não se tem pleno domínio dos “sentimentos, ações e desejos”, visto que, a imagem exterior é mais forte que a interior. Assim, o desafio que se coloca é tentar passar das imagens para as idéias e estabelecer uma relação que permita articular atos, prazeres e desejos, como era a *aphrodisia* (substância ética) nos gregos, que articulava atos-prazeres-desejos.

Com o objetivo de tentar uma aproximação do entendimento da escola e do dispositivo de escolarização e proceder à análise de seu funcionamento, foi organizado o terceiro capítulo deste trabalho, com o título “A Escola como Dispositivo e como Prática”.

Ao proceder à análise do poder Foucault (1999, p.51) buscou liberá-lo da questão do sujeito (sujeitado em relações de poder), da unidade do poder (do monarca, do Estado) e da legitimidade (de uma lei geral maior do que todas as outras), isto é, liberá-lo da teoria da soberania e ressaltar “as relações e os operadores de dominação” presentes em instituições sociais, mostrando como as relações de sujeição produzem os sujeitos, ao invés de buscar interrogá-los “porque se deixam sujeitar”.

Disso resultou, que não se deve procurar uma soberana fonte de poder, mas antes, evidenciar como os diferentes operadores de dominação se articulam ou se negam, admitindo que os grandes aparelhos de poder, como o Estado, apóiam-se em dispositivos de dominação locais, como a escola.

Em seus últimos trabalhos Foucault (1995, p.231) buscou “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Para o termo sujeito são dois os possíveis significados: por um lado, aquele que é sujeito a alguém, pela dependência ou por formas diversas de controle e, também, aquele que está atrelado à sua própria identidade, por uma consciência ou autoconhecimento.

Para entender a constituição do sujeito o autor buscou o “como” do exercício do poder - como acontece quando o indivíduo exerce poder sobre os outros - no entendimento de

diferentes domínios: o domínio das coisas, das capacidades objetivas; do trabalho e das atividades finalizadas: as relações de produção; o domínio dos signos, isto é, da significação, da fabricação de sentido: o sistema de comunicação; e no domínio dos meios de coação, formas de ação de uns sobre outro ou outros: as relações de poder.

Assim, com relação ao aparelho escolar, a análise do poder só pode ser feita, de modo eficaz, se não for concebido como uma “unidade global”; se não buscar fazê-lo derivar de algo “[...] que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições” (FOUCAULT, 1999, p. 51-52), pois, as táticas de dominação, são exercidas em pequenos lugares, em ações cotidianas, em sujeições como a da criança ao adulto, do aprendiz ao mestre. Para garantir tais relações de dominação a escolarização, enquanto dispositivo, desempenha papel fundamental.

Foucault (2001, p. 244) utilizou o termo dispositivo para explicitar uma “rede” possível de se estabelecer entre o conjunto do que foi dito e o não dito em dada época, em determinada sociedade. Constitui-se num conjunto heterogêneo de discursos – leis, decisões regulamentares, enunciados científicos - e práticas, que “[...] em determinado momento histórico teve a função de responder a uma urgência, tem, portanto, uma função estratégica dominante”. A *epistême*, a sexualidade, a escolarização, constituem esses dispositivos. Enquanto inscrito num jogo de forças, constituem estratégias de relações que sustentam saber e são por ele sustentados; são parte de instrumentos mais amplos de controle.

A escolarização, em nossa sociedade, constitui-se instrumento específico de controle, que é reformulado, sempre que preciso, como foi a Reforma do Ensino na década de 1990, enquanto urgência e estratégia para governar, isto é, “estruturar o campo de ação dos outros”, viabilizando, assim, determinada ordem social e política que se tenta instaurar.

Contudo, a escola enquanto instância social local, não consegue sustentar em seu interior o discurso que lhe é imputado, de promover a igualdade entre as diferentes “classes sociais”, visto que, trata de forma igual, pessoas diferentes, com condições materiais desiguais.

Ao utilizar os mesmos métodos e as mesmas formas de avaliar, para indivíduos com condições sociais, culturais, políticas e econômicas diferentes, só faz alargar a desigualdade presente em nossa sociedade; e, de outro lado, o próprio fato de se ter acesso ou não a escolarização, imprime no indivíduo uma condição, uma classificação: a de ser escolarizado ou não; condição esta decisiva, pois, o conhecimento escolarizado, configura-se elemento de seleção dos indivíduos e de inserção social.

Desse modo, a escola pública, que oferece “oportunidades iguais” para todos, classifica os sujeitos: não mais por estratos sociais, mas pelos conhecimentos que possui (cabe perguntar quantos, efetivamente, têm acesso aos conhecimentos considerados úteis à vida social e às exigências do mercado).

As leis, os PCNs, outras decisões regulamentares e filosóficas, constituem-se, em nossa sociedade, “mecanismos de coerção” que, em conjunto com as relações de autoridade, estabelecem múltiplas sujeições.

O projeto de escolarização, ou escolarização de massa, que se estruturou a partir do século XVIII e XIX, em função das novas formas de acumulação do capital, das relações de produção e do estatuto jurídico da propriedade, não se opõe a nova ordem foi, ao contrário, condição para sua existência, porque o poder disciplinar como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2000, p. 118), surge no momento em que ocorre o nascimento da arte do corpo humano, que o torna mais obediente e útil ao mesmo tempo e implica o aumento da aptidão e da dominação.

É uma “nova anatomia política do corpo”, que se instala de forma irregular, em instituições disciplinares, como a escola. Teve, portanto, função estratégica e não se apoiou no discurso do direito (regra jurídica) ou da soberania (lei), precisou criar novos saberes e se apoiar na norma.

O saber que sustentou o poder disciplinar foi o das ciências humanas, para as quais o indivíduo, como objeto de conhecimento, torna-se uma tomada para o poder. Tal discurso se tornou possível com a organização de dois discursos completamente heterogêneos: de um lado, o discurso do direito em torno da soberania e, de outro, os mecanismos de coerção exercidos pelas disciplinas.

Entretanto, o que caracterizou a sociedade disciplinar, que se organiza a partir do século XVIII, na Europa, não é propriamente a obediência dos indivíduos ou fazer de tais sociedades escolas ou prisões, “[...], mas que se tentou um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo de relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Entre esses tipos de relações – de produção, de comunicação e de poder – não há propriamente um equilíbrio, contudo, há “blocos”, nos quais a articulação entre os três domínios configura um “sistema regulador”, como por exemplo uma escola: nela tudo constitui um bloco de capacidade-comunicação-poder.

A normalização dos indivíduos no interior da escola só alargou ao longo de todo o século XX. Nas décadas de 1980 e 1990 daquele século, com a instauração da nova ordem

política e social, na luta de forças empreendidas no período Constituinte e nos momentos de definição da Reforma do Ensino, pode-se observar o aprofundamento das relações de dominação e de sujeição dos indivíduos na sociedade. Acontecimentos que expressam uma luta de forças desigual, devido à detenção das técnicas e táticas produzidas e mobilizadas pela ação de grupos que lutam para deter o poder e assegurar a definição daquilo que conta como verdadeiro e que pode, portanto, ser colocado para circular na sociedade.

No quarto capítulo, o objetivo foi sistematizar as evidências que foram emergindo e que permitiram tornar inteligível o aparecimento da ética no discurso da escolarização atual, na forma como está colocado.

O recorte temporal das décadas de 1980-1990 resultou do entendimento de que no referido período ocorreu uma ruptura nos acontecimentos e nos discursos, em que o apelo político a uma moral normatizadora dos comportamentos e das ações foi, paulatinamente, substituído pelo discurso da ética.

Entendendo a história como o “próprio corpo do devir”, que se fez nos acasos dos múltiplos começos, descontinuidades, abalos, avanços e recuos, não se buscou uma verdade absoluta, mas, antes, entender o movimento descontínuo dessa história, que permitiu a colocação da ética em discurso, como instrumento de luta e, também, como parte de um dispositivo maior: o dispositivo da escolarização.

Desse modo, a tentativa foi estabelecer um corte, tornando inteligível o nexos entre o saber que a ética instaura ao ser evocada como instrumento de luta e o poder que produz tal saber, e o mobiliza.

Ao trabalhar com a idéia da história “efetiva”, torna-se possível restituir as condições de aparição de um discurso, em sua singularidade.

Por isso, a colocação da ética em discurso na década de 1980, não foi resultado de uma lei ou de um tratado, mas de um saber sobre o sujeito, produzido e colocado para circular em relações de poder (na esfera política e social), que expressou o enfraquecimento de um tipo de dominação (a do governo militar) e a entrada em cena de uma outra forma de dominação (a do governo civil que se tentava instaurar).

Portanto, foi apropriada e colocada em discurso na esfera política. Sua colocação no discurso da escolarização, não ocorreu “apenas” como resultado de mecanismos de coerção instituídos, mas de práticas sociais concretas, vividas por indivíduos e grupos.

Durante o período Constituinte e na Reforma do Ensino, com a entrada em cena de uma outra dominação, podemos identificar a colocação da ética contra seus próprios utilizadores e, sua mobilização e sujeição ao inseri-la no discurso da escolarização, para

contrapor-se ao termo moral “desgastado”, segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com a experiência da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), inscrita no projeto de escolarização em vigor na década de 1970, avaliada como uma experiência pouco positiva.

No atual projeto de escolarização a proposta de formação moral dos sujeitos aparece na forma de transversalidade, esta entendida como metodologia que objetiva desenvolver os conteúdos eleitos no documento como “relevantes” e de “preocupação social”, incorporando-os de forma a percorrer todas as disciplinas ou áreas do currículo.

Tal concepção metodológica, ainda que possa constituir-se em uma inovação, permanece apoiada no saber disciplinar (o saber da ciência): saber este que se mantém como “eixo vertebral” do currículo, como afirma Moreno (2002), ao analisar a proposta da transversalidade na escolarização.

Assim, a ética foi colocada no discurso da escolarização, não pelo motivo que foi evocada na esfera dos movimentos sociais ou da prática política na década de 1980 – com o intuito de expurgar os horrores exercidos, em nome da ordem e da moral, nas décadas anteriores ou para tentar fazer a chamada à constituição de um “novo” sujeito moral - mas, antes, como elemento significativo do mecanismo de coerção, em que se constituem a Lei e os Parâmetros, para normalizar as ações dos sujeitos da escola. Foi colocada no discurso da Reforma do Ensino contra seus próprios utilizadores, para incitá-los a expor seus sentimentos e, por fim, controlar suas ações, ampliando a instauração da individualização e da totalização crescentes, às quais o poder do Estado nos prende e contra as quais precisamos lutar.

Foucault explicitou no posfácio da obra de Dreyfus e Rabinow (1995), que é analisando as formas de resistências e lutas, que se pode investigar o poder: nas “lutas antiautoritárias”, que possuem em comum vários aspectos - o fato de estarem espalhadas em diferentes esferas da sociedade; apresentarem como objetivos efeitos de poder; referirem-se a questões imediatas e não situações futuras; constituírem-se lutas contrárias ao “governo da individualização” pois, ao mesmo tempo em que defendem a liberdade individual de ser diferente, denunciam tudo que impede a relação com os outros; são, ainda, lutas contra os privilégios do saber: “da competência e da qualificação”. Tais lutas pretendem atacar “[...] uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Daí, ser necessário refletir sobre as ações no interior da escola, visto que, sendo ela produtora de sujeitos, as práticas ali desenvolvidas asseguram tal sujeição dos indivíduos, a si e ao outro.

Na última parte do trabalho, com o título “Algumas considerações para começar a procurar...”, procurou-se apontar que as reflexões empreendidas ao longo da pesquisa, ao contrário de criar uma distância da questão da constituição ética enquanto singularidade, que se faz na diferença e na relação com os outros, evidenciou a necessidade de buscar, para além das aparências, sua problematização efetiva nas práticas sociais constituídas na escola, colocada na atualidade como emergente e necessária, instituída como atividade pedagógica pelos Parâmetros Curriculares, pela transversalidade dos diferentes conteúdos disciplinares: eis a Ética nas práticas sociais contemporâneas.

CAPITULO I

DISCURSO NA SOCIEDADE DE CONTROLE: A NORMALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

A tentativa de uma aproximação da emergência do discurso da ética, de suas condições de aparição, enquanto conteúdo, nas políticas curriculares contemporâneas, por meio das práticas sociais (discursivas e não discursivas) é o objeto da presente investigação. Esta questão reaparece num momento histórico datado e espalha-se nas publicações de especialistas, nos discursos políticos, nas mesas de debate e nos encontros de pesquisa sendo, freqüentemente, retomada pela mídia, até ser colocada para circular no discurso da escolarização atual.

A palavra ética, usada nas últimas décadas como elemento de relevância, como atributo positivo e indispensável à conduta humana virtuosa, é termo insubstituível em todo e qualquer ato discursivo que assuma a condição de verdadeiro. Tais ditos evidenciam que “ser” ético é condição fundamental ao indivíduo competente e competitivo, capaz de atender às exigências, individualizadoras e totalizadoras, da sociedade ocidental pós-moderna¹. Enfim, ser ético (ou intitular-se ético) virou norma, subjetiva e reguladora.

¹ O termo pós-moderno será utilizado aqui como forma de evidenciar as rupturas que vêm ocorrendo ao longo de todo o século XX, com relação ao conhecimento: às concepções de sujeito, de consciência e de história, ao primado da razão, que caracterizou o que chamamos paradigma moderno. É portanto uma crise deste paradigma que possibilitou a configuração de perspectivas ou tendências diversas - como analisa Veiga-Neto (2002) na obra organizada por Marisa Vorraber Costa (2002), “Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação”, que seguiram na direção oposta “das tentativas iluministas” de organizar o conhecimento; esta característica fundamental impossibilita a denominação dessas tendências, ou perspectivas, ou condição pós-moderna de escolas: “[...] o que caracteriza esse novo estado da cultura não é propriamente a refutação das noções totalizantes do iluminismo mas, antes, as tentativas de se articular sem apelar para elas. O pós-moderno não é um antimodernismo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 29). Segundo Peters (2000, p. 211) evidencia no artigo “Governamentalidade Neoliberal e Educação”, a condição pós-modernidade “[...] representa tanto uma ruptura com as filosofias fundacionais do iluminismo quanto uma crise de suas principais ideologias seculares – o liberalismo e o marxismo”; no texto citado o autor estabelece para o termo neoliberalismo a concepção de uma “narrativa política” que tem utilizado o individualismo para dar legitimidade a um modo extremado de racionalismo econômico; “embora possa ser considerado como doutrina que prega o Estado auto-limitador, tem se tornado mais ‘poderoso’ sob as políticas neoliberais do mercado” (Ibid., p. 213).

Repensar a noção de uma possível vida ética na atualidade, investigar como o sujeito contemporâneo estabelece uma “relação consigo”, pensar como tem buscado, numa sociedade de exclusão, romper com os efeitos de saber-poder que lhe impõem determinada condição de existência – e que o leva a acreditar-se sujeito de seus próprios atos - parece-nos imprescindível. Por isso, faz-se necessário uma observação mais detalhada de tal emergência, entendida como acontecimento histórico pois, a questão ética nunca esteve, e talvez ainda não esteja, tão evidente quanto possa parecer, embora proclamada constantemente.

A questão ética, a princípio, está inserida nas preocupações humanas desde a Antigüidade e até o momento atual, sendo necessário admitir que os elementos mais significativos e importantes sobre ela já foram ditos. Interessa, contudo, entender o sentido de novidade dado a esse “reaparecimento” e, em especial, investigar “como” aparece e, sob que condição ganha existência e objetividade no atual projeto de escolarização, entendendo que este engloba as leis, os regulamentos, as políticas curriculares, os discursos que foram e vêm sendo excluídos, além das práticas sociais constituídas, em especial, no espaço escolar.

Neste capítulo o objetivo foi proceder à elaboração de um diagnóstico preliminar da situação a investigar, evidenciando a presença de um jogo de forças nas práticas sociais, discursivas e não-discursivas, que determinaram sua existência como objeto passível de investigação; e, como consequência, a tentativa de entendimento do lugar onde o objeto de investigação aparece: a sociedade de controle e de normalização.

Para tanto, apoiou-se nas reflexões empreendidas por Michel Foucault ao proceder à análise histórica da realidade, por meio da arqueologia, como “modo de análise” do discurso mais, especialmente, da genealogia, como “tática de análise” desses discursos locais. Parte-se do princípio que nenhum discurso, enquanto saber, está desvinculado de relações de poder. Assim, é na busca de possíveis “nexos”, entre saber e poder, que esta análise pauta-se neste momento.

Quanto à escola, trata-se de entendê-la como instância local, regional, terreno onde os dispositivos de controle e a sujeição são efetivados. Contudo, não se trata de buscar a efetivação ou os usos dados a questão ética no seu interior, pois os professores ou alunos não foram ou serão indagados, enquanto “sujeitos da escola”, sobre a ética trabalhada, sobre a interpretação que dela fazem ou mesmo seu possível exercício. Então, a tentativa foi tornar inteligível o aparecimento do discurso da ética e sua colocação para circular no atual projeto de escolarização, como elemento de produção de verdade sobre o sujeito (“assujeitar”).

São estes, em linhas gerais, os pressupostos, que serviram de apoio e, mesmo sabendo que o percurso previamente delineado só foi parcialmente conhecido, na medida em que se

tornou prática, isto é, em que foi percorrido (o fazer), foi possível vislumbrar, a exemplo de outros percursos por tantos e tantas vezes trilhados, que este, também, comportaria passos regulares e outros tortuosos, “zigzagueantes”.

Os diagnósticos que o autor fez sobre a vida cotidiana dos indivíduos em seus trabalhos serviram de lugar de onde partir; contudo, não significaram um “solo comum” ou “universal”. Não procuramos um método geral a ser meticulosamente cumprido. O filósofo nos oferece uma leitura das práticas da sociedade ocidental, possível pela combinação entre a arqueologia e a genealogia.

O empreendimento arqueológico sustentou, inicialmente, suas pesquisas e interpretações, mas não formou um corpo teórico amplo, segundo ele mesmo avaliou “Em Defesa da Sociedade” (1999) e em “Microfísica do Poder” (2001).

A arqueologia, segundo Foucault (2001, p.172) “[...] é o método próprio à análise da discursividade local”, que permite a descrição detalhada de um discurso, por meio da evidência de seus enunciados, num conjunto maior que o circunda e o constitui como saber específico. Não deve ser investigado como códigos produzidos por um sujeito, mas relacionado a outros “eventos simultâneos”, discursivos ou não discursivos.

No estudo dos enunciados Foucault (2000) em “A Arqueologia do Saber” o conceitua como acontecimentos que não se esgotam em si mesmos, mas perpassam frases, proposições e os atos diversos de linguagem. Os enunciados são elementos de uma discursividade que para serem apreendidos, precisam ser tratados de forma relacional, isto é, devem ser extraídos num conjunto maior de “formas de expressão” que lhe configuram uma existência determinada, já que nunca estão sozinhos.

Pode-se exemplificar com o próprio discurso da ética, inscrito nas atuais políticas curriculares: tal discurso comporta enunciados que só podem ser extraídos quando associados a outros enunciados sobre a ética ou, ainda, sobre outros campos que lhe garantem determinada característica e especificidade; significa que deve ser buscado em sua relação com outras coisas ditas e escritas em uma determinada época. No exemplo citado, deve-se buscá-lo na relação com os demais temas transversais, na própria transversalidade enquanto forma de abordar a ética, na questão interdisciplinar, no código prescritivo maior, nas exigências de mercado que se impõem ao sujeito.

Conforme Peters (2000, p. 216) deve ser correlacionado “[...] ao campo prático no qual ele é desdobrado”. Para este autor, aquele filósofo trata da “individualização do discurso”, preocupando-se em analisar o “jogo de dependências” que existem entre os níveis intradiscursivo, interdiscursivo e extradiscursivo, por meio da descrição arqueológica, isto é,

por meio de “[...] um ‘conjunto de regras que num dado período e para uma dada sociedade’ define os limites e as formas do dizível, da conservação, da memória, da reativação, da apropriação”. Neste sentido o discurso não deve ser pensado como “leis estruturais de construção”, mas como “monumento” a ser analisado em suas condições de existência.

Ao fazer a crítica de seus últimos trabalhos e das pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970, Foucault (2001) considerou duas questões como características: de um lado, o caráter local dos mesmos, apontando para uma produção teórica autônoma e não centralizada, já que não necessitavam concordar com um “sistema comum” e se caracterizaram em pesquisas descontínuas e particulares. De outro, pelo que chamou de retorno ou “reviravoltas de saber”, isto é, pela “insurreição dos saberes sujeitados”. Portanto, foi o reaparecimento dos saberes dominados que possibilitou fazer a crítica local.

Por saberes dominados pode-se entender os conteúdos históricos que foram mascarados, e com eles toda uma clivagem de enfrentamentos e lutas, por sistemas formais dispostos com a função de encobri-los e, também, os saberes não-qualificados, e até desqualificados, das pessoas. São, portanto,

[...] blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer [...] e, em segundo lugar [...] uma série de saberes que tinham sido inteiramente desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido do conhecimento ou de cientificidade (FOUCAULT, 2001, p. 170).

O reaparecimento de saberes não qualificados e mesmo desqualificados, aos quais a erudição deu voz: como o saber do louco, do doente, do preso, da criança, um saber particular, local, que pela diferença não é unânime.

O agrupamento desses saberes tão diversos - o saber da erudição e os saberes desqualificados pelas ciências, de certo modo opostos – deu sustentação à crítica realizada nas últimas décadas, visto que, ambos tratavam “do saber histórico da luta”.

A articulação destes dois saberes que possibilitou a efetivação das pesquisas genealógicas. Assim, propôs chamar provisoriamente de genealogia:

[...] o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. [...]. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...]. Trata-se da insurreição

dos saberes [...] antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2001, p. 171).

Ao eleger um saber como científico, os que o elegem estão desqualificando outros saberes. Há nessa relação uma “ambição de poder” no seio da ciência, que ao excluir ou sujeitar outros saberes, outros discursos, exerce uma dominação. A genealogia seria a tática para tirar da sujeição os saberes históricos, contra o discurso científico “unitário”.

É, portanto, nos domínios do poder que a questão da genealogia se coloca, não para explicar o que ele é, mas para entender se sua análise deduz sempre da economia, como outras concepções teóricas afirmam.

Tal formulação se fundamenta porque considera que há um ponto comum entre a “teoria jurídica clássica” – na qual o poder é considerado um bem que se possui, e que poderia ser transferido ou alienado por um ato jurídico: cessão ou contrato –, e a “teoria marxista” – que trata da funcionalidade econômica do poder.

Como explicita Foucault (2001, p. 175) o poder teria como função “[...] manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria da apropriação das forças produtivas tornaram possível; [sendo] a economia sua razão de ser histórica”. O ponto comum entre ambas ele chama de “economicismo” na teoria de poder.

Desse modo, Foucault (1999, p. 28) buscou apreender o “como” do poder, seus mecanismos, entre dois pontos de referência: nas regras de direito que o delimitam mas, também, nos “[...] efeitos de verdade que o poder conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder”.

É nestes limites que formula o esquema de análise do poder; isto é, estabelecendo duas questões que se entrelaçam: uma refere-se como o discurso de verdade pode fixar os limites do direito e, outra, investiga quais as regras de direito, as relações de poder usam, para produzir esses discursos.

Disso pode-se fixar a estreita relação, nesta perspectiva de análise, entre poder e verdade, pois “[...] não há exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (Ibid., p. 29).

Para aproximar um pouco mais da relação entre poder e verdade nesta perspectiva, fez-se necessário retomar a análise da representação. A noção de representação, analisada por

Foucault (1985) em “As Palavras e as Coisas”, é característica da “época clássica” (séculos XVII e XVIII), e diz respeito à *epistème* daquele período histórico; entendendo *epistème* como conjunto das regras de formação, as quais estabelece o que conta como conhecimento em uma época determinada.

Até a Renascença, entre os séculos XIV e XVI, as palavras e as coisas não estavam separadas e o conhecimento buscava estabelecer as semelhanças entre os elementos. Na *epistème* da época clássica as palavras se separam das coisas e o conhecimento se preocupa com a identidade dos elementos e com suas diferenças: este é o período, a *epistème* e o conhecimento que constituem a “representação”.

A Idade Moderna se caracterizaria como a era das relações entre os elementos, mais do que o estabelecimento de suas identidades e diferenças. A entrada da questão relacional possibilita a ampliação e a construção de “novos objetos” de conhecimento.

A representação tem, pois, um “caráter indeterminado”, visto que, segundo Silva (2001, p. 37)), toda idéia, significado das coisas ou fatos representados, inclui sempre outros significantes frente aos quais se diferencia. O processo de estabelecer significado para as coisas, processo de significação, “[...] é fruto de uma convenção social, visto que, os signos são o que são e significam o que significam porque nós os fizemos assim”.

A relação entre representação e significação, pode ser melhor compreendida se atentarmos ao exemplo utilizado por Barthes (1999) na obra “Mitologias” e atualizado por Silva (2001) em “O Currículo como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular”, para ele a representação é um sistema de significação pois, conforme estabelecido pela “lingüística estruturalista”, na representação está presente uma relação entre um significado (conceito e idéia) e um o significante (uma marca, sinal, imagem). Nesta perspectiva a “coisa em si” (o referente) só tem importância quando lhe atribuímos um significado, mas ai ela já não é simplesmente uma coisa.

Entretanto, no exemplo formulado pelo autor do “ramo de rosas” o significado (a idéia de rosa) tem sua expressão no significante “rosa” (a palavra rosa, o desenho, a fotografia). A rosa em si – a coisa, o referente – só tem sentido ou interesse quando funciona como significante de um outro significado (a paixão, por exemplo). Desse modo o processo de significação é sempre o resultado de uma “construção social”.

Ao tratar da relação entre representação e significação em seu caráter social explicita que, imprimindo um significado aos signos, os efeitos de realidade dos textos não podem ser garantidos. Segundo a concepção que adota, não é possível separar completamente o

significante do significado, ainda que este não coincida plenamente com aquele, nem esteja nele presente, nem mesmo seja dele totalmente dependente.

Assim, o processo de significação se caracterizaria como um processo de diferenciação e nunca uma “operação de correspondência” entre significados e significantes. Neste aspecto a representação só adquire sentido por representar alguma coisa - por meio de um significante - como diferente de outras coisas (por exemplo, a definição de Ocidente inclui, necessariamente, outro significante, o Oriente).

Cada época definiu um sentido para as coisas, estabeleceu novos signos, outros significados, fabricou novos objetos, outros conhecimentos: como o saber acerca da sexualidade e do desejo, sobre a educação e a escolarização, diferentes concepções éticas. Enfim, nos domínios do poder, definiu-se o sentido para as coisas, outras verdades, outros objetos.

Desse modo, a aproximação desses discursos e a formação dos saberes de determinada época, devem ser feitas por meio da análise de “estratégias e táticas de poder”, visto que, é o poder que imprime nas coisas um sentido específico, e não outro sentido qualquer, delimitando assim sua significação.

Conforme análise de Silva (2001), a realidade (os fatos) não imprime sentido às coisas, entretanto a abordagem realista supõe uma proporcionalidade entre a representação e a realidade, entre o significante e o significado que lhe é atribuído, procurando ocultar o processo que o produziu. De certo modo o poder parece inexistir nesta concepção (análise ou uma interpretação não podem ser nunca neutras, visto que estão inscritas num saber específico, em uma determinada forma de representar o mundo e as coisas).

Ao evidenciar a proximidade entre o exercício do poder e a produção dos discursos de verdade, Foucault (1999, p. 29) denunciou a produção e o uso da verdade como uma espécie de norma, como o discurso que decide, que veicula efeitos de poder sobre nossa existência e até sobre nosso fim. Para apreender o percurso entre poder e verdade, o autor foi buscá-lo nas relações entre “[...] regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade”.

Desde a Idade Média a teoria do direito procura estabelecer a legitimidade do poder na figura do rei, ressaltando ou limitando seu poder - o poder soberano. Sendo a soberania o problema maior do direito, seu discurso e técnica buscaram eliminar o “fato da dominação”. Assim, para evidenciar a dominação presente nas relações, a análise do poder não pode ser feita em termos de “soberania e de obediência”, mas na sociedade, de baixo, fazendo emergir a questão da dominação e de sujeição dos indivíduos.

Será preciso, ainda, o cuidado de tentar apreendê-lo em suas extremidades, nas fronteiras “[...] cada vez menos jurídica de seu exercício” (FOUCAULT, 1999, p. 33) e, de outro lado, não analisá-lo em termos de uma “intenção” ou “decisão”, de um poder central, mas de estudá-lo no ponto onde ele se liga a seu “alvo”, ao seu “objeto”, onde se instala e produz seus efeitos: no processo de sujeição dos corpos e dos comportamentos; ele transita pelos indivíduos. Também, o poder não partiria de um centro, de onde irradiaria e se expandiria até os mais ínfimos lugares da sociedade.

Significa, então, que é necessário analisar o poder de forma ascendente, buscando seus mecanismos nos agentes reais: na família, junto aos professores, lá onde começaram “[...] a tornar-se economicamente lucrativos e politicamente úteis” (Ibid., p. 38).

É como uma “micromecânica” (engrenagem que funciona diluída pelo corpo social) que se deve proceder à análise do poder: nos mecanismos de exclusão, nos aparelhos de vigilância, na medicalização dos indivíduos: da sua sexualidade, da loucura, da delinquência. Toda essa micromecânica, em determinado momento, foi colonizada pela burguesia e depois pelo sistema do Estado.

Abbagnano (1970) elaborou uma síntese de três concepções acerca do Estado: a organicista, para a qual o Estado assemelha-se a um organismo; a contratualista, na qual é concebido como coisa do povo, que em conjunto observam preceitos de justiça e compartilham interesses comuns - nesta perspectiva encontramos Rousseau, que preconiza na obra “Contrato Social” (1978) uma forma de associação, de contrato social, na qual cada um, com todos os seus direitos, cede à vontade geral, ao Estado; e estabelece que só mediante um contrato social, o cidadão pode se livrar das injustiças sociais -; e a formalista, concepção moderna que o reconhece como formação jurídica, composta de três elementos: “[...] a *soberania* ou o poder preponderante ou supremo; o seu *povo* e o seu *território*” (ABBAGNANO, 1970, p. 146).

Entretanto, como será explicitado mais adiante, não é possível na atualidade conceber o Estado como territorialidade, como instância soberana ou aparelho indispensável, mas entender que se sobreviveu até o momento foi em decorrência de uma relação constituída na e pela problemática da “arte de governar”, segundo Foucault analisa em “Microfísica do Poder” (2001) e em “O Que é a Crítica?” (2000).

E, por fim, não buscar uma análise do poder na questão ideológica, que acompanha as grandes máquinas (ideologia da educação, do poder monárquico, parlamentar), mas no que se forma na base, nos “[...] instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber [...] nas técnicas de registro, nos procedimentos de investigação e de pesquisa” (FOUCAULT, 1999,

p. 40). Significa afirmar que o poder quando exercido em seus “mecanismos finos”, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, isto é, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos. Em síntese, o poder deve ser analisado em termos de “técnicas e táticas de dominação”.

Não pretendendo realizar um análise econômica do poder, o filósofo se pergunta sobre os instrumentos de que dispomos, e considera que podemos contar apenas com o pressuposto de que o poder se exerce, existe em ação, é acima de tudo relação de força - diferentemente de outras concepções, onde poderia ser dado, trocado, retomado; ou ainda funcionar para a manutenção e reprodução das relações econômicas.

Na tentativa de entender sua mecânica, se for considerado como exercício e não posse, duas respostas ou hipóteses seriam possíveis: primeiro a hipótese repressiva, para a qual o poder é essencialmente repressivo e, assim constituindo-se, seria preciso analisar os mecanismos de repressão (muitos fizeram isso); em uma segunda alternativa, onde o poder é ativação e desdobramento de uma relação de força, a análise deveria se dar em termos “de combate, de confronto, de guerra”.

Destas hipóteses dois sistemas de análise são possíveis: primeiro o esquema “poder-contrato”, onde a opressão seria a “ultrapassagem de um limite”, um abuso do poder; e o segundo “guerra-repressão”, para o qual a repressão não seria um excesso, mas o oposto, “[...] o efeito e a continuação de uma relação de dominação” (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Contudo, tais hipóteses não se opõem: opressão e soberania, repressão e guerra, parecem conseqüências de duas ordens que se correspondem, termo a termo. Assim, a análise que o filósofo faz do poder em nossa sociedade, evita a questão central para o direito² da soberania e da obediência dos indivíduos e busca fazer emergir, em seu lugar, a questão da dominação e da sujeição dos mesmos: uma dominação extensiva a toda sociedade.

O sentido dado ao termo dominação neste trabalho, está em conformidade com a concepção de Foucault (2001, p.181) em “Microfísica do Poder”, que a entende não como “[...] uma dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as “múltiplas sujeições” que existem e funcionam no interior do corpo social”.

² Como expresso em “Microfísica do Poder” (2001, p. 181), e como usado aqui, o direito não é somente instrumento de dominação, nem a lei simplesmente, mas “o conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito [...] põe em prática, veicula relações que não são relações de soberania, mas de dominação”.

É neste sentido que a investigação aqui proposta se colocou: buscou analisar a emergência do discurso da ética nas políticas curriculares contemporâneas, não interrogando o que é esse discurso, mas que saberes ele descaracterizou para tornar-se à verdade sobre o sujeito? Que efeito pretendeu produzir sobre ele? Como tomou a questão ética e a tornou regra “natural” (norma)? Como pôde ou ainda está contribuindo para sujeição dos indivíduos e qual ou quais elementos toma como substância ética? Interrogar, então, se há um sentido de dominação e se implica a sujeição dos indivíduos?

São várias as indagações que parecem fazer parte do quadro de análise acerca da aparição do discurso da ética. Entretanto, não é a análise do discurso oficial - a lei, os seus desdobramentos e outros elementos discursivos e não discursivos que o caracterizam - nosso objeto de investigação, ainda que isto se faça indispensável.

O que me chamou a atenção e interessou evidenciar, foram as condições que permitiram a tal discurso emergir, num dado momento histórico. Momento este, anterior aos “mecanismos de coerção” instaurados no final da década de 1990. Vejamos, então, como evidenciar o objeto deste trabalho, na perspectiva de análise foucaultiana.

Ao observar um objeto, um feito, uma lei, como explicita Veyne (1982, p. 159) fica-se tentado a considerar que determinará as condutas, as ações, mas, “[...] primeiramente, nossa prática determina esses objetos”. Quando os objetos não se traduzem em nada de concreto, de efetivo, não passam de palavras, portanto, ideológica ou idealista. Neste caso, constituem-se numa descrição de determinada prática; uma idéia sobre ela. Segundo este historiador, a ideologia é “[...] um estilo nobre e vago próprio de idealizar as práticas sob pretexto de descrevê-las; é um amplo drapeado, que dissimula contornos desconchavados e diferentes das práticas reais que se sucedem”.

A prática, ao contrário, vem das transformações da realidade histórica e se caracteriza como o que é realmente praticado, assim como o discurso designa o que é dito. Mesmo que nada haja de tão misterioso no que é praticado e no que é dito, ambos exigem uma observação cuidadosa, muito precisa, visto que, só se apresentam à visão espontânea sob amplos “drapeados”.

Em “A Ordem do Discurso”, Foucault (2000) explicita a necessidade de uma observação meticulosa acerca do que é dito.

O que é dito deve ser observado com “exatidão”. Esta afirmação demonstra que

[...] a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências, reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. Se se prefere, há, sob o discurso consciente, uma gramática, determinada pelas práticas e gramáticas vizinhas, que a observação atenta do discurso revela, se consentirmos em retirar os amplos planejamentos que se chamam Ciência, Filosofia, etc. [...] vemos que o discurso não é nem semântica, nem ideologia, nem implícito. Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, as palavras nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais, governados ou Estado, enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, pois a semântica é a encarnação da ilusão idealista (VEYNE, 1982, p. 161).

O esclarecimento feito evidencia que o discurso é o que realmente é dito e a ideologia, ao contrário, é racionalização, idealização: o planejamento cuidadoso do que foi dito ou do que foi o fazer. A ideologia transforma a gramática “casual” do que é dito e praticado, em gramática “lógica, perfeita e coerente”. Assim, o governante age e a ideologia exalta seu feito, imprime valor à sua ação, estabelecendo uma “Razão” ao seu fazer. Utilizando um exemplo citado por Veyne (1982), o rei age mas não sabe o que é, acredita que governa, porque assim dizem que faz. Contudo, ele têm consciência do que faz, visto que, não toma decisões em “estado de sonambulismo”; têm a mentalidade que corresponde a seus atos materiais.

Segundo Veyne (1982, p. 161) em “Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história”: “[...] a consciência não têm como função nos fazer apreender o mundo, mas permitir que nos dirijamos nele”. Conforme análises de Foucault (1995) a consciência ou autoconhecimento é o que nos prende a uma identidade; sendo a identidade um dos elementos que submete e ao qual o indivíduo se sujeita, por se constituir instrumento de dominação da forma de poder contra o qual se luta.

A prática é composta dessa forma: uma conduta tem sempre uma mentalidade que lhe corresponde; é inconcebível separá-las. As coisas não passam de práticas determinadas que precisam ser esclarecidas. Esse esclarecimento é uma experiência, que o autor denomina “densificação”, cujo “produto é abstrato” e representa o desprender de algo que se distinguiu muito vagamente e que só se resolve quando deixa de ser considerado óbvio.

Como explicita Veyne (1982, p. 162) a densificação constitui um “esforço de visão”, uma experiência que consiste em “[...] compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz, já que a consciência não as concebe”. Esse esclarecimento é a densificação.

Somente após “historicizar” o objeto, de percebê-lo como objeto de “época” – estranho, exótico em sua raridade, jamais visto –, o “falso objeto natural” só é objeto para a prática que o objetiva. Assim, “[...] o que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito” (VEYNE, 1982, p. 164).

As décadas de 1970 e 1980 (parte desta), são características do período de regime militar, imposto com o Golpe de Estado de 1964 no Brasil e que caracteriza o modelo de sociedade disciplinar e de regulamentação; modelo que apresenta um conjunto de discursos, práticas, estratégias, táticas e técnicas de poder – “técnicas diplomático-militares” específicas.

Para uma primeira aproximação diagnóstica detive-me, brevemente, à década de 1980, por constituir-se momento de “abertura” política, nova forma de governo, democratização do Estado e de participação da sociedade civil nos rumos do país: quando as pessoas foram às ruas clamar por eleições diretas, lutar por liberdade de comunicação, educação pública, saúde pública de qualidade, reforma agrária e outras lutas resultantes de necessidades sociais imediatas. Enfim, quando começou a se esboçar, o que seria anos depois, a Reforma do Ensino e as atuais políticas curriculares.

A manifestação pelas “Diretas-já” tomou corpo em 1983 e, em 1984 realizaram-se nas principais cidades do país comícios que reuniram multidões. Entretanto, a Emenda que propunha eleições diretas para presidente (“Emenda Dante de Oliveira”) foi derrotada, levando à desmobilização dos partidos. Fruto de articulações partidárias para a eleição de um presidente civil, através de um colégio eleitoral, foi eleito em janeiro de 1985 o presidente Tancredo Neves, que acabou não governando, pois veio a falecer em abril do mesmo ano. Em seu lugar assumiu José Sarney.

Nos anos de 1987 e 1988 instaurou-se a última Assembléia Nacional Constituinte, contando com a participação expressiva da sociedade civil organizada. Tal feito ocorreu por intermédio da participação de instituições públicas e privadas, representativas dos diferentes setores sociais organizados mas, também, e em algumas situações, pela população anônima.

Entretanto, algumas medidas foram antecipadamente tomadas pelos grupos sociais dominantes naquele momento, que acabaram por transformar o texto Constitucional de 1988 em apenas uma “[...] versão depurada da Constituição de 1967 – mais liberal do ponto de vista político, mas ainda conservadora, do ponto de vista socioeconômico” (PILATTI, 2001, p. 294), promovendo poucas mudanças, em termos de direitos sociais.

Uma das medidas tomadas pelos grupos no poder, na pessoa do presidente José Sarney, compromisso que na realidade havia sido assumido pelo então candidato a

presidência Tancredo Neves, foi a criação de uma “Comissão de Notáveis” (Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, chamada também de “Comissão Afonso Arinos”, nome do senador que a presidia naqueles trabalhos), cujo papel seria elaborar um “anteprojeto de Constituição”, com a finalidade de servir de referência à elaboração do texto Constitucional. Tal anteprojeto se caracterizaria num “patrocínio do poder público”, o poder Executivo, com vistas ao encaminhamento das discussões na Constituinte, mas segundo Pilatti (2001), não foi bem isso o que ocorreu.

Além da elaboração prévia de um anteprojeto, outra providência observada foi a chamada “coincidência” entre a convocação da Constituinte e as eleições para os governos dos estados, provocando esvaziamento nos debates dos temas constitucionais por parte da opinião pública, cuja atenção se voltara para as eleições governamentais.³

Contudo, uma outra questão teve peso fundamental para a produção de uma Constituição conservadora, vejamos o ocorrido: as entidades sociais mais representativas da sociedade civil defendiam uma Constituinte exclusiva para aquele momento, onde a desigualdade estabelecida, por aquela Casa, fosse suspensa e os diferentes pesos no valor dos votos por região fossem modificados.

No projeto “conservador”, a opção deu-se por uma “Constituinte Congressional”, com vistas a assegurar vantagens para os grupos dominantes, por intermédio do controle exercido pelas regiões com maior peso nas votações. Segundo Pilatti (2001, p. 294) uma Constituinte nestes moldes – Congressional - garantiria “[...] maior poder de influência aos quadros políticos tradicionais, bem como aos seus aliados, no âmbito socioeconômico”. Assim, foi programada para produzir uma Constituição que garantisse a conservação de determinada ordem e a produziu; uma mudança de roupagem para um cenário social com pouquíssimas transformações reais. Tais considerações evidenciam o uso de estratégias de relações de força adotadas pelos grupos no poder, na tentativa, neste caso alcançada, de permanecerem exercendo dominação e, de outro lado, uma sujeição real dos indivíduos na relação de forças empreendida.

Inclui-se nessas relações, o comportamento expresso pela opinião pública (intelectuais, professores e famílias) e pela imprensa da época, acerca da “Comissão de Notáveis”, vista por eles como manobra do poder Executivo, sendo publicamente criticada. Tais críticas fizeram

³ Nesse aspecto Pilatti (2001), em “Comentários ao Texto de Maria Francisca Pinheiro”, na obra organizada por Fávero (2001) “A Educação nas Constituintes Brasileiras”: 1823-1988”, chamou a atenção para a permanência, já no final da década de 1980, de uma “legislação eleitoral da ditadura”, o que ocasionou situações conflituosas no acesso aos meios de comunicação e, portanto, dos discursos, visto que, organizados para exercer o controle naquele regime.

com que os grupos dominantes modificassem suas estratégias permitindo a entrada de representantes de outros grupos sociais, para compor a Comissão.

Tal procedimento, adotado pela imprensa e pela opinião pública, demonstra que se deve tomar precauções ao tentar analisar o poder: buscando não analisá-lo partindo sempre de uma classe burguesa, dominante, irradiando de um ponto central.

Ao analisar a dominação é preciso não vê-la apenas como algo global, mas procurar apreender a maneira como alguns procedimentos se deslocam, se disseminam, mas em especial, como são “investidos e anexados” por fenômenos mais amplos, mais globais.

Outra situação não prevista, mas que interferiu no andamento da Constituinte, foi o resultado das eleições governamentais, que acabou elegendo parlamentares federais para um primeiro mandato, promovendo uma grande renovação naquela Casa; estes rebelaram-se contra a cúpula do partido majoritário na época, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, além de exercerem pressão por uma participação mais ativa nos trabalhos Constituintes.

Por conta desses “acazos”, dessas expressões de luta dos diferentes grupos sociais na tentativa de terem suas idéias e seus interesses representados, a Constituinte estruturou-se de forma a descentralizar a elaboração do texto Constitucional, por meio da organização de “Comissões e Sub-Comissões Temáticas”, ampliando a participação da sociedade civil.

O termo “acaso” , como Foucault (2001, p. 28) explicita, não tem a conotação de sorte ou de algo fortuito. Está relacionado à concepção de uma possível descontinuidade na história (efetiva) e nos sujeitos, que faz ressurgir o acontecimento. Este não é uma batalha, mas,

[...] a relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece [...]. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta [...], não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial como também não têm aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na aléa singular do acontecimento.

Pode-se, também, entender, como uma das estratégias utilizadas pelos grupos no poder, a do tempo “excessivamente prolongado” dos trabalhos Constituintes, pois este acabou esgotando, como explicitou Pilatti (2001, p. 297) “[...] os recursos materiais de mobilização dos setores populares, determinando enorme vantagem, em termos de presença física, aos setores conservadores na etapa final”.

A Constituinte, como um acontecimento histórico aqui sucintamente abordado, mostra o poder em exercício e uma relação de forças desigual, não considerada como um abuso de

poder, como na soberania, mas como “[...] o efeito e a continuação de uma relação de dominação” (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Em “Microfísica do Poder” Foucault (2001, p. 176) adota a análise do poder que se opõe ao seu funcionamento de forma repressiva (sua mecânica), afirmando que “[...] o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios”. Sendo assim, a política sanciona e reproduz os desequilíbrios das forças manifestas na guerra. Na teoria clássica do direito político a opressão era, na ordem jurídica, o abuso da soberania e a repressão a consequência política da guerra. Partindo desta hipótese seriam possíveis dois esquemas ou sistemas de análise do poder.

As pressões populares feitas no período dos trabalhos Constituintes, não garantiram o resultado desejado. Também, após um período de intensas pressões, o grupo do centro denominado “Centrão”, representando setores conservadores da ordem social vigente, apresentou um projeto completo de Constituição, que acabou sendo confrontado com o projeto apresentado pela Comissão de Sistematização.

Segundo Pinheiro (2001) aquele projeto englobava, no campo da educação, todas as propostas das escolas privadas, restando aos demais grupos sociais, não contemplados, a negociação. Esta, por sua vez, permitiu garantir algumas poucas conquistas em termos de direitos sociais.

Somente a partir daquele momento aparece assegurada, num texto constitucional, a gratuidade do ensino público em todos os níveis. A autora evidencia a atualidade, expressa naquele período, do debate sobre o público e o privado, que permeou “[...] todas as discussões [sendo] alvo das negociações” (PINHEIRO, 2001, p. 255), caracterizando de forma explícita a polêmica do Estado sobre a educação: a discussão sobre a escola pública como direito de todos, questão de unanimidade já ao longo de todo o século XX na grande maioria dos países ocidentais, como nos esclarece Sacristán (2001), somente no final do século passado foi aqui legalmente “concedida”, é preciso admitir que, por enquanto, é um direito adquirido apenas no discurso.

Enfim, em relação à Constituição e os mecanismos utilizados para tornar “norma” aquilo que representava os interesses e necessidades de alguns grupos, pode-se evocar uma reflexão de Foucault (2001, p. 136) sobre o assunto: “[...] as constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução Francesa, os códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir-nos: são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador”.

As práticas ocorridas no período da Constituinte, e aqui sucintamente expostas, evidenciam que diversas táticas e estratégias revestidas de roupagem democrática (discursos e participação popular) foram utilizadas para legitimar os interesses de determinados grupos sociais, tornando tolerável a norma por eles estabelecida, estabelecendo os interesses de alguns, como sendo interesse de todos.

Pode-se afirmar que, uma concessão aqui, como escola pública e gratuita para todos, outra acolá, como a política de inclusão social, produz certo apaziguamento na sociedade “parcialmente” atendida. Tais estratégias ganham o sentido de uma “negociação”, como se fosse um “acordo” ou o estabelecimento de um contrato. Entretanto, mais do que ceder às pressões sociais, elas fortalecem quem detém o poder, legitimando-o.

O “poder confiscado”, a relação de forças que mais uma vez se evidenciou, não cessou por conta da promulgação do texto Constitucional, mas o poder dominante estabeleceu os limites, “dobrou a força” dos grupos que, dominados – ainda que por um tempo provisório – sujeitara-se às concessões que lhes foram feitas.

Assim opera o poder: reprimindo, sim, mas também, manipulando informações, elegendo e produzindo saber, neste caso normativo. Daí a interpretação do poder como algo que não é apenas repressivo, mas produtivo.

Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2000, p.161) explicita porque não considera o poder somente negativo ou repressivo:

[...] temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

A prática evidenciada no período da Constituinte demonstra que o poder age em estreita relação com o saber, com a verdade e, quando necessário, os inventa. Assim, a concepção de poder que não é apenas repressivo ou negativo, mas que produz verdade e por isso está a ela intimamente ligado, foi a utilizada aqui.

Foucault (2001) se opõe ao que chama “hipótese repressiva”, para a qual a verdade é contrária ao poder. Nesta hipótese a verdade atua sempre de forma libertadora e o poder que ela de certa forma detém, estaria sempre a serviço de “clarear as distorções”. Pensar dessa maneira significa acreditar numa verdade absoluta a ser alcançada; em algo que está posto e pode ser descoberto; numa essência a ser desvelada.

Em relação ao Estado, o autor considera que é na análise da problemática do governo que se pode compreendê-lo. Segundo ele o “fascínio” dedicado ao Estado na atualidade está ligado a concepções diversas que a muito lhe garantem uma posição privilegiada e indispensável: de um lado, tentam torná-lo superpoderoso frente aos indivíduos e, de outro, procuram reduzi-lo a algumas funções, como por exemplo a de reproduzir as relações de produção. Entretanto, a história evidencia, ele não teve a importância que tentaram lhe atribuir.

Atualmente o Estado

[...] não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2001, p. 292).⁴

Pode-se encontrar no Ocidente três formas de organização das grandes “economias de poder”: a do “Estado de Justiça”, que nasceu apoiada na pastoral cristã - é a sociedade da lei; a do “Estado Administrativo”, que se apóia na técnica diplomático-militar - é a sociedade disciplinar e de regulamentação; e a do “Estado de governo” que “[...] não é mais essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas pela massa da população [...] e utiliza a instrumentalização do saber econômico” (FOUCAULT, 2001, p. 293), sendo uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança.

Foram as técnicas e as táticas de governo, desde o século XVIII, mais do que uma preocupação com a estatização da sociedade, a questão política importante.

Foi essa governamentalização do Estado que permitiu a ele manter-se vivo, isto porque são as táticas de governo que definem “[...] o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc, portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade” (Ibid., p. 292).

⁴ O uso da palavra no sentido moderno atribui-se a Maquiavel (2002), em sua obra “O Príncipe”, que constitui referência indispensável para a contextualização histórica do termo. Na obra “Em Defesa da Sociedade”, Foucault (1999) recorre àquele autor para introduzir a análise do exercício de poder e do problema geral do governo (governamentalidade). Evidenciou que o princípio da relação entre o príncipe, o território e os súditos é frágil, pois ao receber o principado por “herança, por aquisição ou por conquista” o príncipe não faz parte dele; os elos que o unem ao principado são de violência, sem uma relação ou ligação fundamental; o objetivo do exercício do poder, neste caso, será o de proteger o principado e de mantê-lo sob seu governo. É uma relação de posse - do príncipe com o que ele possui. É esta frágil relação do príncipe com o principado que a “arte de governar”, defendida por Maquiavel (2002) objetiva, para tanto, procura em sua obra demonstrar como demarcar os perigos e como (“formular a arte de”) manipular relações de força.

O filósofo estabelece três concepções para o termo governamentalidade, definindo-o como:

1- o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2- a tendência que em todo o Ocidente conduziu [...] à preeminência deste tipo de poder se pode chamar de governo sobre todos os outros - soberania, disciplina, que etc – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3- o resultado do processo através do qual, o Estado de Justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2001, p. 291-292).

No artigo “Coisas do Governo...” Veiga-Neto (2002, p. 32) retoma a aplicabilidade do termo *gouvernementalité* em diferentes traduções das obras daquele filósofo, evidenciando que “[...] sob esse significante ele não se referia a uma qualidade de alguém (pessoas) ou algo (Estado) que seria dócil ou facilmente dirigido, mas se referia a uma qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental”.

Sendo a população o alvo principal em uma sociedade controlada por dispositivos de segurança – o Estado de Governo - os instrumentos de acesso a ela são as campanhas públicas, muitas vezes veiculadas pelos meios de comunicação de massa mas, também, por intermédio de instituições, individualizadoras ao mesmo tempo que totalizadoras, como a escola, cujo acesso ao indivíduo e à família são imediatos, cotidianos e abrangentes.

Utilizando as “táticas de governo” como referência, não se pode considerar o discurso aqui investigado como o elemento determinante, como o discurso verdadeiro, pois antes de aparecer inscrito no projeto de escolarização e de tornar-se tema transversal (conceito trabalhado mais adiante), ele se fez nas lutas e nos enfrentamentos, nas práticas e nos discursos em diferentes instâncias: políticas, econômicas, educacionais, culturais. E se, por fim, tornou-se o discurso do Estado sobre a educação, foi em decorrência dessas lutas e de táticas de governamentalidade.

O discurso da ética aparece e ganha espaço, de modo cada vez mais freqüente, na segunda metade da década de 1980 e na década de 1990. Entretanto, afirmar isso, não significa dizer que a ética não existia até então, que não era praticada; significa que somente aí ela aparece e se evidencia no discurso oficial da educação, sendo contemplada nas políticas curriculares, como princípio norteador das práticas e finalidade na constituição dos indivíduos

(como sujeitos). Isto é, passa a estar inscrita no projeto de escolarização de uma forma específica e diferente de como se apresentava no projeto de escolarização anterior.

O percurso até a homologação da lei foi tortuoso e teve início no período pré-constituente. Apenas uma parte das “intenções” dos indivíduos e de grupos sociais interessados na educação se materializaram com a promulgação da “nova” Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e com a divulgação das políticas curriculares nos anos seguintes pois, para que as idéias ali contidas fossem eleitas, outras foram excluídas ou até desqualificadas.

A acirrada luta de forças, desde a Constituinte, acerca da educação e do projeto de escolarização almejado pela sociedade, e em especial pelos educadores, não garantiu as transformações consideradas necessárias, visto que, mais uma vez, técnicas e táticas de dominação e de sujeição foram reelaboradas e utilizadas para fazer valer os interesses de alguns.

Entretanto, sabe-se que a promulgação de uma lei, a definição de uma política, não representa nunca um consenso entre os grupos sociais, antes expressa a dominação de uns sobre outros, de um que se sujeita à dominação do outro; não significa, também, uma conquista que determinará as práticas futuras, é uma “concessão” que se faz, fruto das relações de forças empreendidas, resultante do fazer humano.

É preciso registrar, ainda, que não busquei nesta investigação a causa do aparecimento do discurso da ética ou do discurso de verdade inscrito no atual projeto de escolarização, mas, antes, fazer a tentativa de torná-lo “inteligível” como singularidade, enquanto conjunto não evidente.

Como acontecimento, tentou-se buscar as conexões não evidentes entre os mecanismos de coerção diversos e instituídos: a Constituição; a LDB; as leis complementares; outros regulamentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os dispositivos materiais, como a própria escolarização dos indivíduos e as relações ou fenômenos de autoridade que comporta; e os conteúdos de conhecimento - “[...] tomados em sua diversidade e na sua heterogeneidade e que serão conservados em função dos efeitos de poder de que são portadores, enquanto validados como fazendo parte de um sistema de conhecimento” (FOUCAULT, 2000, p. 183) - como portadores de efeitos de poder. É nos domínios do poder que este discurso de verdade produz seus efeitos, isto é, uma determinada escolarização, um sujeito específico, um conhecimento definido como verdadeiro e que exclui outros.

Assim, não é o caso de explicitar a “intenção” ou a “decisão” que este discurso veicula, ou de quem tem o poder para torná-lo discurso verdadeiro, mas de buscá-lo procurando saber como se constituem as multiplicidades dos desejos, dos comportamentos,

[...] no ponto onde ele está em relação direta com seu alvo, seu objeto, onde ele se implanta e produz seus efeitos reais [isto é, na instituição escolar e nos “processos” que ocorrem em seu âmbito], e sujeitam os corpos, dirigem os gestos, os comportamentos (FOUCAULT, 1999, p. 33).

O discurso, como forma de distribuição de saber e legitimação de poder, tem sempre sua existência controlada, visto que, o saber e a verdade que ele distribui, permite a quem o detém um poder, ainda que provisório. O que é dito numa sociedade de exclusão como a nossa, inscreve-se como algo a ser “controlado, observado, selecionado” e, por fim, distribuído de forma cuidadosa.⁵ Não é algo prévio, é algo constituído pelos sujeitos, pelos grupos sociais e, portanto, histórico. Sua materialidade parece exercer um peso, uma força sobre o outro e pressupor, sempre, uma relação de poder.

Ao procurar explicar as mudanças ocorridas na “vontade de verdade” que permeou nossos discursos, é preciso enxergar algo como um sistema de exclusão, uma separação historicamente constituída, que se instalou na sociedade Ocidental desde a Antigüidade Grega e ainda se mantém no saber contemporâneo. O discurso verdadeiro naquele momento, ao qual era preciso sujeitar-se, era “[...] o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino” (FOUCAULT, 2000, p. 15).

Entretanto a verdade vai se deslocar do “ato da enunciação”, do discurso propriamente, do que ele fazia, para o enunciado: o que dizia, para sua forma. A palavra do sofista – aquela tomada de sobressalto, que permitia a rápida e dinâmica circulação da informação, “da observação ao ato”, tornando relativa a verdade - é questionada.

Daí por diante os sofistas passam a ser portadores do discurso falso; o sofista é aquele que engana por meio das palavras. No período dos poetas gregos, acontece uma cisão “[...] que separa o discurso verdadeiro do discurso falso: separação nova, visto que, doravante, o

⁵ Alguns discursos, como o do louco, não puderam circular num determinado período da história Ocidental, como evidencia Foucault em “A Ordem do Discurso” (2000); mas noutro, após o século XVIII, surge a idéia de saber o que esse discurso dizia; e, até hoje, quando procuramos entender seu sentido o fazemos, como na Idade Média, localizando-o como afastado dos outros discursos: a escuta do médico, do psicanalista, é ainda um corte, uma “cesura”.

discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder. O sofista é enxotado” (Ibid., id.).

Uma nova “vontade de verdade” aparece em fins do século XVIII e início do século XIX e apresenta diferenças significativas da que caracterizou a cultura Clássica, considerando que impunha ao sujeito cognoscente certas “funções e posições” e prescrevia outros investimentos (materiais, técnicos e instrumentais) de conhecimentos, para que fossem considerados “verificáveis e úteis”.

Em “A Ordem do Discurso”, Foucault (2000) ao tratar dos sistemas de exclusão que atingem o discurso, aponta além da vontade de verdade (separação entre o verdadeiro e o falso), a palavra proibida (interdição do discurso: não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa) e a rejeição (a palavra do louco; a oposição entre razão e loucura). Da mesma forma que outros sistemas de exclusão em nossa sociedade, essa vontade de verdade teve sustentação num sistema institucional em que

[...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recorremos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a matemática pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade (FOUCAULT, 2000, p. 18).

Por isso o projeto de escolarização numa sociedade como a nossa é alvo de lutas, de enfrentamentos. É no âmbito da escolarização, e até mesmo no acesso a ela, que o saber é repartido e negado, atribuído e detido.

O que ocorreu nos anos que antecederam a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação assemelha-se, em termos da participação social, mas, também, no sentido da condução feita pelos grupos no poder, aos procedimentos utilizados nos trabalhos Constituintes. Não propriamente no conteúdo, mas nas estratégias de relações de força e táticas utilizadas. Como ocorreu?

Sucintamente e com base em algumas das análises feitas na obra “LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam” (2002), organizada por Brzezinski, pode-se afirmar que o jogo de forças e o exercício de dominação estenderam-se até a promulgação da lei em 1996 e, mesmo depois, em seus desdobramentos nos anos seguintes.

Vários setores da sociedade civil organizada, ligados a educação, especialmente os educadores, debateram e levantaram propostas desde 1988, culminando com a elaboração de um anteprojeto representativo dos interesses de vários setores da sociedade. Como resultado de acirradas divergências e de negociações acabou sendo aprovado como projeto de Lei nº 1258-C/88, em maio de 1993. Projeto que contemplava, de certa forma, as aspirações de educadores e de outros grupos da sociedade civil organizada.

Com o novo quadro político em função das eleições de 1994 sendo eleito Fernando Henrique Cardoso foram empreendidas novas relações e acordos, “[...] mudando as dinâmicas e as relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da sociedade, no campo social” (PINO, 2002, p. 22). Ao tramitar no Senado Federal aquele projeto foi reorganizado tendo como referência o Projeto de nº 67/92 de autoria do senador Darcy Ribeiro, projeto este não representativo dos educadores e da sociedade civil organizada.

A nova versão modificada acabou sendo aprovada na Comissão de Educação do Senado, em 30 de novembro de 1994, respaldando as concepções de educação dos políticos e do governo daquele momento, legitimando seus deferentes interesses e enfraquecendo, de forma crescente, a representatividade do Fórum Nacional de Educação - enquanto instância consultiva e de articulação com a sociedade - que foi perdendo espaço até ser eliminado desse processo.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, como uma imposição resultante de relação de forças, educadores e organizações sociais civis mobilizaram-se para elaboração do Plano Nacional de Educação - culminando com a realização do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), em novembro de 1997. Pelo interesse dos educadores o Plano seria coordenado pelo Fórum, mas este havia sido eliminado com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996.

Uma questão que pode servir para ilustrar o uso da representatividade popular como tática de dominação para legitimar um saber em detrimento de outros, foram as audiências públicas ocorridas em várias regiões do país, objetivando tornar pública e referendar a proposta do governo para a reforma do ensino.

Para exemplificar pode-se buscar a educação profissional, em especial, sobre a separação entre o ensino médio e técnico e à polêmica questão das competências para as diversas profissões socialmente demandadas⁶. Debates que, ao tornarem públicas as idéias

⁶ Em 20 de maio de 1996, período que antecedeu a definição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e das políticas curriculares, foi realizada no município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul,

contidas no projeto, permitiram que se expandissem; isto é, as resistências empreendidas nesses momentos - por parte de professores, técnicos, especialistas, pais e demais populares - acabaram colaborando com a legitimação do projeto de lei, previamente elaborado.

A questão das competências é tema contemplado nas políticas curriculares e pode-nos servir de exemplo para explicitar como opera o poder, visto que, os possíveis enunciados inscritos no discurso da ética só ganham existência na trama e na relação com estes outros campos de enunciados que constituem o projeto de escolarização.

A definição de quais competências, essa chamada capacidade de articular e de empregar conhecimentos e manusear objetos “úteis” no cotidiano, são “necessárias” ao indivíduo na atualidade, pode exemplificar o permanente jogo de forças pela definição do que é saber verdadeiro; no caso das competências uma outra “roupagem para conteúdos velhos”, que mais uma vez a escola não poderá concretizar plenamente, mas que servirá para marcar, qualificar, classificar o sujeito e excluir muitos deles, mas, permite evidenciar a tentativa de inculcar a concepção de “empresa” ou a “cultura de empresa”, tentando inclusive tornar a escola uma empresa, como analisa Peters (2000), evidenciando esses termos como dois “significantes” da nova forma de liberalismo que se expande na atualidade.

Ao que parece e como analisa Sacristán (2001) a questão fundamental não foi respondida em relação a formulação de competências (por não interessar vê-la respondida): quais as situações com as quais as pessoas são e serão confrontadas cotidianamente, na sociedade desigual que temos? Desigualdade esquecida, recuada, diante do “individualismo” incrementado pela educação empresarial, sob a tentativa de moldar a vida da pessoa, na análise de Peters (2000), como “empresário de si mesmo”.

Ao formular competências, se a tentativa fosse séria, para os indivíduos de uma sociedade como a nossa, seria preciso pensar sobre o que requerem os “homens comuns”: os atuais e futuros desempregados, as mães ainda adolescentes, os jovens das periferias faveladas, os “sem-terra”, os assentados, os dependentes químicos e outros. Contudo, e sem dúvida, elas não foram elaboradas para estes homens, mas nos levam a indagar diante da situação: trata-se de que educação? Quantos terão acesso efetivo a tais competências, ou ainda, competência para quantos? E, disso, denunciar os privilégios que estão sendo estabelecidos, por meio do discurso das competências.

uma dessas audiências públicas, da qual participei, contando com a presença do Sr. Severiano Alves, representante do Ministério da Educação (MEC), além de representantes de instituições públicas, estaduais e municipais e privadas, ligadas à educação do Estado. As solicitações e/sugestões dadas não foram contempladas nos documentos norteadores elaborados posteriormente, mesmo sendo efetivamente sustentadas nas práticas sociais desenvolvidas na educação em nível técnico, ofertada naquele município.

É preciso admitir que essa também não é uma questão nova. Ela vêm sendo uma preocupação permanente em nossa sociedade, em especial, com o avanço do capitalismo. Com seu rebuscamento crescente e a competitividade que lhe corresponde, as indústrias, as empresas contemporâneas e a prestação de serviços, exigiram indivíduos cada vez mais hábeis, capazes de lidar com objetos “úteis” ao imediatismo do mercado, sendo a escola acionada para produzir determinado modelo de escolarização, produzir saber e alguns poucos sujeitos capazes de lidar com as exigências sempre “novas” do mercado. Enfim, produzir as competências que o mercado está exigindo.

Não são as “competências”, esses conhecimentos e práticas, que possibilitam ao sujeito lidar com os objetos “úteis” da realidade e até indagar sobre sua situação no mundo que se questiona, mas a sua condição de técnica de seleção, classificação e controle (de dominação/sujeição) dos indivíduos, por intermédio do dispositivo da escolarização. A preocupação se localiza, portanto, na relação entre o binômio, tão antigo e tão atual, competência e competitividade, que na atualidade continua colocando aquela como condição para esta e, entendendo a competitividade e o trabalho, definidos pelo mercado, como fins maiores do fazer das pessoas.

Sem qualquer pretensão de elucidar a questão, explícito que a formulação de competências, enquanto definição dos saberes necessários ao sujeito, implica sempre uma concepção determinada (idealizada?) da realidade, não é somente uma abstração, uma postura neutra - não há neutralidade por parte de quem as formula: há sempre alguém impondo a própria força na relação com outras forças, e portanto, alguém submetendo as próprias forças, como diria Deleuze (1998).

Contudo, este exemplo evidencia que trava-se uma luta no cotidiano pelo domínio do discurso, porque ele mesmo é instrumento de controle e mecanismo de poder; por seu intermédio o “saber-poder” é distribuído e legitimado. Enfim, toda esta discussão acerca das competências nos leva às reflexões de Foucault (1995, p.235), ao tratar das lutas empreendidas contra os privilégios do saber produzidos em relações de poder, isto é, a análise das tentativas de “[...] oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência, à qualificação”.

Uma reforma séria, demandaria um rigoroso trabalho de observação, investigação e de conhecimento das práticas sociais de uma época, por meio da análise de situações concretas, isto é, por intermédio de um meticuloso trabalho de pesquisa acerca da realidade social. Seria preciso que as práticas sociais e culturais fossem consideradas fundamentais, que os projetos dos organismos civis também o fossem e não representando sempre menos que os discursos

“oficialmente legitimados”, enquanto discursos selecionados e controlados, usados como instrumentos de dominação.

Como dito anteriormente, os discursos precisam ser observados com “exatidão”: as palavras enganam, podem fazer acreditar em coisas como se fossem objetos naturais, quando na verdade expressam as práticas que objetivaram sua existência e expressam sempre um exercício de poder; um jogo de forças. Enfim, todo um conjunto de elementos e práticas determinaram a atual Lei da educação e as políticas curriculares que lhes são correlatas; não devem ser consideradas como “naturais”, nem observadas como se fossem óbvias.

Evidencia-se, em capítulo mais adiante, que estes instrumentos legais e a escola, como instituição que os objetiva, contemplam contradições fundamentais, que possibilitam por um lado, um acirrado controle sobre os sujeitos e a sustentação do atual modelo de sociedade, mas, de outro lado, se observados mais detalhadamente, apresentam lacunas, parecem não ter a uniformidade que pretendiam – algo lhes escapa. Pois é o fazer humano que os determinam; que imprimem o funcionamento real das propostas inscritas nas políticas curriculares.

Em síntese, em “O Que é a Crítica?”, Foucault (2000, p.183) estabeleceu uma possível utilização das palavras saber e poder

[...] que não têm por função designar entidades, potências ou qualquer coisa de transcendental, mas somente operar, pela relação aos domínios aos quais elas referem, uma redução sistemática de valor; diremos uma neutralização quanto aos efeitos de legitimidade e um esclarecimento do que os torna em certo momento aceitáveis e faz com que eles sejam efetivamente aceitos. Utilização, portanto, da palavra *saber*, que se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento aceitáveis em um momento dado e em um domínio definido; e, em segundo lugar, do termo *poder*, que não faz outra coisa que recobrir toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos, que parecem suscetíveis de induzir os comportamentos e discursos (FOUCAULT, 2000, p. 183).

Saber e poder são inseparáveis nessa perspectiva de análise e têm um papel eminentemente metodológico. Não se trata apenas de conceituá-los, mas de entender que saber-poder constitui um quadro de análise; quadro este que não é composto por duas categorias de elementos que não se correspondem, que são estranhas uma a outra; trata-se, “[...] de descrever um nexos de saber-poder que permita captar o que constitui a aceitabilidade de um sistema” (Ibid., p. 184), seja o sistema da sexualidade, da delinquência, e outros. Assim, ao proceder à análise de um acontecimento em sua singularidade determinada, faz-se necessário precisar tal elemento de saber e/ou de poder, e nunca “um” ou “o” saber-poder, que seriam em si mesmos agentes, ou melhor, operantes.

Para permitir na pesquisa uma aproximação do funcionamento da escola, como instituição de saber-poder buscou-se, antes, o entendimento de forma mais aprofundada, das relações de poder que caracterizaram, e ainda caracterizam, a sociedade Ocidental.

Em “Vigiar e Punir” (2000), ao analisar o poder e as tecnologias por ele utilizadas - que não foram sempre as mesmas e nos permitiram localizar as mudanças ocorridas acerca do indivíduo desde a Época Clássica - o filósofo abordou as diferentes formas de punição adotadas na cultura ocidental, expressas em três figuras: a tortura, a reforma humanista e a disciplina. Mas o fez examinando como a punição e o poder de punir materializavam-se em instituições “locais e regionais”, quer se tratasse do suplício ou do encarceramento.

Na tortura soberana o paradigma era o do “espetáculo público”. Toda a violência expressa no ritual da tortura, que persistiu de certa forma até o século XVIII, visava reativar o poder do soberano, sempre que este se considerasse desafiado. A tortura era judiciária, visto que, para cada crime estava estabelecida num código penal uma punição específica. Esta, por sua vez, devia estar inscrita, marcada, no corpo do “criminoso”.

Mas, não era somente o poder do soberano que devia ser ritualizado, era preciso provar publicamente a “[...] justiça da tortura e a verdade das acusações” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 161). O instrumento utilizado para combinar poder e verdade foi a confissão: o criminoso deveria confessar publicamente sua culpa. Para que a eficácia desse teatro fosse completa era indispensável, portanto, a presença do público, sem o qual a cerimônia perdia sua força e sentido.

Entretanto, a presença do público nas grandes aglomerações, gerava sempre uma dupla possibilidade: de um lado, garantia a permanência do poder soberano e, de outro, produzia revoltas e protestos da multidão insatisfeita com os desfechos produzidos. Nos casos em que a execução era considerada injusta, o condenado era libertado e os carrascos perseguidos pelo povo.

Assim, a passagem de uma situação de poder para uma situação de revolta tornava sempre o espetáculo algo arriscado; relações de forças sempre em vias de inversão. Uma das formas de expressar o descontentamento, a resistência popular, era a literatura impressa nos chamados “discursos de morte”, onde o condenado proferia seu último discurso, uma “[...] espécie de oração fúnebre [que] definia um campo de poder e resistência” (Ibid., p. 162).

Esta é a condição para que o poder opere (como explicitado acerca dos trabalhos Constituintes), a resistência possibilita que ele se espalhe, se distribua pelo campo social. O que interessa nesta figura não é perguntar como o soberano está no centro (ou em cima), como alguém está no topo, mas como foram constituídos “[...] os súditos, a partir da multiplicidade

dos corpos, das forças, das energias, dos desejos, dos pensamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Esse exercício de poder permanentemente ameaçado, contribuiu para o surgimento da reforma humanista. Esta não se caracterizava, como pode parecer, num tratamento de respeito a condição humana do condenado, antes configurava-se em uma justiça mais inteligente e uma instância de penalidade mais vigilante.

A reforma humanista – reforma do sistema judiciário – constitui-se numa das figuras que expressam as formas de punição adotadas na Sociedade Ocidental. Ela aparece com a necessidade de um castigo sem suplício, no final do século XVIII e início do XIX. Implicava o afrouxamento da penalidade: para os reformadores o castigo deveria ter como medida a “humanidade”. Assim, ela constituiu uma “nova economia de punir”, um poder de punir distribuído por toda a sociedade, e uma outra política em relação às ilegalidades.

Portanto, o que ocorreu na reforma humanista não foi uma justiça baseada em princípios mais eqüitativos, mas a definição de uma nova “economia do castigo”: que o poder não ficasse retido na mão de poucos ou distribuído de forma desigual, mas que fosse “[...] repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte, de maneira contínua, até o mais fino grão do corpo social” (FOUCAULT, 2000, p. 69), portanto a questão era ajustar os mecanismos de poder que delimitariam a existência dos indivíduos.

A reforma ocorrida, no final do século XVIII, evidenciou a estruturação de um novo código para “as ilegalidades políticas e econômicas” toleradas até então, como num jogo de cartas conhecidas pelos diferentes estratos sociais, onde a camada mais desfavorecida gozava de certa tolerância como, por exemplo, a não aplicação de determinada regra punitiva.

Quando essas margens de tolerância eram ameaçadas, provocavam sempre agitações populares. Ilegalidade tolerada e criminalidade não se opunham, ao contrário, estabeleciam certas regras de convivência. Foi o advento da sociedade capitalista que se estruturou a “economia das ilegalidades”, em decorrência de um deslocamento das ilegalidades do campo dos “direitos” para o campo dos “bens”.

Em “Vigiar e Punir”, Foucault (2000, p. 73) afirma que em função do aumento da riqueza e do crescimento demográfico ocorre uma inversão e o alvo principal da ilegalidade popular tende a não ser mais os “direitos”, mas os “bens” - “[...] organiza-se um novo estatuto da propriedade” – e com o desenvolvimento industrial e comercial as práticas da ilegalidade necessitam ser reprimidas com urgência. Em função das novas formas de acumulação do capital, de novas relações de produção e do novo estatuto jurídico da propriedade, as práticas

populares inscritas na ilegalidade dos direitos são “desviadas à força” para as ilegalidades dos bens (riquezas).

A Reforma Penal nasceu da articulação entre “[...] a luta contra o superpor do soberano e a luta contra o infrapoder das ilegalidades controladas e toleradas” (Ibid., p. 74). A razão é, pois, constituir uma nova economia e uma nova tecnologia do poder de punir. A lógica de um castigo “coextensivo e generalizante” a todo corpo social sustenta-se na premissa de que, por um lado, o menor crime afeta toda a sociedade e, de outro, toda a sociedade se faz presente na mais diminuta punição. Tal lógica evidencia o deslocamento ocorrido no direito de punir: da vingança do soberano para a defesa da sociedade; o crime não ataca mais o “corpo do soberano”, mas fere o “contrato social”.

A aplicação da punição, neste caso, faz entrar em cena (não mais o poder do soberano ou a confissão) um “chamado ao humano”, estabelecendo o mecanismo do cálculo e da moderação sobre o corpo; mas o corpo respeitado aí não é o do condenado, e sim o corpo de todos os que presenciam e julgam o criminoso, da sociedade toda; enfim, de “todos que sentem-se torturados”. O cálculo a ser feito é dos “efeitos do retorno” do castigo, sobre quem pune e exerce o poder. O seu limite está na “[...] humanidade de cada sujeito” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 163). A punição deve colocar o criminoso em seu devido lugar, requalificando-o, e assim reparar o erro cometido contra a sociedade.

A nova forma de punição repousa, diferentemente da tortura, sobre uma “tecnologia da representação”⁷. Os reformadores criaram uma teoria da representação jurídica, construindo uma relação de analogia para o par crime-castigo; estabelecendo uma correspondência que ajudasse a tornar o crime menos atrativo e a pena mais temível; uma correspondência em que um sempre evocaria a lembrança do outro e, assim, servisse como exemplo. Esta relação analógica, transparente e direta, entre o crime e a punição, é que garantiria sua humanidade e eficácia.

Para que esta teoria fosse levada a cabo foi necessário criar um código com “alto grau de individualização”, que permitiria classificar e estabelecer a punição para os vários tipos de criminosos e os vários grupos sociais. A tendência a individualização conduziu a objetivação

⁷ Em “As Palavras e as Coisas” Foucault (1985, p. 278) evidencia como a *epistème* - enquanto conjunto sistematizado de modos de pensar e de organizar saberes, ou regras de formação que definem quais conhecimentos são válidos numa época - característica da representação, é a Idade Clássica, até o século XVIII, onde as coisas são nomeadas pelas suas semelhanças, suas “similitudes”, representadas num quadro que tendia ao infinito; no começo do século XIX “[...] o saber não é mais constituído ao modo do quadro, mas ao da série, do encadeamento e do devir”.

dos crimes e dos criminosos, exigindo um objeto que fosse fixado como indivíduo e conhecido com detalhes.⁸

Para os reformadores a tortura e a reclusão⁹ não se caracterizavam em punições eficazes, mas sim os trabalhos públicos, visto que, estes exerciam efeitos sobre a sociedade e serviam de exemplo, pois forneciam trabalho e produziam signos: a punição “[...] tornou-se uma espécie de lição de moralidade pública” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 165). O criminoso era, ele mesmo, fonte de instrução, uma representação pública significativa, e uma lição moral para todos. Esta estrutura eliminava o processo de resistência presente na tortura soberana, pois o que era dito sobre as práticas do criminoso, não incrementavam seus feitos, mas reforçavam as lições que deviam ser aprendidas por todos. O poder deslocou, assim, sua inscrição do corpo para a mente do criminoso.

Os humanistas pensaram reformatórios ideais onde o econômico (o trabalho e a produtividade dos detentos) e a moral (as alegrias geradas com o trabalho), a sociedade e o indivíduo, estariam perfeitamente integrados. Mas, naquela época, final do século XVIII, o referido modelo teve pouca aplicação.

Após sofrer reformas foi acrescentado à técnica de recuperação do detento pelo trabalho, o isolamento para que ele se descobrisse no e pelo “trabalho solitário” como homem produtivo e sujeito moral. Tais técnicas articuladas eram consideradas eficazes para que o prisioneiro assumisse a reforma de seu próprio comportamento. Ocorreu aí um deslocamento: da punição pública para a reclusão no interior das prisões. Esperava-se com essa mudança de tática que uma mudança comportamental ocorresse com o preso.

Ocorreu um retorno ao corpo como na tortura, não para ser como lá estraçalhado e esquartejado, mas para ser “tratado, exercitado, supervisionado” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 168), por meio de outras técnicas disciplinares, que exigiam outros mecanismos de controle: uma vigilância permanente em reclusão e sigilo, com o objetivo de constituir “corpos úteis e dóceis”, e uma punição pela normalização. Trata-se da terceira figura de punição: a tecnologia disciplinar ou disciplina.

A novidade nessas técnicas está na escala e no objeto do controle, que permite cuidar do corpo em seus mínimos detalhes, sujeitando-o pela coação permanente: “[...] esses

⁸ Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 168), em “Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica”, “[...] temos aqui um importante passo no desenvolvimento das ciências da sociedade e das disciplinas que mais tarde tratarão os homens como objetos”.

⁹ A reclusão que hoje cobre basicamente todo o espaço da punição. As prisões e casas corretivas foram erguidas ao longo de todo o século XIX, como “[...] figura, ao mesmo tempo material e simbólica do poder de punir” (FOUCAULT, 2000, p. 96).

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’ ”(FOUCAULT, 2000, p. 118).

O detalhe em sua racionalização e o utilitarismo fundamentam a disciplina; ela se caracteriza por uma técnica específica de poder que “toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Ibid., p. 143). Controla-se por meio de uma coerção permanente e sem tréguas, e pelo cuidado meticuloso com o menor dos movimentos.

Essa nova “anatomia política” encontrou sustentação em instituições como a escola, lugar onde os indivíduos são cuidadosamente distribuídos nos espaços, ao mesmo tempo que colocados numa “ordem de multiplicidades”. Tal configuração é que possibilita o desenvolvimento de uma “microfísica do poder”: por um lado reparte os corpos, de outro, compõe as forças.

A tecnologia disciplinar combina vigilância e punição, e se organiza como uma expressão de práticas mais amplas e gerais de controle; entretanto, ela não é a instituição, ainda que seja quase plenamente adotada em algumas delas. Foucault (2000) a analisou e descreveu na prisão, não com o interesse de elucidar tal instituição, pois poderia ser uma outra, mas para explicitar o funcionamento da tecnologia em si, sua mecânica. A instituição age sobre o corpo, enquanto objeto a ser conhecido, tornando-o dócil, para ser dominado, usado, transformado, enfim, controlado.

Foi desse modo, num certo momento, nas fábricas, com o desenvolvimento do capitalismo: foi preciso articular controle e produtividade; neste caso, importa não o significado das representações, a totalidade dos esforços, mas o exercício incansável de cada parte do corpo, os esforços contínuos, repetitivos, compassados.

Para produzir os efeitos desejados espaço e tempo precisavam ser adequadamente manipulados. O espaço, elemento fundamental desta técnica, garante a distribuição organizada dos indivíduos, mediante vigilância e supervisão permanentes, tornando-os devidamente disciplinados. A eficácia é alcançada por uma “ordem estrutural” onde cada indivíduo se define pelo lugar que ocupa e pela distância que mantém numa “classificação em série”. Para que essa tecnologia funcione dois instrumentos são dispositivos indispensáveis: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, que ligadas ao exame, compõem a “maquinaria” necessária para sua eficácia.

Cabe lembrar que na atualidade esta classificação contempla, e cada vez mais, a individualização crescente, inscrita em discursos que como o das diferenças individuais, da

identidade cultural, do respeito às singularidades, enfim no discurso dos temas transversais e locais, dentre eles o da liberdade e autonomia individuais, não sustentadas mas reproduzidas discursivamente no interior da escola.

Antes, porém, de prosseguir na explanação de como estes instrumentos funcionam, vamos abordar o termo aqui utilizado outras vezes, isto é, o dispositivo. Adotou-se dispositivo, como Foucault (2001, p. 244) usou para esclarecer algo sobre o funcionamento das práticas:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos [...], pode ser entendido, como um tipo de formação, que em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Assim, o dispositivo está inscrito num jogo de poder e, portanto, está sempre ligado a uma ou várias configurações de saber, que dele nascem ao mesmo tempo que o submetem; “[...] é isto o dispositivo: estratégias de relações sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2001, p. 246). Constituem-se dispositivos: a *epistême*, a escolarização, a sexualidade; todos utilizados, a partir de ou em determinada época, como parte essencial de instrumentos mais amplos de controle.

A vigilância hierárquica e a sanção normalizadora como dispositivos da disciplina, são instrumentos utilizados para fazer funcionar esse controle minucioso sobre o sujeito: o primeiro vigia e permite o exercício de um poder “homogêneo e contínuo”, pelo olhar calculado, arquitetonicamente distribuído, nos moldes da pirâmide, visto que, permanece a figura do “chefe”, mas a estrutura toda “produz poder” e distribui os indivíduos de forma regulada; o segundo pune cada indivíduo que se “desvia da norma”, que foge da normalidade instituída; esse modelo de funcionamento possibilita que os comportamentos que desviam da norma sejam, permanentemente, quantificados e punidos.

As instâncias de controle individual funcionam, segundo Foucault (2000, p. 167) evidencia em “Vigiar e Punir”, de modo duplo: pela divisão binária e da marcação (normal anormal) e pela repartição diferencial (quem é, como se caracteriza, como pode ser vigiado). Os mecanismos de poder que são até os nossos dias dispostos em torno do anormal têm suas origens na figura do exílio, no princípio da exclusão (a comunidade que exclui o doente, o

leproso, o anormal para permanecer pura) e a prisão, como treinamento e mudanças de comportamento, expressas na sociedade disciplinar.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição, nela o “[...] poder devia ser visível e inverificável; o detento terá a alta silhueta da torre central de onde é espionado, mas nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que pode sê-lo”; qualquer um pode vigiar e punir, estabelecendo assim novas relações e uma nova anatomia política.

A punição aí constitui-se por um duplo sistema de privilégios e castigos. A regra caracteriza-se pela homogeneidade: para delimitá-la introduz-se uma “gradação das diferenças individuais”; ao individualizar permite medir os desvios. A norma qualifica e reprime os comportamentos que escapam aos “grandes sistemas de castigos”, estabelecendo para eles “micropenalidades”:

[...] na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações (FOUCAULT, 2000, p. 149).

A disciplina opera articulando os dispositivos da vigilância e da normalização num instrumento central de controle: o exame; este objetiva a prática científica (a ciência caracteriza-se por ser o discurso verdadeiro a partir do século XIX), visto que “[...] cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um ‘caso’: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (Ibid., p. 159).

O exame como técnica e como dispositivo possibilita a constituição do indivíduo como objeto “descritível, analisável”, mas não reduzindo-o a características específicas, não classificando-o em relação aos seres vivos, mas mantendo suas singularidades, suas capacidades e potencialidades, sob os domínios do saber e, também, estabelecendo assim um “sistema comparativo” entre os indivíduos, localizando cada um em relação ao grupo, ao coletivo, à população. Com suas descrições detalhadas da vida e do cotidiano dos indivíduos, dos “homens comuns”, o exame grava suas biografias, produzindo pareceres minuciosos.

No regime feudal, quanto maior era o poder exercido, mais o homem “ascendia como indivíduo”; já no regime disciplinar todos os sujeitos controlados (o aluno, o paciente, a

criança, o criminoso) são individualizados; mas é uma “individualização descendente”, pois tende a dobrar suas forças, por meio de um saber que determina sua existência. Quanto mais se sabe sobre o indivíduo, melhor é a sua especificação: o indivíduo moderno – objetivado, analisado e fixado – é uma realização histórica.

Mesmo sendo no individual (e não no universal) onde devemos buscar os efeitos de entrecruzamento do poder–saber, devemos evocar, mais uma vez, a preocupação de Foucault (2001, p. 161-162) acerca da relação entre poder e o indivíduo pois, sua hipótese é que o poder não se abate sobre o indivíduo; este, “[...] com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças”.

A visibilidade do poder na tecnologia disciplinar é o oposto da visibilidade presente na tortura; nesta o poder era visível, devia ser evidenciado publicamente; a multidão é que permanecia na penumbra, escondida; na disciplina, o poder perde sua visibilidade, são seus objetos que aparecem em primeiro plano.

As tecnologias de poder desempenham papel determinante nas sociedades de controle, por intermédio delas a vida do sujeito vêm sendo observada e controlada. Daí, ser possível explicar o poder de forma não-tradicional, não mais como algo que opera apenas em instituições como o Estado, nos altos escalões governamentais, mas procurar apreendê-lo, analisá-lo em “[...] um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2001, p. 248), podendo partir de pequenos lugares, organizando-se em função de pequenas coisas, para finalmente se concentrar.

Como nas tecnologias disciplinares, que podem ser identificadas nas relações constituídas em diferentes instituições sociais na atualidade, dentre elas a escola, que em seu interior funcionam reproduzindo e produzindo relações de dominação e de sujeição.

Há um exercício de dominação, mas há, como na figura da tortura, uma ameaça permanente ao poder, expressa por diferentes formas de resistências. Entretanto estas, muito mais do que enfraquecê-lo, o reforçam e legitimam, como foi evidenciado, ainda que sucintamente, sobre o período Constituinte e nos debates prévios para a elaboração das últimas diretrizes e bases da educação nacional.

Deve-se questionar se a punição expressa na tortura soberana não era o exercício de um poder de cima para baixo a forma como o poder operava? E pode-se admitir que sim, que o poder assim se exerce. Entretanto tal afirmação não implica dizer que ali ele estivesse isento de “perigos”.

Como vimos, os perigos, as resistências, não constituem-se apenas uma ameaça à dominação, mas sua condição de existência e de expansão. É que a manifestação de protesto e de revolta da multidão presentes nos espetáculos públicos da tortura, os perigos que representavam – o campo de poder e de resistência – ao invés de ameaçar o poder do rei, acabavam possibilitando sua existência, visto que o disseminavam por todo o “corpo social”, tornando seu poder de domínio público.

O poder é como expresso nas figuras de punição, sempre um jogo de forças, um jogo de relações desiguais. Mas o poder disciplinar, diferentemente do expresso na tortura, não pode ser transcrito em termos de soberania. Como Foucault (2001, p.186) evidencia esta impossibilidade? Ao fazer aparecer o fato da dominação ele mostra que o exercício de poder se dá nos limites do direito de soberania e do mecanismo de disciplina. Propõe uma análise que escapa ao “[...] edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham”, ao estudá-lo por meio de “técnicas e táticas de dominação”.

A teoria do direito, a partir da Idade Média, fixou a “legitimidade do poder” e teve a soberania como problema central em torno do qual se organizou. Tal afirmação evidencia que o discurso e a técnica do direito tiveram como função “[...] dissolver o fato da dominação dentro do poder e fazer aparecer os direitos legítimos da soberania [...] e a obrigação legal da obediência” (FOUCAULT, 2001, p. 181).

O autor inverteu a análise e fez aparecer não mais a soberania e a obediência, mas a dominação e a sujeição dos indivíduos; mostra que o direito é instrumento dessa dominação, mas também que ele põe em prática essas relações de dominação.

O poder disciplinar é uma invenção da sociedade burguesa e não pode ser expresso nos termos da soberania; entretanto, esta sobreviveu até o século XIX, por duas razões: primeiro porque serviu de instrumento de crítica a tudo o que representasse obstáculo à sociedade disciplinar (inclusive a monarquia). E, também, a teoria e um código (sistema de direito) nela centrado, possibilitaram ocultar o processo de dominação, e garantir o exercício dos direitos soberanos de cada um, através da soberania do Estado.

As teorias ou códigos, organizados num sistema jurídico possibilitaram, por sua vez, a “[...] democratização da soberania, através da constituição de um direito público articulado com a soberania coletiva, no exato momento em que esta democratização fixava-se profundamente, através dos mecanismos de coerção disciplinar” (FOUCAULT, 2001, p. 188-189).

Significa que temos, desde então, e até o momento, uma sociedade organizada - em seus discursos, leis e direito público – em torno do corpo social e de um poder delegável e, ao

mesmo tempo, um sistema de coerções disciplinares que asseguram a coesão deste mesmo corpo social. Daí porque é dentro dos limites, “heterogêneos e não redutíveis”, de um direito de soberania e de um mecanismo de disciplina que o exercício de poder se dá.

Para analisar o poder nessa perspectiva faz-se necessário mais uma precaução, isto é, não considerar que existam dois tipos de poder que se opõem, um poder “sábio e explícito” – o da soberania – e um poder disciplinar que seria obscuro e silencioso.

O poder disciplinar – as disciplinas – produz seus próprios discursos, seus domínios de saber. Entretanto, não pode ser o do direito, seu discurso

[...] é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana [da regra jurídica advinda da soberania; ele] propagará o discurso da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 2001, p. 189).

Assim, o poder não deve ser entendido como uma coisa, como parte intrínseca de uma estrutura que o deteria por inteiro e sim como uma estratégia; são relações de força quase sempre transitórias:

[...] esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que ‘não têm’; eles o investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo” (FOUCAULT, 2000, p. 26).

Na teoria Clássica o monarca, em tese, tem o direito de vida e de morte – “[...] dizer que o soberano tem direito de vida e de morte significa, no fundo, que ele pode fazer morrer e deixar viver” (FOUCAULT, 1999, p. 286); é porque o soberano pode matar, já que o súdito não tem poder nem vivo, nem morto, que ele exerce direito sobre a vida. Um “novo” direito se instala no século XIX e, como vimos, não vai apagar o direito da soberania, mas modificá-lo, e torná-lo um poder exatamente inverso: “o direito de fazer viver e de deixar morrer” (Ibid., p. 287).

O aparecimento de uma nova tecnologia de poder, já na segunda metade do século XVIII, não exclui a tecnologia disciplinar, ao contrário, ao incorporá-la torna possível outro

nível de tecnologia que não mais se dirige ao homem-corpo – uma anátomo-política do corpo humano, como nas disciplinas, que implica um poder sobre o corpo por meio de uma individualização; mas ao homem-espécie – uma biopolítica da espécie humana: o biopoder.

Se na disciplina é o corpo de cada indivíduo que deve ser treinado, vigiado, na nova tecnologia é a “multiplicidade global dos homens”, uma tomada de poder não mais individualizante, mas massificante (sobre a massa global). Este poder – o biopoder – está atento “[...] a processos de conjunto que são próprios da vida” (Ibid., p. 289): a natalidade, os problemas de longevidade, a mortalidade, a produção, as doenças, são alvos de controle dessa biopolítica. Ela não se preocupa com a morte como “epidemia brutal”, como as grandes epidemias da Idade Média, mas com a morte permanente que enfraquece, diminui, corrói a vida. É assim que a medicina se volta para a higiene pública e que, no século XIX, essa biopolítica

[...] estabelece mecanismos mais abrangentes, mais sutis e mais racionais de assistência, de seguridade, de poupança. [...], é da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder (FOUCAULT, 2001, p. 191-192).

Na tecnologia do poder a teoria do direito só conhecia o “indivíduo contratante” e o “corpo social”; na disciplina a preocupação centra-se no indivíduo e seu corpo; e no biopoder a atenção volta-se para a população como problema. Portanto, não mais o individual em seus “fenômenos aleatórios”, mas o coletivo com os “fenômenos de série”.

Os mecanismos disciplinares e o biopoder percorrem caminhos diferentes: os primeiros são mais específicos, buscam o controle de cada indivíduo, de seus corpos, seus gestos, comportamentos, no nível dos detalhes; o segundo procura considerar o indivíduo em estados globais, que possam garantir certo equilíbrio, uma regularidade desses estados, isto é, regulamentar a vida, os mecanismos biológicos do homem-espécie.

Enfim, “[...] a soberania fazia morrer e deixava viver. Eis que agora aparece um poder que eu chamaria regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 294). O poder intervém não mais para produzir a morte, mas para “aumentar a vida”, otimizando-a. A morte não interessa, no muito interessa dominar a mortalidade e a vida está fora de seus domínios.

Temos, então, a partir do século XVIII, duas tecnologias de poder, ambas sobre o corpo: a disciplinar e a regulamentadora. Temos duas séries: a série “corpo-organismo-

disciplina-instituições” (organo-disciplina) e os mecanismos regulamentadores do Estado (bio-regulamentação pelo Estado).

Estes dois conjuntos não estão no mesmo nível e, por isso, podem se excluir ou se articular, como Foucault (Ibid., p. 302) exemplifica com o dispositivo da sexualidade: enquanto organismo a ser disciplinado, a masturbação e, enquanto processo abrangente de procriação, que depende de um controle regulamentador; a medicina é um saber-poder que ocupou-se destes dois mecanismos – do corpo e da população. Entre a disciplina e a regulamentação circula a norma: “[...] a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a normalização da regulamentação”.

Pode-se admitir que o controle sobre o sujeito na sociedade atual funciona sustentado por um amplo conjunto de dispositivos estratégicos; entre eles o dispositivo da escolarização e objetivado na instituição escolar. Esta permanece, *grosso modo*, operando sustentada pelos ditames da disciplina e da regulamentação, da normalização dos indivíduos.

Por intermédio de mecanismos diversos de controle, prossegue medindo os desvios, classificando os sujeitos, fixando suas capacidades e especialidades e, em especial, tornando úteis as diferenças. Assim, ajusta os indivíduos às necessidades do modelo de sociedade em que estão inseridos, ao mercado, etc. E, em especial, regulamenta e justifica as gritantes desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas existentes.

Contudo, é preciso lembrar, que o poder não se aplica aos indivíduos, mas antes passa por eles,

[...] átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2001, p. 183-184).

Pensar sobre o sujeito numa sociedade de controle leva a retomar a tese muito difundida segundo a qual o poder, em uma sociedade burguesa e capitalista, teria se voltado para a alma e dispensado a “realidade do corpo”. Segundo Foucault (2001), nada é mais material, físico e corporal do que o exercício do poder.

Como ele evidenciou, todo um investimento foi necessário para tornar o corpo ao mesmo tempo “dócil e útil”: do século XVII ao início do século XX, persistiu a crença de que

esse investimento do poder sobre o corpo deveria ser maciço, denso, detalhado e ininterrupto. Isto justifica os “terríveis regimes disciplinares” presentes em instituições familiares e escolares.

Mas, ocorre uma mudança nesse investimento do poder sobre o corpo quando se percebe que a rigidez nela presente não se fazia tão necessária e que, num modelo de sociedade industrial, esse poder podia ser mais leve, podia-se exercer sobre o corpo uma “pressão mais tênue”. Deve-se admitir que na atualidade é na sujeição dos corpos que se pode buscar elementos, cada vez mais ínfimos, de normalização dos indivíduos.

No posfácio da obra “Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica” de Dreyfus e Rabinow, Foucault (1995, p. 231) faz uma análise do próprio trabalho afirmando que não pretendeu criar uma teoria, metodologia ou mesmo analisar o poder, mas que seu objetivo “[...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”.

Desse modo, que considerou preciso buscar o entendimento do poder, visto que, o sujeito é colocado, igualmente, em relações de produção, de comunicação e de poder. Nessa perspectiva o termo “sujeito” possui dois significados: de um lado representa aquele que é sujeito a alguém (pelo controle ou por dependência) e, de outro, significa aquele que está preso à própria identidade (por uma consciência ou autoconhecimento).

Para promover tal evidência Foucault (1995, p. 232) escolheu o domínio da sexualidade: “[...] como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeito de sexualidade”; mas, também, procurou evidenciar outros modos de objetivação do sujeito, como na “investigação”, que busca alcançar o “estatuto de ciência” como, por exemplo, o sujeito do discurso da gramática geral ou o ser vivo, na história natural ou na biologia, e sua objetivação nas “práticas divisoras”, nas quais o sujeito é dividido em seu interior e em relação aos outros: o louco e o são, os criminosos e os bons.

Para análise do poder, estando claro que há uma relação entre a “[...] racionalização e os excessos de poder político” (FOUCAULT, 1995, p. 233), o filósofo propôs investigar a racionalização em vários campos – “racionalidades específicas” – entendendo que cada um deles refere-se a uma experiência fundamental (loucura, sexualidade).

Propôs, então, analisar o poder não em sua “racionalidade interna”, mas pelo “antagonismo das estratégias”, isto é, analisar o que a ele resiste, “usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder, como ponto de partida, afirmando que “[...] talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (Ibid., p. 234).

A que lutas o autor se refere?

São “lutas antiautoritárias” que se caracterizam por perpassar diferentes campos (político, econômico, de governo e outros) e objetivam atingir “os efeitos de poder” em sua proximidade cotidiana; poder este que estabelece categorias aos indivíduos, marcando-o em sua individualidade e identidade, impondo-lhe uma verdade sobre si.

Não são lutas contra ou a favor do indivíduo,

[...] são batalhas contra o ‘governo da individualização’ [...]. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. [...] pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A prevalência das lutas contra as formas de sujeição desde o século XVI, decorre da “nova” forma de estrutura política que se desenvolveu desde então: o Estado Moderno. O poder do Estado, enquanto tipo de poder político, ao contrário de ignorar o indivíduo, preocupando-se com “uma classe, ou um grupo”, constitui-se uma forma de poder que se apropriou da antiga tecnologia do poder pastoral (tecnologia que se originou nas instituições cristãs), numa outra forma política, ao mesmo tempo individualizante e totalizante. Tecnologia de poder que tem se ampliado, permanentemente, até a atualidade, efetivada em instâncias locais como a escola.

O discurso da escolarização em circulação na atualidade aprofunda a individualização, prendendo o indivíduo a uma identidade cada vez mais controlada pela própria consciência: o conhecimento de si mesmo, da própria sexualidade, tentando levá-lo a assumir publicamente as próprias doenças, seus devaneios, suas relações e os sentimentos para consigo e com o outro. Isto porque define, por meio de instrumentos legais, como documentos e relações de autoridade, um conhecimento sobre o indivíduo que reforça, de modo cada vez mais acentuado, suas diferenças frente aos demais, ressalta suas singularidades individuais e evidencia suas diferenças potenciais, incrementando a crença na sua condição de sujeito de seus próprios atos.

Nesse sentido, de crença em uma autonomia possível, parece mais ajustado falar em uma “subjetivação ética”, como toda uma montagem que tenta fazer acreditar, que somos plenamente donos do próprio fazer.

Assim, traz à tona a necessidade de que cada sujeito tome consciência das diferenças concretas entre os humanos e aprenda a lidar com as próprias limitações portanto, algo natural e comprovado pelo discurso verdadeiro desse momento histórico: ainda o discurso das ciências. Aprendendo a lidar consigo mesmo e com o outro - o diferente de si mesmo – espera-se que reconheça seu lugar, sem forçar a ordem “natural” das coisas.

Enfim, com o apelo à questão das diferentes capacidades individuais, discurso sustentado cientificamente, pode-se justificar as oportunidades “dadas” apenas aos mais “capazes”. O discurso é o da regra “natural” e a diferença virou norma.

Esta seria uma das condições de aparição do discurso da ética - como parte de um conhecimento portador de efeitos de poder - entendida como um modo singular de agir frente aos códigos prescritos, o que implicaria outra relação do sujeito “consigo mesmo”, considerando como explicitou Foucault (1984), que os códigos morais mudaram pouco, ao longo da história ocidental.

Deve-se observar, também, que as políticas curriculares contemplam elementos de poder expressos pelo Estado e, portanto, preconizam ideais contraditórios: defendem a igualdade entre os homens, selecionam os mais capazes (ter ou não escolarização, ser classificado pela e na escola como capaz-incapaz, competente-sem competência), ao mesmo tempo que, incentivam que cada um busque o seu lugar na sociedade marcadamente desigual.

A questão que permeou as lutas de todo o século XX, sobre a função da escola pública como responsável por assegurar o acesso das diferentes camadas sociais à “classe superior”, não é a mesma (este debate sobre o público e o privado, e a função da escola pública estiveram presentes na Constituinte de 1987-1988 e mesmo durante as negociações para a definição da LDB e de seus desdobramentos), pois é exatamente a escola, como veremos adiante, uma das instâncias (ou seria a principal?) que legitima a desigualdade, pois classifica os indivíduos; e, também, porque não os classifica mais por estratos, atualmente ela produz sujeitos úteis de acordo com os conhecimentos ou “competências” que possuem. Esta é a regra atual para classificá-los.

Ao tomar contato com a referência teórica e o modo de análise adotado por Foucault em seus trabalhos, foi necessário desviar a atenção dos documentos norteadores da escolarização nacional, publicados na década de 1990, para a década de 1980, buscando explicitar as condições que permitiram a colocação da ética nos discursos circulantes naquele período - como publicações da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) sobre a questão ética, datados da primeira metade daquela década; o projeto de Lei nº 1258-C de 1988; análises acerca da Constituinte de 1987-1988; e a Constituição de 1988.

Procurou-se explicitar que a produção desse “novo” saber sobre o sujeito ocorreu em relações de dominação e sujeição, expressas nas lutas sociais e no campo político, com o enfraquecimento do regime militar e com a gradativa instauração de uma outra forma de dominação (civil). Procuramos evidenciar que o discurso é sempre portador de efeitos de poder.

Assim, ao evocar a ética nos discursos circulantes, o que estava em questão era a constituição de tipos muito específicos de conhecimentos e de sujeitos, aprofundando a forma de poder instaurado com o advento do Estado Moderno ampliando, por meio do controle, o “governo da individualização”.

A objetivação desse saber só pode ocorrer no âmbito local, em instâncias como a escola, por meio de dispositivos como o da escolarização.

Assim, o capítulo seguinte explicita o entendimento da ética, a períodos mais longos, tentando uma análise de como foi concebida em diferentes épocas, enquanto preocupação humana, até ser inscrita no atual projeto de escolarização.

CAPITULO II

GENEALOGIA DA ÉTICA: A QUESTÃO DO DESEJO COMO PROBLEMA E A CONSTITUIÇÃO DO AGENTE MORAL

O objetivo central, nesta parte do trabalho, foi buscar o entendimento da ética enquanto preocupação humana, aproximando do que foi, ao longo de toda a modernidade, seu objeto: o desejo, por meio da genealogia, procurando assim, explicitar a constituição do sujeito como agente moral.

Para tanto, foi necessário percorrê-la a períodos mais longos, delimitando as décadas de 1980 e 1990 como momento, historicamente datado, de seu (re) aparecimento, como vocabulário determinante na prática discursiva, em especial, no campo político e, posteriormente, como um dos temas transversais inscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, tidos como desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. Os PCNs, tanto quanto a Lei, entendidos, neste trabalho, como mecanismos de coerção, que dão legitimidade ao atual projeto de escolarização.

Ética, substantivo feminino do grego *ethiké* é, às vezes, tida como ciência dos valores ou dos costumes, mas em geral, é entendida como “ciência da conduta”. Conforme síntese elaborada por Abbagnano (1970) coexistem duas concepções desta ciência da conduta: uma que se fundamenta na questão do “fim”, ao qual a conduta do homem deve se dirigir e os meios para atingi-lo; a outra perspectiva, que a concebe como ciência do “móvel” buscando disciplinar este móvel da conduta humana.

Nos discursos sobre a ética, no Ocidente, desde a Antigüidade Grega, estas duas concepções se evidenciam de formas variadas, representando idéias e linguagens muito diferentes.

A primeira explicita “[...] a linguagem do ideal a que o homem está dirigido pela sua natureza e, por conseguinte, da ‘natureza’, ou ‘essência’, ou ‘substância’ do homem” (ABBAGNANO, 1970, p. 360); nesta concepção encontramos filósofos como Platão e Aristóteles. A segunda concepção, por outro lado, volta-se para as “causas” ou “forças” que determinam a conduta humana. Entre as duas perspectivas ocorre, por vezes, interpretações confusas. A confusão ocorre em função de análises feitas sobre a noção de “bem”; tais análises lhe atribuem significados diferentes e heterogêneos.

As duas visões de “bem” mais difundidas são exatamente correspondentes às duas formas fundamentais de entendimento da ética: a ética do fim, que preconiza uma noção de bem como “realidade perfeita”, para qual o bem é a felicidade; e a ética do móvel, que o considera como “objeto do desejo”, sendo o bem o prazer.

São estas diferenças, e a destinação convencionada entre ambas, que percorrem e delimitam as discussões sobre o tema não sendo, entretanto, mero equívoco ignorar tal problemática. Ao contrário do que se pode acreditar, tal distinção deve ser evidenciada como questão fundamental à genealogia, pois a adoção de um destes discursos como sendo verdadeiro, implicou a exclusão do outro e acabou por determinar uma certa verdade sobre nós mesmos como agentes morais, em dada época. Assim, na ética do móvel estão inscritos: o desejo, o prazer e a vontade de sobreviver.

Para Spinoza (1983, p.182), cuja reflexão pode ser inserida na última perspectiva citada, o desejo move o homem, ele é *connatus*, um “esforço de autopreservação”. Quando este esforço se refere, ao mesmo tempo, a alma e ao corpo, é *appetitus*, a própria essência do homem. Entre o apetite e o desejo não há distância a não ser o fato de que “[...] o desejo é o apetite de que se tem consciência, não é outra coisa que o próprio esforço para agir”.

A preocupação em analisar a ética, problematizando a questão do desejo, durante as décadas de 1980 e 1990, por parte de intelectuais, educadores e artistas, pode ser encontrada atualmente em volumes publicados como resultado de cursos livres, desenvolvidos sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) e em grande número de outras publicações, resultantes de iniciativas ligadas a instituições da educação privada (como, por exemplo, periódicos, coleções, além da organização de volumes contemplando resultados de pesquisas sobre o tema, em teses de pós-graduação), que não cessaram de se multiplicar até hoje.

Dentre as publicações ressaltamos “Os Sentidos da Paixão” (1986), “Desejo” (1990) e “Ética” (1994), a primeira apresentada e as demais organizadas por Aduino Novaes, além de artigos da revista “Ética e Hermenêutica” (1998), publicação esta resultante de estudos sobre

ética, pelo viés da hermenêutica contemporânea, organizada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC).

A caracterização de acontecimentos como a série de eventos organizados pela Fundação Nacional de Arte e as publicações que deles resultaram, contribuem com a restituição das condições de aparição do discurso da ética, pois, dentre outros elementos, representam práticas discursivas que colaboraram, naquele momento, para a constituição da singularidade que caracteriza seus enunciados na atualidade¹⁰.

Ao problematizar a ética na atualidade, pode-se observar aspectos que evidenciam sua complexidade, seus tênues contornos, ligados a uma possível fundação. O primeiro deles é o fato de ter sido muitas vezes ligada à religião: até a primeira metade do século XX, a sustentação da vida moral brasileira esteve, intimamente ligada, e até fundada, a princípios religiosos pois, agir moralmente, na maioria das vezes, era uma obrigação religiosa, condição para estar bem. Isto pode ser evidenciado, na análise dos debates constituintes e por fim com os textos constitucionais, como aponta Fávero (2001), acerca das acirradas relações de força sobre o Ensino Religioso, antes e ao longo do século passado¹¹.

O segundo aspecto sobre o qual pode-se interrogar, em termos de sustentação da ética, diz respeito à necessidade da existência de um “sistema legal” de referência no qual poderíamos nos apoiar para agir moralmente. Há décadas um sistema legal invade a vida privada de cada um de nós, de forma determinante.

Uma expressão disso pode ser observada na forma como esteve estruturado o projeto de escolarização em vigor até a década de 1980: pela forma de organização do currículo, com sua ampla base nacional comum; pela oferta obrigatória da Educação Moral e Cívica, enquanto saber disciplinar, que em determinado momento passou a “substituir” o Ensino Religioso obrigatório, mas ainda utilizando os princípios deste como fundamento buscando, entretanto, uma abordagem científica, nos moldes de uma ciência moral.

Enfim, escolarização que propugnava, em especial na década de 1970, a constituição de sujeitos cujas condutas tivessem um “sistema legal” como referência, isto é, estivesse pautada num sistema racional e legal, de certo modo, fundada no civismo.

¹⁰ O jornalista Ridente (s.d.) na obra “Em busca do Povo Brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv”, retrata projetos alternativos fomentados por intelectuais e artistas brasileiros, durante as décadas de 1960 e 1980, explicitando tentativas de resistências, que evidenciam a luta dos sujeitos por autonomia e tentativas de ruptura contrários aos exercícios éticos pautados apenas na obediência

¹¹ Sobre a questão buscar, em especial, as análises de Rocha (2001) em “Tradição e Modernidade na Educação: O Processo Constituinte” e Horta (2001), em “A Constituinte de 1934: Comentários”, ambos no volume organizado por Fávero, O. “A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988”. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

Ao conceber a ética como conduta, como ação, algo sempre por construir, cabe interrogar quais princípios lhe dão sustentação na atualidade, em especial, se as explicações acima forem consideradas verdadeiras, isto é, se a maioria das pessoas não está mais se apoiando em princípios religiosos ou não deseja um sistema normatizador de suas ações (como o código moral estabelecido no projeto de escolarização anterior e no atual), como, e frente a que, estarão ou poderão, se constituir como sujeitos morais? Este é um problema que permeou as reflexões sobre a ética e cada vez mais se faz presente nas preocupações atuais.

Na análise genealógica são três os domínios da realidade humana, em dada época, que devem ser observados: o domínio da verdade (sujeito de saber), do poder (sujeito de ação) e da ética (agente moral). Ao proceder à genealogia do sujeito moral, Foucault (1984) chamou atenção para certa similaridade entre a ética grega e a problematização ética na atualidade.

Retomando suas análises, pode-se admitir que na Grécia antiga havia uma preocupação com a conduta moral, mas “o cuidado consigo” e com os outros, era maior do que as preocupações com os “problemas religiosos”. Também, não havia uma institucionalização da conduta moral, pois não havia um sistema social ou legal a seguir mas, antes, a tentativa de constituir uma ética que fosse uma espécie de “estética da existência” e, neste sentido, a questão do desejo e do prazer constituíam a “substância da ética”.

Nos domínios da ética, o filósofo buscou a história de como nos constituímos como agentes morais no campo da sexualidade e observou, diferentemente do difundido sobre a ética pagã, que a austeridade adotada pelo cristianismo, sobre o comportamento sexual no casamento, por exemplo, já estava presente nos gregos, muito antes, não como “regras de autoridade” a serem cumpridas ou obedecidas, mas como domínio de si mesmo.

Assim, a “relação consigo” em que se constitui a ética, está às voltas com a necessidade de determinar a “substância ética”. Tal substância refere-se a parte do indivíduo que se relaciona à conduta moral e implica a indagação de qual a parte de si mesmo conta para o juízo ético.

A indagação se justifica, pois a parte de nós mesmos que importou à moral não foi sempre a mesma: se hoje a substância ética são os nossos sentimentos (o que sentimos), para os gregos antigos foram o “prazer e o desejo” (a *aphrodisia*), para os cristãos a “carne cristã” – no cristianismo foi preciso esclarecer e eliminar o desejo e “[...] o prazer foi relegado ao campo da morte e do mal” (FOUCAULT, 1984, p. 19) - e, na modernidade, a substância ética foi a sexualidade, entendida não como instinto ou pulsão, mas como dispositivo.

Conforme apontou, entender a sexualidade como um dispositivo, implica considerar que aparece, enquanto formação, em determinado momento histórico, com “[...] a função de

responder a uma urgência; tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2001, p. 244). Sendo de natureza estratégica implica sempre certa manipulação das relações de força. Estando nos domínios do poder está às voltas com a produção de saber que, ao mesmo tempo que dele nasce, o mobiliza. Assim, o dispositivo da sexualidade “[...] é o meio ou a expressão do poder [que parece ter produzido] um objeto historicamente datável: o sexo” (Ibid., p. 247).

O problema que interessa evidenciar, acerca do discurso da ética, sustenta-se na investigação feita sobre a sexualidade, isto é, ao tentar uma aproximação das condições que possibilitaram a colocação da ética nos discursos em circulação, em especial no discurso da escolarização. Busca-se explicitar como se pôde fazer tal discurso funcionar como a verdade sobre o sujeito, entendendo que o dispositivo da escolarização, como “expressão de poder”, produz determinado tipo de conhecimento e um tipo específico de sujeito ou estabelece certa “moralidade” para o comportamento dos sujeitos. Mas, também analisar, se seu aparecimento apresentou uma função estratégica.

Ainda que no atual projeto de escolarização não esteja presente, no ensino fundamental e mesmo em todo o básico, uma ou mais disciplinas que priorizem, em seus conteúdos de conhecimento, a questão moral, a proposta da transversalidade implica concebê-la permeando todos as práticas sociais constituídas na escola, o que possibilita que seja diluída, e se faça presente em todos os lugares.

Ela aparece como indispensável à formação de cidadania, pela constituição de sujeitos que expressem um real e determinado comportamento frente ao conjunto de regras e valores propostos, neste caso, estabelecidos *a priori*, e contempla conteúdos detalhadamente definidos no currículo, como podemos observar na transcrição a seguir:

[...] embora a transversalidade implique que os conteúdos dos Temas Transversais sejam contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm, explicitados em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos (grifo meu). Com isso buscou-se garantir que cada tema seja compreendido integralmente, isto é, desde sua fundamentação teórica até sua tradução em elementos curriculares (PCNs/EF, 1997, p. 55).

A citação acima expressa uma incitação ao professor, enquanto sujeito da escola, para que reconheça suas “obrigações morais” e que suas “atitudes” sirvam de modelo, mais do que isto, que seus atos e discursos evidenciem a moral de que está tratando: ela se constitui conteúdo de conhecimento.

Ao problematizar a questão da não disciplinarização dos temas morais, adotada no atual projeto de escolarização, deve-se observar para o fato de não estar definido “um lugar” para a constituição moral do sujeito - entendendo que todos os conteúdos de conhecimento, as relações de autoridade, os mecanismos de sujeição enfim, todos os discursos e práticas sociais no terreno da escola, constituem-se elementos impregnados de conteúdos morais.

Este não-lugar (ou conteúdo diluído por todos os lugares) que tal condição implica, pode possibilitar duas coisas: de um lado, a disseminação dos elementos do código, isto é, valores e regras eleitos como verdadeiros e necessários à constituição de moralidade, porque impregnado nas ações dos professores, enquanto sujeitos morais e, decorrente disso, impregnando, também, o juízo de valor que fazem dos conteúdos de conhecimento que desenvolvem, através dos saberes disciplinares.

Pela mesma condição, por não estar fixado para tais conteúdos lugar específico e delimitado, pode permitir que nas práticas desenvolvidas - pela elaboração que o sujeito faz de si mesmo para agir moralmente, pelas diferentes aspirações que têm, fruto de suas singularidades - alguns possam alcançar certa autonomia.

Em geral, entende-se por moral os códigos prescritivos seguidos e compartilhados por um grupo, portanto, a moral tem estreita relação com a regra de conduta a ser observada em dada época. Pode-se concebê-la como “[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Mas a moral não se restringe aos códigos, ela abrange o comportamento dos indivíduos e dos grupos frente a eles, ao que o autor denominou “moralidade dos comportamentos” e significa o real comportamento dos indivíduos frente a tais códigos, representa o modo pelo qual se submetem em maior ou menor grau, mais ou menos, a determinado princípio de conduta. Sendo assim, não representa a regra de conduta, mas a conduta que se pode medir frente a regra proposta. Assim, a tentativa de conceituar a ética, passa pelo entendimento de sua relação com a moral.

Em “História da Sexualidade: o uso dos prazeres”, Foucault (1984) estabeleceu a relação entre moral e ética, esta entendida como a constituição de si mesmo como sujeito moral - a relação consigo; portanto, a ética está sempre inscrita no campo da moral.

Entretanto, frente aos códigos morais deve-se fazer outras distinções importantes: observar de um lado, o que estabelece o que é “permitido ou proibido” fazer e, de outro, o que determina o valor “positivo ou negativo” dos diferentes comportamentos possíveis. Fazer sexo somente com a esposa pode ser considerado um elemento do código.

Contudo há, ainda, outro aspecto a ser considerado nas prescrições morais, e que está a elas profundamente articulado: é a maneira pela qual é necessário conduzir-se, isto é, a ética. Assim, a ética é “[...] a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 1984, p. 27). Enfim, o tipo de relação que se pode ter “consigo mesmo”, e que define a maneira pela qual o indivíduo deve constituir a si mesmo como sujeito de seus atos.

A substância da ética não foi sempre a mesma e se hoje tal substância são os nossos sentimentos e temos, de certa forma, um código prescritivo mais ou menos comum ao longo de séculos, o que diferencia a conduta moral dos indivíduos?

Na perspectiva teórica adotada, pode-se considerar três aspectos como importantes, e até determinantes, para o indivíduo constituir parte de si mesmo como matéria de conduta moral (e que pode levar professores e alunos a não se sujeitarem plenamente à norma).

O primeiro deles é o modo como se sujeita à regra: o “modo de sujeição”; seria o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com uma regra e se sente obrigado a usá-la ou a adotá-la para si; o que implicaria uma chamada (pela família, pelo aparelho escolar, pela mídia) para que as pessoas reconheçam suas “obrigações morais”, podendo ser uma chamada pela “lei natural” ou pela “racionalidade”, neste último caso, é preciso agir conforme a regra para ser racional; mas poderia ser ainda, agir de acordo com a regra como “[...] tentativa de dar a existência a mais bela forma possível” (FOUCAULT apud DREYFUS et al., 1995, p. 264).

Outro aspecto a considerar é a “elaboração do trabalho ético” que o indivíduo efetua sobre si mesmo, em dois sentidos: de um lado, para adequar-se ao código proposto mas, também, para transformar-se em sujeito moral de sua própria conduta, isto é, realizar uma elaboração de si mesmo para agir moralmente. Eliminar os desejos; usá-los somente para procriar; moderar os atos, são exemplos de “práticas de si”.

Por fim, pode-se considerar possíveis diferenças nas condutas dos indivíduos, em decorrência de suas “expectativas pessoais ou aspirações”. Significa indagar, que aspirações o indivíduo possui quando age de acordo com determinada moral? Ou ainda, que tipo de “ser” está buscando quando age moralmente? É uma tentativa de emancipação; uma busca de liberdade; ser mestres de si mesmo, ou obedecer à regra e ser aceito pelos outros?

Estes aspectos que podem diferenciar as ações dos indivíduos frente a um mesmo código moral, levou o filósofo a explicitar que,

[...] uma ação não é moral somente em si mesma e na sua singularidade, mas por sua inserção e pelo lugar que ocupa no conjunto de uma conduta, uma ação moral tende à sua própria realização; além disso, ela visa, através dessa realização, a construção de uma conduta moral que leva o indivíduo, não simplesmente a ações sempre conformes aos valores e as regras, mas também a um certo modo de ser característico do sujeito moral (FOUCAULT, 1984, p. 28).

Ao aplicar a genealogia à ética o autor foi buscá-la na Antigüidade Grega, entretanto, não o fez tentando encontrar lá uma origem ou uma alternativa para solucionar nossa crise, ou nossos problemas, mas procurando compreender como eles lidaram com a própria realidade e com os próprios problemas, visto que, chamou a atenção para questões complexas e singulares daquela sociedade e da ética grega que:

[...] estava ligada a uma sociedade puramente viril, com escravos, onde as mulheres eram desconsideradas, e cujo prazer não tinha nenhuma importância, cuja vida sexual tinha que ser orientada para e determinada por seu *status* de esposa, etc. [Mas, diferentemente do que pode parecer] amar os rapazes era um problema. Pois se não o fosse, eles se refeririam a este tipo de amor nos mesmos termos do amor entre os homens e as mulheres. O problema é que eles não podiam aceitar que um jovem, que supostamente se transformaria num cidadão livre, pudesse ser dominado e usado como um objeto para o prazer de alguém. Uma mulher, um escravo podiam ser passivos e tal era a sua natureza, seu status (FOUCAULT apud DREYFUS et al, 1995, p. 256-257).

Nesse sentido, parece mais acertado reconhecer a ética grega como parte de um conjunto maior de elementos que permitia aos homens livres adotar ou não certo código, cujos valores e regras contemplavam sim uma austeridade, mas que eram utilizados como referência, ou como opção, para se ter uma conduta virtuosa, e não por obrigação.

Como explicita Darbo-Peschanski (1992, p. 36) a ética descrita por historiadores gregos, como Heródoto, Xenofonte e outros, não é a da “ciência dos valores”, mas um “[...] conjunto de reflexões esparsas, pouco sistemáticas e de alcance mais ou menos geral, sobre os princípios que supostamente guiaram a conduta dos agentes em circunstâncias singulares”. A ética que explicitam os historiadores é a da “moderação”, onde a ação guerreira e do comando, dependem mais “[...] do código de conduta cristalizado em uma espécie de etiqueta” (Ibid., p. 44).

Sendo desse modo, não evocaria uma “problematização vigorosa” dos fundamentos da ação nos gregos, mas antes, uma articulação entre várias noções: a de justiça, de humanidade, de política, de guerra, pelas quais tais historiadores entendiam o mundo e nele percebiam uma ordem. Assim, pode-se considerar, como fizeram alguns autores em reflexões publicadas na obra “Ética”, organizada por Adauto Novaes (1994), que o retorno aos gregos, às histórias que narraram, permitem aproximar de suas origens e de diferentes interpretações

acerca delas e, em especial, situá-la como problema de “escolha pessoal”, modelo a ser seguido por opção, por “moderação”, e não uma obrigatoriedade; isto é, possibilita localizar certa ruptura entre a relação consigo como domínio de si e sua substituição por uma ética da obediência.

O “problema” grego, se assim ele puder ser tratado, se constituía pela definição ou escolha da técnica mais apropriada a ser usada, para se viver da melhor maneira possível. Daí o uso de certa austeridade para com os próprios desejos (relação com o próprio corpo, com o outro sexo, a esposa como parceira privilegiada, a questão dos rapazes, a questão da saúde, etc) ser adotada “em nome da beleza”. Se problematizavam a vida sexual era pela preocupação em ser “mestre ou escravo” dos próprios desejos.

No campo da conduta sexual o que parece constituir objeto de reflexão moral nos gregos, não é o próprio ato sexual, nem o desejo, nem o prazer,

[...] é, sobretudo a dinâmica que une os três de maneira circular (o desejo que leva ao ato, o ato que é ligado ao prazer e o prazer que suscita o desejo). A questão ética colocada não é quais desejos? quais atos? quais prazeres? Mas: com que força se é levado ‘pelos prazeres e pelos desejos’? A ontologia a que se refere essa ética do comportamento sexual, não é, pelo menos em sua forma geral, uma ontologia da falta e do desejo; não é a de uma natureza fixando a norma dos atos; mas sim a de uma força que liga entre si atos, prazeres e desejos. É essa relação dinâmica que constitui o que se poderia chamar o grão da experiência ética dos *aphrodisia* (FOUCAULT, 1984, p. 42).¹²

Portanto, a substância ética nos gregos é *aphrodisia* e se constitui de “desejo, ato, e prazer”; o modo de sujeição a tal substância é a necessidade de constituir uma “existência bela”, - uma “estética da existência”. A aceitação de certas obrigações (como a fidelidade às esposas ou não tocar os rapazes) configurava uma escolha pessoal que garantia “[...] boa reputação, poder governar os outros” (FOUCAULT, 2001, p. 266). No “Fedro”, Platão (1999) expõe a árdua luta do amante contra seu próprio desejo.

Assim, o modo de sujeição podia ser uma escolha estética ou política e a limitação ou a renúncia do desejo, a ascese, seria a técnica. A ética grega constitui-se referência de uma experiência vivida, de uma “conexão”, de uma ligação muito intensa entre ato-prazer-desejo. Assim foi concebida neste trabalho.

Contudo, ocorreu uma mudança de ordem sociológica na ética Clássica (Antigüidade Grega), com as modificações no papel dos homens, na prática matrimonial e no campo

¹² A *aphrodisia* foi estudada por Foucault e descrita em “História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres”. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984. Ver também a obra de Platão. “Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro”. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

político, com a reorganização da cidade grega, enquanto espaço hegemônico, em função das lutas e conquistas empreendidas por outros povos, para os quais as cidades gregas foram alvo.¹³ Foucault (1985) indaga, se a “nova” importância dada ao casal e ao casamento (este sai do âmbito privado para o público) e a redistribuição dos papéis políticos, poderiam ter provocado nessa “moral dos homens”, uma outra problematização da relação consigo?

Segundo aponta, se na ética Clássica ser “mestre de si” significava importar-se, primeiramente, apenas consigo mesmo e não com o outro, pois significava poder governar os outros, com as mudanças nos papéis sociais e políticos na sociedade reorganizada, ser “mestre de si” passa a ser uma questão de racionalidade (isto ocorreu, já na última fase do estoicismo, quando afirmam: você deve fazer tal coisa porque é racional).¹⁴

Ao estudar a ética no campo da sexualidade, o filósofo evidenciou que o comportamento sexual vem sendo cercado de cuidados e motivo de preocupação moral desde a Antigüidade grega. Os atos, os prazeres e os desejos constituem os pólos do comportamento sexual.

Se na Antigüidade grega estes três pólos se articulavam, como tal ruptura ocorreu, visto que na atualidade, filósofos e psicanalistas “[...] explicam que o importante é o desejo e o prazer não é nada” (FOUCAULT apud DREYFUS et al, 1995, p. 259)?

Antes da tentativa de aproximação das análises feitas pelo autor, acerca das mudanças ocorridas no campo da sexualidade, enquanto preocupação ética, por volta dos séculos XVII e XVIII, buscou-se em análise filosófica atual, o entendimento do que permeou, ao longo de séculos, a questão ética: o desejo como problema ético, por intermédio das mudanças ocorridas no conceito de movimento.

Este suporte foi procurado nos estudos de Marilena Chauí (1990, p. 22-23) em “Laços do Desejo”, buscando a etimologia da palavra e a mutação ocorrida com os filósofos modernos.

¹³ Foucault analisa a questão das mudanças no casamento e o jogo político com o declínio da cidade-Estado a partir do século III a.C., em “História da Sexualidade: O Cuidado de Si”. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

¹⁴ Na obra de Abbagnano (1970, p.356) “Dicionário de Filosofia” o estoicismo é “uma das grandes escolas filosóficas de idade helenística [...] fundada por volta de 300 a.C., por Zenão de Cício. [...] compartilhou com as escolas contemporâneas do epicurismo e ceticismo, a afirmação do primado do problema moral sobre os problemas teóricos”; já o epicurismo, é termo utilizado para designar a escola de Epicuro de Samos, fundada em Atenas em 306, a.C, tem como característica “subordinar toda a pesquisa filosófica à exigência de garantir ao homem a tranqüilidade de espírito” (Ibid., p. 319).

Desejo,

[...] deriva-se do verbo *desidero* que, por sua vez deriva-se do substantivo *sidus*, no plural *sidera* [significa] a figura formada por um conjunto de estrelas, isto é, as constelações [...]. *Sidera* é usada para indicar a influência dos astros sobre o destino humano, donde *sideratus*, siderado: atingido ou fulminado por um astro, [estando assim] nosso destino inscrito e descrito nas estrelas e *considerare* é consultar o alto para nele encontrar o sentido e guia seguro de nossas vidas. *Desiderare*, ao contrário, é estar despojado dessa referência [...]. *Desiderium* é a decisão de tomar nosso destino em nossas próprias mãos e o desejo chama-se então, vontade consciente nascida da deliberação, aquilo que os gregos chamam *boélesis*. [Mas] deixando de ver os astros *desiderium* significa uma perda, privação do saber sobre o destino, queda na roda da fortuna incerta. O desejo chama-se então carência, vazio que tende para fora de si em busca de preenchimento, aquilo que os gregos chamavam *hormê*.

Assim, *boélesis* como vontade consciente e *hormê* enquanto carência, vazio, inscrevem o desejo em uma relação ambígua, desde suas origens, oscilando sempre entre estes dois opostos.

Para o filósofo moderno Spinoza (1983, p.213), *desiderium*

[...] é desejo frustrado, é o desejo ou apetite de possuir uma coisa; desejo que é mantido pela recordação dessa coisa e, ao mesmo tempo, entravado pela recordação de outras coisas que excluem a existência da coisa desejada [...] é uma tristeza que se opõe à alegria proveniente da ausência da coisa que odiamos [...]. Mas como o nome desejo frustrado (*desiderium*) parece ser relativo ao desejo (*cupiditas*), refiro esta afecção às afecções do desejo.

É, também, no sentido de algo desejado, a ser mantido na lembrança, portanto relacionado a certa “temporalidade”, que a psicanálise aborda a questão do desejo. Em “A Interpretação dos Sonhos”, Freud (2001, p.136) afirma que o “sonho é a realização de um desejo”.

Na modernidade o desejo é *appetitus*, tendo como referência os vocábulos gregos *oréxis* e *hormê*, e está ligado ao fim e ao móvel; o desejo estará, daí em diante, ligado ao movimento (*kínesis*). Neste sentido, *oréxis* é:

[...] tendência e tensão, excitação e expansão [...] nela o movimento parece vir do interior, suscitado por algo exterior. Por coincidir com mobilidade interna os estóicos definiram *oréxis* como esforço natural de autoconservação dos seres, capaz, nos homens, de fazer-se consciente e aptidão racional para estar conforme à Natureza, desejando convir a ela e com ela (CHAUI, 1990, p. 27).

O vocábulo *hormê*,

[...] deriva de *hormaô*, empurrar fortemente, exalar um sopro (suspirar), excitar, premeditar, mover com violência, com ardor, iniciar uma guerra [...], traz ao desejo as imagens da luta, do conflito e do combate [...] diferentemente da *oréxis*, na *hormê* o impulso e a excitação parecem vir inteiramente de fora [...] que supõe a existência de algo da natureza do desejante que o torna apto a receber o movimento externo vindo do desejado. O desejo é exterioridade e interioridade e a *hormê* ‘mescla’ de atividade e passividade. Entre o ataque e a demanda [...], entre a necessidade e a falta, *appetitus* é apetite, avidez, agressão, paixão e desejo (CHAUÍ, 1990, p. 28).

É na profunda mudança ocorrida no conceito de “movimento”, com a “mecânica moderna”, que a autora propôs apreender a mutação do desejo.

Para Aristóteles (1990) a matéria se caracteriza pelo movimento, ela entra em movimento buscando uma forma que lhe dê “sustentação e sentido” – do indeterminado à determinação. O perfeito é imóvel e o imperfeito móvel: para que a matéria, os compostos, passem da potência à atualização (isto é, ao movimento) é necessário que algo os mova; um princípio – *archê*, que para o filósofo é o “primeiro motor móvel”, exterior e transcendente ao cosmos, que possui o poder de “mover sem ser movido”. Os seres a ele tendem, devido à sua perfeição e acabamento.

O desejo – a mobilidade desejante - imita a imobilidade do plenamente acabado, *télos*; passa a ser, então, desejo de imobilidade: “[...] o movimento é carência, privação da perfeição . O desejo de não mais mover-se move o mundo” (CHAUÍ, 1990, p. 29). Implica uma mediação do que está separado de si e do fim.

Nesse momento entrou em cena o “contingente” – o incerto, o duvidoso, o irrefletido, o móvel, as disposições passageiras - e, para lidar com ele, não foi possível apelar à ciência, visto que esta lida apenas com objetos estáveis; para substituí-la foi a dialética o “discurso possível”. Entre as disposições que individualizam a espécie, uma privilegia o desejo: o *páthos*, “disposição passageira e extremamente móvel que afeta o corpo e a alma do homem” (Ibid., p. 31).

Foi exatamente para lidar com estas disposições que apareceram dois discursos: a ética e a retórica. A ética é, então, discurso para educar o *éthos* – disposição/índole natural, como *práxis*, para realizar a finalidade natural do homem. Assim, o *páthos*, “é um dos predicados do *éthos*, e pode levar este a tornar-se desejo contrário a si mesmo, sob o impacto das paixões” (Ibid., p. 32); significa, neste caso, que o *páthos*, enquanto disposição passageira, tornando-se paixão exige ação, já que ela é, exatamente, o obstáculo a que a ação reage.

Daí a relação da ética com a paixão: aquela, enquanto discurso, pretende educar o desejo, interferindo no movimento para que encontre sua índole natural, seu *éthos*. Para o trabalho de persuasão do desejo é a retórica que intervém: procurando tocar no *páthos*, pelo discernimento, para que reaja contra a paixão. Assim, como analisa Chauí (1990, p.33), para Aristóteles afastar-se do desejo é estar doente e a palavra, na medicina, “que expressa o desejo não é *oréxis*, nem *hormê*, mas *epithymia*”.

Para os estóicos, ao contrário, desejar é estar doente, sendo duas as doenças possíveis: a aflição e o desejo (*cupiditas*). Ambas atacam a tendência natural no homem de autoconservação. E, sendo o desejo fruto dos costumes, pode distanciar o homem da virtude (a natureza não precisa de leis ela é autônoma, pois dá a si mesma as próprias leis; a razão por sua vez, imita a natureza e a tendência natural do homem). Por afastar o homem da virtude, “o desejo é rebeldia contra o destino e a natureza” (Ibid., p. 34).

Enquanto *cupiditas*, o desejo é “doença do juízo”, isto é, perda da capacidade de julgar e do poder sobre si mesmo; “é vício”. O desejo, enquanto paixão excessiva, direciona o juízo rumo à opinião – a *phantasia* - “representação subjetiva que encolhe o objeto e muda o curso do movimento natural, dispondo a alma contra a natureza e contra si mesmo” (Ibid, p. 35).

Para retomar o poder da razão, e não estando a filosofia (como medicina) ao alcance de todos, a ética tornou-se moral: “arte para regular e normalizar hábitos e costumes das gentes, tão poderosa quanto as leis e a própria natureza e a ela cabe criar uma medicina segunda ou menor que a filosofia” (Ibid., p. 36). A moral é, então, medicina “moderadora dos desejos”. Instala-se a ruptura entre desejo e virtude. O desejo como *cupiditas* torna-se sinônimo de concupiscência: “modo de ser”, mais do que uma “disposição passageira”.

A retórica, dirigida pela moral, opera no interior de três tradições, como explicita Chauí (1990): a platônica - da ascese do desejo; a aristotélica (e epicurista) - da educação do desejo pelos discursos da ética e da retórica; e a estóica (e cristã) - de abolição e de moderação do desejo.

Nelas as indagações extrapolam as questões ligadas à natureza do desejo e de sua relação com a virtude e alcançam a preocupação com o que está em nosso poder para dominá-lo ou, ao contrário, o que nos escapa porque está sob o poder da “Fortuna”: senhora das circunstâncias. É esta tradição que vigorará: a Fortuna não comanda o sábio porque “em todas as circunstâncias” ele consulta a razão e não se deixa corromper pelos costumes: ele consegue se despojar de todo o desejo. É o desejo que precisa ser controlado pela razão, o centro de todas as atenções ao longo da modernidade.

Para observar melhor a questão do desejo como problema ético, tentou-se uma aproximação das análises feitas por Foucault (1985) acerca da ética clássica e cristã. Com seus estudos, pode-se observar que entre elas não ocorre propriamente uma ruptura, mas uma retomada e uma ampliação das questões de austeridade já presentes nos gregos, no que concerne, por exemplo, à atividade sexual e seus prazeres; havia ainda, entre estóicos e cristãos, pontos comuns que constituíam motivos de problematização e de reflexões filosóficas.

Filósofos condenavam a relação fora do casamento e médicos recomendavam a abstenção sexual, já no início da nossa era. O que poderia ser nos greco-romanos um esboço inicial de austeridade sexual, contemplaria nos séculos seguintes, uma concepção moral mais coercitiva e mais geral.

Preocupava aos estóicos e aos cristãos, mais do que tentar passar os antigos filósofos para o lado da fé cristã, determinar “[...] que fundamentos dar a uma moral cujos elementos prescritivos pareciam, até certo ponto, comuns à filosofia greco-romana e à religião cristã” (FOUCAULT, 1985, p. 232). Segundo este filósofo explicita, as preocupações e o debate filosófico sobre o que era estóico e o que era cristão; sobre a possibilidade da moral estóica ter uma proximidade maior com os preceitos cristãos e, portanto, ter ela mesma rompido com a tradição antiga; e, ainda, a questão “da pureza e da devoção” como atributos da moral cristã, já teriam sido, de certo modo, preparado por alguns filósofos.

Contudo, convém registrar, é lenta a passagem do uso dos prazeres, isto é, de uma “cultura de si” (*epimeleia heautou*), presente nos gregos antigos, que estilizavam suas condutas à “renúncia de si” estóica, com sua luta para vencer a si próprio; até alcançar os cristãos, para os quais o “trabalho sobre si” implicava cumprir regras morais unificadoras, normalizadoras, portanto, impostas a todos.

Nos domínios do saber, estóicos e epicuristas divergem: para aqueles a definição do “verdadeiro si” só ocorre por meio de uma “mestria de si”: aquilo de que se pode ser mestre; já nos epicuristas o saber tinha a finalidade de possibilitar “[...] a compreensão do mundo e o governo das paixões” (Ibid., p. 269).

O autor estudou algumas das práticas de “registros de si” ou “escritas de si” (que eram produzidos desde a Antigüidade) – os *hypomnemata*: cadernos de anotações, livros de apontamentos, registros públicos e outros, que serviam como “memórias” a serem relidas, como “tesouros de meditação” e explicita que se constituem registros muito diferentes dos produzidos posteriormente pelo cristianismo, como a “[...] descrição das tentações noturnas de Santo Antônio” (FOUCAULT, 1985, p. 274). De todo modo, em ambos os casos, a “escrita de

si” configura “prática histórica analisável”, que supera o sistema simbólico que constitui o sujeito.

As questões adotadas pelos estóicos, e depois pelos cristãos, como motivo de elaboração moral e que já estavam presentes na ética Clássica, como a relação no casamento, a relação com os rapazes, etc), não se voltavam tanto para a necessidade de reconhecer os excessos e dominá-los, para poder exercer o poder sobre os outros, mas sublinhar a “fragilidade do indivíduo” perante os malefícios da atividade sexual e a necessidade de submetê-la, mantendo deste modo o controle sobre si mesmo e, chegando a alcançar o “gozo de si”:

[...] é o desenvolvimento de uma arte de existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce o controle sobre si próprio e da maneira pela qual pode estabelecer a plena soberania sobre si. E é nesse contexto que se produz um duplo fenômeno, característico da ética dos prazeres. Por um lado nela se requer uma atenção mais ativa, a seus efeitos sobre o organismo, ao seu lugar no casamento e ao papel que ela exerce nele, ao seu valor e às suas dificuldades na relação com rapazes. Mas ao mesmo tempo [...] que se intensifica o interesse que se lhe dedica, mais facilmente ela aparece como perigosa e como suscetível de comprometer a relação consigo que se trata de instaurar; parece cada vez mais necessário desconfiar dela, contratá-la, localizá-la tanto quanto possível somente nas relações de casamento [...]. Problematização e inquietação vão juntas, questionamento e vigilância (FOUCAULT, 1985, p. 234).

Alguns elementos da austeridade com que foi tratada a vida sexual na ética grega, e nos exercícios estóicos, foram reutilizados na ética cristã, mas, nesta, os atos e os prazeres precisaram ser “evitados” e, por isso, “vigiados”. O sexo abordado no discurso do cristianismo é o da carne: a carne a ser decifrada pela confissão.

Mas, além desta mudança, ocorreu outro deslocamento, visto que a problematização sobre si não é feita por homens e para homens (como na ética grega), mas deve atingir, também, a conduta das mulheres e das crianças. A vida sexual é aceita somente no casamento e a infidelidade é juridicamente enquadrada. Nesta ética, o trabalho sobre si implica uma decifração da alma pela “confissão” – os ritos de penitência, os escritos de si, enfim, a “renúncia de si”, como imposição.

O caminho a ser percorrido, daí em diante, já é conhecido: da autopenitência para a pedagogia, desta para a medicina e, posteriormente, para a psicanálise. Mas não significa, como evidenciado acima, que ocorreu o desaparecimento total do “cuidado de si” (*epimeleau heautou*), mas sua reutilização pelo cristianismo em “cuidado dos outros” (*epimeleau tanallon*).

É com a Renascença¹⁵ que reaparece, na forma de certas apropriações, a questão das antigas técnicas de autogoverno e uma relação entre ascese¹⁶, acesso à verdade e certa autonomia (não o cuidado de si propriamente), isto porque, é no século XVI, que “[...] diversos grupos religiosos exigem o direito de estabelecer seus próprios estatutos independentes da pastoral cristã” (FOUCAULT apud DREYFUS et al., 1995, p. 276), defendendo que cada indivíduo deveria cuidar de si mesmo, da “própria salvação”. É, também, neste período que vemos reaparecer a idéia de que podemos fazer de nossas vidas obras de arte.

Mesmo que a racionalidade tenha sido fundada já na filosofia grega, ela não esteve naquele momento, e mesmo com os estóicos, desarticulada da necessidade de um trabalho de purificação ou de exercício sobre si mesmo que permitisse o acesso à verdade, idéia que permaneceu como preocupação até o século XVII. Mas ocorre uma ruptura nesta relação entre ascese e verdade e, daí em diante, o sujeito pode ser “imoral” e mesmo assim conhecer a verdade:

[...] na cultura européia, até o século XVII, o problema permanece: ‘Que trabalho devo efetuar sobre mim mesmo para ser capaz e digno de ter acesso à verdade?’ Em outras palavras: a verdade sempre tem um preço. Não há acesso à verdade sem ascese. Na cultura ocidental do século XVI, ascetismo e acesso à verdade aparecem mais ou menos obscuramente relacionados. Descartes, creio, rompeu com isto quando afirmou: ‘Para alcançar a verdade é suficiente que eu seja *qualquer* sujeito que pode ver o que é evidente.’ A evidência é substituída pela ascese no ponto em que a relação com o si entrecruza-se com a relação com os outros e com o mundo. A relação com o si não necessita mais ser ascética para ingressar na relação com a verdade. Basta que a relação com o si nos revele a verdade óbvia do que vemos para que possamos apreender definitivamente aquela verdade. Assim, posso ser imoral e conhecer a verdade. Acredito que esta é uma idéia mais ou menos explicitamente rejeitada pela cultura anterior. Antes de Descartes não poderíamos ser impuros, imorais e conhecer a verdade. Com Descartes a evidência direta é suficiente. Depois de Descartes, temos um sujeito não ascético de saber (FOUCAULT apud DREYFUS et al., 1995, p. 277).

¹⁵ A Renascença constituiu-se como um dos movimentos que marcou o declínio da Idade Média; iniciou na Itália expandindo-se para outros países da Europa (“para o Norte, Alemanha, França e Países Baixos”), em especial, nos séculos XV e XVI. Em “História do Pensamento Ocidental: A Aventura das Idéias dos Pré-Socráticos a Wittgenstein”. Rio de Janeiro: Ediouro, Russell (2001, p. 244) explicita que “[...] enquanto a cena medieval esteve dominada por preocupações relativas a Deus, os pensadores do renascimento se interessaram mais pelo homem”. Com o Renascimento ocorre um interesse no conhecimento antigo (grego e romano) e, de certo modo, idealizando o homem daquele passado.

¹⁶ Abbagnano (1970, p. 78) afirma que a palavra ascese “[...] significa propriamente exercício e originariamente indicou o treinamento dos atletas e as suas regras de vida. Com os Pitagóricos, os Cínicos e os Estóicos, a palavra começou a aplicar-se à vida moral, enquanto a realização da virtude implica limitação dos desejos e renúncia. O sentido de renúncia e de mortificação tornou-se, daí, predominante; ascese significou na Idade Média a mortificação da carne e a purificação dos liames corpóreos. A revolta contra o ideal ascético iniciou-se no Renascimento, isto é, com a revalorização dos aspectos corpóreos e sensíveis do homem”.

Ao analisar o sujeito moderno como agente moral da própria conduta sexual, Foucault (2001) fez a crítica do discurso da repressão do sexo, discurso moderno que estabelece como origem desta repressão o século XVII, para que tal empreendimento coincida com a “nova” ordem burguesa do capitalismo e dos modos de produção (visava reprimir as energias inúteis que desperdiçam forças produtivas). Evidenciou, também, que ao se apropriarem desse tipo de discurso, os que o fizeram, e ainda fazem, tomaram “ares de subversão”, assumindo-se contra “os poderes instituídos”. Enfim, dizendo a verdade, estariam promovendo a libertação do sexo e revoltando-se contra o poder que o reprimia.

Mas, se a repressão do sexo é uma “evidência histórica”, Foucault (2001) propõe recolocá-la numa economia geral do discurso, a partir do século XVIII, definindo então o regime de saber-poder que sustenta o discurso da sexualidade.

Em “História da Sexualidade: A Vontade de Saber”, Foucault (2001, p.120) considerou a sexualidade como dispositivo originário de um projeto específico de sociedade e explicita uma preocupação em relação ao seu funcionamento, quando se trata de diferentes grupos ou classes sociais, visto que ele é historicamente constituído, enquanto dispositivo utilizado pela burguesia para garantir a sua “identidade” (ela preocupou-se em assumir um corpo e uma sexualidade): se a sexualidade é “[...] o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que esse dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos”.

O discurso é aquilo que é dito em dada época, e deve ser entendido não em suas representações ou linguagem, mais como séries regulares e distintas, que se diferenciam dos acontecimentos, visto que este “[...] consiste na relação, na coexistência, dispersão, recorte e seleção de elementos materiais” (FOUCAULT, 2000, p. 57). A genealogia, estuda o surgimento espontâneo do discurso, em sua formação regular, e, ao mesmo tempo, dispersa e descontínua, questão que aprofundaremos mais adiante.

O discurso sobre o sexo é controlado, banido e mesmo extinto até o século XVII; naquele momento tudo que lembra sua existência é interdito e impedido de circular. Nos séculos seguintes, entretanto, “[...] há uma verdadeira explosão discursiva [...], uma incitação a falar cada vez mais sobre o sexo” (FOUCAULT, 2001, p. 21-22).

O sexo não pode ter sossego; mas sua prática deve ser “investigada e restringida”. Tais modificações na economia do sexo e no nível discursivo, transferem o “ato em si” para a inquietação do desejo. Assim, a tarefa “nova” que aparece é “[...] de dizer a si mesmo e de dizer a outrem tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações, e

pensamentos inumeráveis que, através do corpo, tenham relação com o sexo” (FOUCAULT, 2001, p. 24). É preciso fazer do próprio desejo, da própria vontade, um discurso. O sexo foi colocado em discurso esperando que, desse modo, produzisse efeitos sobre o desejo: surge uma variedade de publicações detalhando a vida sexual, inclusive na pastoral cristã.

Entretanto, é outro tipo de incitação que aparece por volta do século XVIII, não mais o discurso moral, mas o racional. São discursos públicos, que não proibem o sexo, mas estabelecem o controle da população pela “taxa de natalidade, idade do casamento, os nascimentos legítimos, etc” (Ibid., p. 28). É um controle pela “política da população”, um exercício de poder não apenas sobre o indivíduo, mas sobre o “corpo-espécie”.

Porém, o discurso sobre o sexo é, também, cercado de momentos de silêncio, nem tudo pode ser dito sobre ele, é preciso estabelecer uma divisão entre o que pode ser dito e o que não pode: na literatura, na medicina, na psiquiatria, na justiça penal, na escolarização, ensinando os alunos à não falar tão abertamente “dessas coisas”:

[...] a Idade Média tinha produzido sobre o tema da carne e da prática da confissão, um discurso estreitamente unitário,. No decorrer dos séculos recentes , essa relativa unidade foi decomposta, dispersada, reduzida a uma explosão de discursividades distintas, que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política. E mais: o sólido vínculo que vinculava a concupiscência à obrigação da confissão (o discurso teórico sobre o sexo e sua formulação na primeira pessoa), foi rompido ou, pelo menos, distendido e diversificado [...]. Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar, [Contudo] nas fronteiras de todo discurso atual, ele é exibido como o segredo que é indispensável desencavar [...]. O segredo do sexo [...] trata-se de um tema que faz parte da própria mecânica dessas incitações: maneira de dar forma à exigência de falar, fábula indispensável à economia infinitamente proliferante do discurso sobre o sexo. O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo (FOUCAULT, 2001, p. 35-36).

Deste empreendimento em diante, as atenções se alargam para além do casal e do casamento, interrogam-se outras figuras para que falem sobre si mesmas: as crianças, os criminosos, os loucos, os homossexuais. São eles que devem falar e confessar o que são, explicitar seus “devaneios”, suas “obsessões”.

Em síntese, tendo como referência os mecanismos repressivos pode-se observar dois momentos na história da sexualidade: um no século XVII, caracterizado por grandes proibições, cercando a sexualidade adulta, em especial, as relações no casamento e o cuidado com a “decência”, inclusive no campo da linguagem (controlar o que é dito); e outro, praticamente no século XX, com a distensão desses mecanismos proibitivos e controladores,

com o aparecimento de tolerância às práticas sexuais dos adultos, tanto antes do casamento como as que ocorrem fora do matrimônio, mas, também, a “superação” de certos tabus sobre a sexualidade infantil.

Mas, segundo Foucault (2001) as genealogias desses procedimentos não coincidem com as datações estabelecidas na hipótese repressiva. Tal genealogia evidencia outros momentos como expressivos: um deles por volta do século XVI e outro no início do século XIX, com o surgimento das “tecnologias médicas do sexo”.

Outro aspecto que o faz opor-se à hipótese repressiva, refere-se a um possível controle da força de trabalho pois, para ele, tal controle teria sido maior em famílias burguesas ou aristocráticas e primeiro em crianças e adolescentes, do que nos pobres e adultos, estes predominantes como força produtiva.

Para os pobres os mecanismos de sexualização ocorreu em controles mais amplos: como campanhas de moralização, organização das famílias, problemas de natalidade (estas já no século XVIII); enfim, para que a saúde, o sexo e a reprodução fossem problematizados, foi preciso “[...] a instauração de toda uma tecnologia de natureza econômica de controle (FOUCAULT, 2001, p. 118), que permitiu a vigilância do corpo e da sexualidade.

Se a sexualidade é “[...] o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (Ibid., p. 120), ela produziria nos indivíduos de diferentes grupos sociais os mesmos efeitos?

Segundo o filósofo, o corpo social burguês, onde teria se originado a sexualidade como dispositivo estratégico, criou um corpo social diferente dos demais, sendo a teoria da repressão “a interdição generalizada” ligada, também, ao dispositivo da sexualidade. Sexualidade que, doravante, deve ser submetida a uma “lei própria”; é essa mesma teoria que vai possibilitar a compensação dessa difusão geral, por meio de outra teoria: a psicanálise, entendida como “[...] teoria da mútua implicação essencial entre a lei e o desejo e, ao mesmo tempo, técnica para eliminar os efeitos da interdição lá onde o seu rigor a torna patogênica” (Ibid., id.). Significa que, aos que a ela tem acesso, é possível eliminar o recalque, mas aos que não têm, que ainda hoje é a maioria quase absoluta, resta o “cerceamento”.

A “fórmula” adotada para o comportamento sexual e que constitui a “substância ética”, como já visto anteriormente, não foi sempre a mesma: se na Antiguidade grega aparece uma articulação e circularidade entre ato-prazer-desejo, para os cristãos a ênfase foi aplicada ao desejo, mas para controlá-lo e até erradicar o prazer e o desejo; para os modernos, ao contrário, o desejo é o que conta: é preciso cultivá-lo.

Os mecanismos de poder sofreram, a partir da época Clássica, transformações significativas e tornaram-se cada vez mais, destinados a produzir forças e não a destruí-las ou barrá-las. Disso apreende-se um deslocamento do “direito de morte”, presente no soberano, defender ou pedir que o defendessem, para um poder que “gere a vida”, que parecerá uma inevitável garantia dos direitos de vida do corpo social e não mais do soberano.

É no século XIX, entretanto, que um paradoxo se evidencia, visto que, nunca o poder de morte esteve tão exercido: “[...] as guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; ocorriam em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornam vitais” (FOUCAULT, 2001, p. 129). Esse poder sobre a vida tem seu desenvolvimento em dois momentos: no século XVII, por meio de uma “anatomia política do corpo” - as disciplinas e, por volta do século XVIII, preocupando-se com o corpo-espécie – corpo mecânico e biológico; assim,

[...] as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida [...]. A velha potência de morte é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida (FOUCAULT, 2001, p. 131).

Para o exercício do biopoder - poder sobre a vida – são inúmeras e variadas as técnicas para obtenção eficaz de uma sujeição dos corpos e o controle populacional. Para a constituição e a sustentação desse novo empreendimento de poder, aparece, então, o dispositivo da sexualidade.

Este poder utilizou múltiplos procedimentos para garantir as relações de produção, investindo sobre o corpo e valorizando a vida. O que estava em jogo era a “vida de ser vivo” e um poder-saber sobre ela que necessitou, cada vez mais, de mecanismos de regulação, controle e correção. Ele opera normalizando: significa que a lei que regula a vida não está centrada apenas na instituição de justiça, ela funciona cada vez mais como norma.

Enquanto dispositivo, as manifestações da sexualidade não se apóiam no sexo, ao contrário, é o sexo que se forma no seio daquela. Foi a instauração do sexo e de um saber sobre ele que garantiram à sexualidade tornar-se tão importante para a manutenção da vida:

[...] primeiro, uma ‘noção de sexo’ [que o fez funcionar] como princípio causal, significante único e significado universal [...]; pôde marcar a linha de contato e aproximar um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução e, [ainda] servir como princípio de normalidade à sexualidade humana (FOUCAULT, 2001, p. 145).

Neste sentido o sexo, “ponto imaginário” fixado pelo dispositivo da sexualidade, deve ser conhecido, pois, por seu intermédio, é possível a cada um conhecer a si mesmo (sentido corpo-história), para além das preocupações com a alma e com a própria vida.

Com a criação do “desejo do sexo”, o dispositivo da sexualidade pôde funcionar: o sexo foi constituído, deste modo, como “desejável”. Por isso, não existem sexo real e sexualidade ilusória, existe sim a figura histórica “muito real” da sexualidade e que suscitou, como fundamento necessário ao seu funcionamento, da “noção de sexo”.

Caso se pretenda, como fez Foucault (2001, p. 147), um posicionamento contra a sexualidade enquanto dispositivo, porque implica sempre uma relação de força e o controle sobre cada um de nós, o suporte não deve ser buscado no “sexo-desejo”, mas “[...] nos corpos e nos prazeres”; estes há muito relegados ao esquecimento.

A inscrição da ética nos PCNs para o ensino fundamental, aparece articulada à questão da saúde, enquanto cuidado com o próprio corpo, e à sexualidade, a ser problematizada em termos de “tabus, crenças e valores”, não como questão individual, mas coletiva, buscando desmistificá-la para que seja exercida de forma “a propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa” (PCNs/EF, 1997, p. 34).

O atual projeto de escolarização estaria tentando romper com o silêncio a que o prazer vem sendo relegado há tanto tempo?

Não parece ser este o caso, pois, logo a seguir, o texto tem explicitado que a Orientação sexual na escola,

[...] deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade [o que é preciso manter em segredo], assim como o reconhecimento das manifestações de sexualidade, passíveis de serem expressas na escola [como problematizar o que, de antemão, parece impedido de ser efetivamente problematizado?]. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenções às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (PCN/EF, 1997, p. 34).

Não sendo possível analisar qualquer discurso isoladamente, deve-se buscar o nexo que um saber sobre a sexualidade pode implicar, no conjunto mais amplo de outros discursos sobre ela, mas, também, sua relação com discursos como o da ética, enquanto tema transversal, que permita explicitar sua função como mecanismo de coerção e, ao mesmo tempo, conteúdo de conhecimento.

Pode-se desde já afirmar que o que está em jogo é o entendimento que dela temos e o que os sujeitos sentem diante dos efeitos que produz sobre o corpo de cada um: corpo sobre o qual se deve investir, a ser cientificamente investigado, decifrado, e, por fim, dominado. Sexo

prevenido, mais do que em qualquer outro momento, porque alvo de doenças transmitidas, em especial, por seu intermédio (no mesmo tempo que gera vida é seu risco permanente; neste sentido, é preciso ainda atentar para o grande número de portadores do vírus da Aids, cuja ameaça à espécie se transformou em bandeira para chamar a atenção para os perigos decorrentes do sexo não planejado); mas, também, nas relações sociais, “estabelecendo” a flexibilização dos papéis.

Sendo estes alguns elementos do código, pode-se dizer que constituem, em conjunto com outros elementos, substância da ética; trata-se de questões sociais inscritas, de uma forma determinada, no sistema moral proposto no projeto de escolarização e, portanto, demandam, pelos sujeitos da escola, um “modo de sujeição” e a elaboração de si mesmos como sujeitos de conduta moral.

Corpo e prazer estão presentes no discurso da “Orientação Sexual” dos PCNs desde o Ensino Fundamental. Entretanto, mais importante do que o significado dado a eles neste ato discursivo, é a relação que mantém com outros discursos, enquanto conteúdos de conhecimento e, em especial, os mecanismos de dominação e sujeição instaurados na e pela escola, que fabricam determinado tipo de sujeitos, não necessariamente morais, isto é, faz-se necessário que, ao tentar apreender seus enunciados, investigue-se o nexos entre o saber que estes discursos representam e as relações de poder instaurados no interior do aparelho escolar e de outros aparelhos de poder que o produzem, ao mesmo tempo em que o mobilizam, admitindo que, no conjunto, a ética inscrita nas políticas curriculares, não preconiza a emancipação dos indivíduos antes, procura normalizar suas condutas, estabelecendo alguns valores e regras como verdadeiros para todos procurando, discursivamente, fazê-los acreditar que são sujeitos de seus próprios atos quando, na verdade, são fabricados pelo dispositivo em que constitui a escolarização.

Assim, talvez seja melhor falar numa possível “subjetivação ética”: enquanto forças que tentam fazer o sujeito acreditar que é dono das próprias práticas, como explicita ROSE (2001, p. 143) em “Inventando Nossos Eus”: a relação que temos com nós mesmos é fruto de agenciamentos (entendidos como montagem, combinação, arranjo), que produzem os efeitos do sujeito, define subjetivação como “[...] o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles”.

Sendo no corpo e nos prazeres que se pode encontrar o ponto de apoio contra o dispositivo da sexualidade, enquanto invenção histórica inscrita no projeto burguês de

sociedade, que se constitui mecanismo de dominação e estratégia de controle sobre os sujeitos, vamos buscar outro entendimento entre corpo e alma, entre razão e ação (corpo-prazer), que permita ao sujeito escapar a tal montagem.

Assim, busquei esse outro conhecimento, essa outra verdade sobre a ação humana, nas reflexões filosóficas do início da época moderna, com Baruch de Spinoza (1983, p. 230), para quem a razão não comanda as paixões, pois, uma afecção não pode ser refreada “[...] a não ser pela idéia de uma afecção do corpo mais forte e contrária a afecção que nós experimentamos”.

Para este filósofo o desejo é *cupiditas*, não como vício ou perda da capacidade de julgar, mas como essência do homem e não se distingue do apetite (do corpo), do impulso e da vontade. O desejo não pode ser moderado pela razão, porque está enlaçado à imaginação.

No Livro III da “Ética”, Spinoza (1983, p. 182) afirma que o homem tem *connatus*, um esforço de autopreservação; esforço este que é a essência mesma da coisa. Este esforço “[...] enquanto refere-se apenas à alma chama-se vontade, [...] mas quando refere-se ao mesmo tempo a alma e ao corpo, chama-se apetite [...] entre o apetite e o desejo não há diferença. O apetite é o esforço para preservar a coisa no seu ser de forma indefinida”.

Em linhas gerais vejamos como este filósofo concebe a ação humana. Para ele a “afecção” é a potência para agir de um corpo, mas são também, as idéias que dela fazem os sujeitos.

São possíveis três tipos de afecções primárias das quais todas as demais derivam: a alegria - aquilo que aumenta a capacidade de pensar da alma; a tristeza – o que diminui ou limita a capacidade de pensar; e o desejo – é o apetite de que se tem consciência, é “[...] a própria essência do homem, enquanto esta é determinada a realizar os atos que servem para a construção deste” (Ibid., p. 211).

Quando se compreende o efeito causado por uma afecção tem-se uma “causa adequada” e, portanto, uma “ação”; mas, quando não há compreensão, somos “causa inadequada” e, neste caso, temos uma “paixão”.

A paixão predomina quando não somos a causa adequada das afecções. Sendo o homem corpo e alma e estes uma só e mesma coisa, o corpo é um “modo de extensão”, o “objeto da alma”; e esta só conhece o corpo humano “[...] mediante as idéias das afecções de que o corpo é afetado” (SPINOZA, 1983, p. 151). É, portanto, na relação com os outros corpos que o indivíduo se aperfeiçoa, isto é, quanto mais o indivíduo é afetado por corpos que lhe são exteriores, maior é a sua realidade.

Articulando o desejo à imaginação e ao conhecimento verdadeiro, o filósofo oferece uma ética liberada da tradição religiosa e também da moral normativa e repressiva (fundada

com o racionalismo moderno), que impõe ao agente moral, valores e regras definidos para todos.

Mas afirmar que a alma é idéia das afecções de seu corpo não significa dizer que ela tenha sobre si e seu corpo um conhecimento verdadeiro, porque a imagem:

[...] é uma força do corpo e, lembra Espinosa, seria uma força da alma se esta, ao imaginar, soubesse que imagina [...]. O acesso ao verdadeiro abre-se para a alma quando esta assume sua natureza própria, sua potência própria, isto é, o poder para pensar e toma a iniciativa do conhecimento (CHAUÍ, 1985, p. 62).

Segundo Chauí (1990, p. 47), para aquele filósofo, o desejo é aplicado aos homens quando ele tem consciência de seus apetites e se realiza num “ambiente de antagonismos”; sua função é tentar restabelecer no desejanse o equilíbrio, então ele é *connatus*: esforço de autoconservação na existência. É a relação entre desejo e ação que transforma aquele em “objeto da ética e da política”.

Para a autora, há em comum, entre os filósofos modernos, o laço que une desejo e imaginação; este enigmático lugar onde transcorre passividade (do corpo e da alma, receptores da ação externa) e atividade (do corpo e da alma, fabricante das imagens internas). É na e pela imaginação (“teoria da imaginação”) que o desejo – *appetitus* e *cupiditas* – realiza seus movimentos, prendendo a alma ao seu corpo e o corpo à sua alma (Ibid., p. 49), permitindo a naturalização do desejo (pela demonstração de que é feito de causas determinadas, conforme leis e a ordem necessária da natureza; ele deixa de ser opinião e passa a ser “movimento consciente”). O que possibilitou analisar o desejo, decifrá-lo, foi a organização de uma ciência do *páthos*: uma ciência do desejo.

Se na imaginação as afecções são paixões e, como tal, “causa inadequada” dos nossos apetites e dos desejos, então, não temos pleno domínio sobre nossos sentimentos, ações e desejos, visto que, a imagem exterior que temos das coisas, dos outros e de nós mesmos é mais forte do que o nosso próprio interior.

Sendo a virtude do corpo afetar e ser afetado por outros corpos e a da alma pensar, tem-se que passar das imagens para as idéias e agir estabelecendo uma relação com o mundo que, enfim, permita articular atos, prazeres e desejos, escapando de algum modo, da dominação a que temos nos submetido, permanentemente.

Se na atualidade os sentimentos são a “substância ética” e considerando as reflexões de Spinoza (1983) como ancoradouro, um lugar de onde partir para “teorizar” a atual proposta moral contida nos PCNs, então pode-se considerar que o apelativo aos sentimentos, sem as

necessárias condições para problematizá-los, analisá-los, transformando percepções, sensações, memória, imagens (corpo), em idéias refletidas (alma), não permitirá que os sujeitos da escola rearticulem, enfim, ajam de modo a restabelecer a ligação entre atos, prazeres e desejos.

E, neste sentido, cabe duvidar de qualquer “intenção” positiva, em termos de emancipação dos sujeitos, inscrita nos documentos norteadores da educação escolarizada, visto que, enquanto mecanismo coercitivo, ele legitima o discurso do respeito às diferenças, afirmando incentivar a reflexão moral dos sujeitos frente ao código e não, somente, o código enquanto instrumento restritivo, mas, ao extrair seus enunciados, no sentido relacional (o que implica outros discursos e práticas sociais), o que se evidencia é a normalização dos indivíduos.

Neste capítulo o desafio foi aproximar do entendimento da ética enquanto preocupação humana, explicitando as mudanças e rupturas ocorridas na relação entre ato-desejo-prazer. Retornando aos gregos evidenciou-se a tentativa de constituição do agente moral, por escolha e não por obrigação, por meio da articulação entre eles.

A ruptura entre ato-prazer-desejo começou a ocorrer com o advento do cristianismo e sedimentou-se na Idade Moderna, quando o desejo tornou-se o objeto da ética, estabelecendo uma cisão que não foi recuperada até a atualidade.

O estudo da ética no campo da sexualidade evidenciou que esta, enquanto invenção histórica e “substância ética” funcionou, ao longo da modernidade, como dispositivo de controle sobre a vida dos sujeitos.

Enfim, procurou-se contribuir para a percepção de como a ética foi problematizada, ao longo da história da sociedade ocidental, nos domínios da verdade e do poder, campos possíveis para observar que a desarticulação entre atos-desejo-prazer ainda permanece instaurada na realidade atual.

No capítulo seguinte abordou-se o funcionamento da escola como dispositivo e como prática, pois é no seu interior que os dispositivos de controle ocorrem, permitindo o exercício de dominação, exploração e sujeição presentes em nossa sociedade, que garantem o aprofundamento do “governo da individualização” e não a “autonomia dos indivíduos”.

CAPÍTULO III

A ESCOLA COMO DISPOSITIVO E COMO PRÁTICA

Como explicitado anteriormente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 possibilitou o fortalecimento de um “novo” discurso e prática política e de governo e instituiu o período que historicamente denominou-se “Nova República”. Ainda que fruto de táticas de dominação - considerando o jogo de forças que se empreendeu no período Constituinte, e logo após, referentes a educação - constituiu-se acontecimento significativo para a sociedade, naquele momento histórico.

Foi nesse quadro de “abertura democrática”, que contemplou as resistências e lutas populares, dentre elas a instauração em 1993 do *impeachment* contra o então presidente da República eleito, que o discurso da ética reapareceu, não como saber disciplinar, como “ciência” propriamente dita, mas como tema de relevância social, como conteúdo de conhecimento, para percorrer e impregnar todos os saberes e práticas constituídas na escola (transversalmente); escolarização que, portanto, preconiza a constituição de sujeitos morais.

A restauração de uma ordem social exige, e exigiu naquele momento, a adequação das instituições que vão lhe dar sustentação: instâncias locais de dominação que permitem a sujeição dos indivíduos, dentre elas o aparelho escolar e o dispositivo da escolarização.

Nesta parte do trabalho o objetivo foi evidenciar a escola como dispositivo e como prática em uma sociedade de controle, com vistas a entender, não apenas seu funcionamento enquanto dispositivo mas, também, dar início a uma investigação sobre as práticas que possam evidenciar como ela não funciona como “deveria”, isto é, o que faz com que não seja apenas um lugar de controle e de normalização dos indivíduos.

3.1 O Projeto de Escolarização: uma história construída entre a soberania e a disciplina

Na esfera da educação a década de 1990 foi marcada por acirrados embates entre os grupos sociais (os que estavam no poder e outros representativos da sociedade civil organizada), especialmente no período que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mas, também, nos anos posteriores, em função dos desdobramentos da referida Lei.

O “novo” projeto de escolarização acabou por contemplar apenas parte das preocupações e propostas que vinham sendo apontadas por educadores e especialistas brasileiros, em relação aos problemas observados no sistema educacional, desde a formação de professores à questão das desigualdades sociais reforçadas no interior da escola, em decorrência de técnicas e táticas de dominação utilizadas, em especial, no Senado Federal, com a substituição, na década de 1990, do projeto representativo das demandas sociais organizadas, o Projeto de Lei nº 1258-C de 1988, que congregava as contribuições dos educadores e especialistas em educação e da sociedade em geral, esta representada no Fórum Nacional de Educação, por um substitutivo que representava o interesse de alguns poucos políticos e do governo.

De outro lado, incorporou conhecimentos atualizados acerca da educação, do indivíduo e das relações sociais, por intermédio da apropriação de ampla literatura que se encontra articulada no texto curricular.

Mesmo com todas as reservas decorrentes das táticas de dominação empreendidas para que se efetivasse como lei, e devendo ser entendido como um arranjo visando a normalização dos indivíduos, frente as limitações que tínhamos na educação escolarizada ao longo de décadas, podemos afirmar que contemplou mudanças.

Se, como evidenciado anteriormente, é em termos de dominação e sujeição dos indivíduos que se deve analisar as relações de poder; se o poder produz saber e se saber e poder se sustentam e, ainda, se não devemos buscar uma soberana fonte de poder, isto é, uma Lei geral, o Estado como aparelho de poder soberano, como entender a instância escolar ou os aparelhos de aprendizagem em nossa sociedade?

Recusar uma análise do poder em termos de soberania significa considerar que a análise nestes termos implicaria por um lado, tratar os indivíduos como “sujeitos”, dotados por natureza de direitos, de capacidades, e que, por isso, significaria concebê-los como

elementos que podem ser sujeitados numa relação de poder; e de outro, conceber a existência de uma condição fundadora: lugar de onde as demais coisas derivariam - não importa se do Estado, se do monarca; e, ainda, reforçar permanentemente a condição do poder de constituir-se segundo certa legitimidade indispensável que pressupõe a existência de uma lei maior de todas as leis. Então, o desafio proposto pelo filósofo foi o de liberar a análise do poder desses elementos da soberania: o sujeito, a unidade e a lei, e permitir o aparecimento das relações de dominação e de sujeição dos indivíduos, de seus corpos, de seu comportamento, de seus desejos.

Assim, Foucault (1999, p. 51) propôs em seu projeto, dar ênfase às “[...] relações e operadores de dominação extraíndo-os, histórica e empiricamente, das relações de poder”. Não se trata de buscar no sujeito a questão da dominação, mas na própria relação de poder, pois é ela que determina os elementos sobre os quais incide; trata-se, portanto, de evidenciar como se fabricam sujeitos, por intermédio de relações de sujeição e não procurar o sujeito para interrogar porque se deixa sujeitar.

Não significa, também, buscar uma unidade fundamental de poder, ou uma soberana fonte de poder, mas de ressaltar como os “diferentes operadores de dominação” articulam-se, estabelecem intercâmbios, fortalecem-se, outras vezes, negam-se e até se anulam.

Trata-se de admitir que os “grandes aparelhos de poder” sempre funcionam sustentados por dispositivos locais de dominação (como a escolarização, efetivada na escola), e não de uma impossibilidade de atingi-los. É neste sentido, que parece possível descrever ou analisar o “aparelho escolar” ou outros aparelhos.

Contudo, tal análise só será eficaz,

[...] se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global, constituído pelo aparelho escolar. Portanto, se vocês quiserem, encarar as estruturas de poder como estratégias globais, que perpassam e utilizam táticas locais de dominação (FOUCAULT, 1999, p. 51-52).

Ainda, no que concerne à análise do poder, não é coerente procurar uma legitimidade fundamental nas leis em si mesmas: na Constituição Federal, na LDB, nos PCNs, nas portarias, nas deliberações, mas buscar os instrumentos, as técnicas e táticas, que permitiram garantir a elas certa legitimidade, isto é, os conteúdos de conhecimento, os discursos de

verdade acerca da profissão professor, a própria “fabricação” do professor, o sistema de avaliação, a classificação dos sujeitos.

Enfim, escapar da análise em termos de soberania implica mudar o rumo, desviando de uma análise da gênese do soberano para a da fabricação dos sujeitos, adotando como princípio técnicas em sua heterogeneidade e em seus efeitos de sujeição.

Portanto, tentar uma aproximação do “aparelho escolar” e do “dispositivo da escolarização” não para entender a constituição do Estado soberano ou os instrumentos legais que sustentam tal projeto, mas a fabricação dos sujeitos por meio da multiplicidade de sujeições, que fundamentam as práticas sociais constituídas na escola, enquanto dispositivo local de dominação.

A educação está incluída como direito de todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir de 1948, sendo a escolarização considerada instrumento de possível “nivelamento das desigualdades”. No texto constitucional brasileiro, quarenta anos depois, em 1988, com a promulgação do atual texto Constitucional, a educação escolarizada é garantida a todos de forma gratuita. Entretanto, como sabemos, tal “concessão” por si só não garante o acesso material dos sujeitos a ela.

Para tentar uma aproximação da escola, foi pensado seu aparecimento a períodos mais longos, explicitando que ao tomar contato com a história da educação depara-se, de um lado, até o século XVII, com uma pedagogia, entendida como prática social voltada para as questões da educação, que possibilitou o acesso dos indivíduos a determinado saber sistematizado, e não com uma escolarização propriamente dita; e, de outro, - ao contrário da idealização de que sua função é compensar as desvantagens sócio-culturais, permitindo o acesso de cada indivíduo, independente de sua “classe social”, a uma outra e melhor condição social – percebe-se uma escola que não se opôs a qualquer sistema de exclusão e controle, mas o instaurou, pois ela foi e é a instância (ou uma das) que classifica os indivíduos na sociedade.

Por meio de seu “crivo” (uma multiplicidade de instrumentos de sujeição, como o exame), os indivíduos são considerados capazes ou incapazes, normais ou anormais. É no terreno da escola que estes duplos ganham existência e imprime no sujeito uma “qualidade”, muitas vezes permanente; uma condição específica que estabelece para ele determinada situação, de privilégios ou de exclusão, na sociedade.

A educação escolarizada, segundo Sacristán (2001, p. 35),

[...] é uma espécie de qualidade acrescentada que, uma vez adquirida condiciona todo o futuro. Tem um valor que provoca reações em cadeia em aspectos diferentes da realidade e em gerações distintas: as famílias que foram educadas terão seus filhos com mais educação, estes, por sua vez, disporão de mais facilidades, graças ao fato de a educação ser espécie de capital que se multiplica por si mesmo.

O acesso à educação escolarizada acaba por definir e facilitar o alcance de oportunidades geradas nas diferentes esferas da sociedade (cultural, econômica, social). Portanto, não influencia “apenas” as possibilidades do sujeito ocupar espaços definidos pelo mercado de trabalho, quando este estabelece e controla as melhores oportunidades por meio das chamadas competências muito específicas e conhecimentos acessíveis apenas a alguns, mas, também, pelo restrito acesso a outros bens culturais como a poesia, a música, a pintura, as artes cênicas, a literatura, e outros.

As famílias que não tiveram acesso à educação escolarizada e a outros bens culturais, influenciam e até determinam o futuro de seus filhos, muito antes destes chegarem à escola, ao estabelecerem para eles uma baixa expectativa, impedindo-os, desse modo, de usufruir do “efeito multiplicador” que o acesso a tais bens permitiria, acabando por condicionar o futuro dos mesmos. Assim, ela sedimenta a desigualdade, indicando a realidade social da qual os indivíduos e grupos fazem parte. Retomemos parte desta história.

Até os séculos XVII e XVIII, a educação da nobreza, do príncipe, é pensada em termos de soberania, o que significa tentar constituir o sujeito, como aquele dotado de capacidades e de potencialidades naturais, como elemento sujeitado em uma relação de poder; relação que se apóia em uma “unidade fundamental” – a do poder do monarca .

O princípio maior deste modelo inscreve-se, portanto, na figura do soberano, a quem todos deviam obediência e em cuja sabedoria devem se espelhar. A “educação preceptora”, como é chamada, preocupava-se em esclarecer o soberano: o esclarecimento devia ser dado ao príncipe, cabendo a ele esclarecer o povo.

Saber e poder se constituíam em torno de sua figura. Apenas a nobreza, podia ter o domínio da lei maior que fundamenta todas as coisas, tem pleno acesso à educação, para tornar-se “nobreza letrada”.

Ocorreu uma mudança na educação pensada por filósofos influenciados pelo movimento iluminista¹⁷: de um lado Rousseau (1978), com o aparecimento do tratado onde registra suas idéias sobre educação, mas também por “racionalistas românticos”. Como representante da perspectiva romântica, podemos citar Kant (2001) quando evocou a “força humanizadora da educação” no sentido de um esforço sistemático ao longo do processo educativo.

Significa que, pela educação, o homem pode tornar-se disciplinado, adquirir cultura e adaptar-se à sociedade, como condição para ser “querido e influente”; em tal abordagem o “ensino” é igual a “civildade”. A educação estabelece, pela racionalização, um modelo de homem, “[...] um projeto que pretende alcançar não só a dimensão intelectual, mas que faz recair sobre ela a possibilidade de transformar cada pessoa em um cidadão maduro, livre e autônomo, em que se apóia o progresso social. É a imagem do novo homem construído pela cultura” (SACRISTÁN, 2001, p. 45). A atenção volta-se ao “déspota esclarecido”.¹⁸

Como representante do romantismo, mas em outra direção, Rousseau (1978) procede à defesa das emoções em oposição à razão, e apresenta a educação como meio de construir seres humanos plenos e felizes.

Ocorre nesse caso, portanto, um deslocamento, o soberano não é mais a figura do rei, mas a “vontade geral” inscrita no “contrato social”. Neste, segundo Russell (2001, p. 340),

[...] o homem conserva certos direitos naturais. Mas isso depende da questionável suposição de que o soberano respeitará sempre tais direitos. O soberano não está sujeito a nenhuma autoridade mais elevada, e a sua vontade é a ‘vontade geral’, espécie de julgamento composto, que é compulsório para aqueles cujas vontades individuais possam discordar” [a vontade geral para Rousseau] parece consistir em que, eliminando-se os interesses conflitantes dos indivíduos, resta algum interesse próprio compartilhado por todos [neste caso] seriam proibidas as organizações privadas de todos os tipos por parte do Estado e temos aí todos os elementos de um sistema totalitário.

¹⁷ Como Russell (2001, p. 331) explicita em “História do Pensamento Ocidental: a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein” o movimento iluminista não esteve ligado a uma escola de opinião filosófica em particular, mas resultou “[...] de lutas religiosas sangrentas e inconclusas que aconteceram nos séculos XVI e XVII [devido a intolerância religiosa. Dessa nova ordem não surge uma democracia, mas permite a redução dos excessos da nobreza em seus governos. Na França, esse movimento contribuiu preparando] o terreno para a Revolução de 1789”; que acabou destruindo o antigo sistema. A “moda” a partir daí não era seguir a autoridade de Aristóteles e da Igreja, mas o trabalho dos cientistas. Na Alemanha, entretanto, conforme esclarece Russell, o movimento iluminista expressou um renascimento intelectual, visto que, esteve governada por “déspotas benevolentes”, durante o século XVIII, mantendo a liberdade de opinião controlada.

¹⁸ Algumas referências utilizadas nesta reflexão sobre a escola, se sustenta em Colóquio realizado na XXV reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) ocorrida em Caxambú, MG, no ano de 2002, realizado entre o filósofo francês Patrice Vermereen (foi aluno de Michel Foucault e Gilles Deleuze), do Colégio Paris VIII, e da doutora Cynthia Greive Veiga da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No sentido por ele proposto, o soberano respeitaria os direitos naturais do homem e a lei expressaria a vontade geral. O otimismo demonstrado pelo filósofo foi incentivado pelo movimento iluminista e pelos ideais da Revolução Francesa.

Contrariamente à idéia de que o príncipe esclareceria o povo, a nova tendência partia do pressuposto inverso, isto é, esclarecendo o povo era possível libertá-lo da escuridão e de todo tipo de opressão resultante da tirania soberana.

A visão otimista de uma “educação libertadora” sustentou-se, segundo Sacristán (2001), pela crença nas capacidades e potencialidades naturais do sujeito, que apenas necessitavam ser guiadas pelo educador e, também, no progresso da sociedade.

A crença nas possibilidades do sujeito “em si mesmo” e em uma educação “negativa”, que poderia desviá-lo de suas próprias leis, caracterizou o pensamento moderno, em especial, a partir do século XIX.

A educação volta-se para a criança ou para o “homem natural” que deve ser educado pelos sentidos; desloca a atenção para a “experiência privada” - para a interioridade, para o aluno - e não mais para a ciência ou para a epistemologia. Neste modelo de educação importa mais o fazer, a experiência, do que os livros e os estudos “sem utilidade” (apenas especulativos). Representa a saída do despotismo esclarecido.

A extensão do fenômeno de escolarização de massa caracteriza as sociedades modernas. Segundo Sacristán (2001) é algo que atingiu certo consenso devido ao processo, agora já instaurado, de associá-lo como fator determinante para o progresso das sociedades e a crença nos efeitos positivos que produz na vida dos indivíduos.

Contudo, se hoje a escolarização é concebida como um direito social, não foi sempre assim. Seu aparecimento deveu-se a uma necessidade historicamente constituída - uma “invenção histórica” - idealizada no século XVIII na Europa, com uma função social estratégica de atender uma emergência social.

Seu percurso evidencia mais do que leis fundadoras, a presença de técnicas heterogêneas de dominação e um processo permanente de sujeição dos indivíduos, que permitiram sua legitimidade, por intermédio de diversos mecanismos de coerção (como as leis, regulamentos), mas, também, por conteúdos de conhecimento que validaram saberes a seu respeito.

Dessa forma, sua constituição histórica não ocorreu sem lutas, sem relações de força, que permitissem a sustentação das idéias acerca de sua necessidade e de sua importância para o indivíduo e para a sociedade.

Um projeto de escolarização, neste sentido, nos remete ao conceito de dispositivo, enquanto “[...] estratégias de relações de força que sustentam saber e são por eles sustentados” (FOUCAULT, 2001, p. 246).

Assim, buscou-se aqui uma breve aproximação da gênese desta instituição e da urgência social a que se prestou em suas origens, entendendo-a como dispositivo, portanto, instituição de saber-poder.

O retorno que os iluministas românticos fizeram a uma “teoria política da soberania” ao evocar a democracia, enquanto fortalecimento da Cidade-Estado, como Rousseau (1978) explorou em sua “teoria do contrato social”, exemplifica o que Foucault (2001) chamou de reativação da soberania no século XVIII. Naquele momento, cada indivíduo expresso pela “vontade geral” vê-se representado.

A teoria da soberania, séculos antes, foi usada para limitar e, ao mesmo tempo, reforçar o poder real. Foi com sua ascensão que a burguesia emergente inventou o poder disciplinar. Este poder, “mecanismo de controle da burguesia”, organizou-se por meio de um conjunto de procedimentos e de dispositivos, que não teve como se sustentar e expandir-se apoiado no discurso do direito – no discurso da lei e da regra – ele criou novos saberes e apoiou-se não mais na regra jurídica, mas na regra “natural”, isto é, na norma.

A urgência a qual o projeto de escolarização se prestou em sua gênese estava ligada à emergência do capitalismo e à monopolização da força física. Foi no sentido de disciplinar os corpos e os saberes que ele apareceu.

Assim, o projeto de escolarização nos remete, mais uma vez, a questão do dispositivo, e este ao conceito de civilização (contemporâneo da nova ordem social que emergia), adotado aqui como processo ou “esforço de legitimidade disciplinar”.

Temos no século XVIII um poder disciplinar, cuja mecânica tem procedimentos e instrumentos muito diferentes dos encontrados nas relações de soberania, como já explicitado no capítulo anterior. O poder disciplinar

[...] incide sobre os corpos e o que eles fazem; [...] é um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho; mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua, por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. (FOUCAULT, 2000, p. 42).

Este poder, distribuído por todo o corpo social, diferentemente do poder centralizador da soberania, se instaura nos pequenos lugares, como a escola, controlando as ações cotidianas dos sujeitos. Ele é exercido permanentemente por meio de mecanismos como a vigilância e a normalização, com vistas a maximizar a força física daqueles que se sujeitam, possibilitando, também, o aumento da potência dos mecanismos que os sujeitam.

Ele se sustentou, e se sustenta ainda, produzindo e mobilizando um tipo muito específico de saber. Criou seu próprio discurso: a ciência. Enquanto saber disciplinar, a ciência sustentou o poder e vem sendo por ele sustentada, como será detalhado mais adiante.

Assim, foi o “aparelho escolar”, como lugar e instituição intimamente ligada à expansão das tecnologias disciplinares, que possibilitou a este tipo específico de saber-poder expandir-se. Como conceber a genealogia dos saberes e o aparecimento do saber disciplinar, nesta perspectiva de análise?

Ao buscar os elementos constitutivos da história das ciências, depara-se com um direcionamento que se situa no “eixo conhecimento-verdade” - da estrutura do conhecimento à exigência da verdade. Já a genealogia dos saberes leva a uma aproximação do “eixo discurso-poder” - da prática discursiva ao enfrentamento do poder.

Ao tentar aplicar a genealogia ao século XVIII, deparamo-nos com a condição de termos que desmontar os paradigmas sobre os quais se sustentou o chamado “progresso das luzes” - movimento que assumiu para si a luta do conhecimento contra a ignorância; da razão contra os preconceitos decorrentes da experiência e tudo o que “[...] foi descrito como a caminhada do dia dissipando a noite” (FOUCAULT, 1999, p. 214).

A luta que se travava neste campo, naquele período, girava em torno e pelo domínio dos saberes, pela necessidade de mantê-los em segredo e sob controle e pode ser exemplificada pelo “confisco” dos saberes técnicos e tecnológicos, em função do desenvolvimento da produção e das necessidades econômicas, que permitia a quem os detinha, poder e riqueza.

Portanto, não é em termos de um progresso “do dia sobre a noite” que se pode pensar o desenvolvimento do saber tecnológico naquele século, mas na organização desses saberes locais, múltiplos e guardados em segredo.

Para sustentar os conteúdos e a disciplinarização desses saberes que foram se organizando, alguns procedimentos precisaram ser tomados: a seleção do que será doravante considerado saber útil e a conseqüente eliminação dos chamados saberes dispersos e inúteis; a normalização deles entre si, articulando-os (incremento de diversas pesquisas desde meados do século XVIII, culminando com o empreendimento, por exemplo, da organização da

“Enciclopédia”); a classificação dos saberes conforme uma hierarquia, elegendo os mais importantes e os considerados desnecessários; e, o procedimento da centralização, que possibilitou o controle dos saberes, pela seleção e distribuição, instrumentalizando os indivíduos que iriam operá-los nas bases e ampliando o acesso a eles, como por exemplo o saber médico que precisou, para tornar-se aceitável, de diversos empreendimentos, desde a criação de hospitais às campanhas públicas.

Foram estes procedimentos e empreendimentos diversos, que contaram com a intervenção maciça do “aparelho do Estado”, que permitiram a organização dos saberes em disciplinas, isto é, o “disciplinamento dos saberes”.

Até aquele século não existia “a ciência”, mas saberes diversos, ciências, filosofia. A ciência a que nos referimos, desde então e ainda hoje, é

[...] a organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global a que chamam precisamente a ‘ciência’. A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existia, também, se vocês quiserem, a filosofia. A filosofia era justamente o sistema de organização, ou melhor, de comunicação, dos saberes uns em relação aos outros – e é nesta medida que ele podia ter um papel efetivo, real, operacional, no interior do desenvolvimento dos conhecimentos. Aparece agora o disciplinamento dos saberes, em sua singularidade polimorfa, ao mesmo tempo o fato e a regra que agora são incorporados na nossa cultura e que se chama ciência. [...] desaparece a *mathesis*, como projeto de uma ciência universal. [...]. A ciência, como domínio geral, como policiamento disciplinar dos saberes, tomou o lugar tanto da filosofia quanto da *mathesis*. E doravante ela vai formular problemas específicos ao policiamento disciplinar dos saberes: problemas de classificação, problemas de hierarquização, problemas de vizinhança, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 217-218).

Em especial a partir do século XIX ocorre uma mudança no âmbito dos saberes, organizando-os e classificando-os conforme regras estabelecidas no interior da “ciência”. Ela define o que conta como verdade daí em diante. Em decorrência do “policiamento disciplinar”, isto é, da classificação e da hierarquização dos saberes científicos instaurou-se, de forma abrangente, a fragmentação e a desarticulação entre os mesmos.

De modo geral esse é o ensino que aparece no início do século XIX, quando se opera esse disciplinamento dos saberes: com o papel de seleção e distribuição, em termos de quantidade e qualidade, desses saberes; de homogeneização, com a criação de uma comunidade científica e seus estatutos; de organização e de centralização.

Ocorreu, então, um deslocamento, pois estando o saber disciplinado em seu interior, não precisava mais do controle rígido dos “conteúdos dos enunciados”, mas de uma

regularidade dos mesmos: quem fala; está qualificado para falar; a organização de determinado enunciado frente a um conjunto maior de enunciados. O controle disciplinar ocorria então, pelo disciplinamento dos enunciados.

Disciplinamento este que organizou uma relação particular entre saber e poder: não mais a regra da verdade, mas a regra da ciência; a ciência como verdade. Enfim, para o poder monárquico, tratava-se de disciplinar o saber histórico das lutas, e de estabelecer um saber de Estado: o saber disciplinar.

Este constituiu outro entendimento acerca da educação: nem preceptora, nem romântica, que foi se fortalecendo; concepção que a “vontade geral” deve ser esclarecida pela razão; razão inscrita na ciência ou no saber disciplinar. A partir deste momento a educação é concebida como obrigação do Estado.

A escola idealizada no século XIX é a escola pública – escola única, gratuita e neutra e a aprendizagem deve ocorrer por meio de experiências e observações. Tal concepção nos remete à questão de uma escolarização de massa e ao conceito de dispositivo.

Enquanto dispositivo, a escolarização está ligada ou pode ser entendida como um projeto de civilização e de civilidade. O conceito de civilidade, como *cortesía* (uso da corte), define

[...] uma aquisição de regras ritualizadas para se conviver civilizadamente com os outros. Algo que se reflete muito bem nos tratados e guias de boas maneiras, agora em desuso, ou quando é concebida como preparação cívica para a convivência. As regras de convivência começam pelo domínio do corpo e pela aprendizagem da boa compostura (SACRISTÁN, 2001, p. 47).

Contudo, o caráter civilizador da educação vai muito além da aquisição dos ritos de conduta frente as regras para usos sociais, ele envolve uma função disciplinadora inscrita numa sociedade de controle, como evidenciado no capítulo anterior e que será retomado mais adiante. Sacristán (2001) aponta para o caráter mais profundo da convivência em sociedade e a função disciplinadora da escolarização.

O processo civilizatório modela profundamente os sujeitos, em sua estrutura psíquica, exercendo controle sobre a vida de cada um, sobre as emoções e paixões, dominando seus impulsos e instintos, para que “alcancem a auto-regulação” necessária em cada etapa de suas vidas.

Assim, o processo de civilização é

[...] um processo psíquico de transformação, ao mesmo tempo que um fenômeno social. Os efeitos desse processo se estendem a todas as relações sociais, pois são como senhas de distinção que facilitam aproximações e distanciamentos entre as pessoas, na medida em que a educação homologa gostos entre as pessoas, *status* para uma relação mais igual e maneiras de comportar-se [...]. A educação escolarizada contribui muito eficazmente nesse processo de ‘domesticação’ que nos assemelha a alguns e nos distancia de outros (SACRISTÁN, 2001, p. 49).

Entendida como instituição e como prática a escola é o efeito do dispositivo material que produz; um somatório dos efeitos de um processo de civilização. As origens da “civilização” parecem estar ligadas ao acolhimento da infância por parte do Estado.

Desde há algum tempo relacionamos inevitavelmente criança e escola. Contudo, esta relação que hoje parece óbvia, não é natural é, antes, fruto de um longo processo histórico, permeado de conflitos e lutas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas. A definição de uma infância e adolescência com características e tarefas específicas só pode ser institucionalizada com o advento da escolarização.

Todo um conjunto de normas escolares regulamenta as práticas nestas etapas da vida e imprime nos sujeitos determinados valores e comportamentos, promove alguns saberes e desvaloriza outros. Enfim, as experiências escolares acabam por diferenciar os sujeitos: os que tiveram escolaridade dos que não tiveram acesso a ela.

A “sensibilização” frente a especificidade da infância no sentido de proteção e a crença de que é uma etapa adequada à educação e à instrução, ganha força com o humanismo, com o otimismo em relação a aprendizagem e, também, com o reconhecimento da obra “Emílio” de Rousseau (2001); mas, além da abordagem dada por este, preconizando uma natureza específica da criança que precisa ser protegida pela educação, contribuíram para fortalecer a concepção de que a infância é a etapa “impregnável e governável”, a psicanálise e tendências da psicologia.

Por outro lado essa infância é, também, percebida “[...] como carente de qualidades do adulto maduro, um déficit que é preciso suprir por meio de um processo dirigido pelos adultos, mesmo que no sentido negativo de Rousseau” (SACRISTÁN, 2001, p. 40).

O otimismo em relação a “plasticidade infantil” e suas possibilidades foram acolhidas pela escola, fazendo com que suas práticas fossem idealizadas, isto é, se a criança tem inúmeras possibilidades, cabe a escola realizá-las.

3.2 A invenção da escola e da escolarização no cotidiano brasileiro, a partir do século XIX

No Brasil, a partir de meados do século XIX, com a consolidação do Estado Imperial e da economia agrária, elevou-se significativamente o número de habitantes nas cidades. Segundo Schueler (1999) a necessidade do “trabalho manual” ainda era a marca fundamental que distinguia a população livre da liberta. Esses trabalhadores (braçais e outras categorias) ocupavam e movimentavam o espaço público em busca do próprio sustento. Nessa luta cotidiana pela sobrevivência as crianças e os jovens desempenhavam papéis de “pequenos agentes”. As fontes primárias disponíveis daquele período, evidenciam a presença marcante de crianças e jovens, especialmente pobres, na vida do Império.¹⁹

Em relação a capital da Bahia,

[...] crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes habitavam com suas famílias as ruas, adros das igrejas e praças, praias, jardins e espaços públicos das cidades. Em Salvador essas crianças denominadas pelas autoridades por diversos epítetos pejorativos como ‘vadios, moleques, mendigos’, foram alvo das políticas públicas, policiais e jurídicas, no decorrer do século XIX (SCHUELER, 1999, p. 64).

Desde meados daquele século é dada ênfase à educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares, por parte de dirigentes do Estado Imperial e representantes de outros setores. Ainda assim, podemos observar as dificuldades para vê-la garantida nos textos constitucionais do Império e de praticamente toda a República.

A realidade das cidades no século XIX, marcadamente nas décadas de 1870 e 1880, indicavam um “assustador crescimento demográfico”. Incomodava aos chamados “agentes sociais” (médicos, juristas) o alto número de crianças e jovens desocupados a perambular pela cidade, desprovidos do acompanhamento familiar e de um lar, especialmente as crianças

¹⁹ No texto ao qual recorreremos Schueler (1999, p. 63) citou como fontes primárias os “[...] *Relatórios Provinciais*, os arquivos de polícia, os relatos dos viajantes e contemporâneos, os documentos das instituições de assistência leiga, religiosa e educacional, assim como outros inúmeros documentos”. Dentre as fontes destacamos como ilustrativos para a análise da escola como dispositivo o “Relatório do Chefe de Polícia da Corte” (Anexo ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877); seus comentários e citações dos discursos do jurista “Dr. Carlos Bush Varella [...] defendendo a ação e o dever do Estado na função de educar e instruir os pequenos ‘desgraçados’ que vagavam pelas ruas ‘sem teto’ e ‘sem lar’, o orador salientou a importância da escola como um instrumento de habilitação e formação de cidadãos úteis a si e à pátria” (Ibid., p. 73-74).

pobres; ao expressarem suas preocupações estabeleciam uma relação entre educação, instrução e prevenção da criminalidade.

A exemplo de lugares públicos como praças, o centro da cidade constituía-se lugar de “estadia” para crianças “abandonadas e vagabundas”, eram considerados espaços de “sujeira” e de “desordem social” por esses agentes, que indicavam para a necessidade de “[...] que o Estado e a sociedade atuassem no sentido de retirar as crianças das ruas da cidade” (SCHUELER, 1999, p. 75). Neste aspecto, já havia consenso naquele período de que a ocupação das crianças pela educação, promoveria o “amor ao trabalho”, além de produzir riquezas.

Essa verdade que vai sendo construída sobre a educação e a escolarização na infância, estabelece uma relação muito próxima entre as idéias de “cidade suja” e de “crianças pobres”. Segundo a autora uma outra relação, não tão aparente, mas ambígua, se constituiu acerca da necessidade de um maior número de escolas para o ensino primário, expressa nos discursos dos dirigentes de Estado, dos agentes sociais e da imprensa, foi o estabelecimento de “significados idênticos” para os termos pobreza, ignorância e perigo (criminalidade). Aceitando este tipo de relação e de equivalência, as crianças que perambulavam pelas ruas na época, constituíam-se “casos de polícia”.

Entretanto, por outro lado, as crianças eram também visadas pelos proprietários agrícolas, que apontavam para a necessidade de um ensino primário aliado ao agrícola; sendo esta a tentativa de solucionar o problema da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, e não objetivamente resolver o problema do abandono e da desocupação.

De qualquer forma é esse conjunto de discursos e práticas sociais, estas relações de força (e outras não explicitadas neste trabalho), que demarcam a gênese de um projeto de escolarização. É este quadro que explicita sua urgência social ou, como afirma Foucault (2001), uma emergência característica do dispositivo.

Exemplificando as manifestações de luta em torno da escola e do projeto de escolarização naquele momento (se é que podemos falar em projeto) podemos citar o relatório produzido por uma Comissão de mestres e apresentado as autoridades imperiais, em 1874, acerca dos problemas enfrentados nas escolas públicas.

Na análise da autora, o aspecto que merece atenção é o fato de que além de reforçar a destinação das crianças pobres para o trabalho, os relatores evidenciam algo semelhante ao que ainda pode-se observar nos dias atuais: os próprios pais empregavam seus filhos em “serviços domésticos” e “outros ofícios”, como forma de melhorar a renda familiar, fato este

que dificultava que freqüentassem a escola. Já naquela época, sugeriam políticas públicas assistenciais e educativas.

Para resolver a situação no âmbito educacional foi sugerido,

[...] tornar a escola primária um espaço completo de integração e formação das crianças pobres, incluindo a instrução primária e profissional, e a educação moral e religiosa, que as preparariam para a vida social, ensinando-as a reconhecerem seu lugar e respeitarem as hierarquias da sociedade em que vivem (SCHUELER, 1999, p. 79).

Significa que a educação e a instrução das crianças propostas pelos dirigentes e por outros grupos sociais, não visavam qualquer transformação social ou a criança em si, mas garantir a construção de “[...] uma nação na qual as desigualdades sociais permanecessem resguardadas, sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria da população” (Ibid., p. 81).

Observamos ainda, na citação acima, a presença articulada e determinante, como instrumentos de sujeição dos indivíduos e garantia da ordem social vigente, da religião e da moral.

É com o aparecimento da psicologia que a figura da infância, enquanto conhecimento sistematizado, sedimenta-se na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX; mas, também, por intermédio das instituições de ensino e correcionais, que as crianças e jovens tornam-se objetos de saber e dos discursos científicos, como os da medicina, do direito, da pedagogia e da psicologia. A reciprocidade da relação entre “criança” e “escola” estava constituída.

Assim, o que interessava não era a criança educável – a educação escolar em si mesma – mas as estratégias de relações de força que, por intermédio da escola, podiam ser estabelecidas. O que efetivamente interessava, e do que os grupos que desejavam (ou desejam) se manter no poder necessitavam, era dos efeitos que o dispositivo de uma escolarização podia produzir sobre o sujeito e sobre o corpo social.

Contudo, nenhuma invenção, ou novos objetos, impõe-se apenas pela violência. Segundo esta lógica, um conjunto de mecanismos de coerção, como as leis, os regulamentos, as normas diversas e conteúdos de conhecimento, são sempre acionados para dar sustentação.

Para o funcionamento das oficinas e depois das fábricas, foram necessários corpos diferentes dos até então constituídos: uma outra força física tornara-se necessária e urgente. A escolarização, enquanto dispositivo, sempre atendeu uma determinada urgência social, assegurando um saber específico e a constituição de sujeitos também específicos.

No estudo que faz sobre a educação Sacristán (2001) mostrou que a escola, como atividade obrigatória para a infância, tornou-se realidade quando passou a ser desnecessária a presença das crianças nas atividades produtivas. Naquele momento a educação passou então “[...] a ser preparatória para o mundo do trabalho, mas de outra forma, em uma realidade de trabalho mais complexa” (SACRISTÁN, 2001, p. 29).

Ter escolaridade passou a ser critério para ingressar no trabalho e a escolarização passa a acrescentar “valor à força de trabalho” pois possibilita, ao trabalhador, domínio sobre a crescente complexidade do sistema de produção da fábrica.

Na França a escola foi obrigatória inicialmente para as crianças que trabalhavam. A burguesia precisou dela para sustentar a produção, mas foi efetivada já no início do século XX com o acolhimento da infância e a saída das mesmas do mundo do trabalho.

Assim, por várias razões, a escola é alvo de lutas e de relações de força; interessam-se por ela “o Estado e as religiões”. De certo modo, ela constitui-se “[...] instrumento difusor de significados, de apreciações e de valores coerentes com o mundo desejado (Ibid., p. 30).

Sua função de manter ocupada e de preparar para o mercado de trabalho toda uma massa populacional, de crianças e de jovens, se alarga permanentemente, até atingir parte cada vez mais significativa da vida adulta, considerando não apenas as alternativas de uma escolarização de nível superior, mas as diferentes formas de educação continuada para o trabalho, presenciais ou não, em crescente expansão e no esforço para envolver, e manter ocupados, até mesmo a terceira idade, apelando para a sua saúde física e mental.

Enfim, como alerta Foucault (2000), a exemplo de instituições como a prisão, a escola constitui-se lugar privilegiado de exercício de poder e de produção de saber, para disciplinar os corpos, constituir sujeitos e sustentar determinada ordem (social, política, cultural).

Como instância local, permite a dominação e a sujeição dos indivíduos, por meio de mecanismos diversos de “coerção”, expressos não só pelas leis e regras que a dirigem, mas pelas relações de autoridade que se efetivam em seu interior (sujeição da criança ao adulto; dos alunos ao professor; dos pais à escola) e pelas verdades que veicula ou exclui.

3.3 O dispositivo da escolarização e as práticas sociais: a persistência das lutas

Nesta parte, a proposta é deter-se um pouco nas práticas internas dessa instituição que, a exemplo da prisão com o encarcerado, foi muito além de acolher a infância, estabelecendo um controle específico sobre os sujeitos, por meio da vigilância e da normalização de suas condutas.

A escola, e mais especificamente a escolarização de massa, constituiu-se por intermédio de discursos, técnicas disciplinares e procedimentos, que remetem à dominação e sujeição dos indivíduos.

Enquanto instância local, regional, possibilitou, desde suas origens, que se capte essas relações de dominação e sujeição.

Foucault (2000) analisou a tecnologia disciplinar nos domínios da punição – no poder de punir expresso nas figuras da tortura, na reforma humanista e na disciplina - estudando-a na prisão, mas evidencia também a escola como uma instituição disciplinar.

Ao voltar a atenção para a escola, como representada por Rousseau (1978) no século XVIII, pode-se observar suas denúncias sobre a inutilidade especulativa dos saberes da Idade Média que não preparavam o indivíduo para uma “vida útil”; saberes que foram sendo substituídos, até a quase completa supressão, pela crescente valorização do trabalho manual e pelo conhecimento considerado útil, pelo cuidado com o corpo por meio de exercícios físicos e pela higiene pessoal (reativação da teoria da soberania).

Como Foucault (2001, p. 189) explicita em “Microfísica do Poder” o mecanismo de dominação dos indivíduos não se dá abertamente, ele é ocultado pela própria teoria da soberania naquele momento retomada, nos discursos e nas práticas, e pela organização de um novo código jurídico, que garantia “o exercício dos direitos soberanos de cada um através da soberania do Estado”, conforme explicitado anteriormente.

O projeto de escolarização que se estrutura na segunda metade do século XVIII e, em especial, no século XIX, em decorrência das novas formas de acumulação do capital, das relações de produção e do estatuto jurídico da propriedade, não se opõe ao desenvolvimento da nova ordem social que se instaura, ao contrário, ela é, em conjunto com outros elementos, garantia e sua condição de existência. Como isto ocorre em detalhes?

A perspectiva de entendimento da escolarização como um dispositivo remete a “descoberta” do corpo como objeto e alvo do poder. Um corpo que pode ser submetido e utilizado, mas também transformado e aperfeiçoado.

As disciplinas enquanto métodos que permitem “[...] o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2000, p. 118), enquadram-se em novos esquemas de sujeição das forças individuais, por intermédio de técnicas que permitem o cuidado com o corpo de forma detalhada, exercendo o controle eficaz dos movimentos, uma economia pelo exercício e uma “coação ininterrupta”.

Elas surgem no mesmo momento em que ocorre o nascimento da arte do corpo humano, não apenas por evidenciar suas habilidades e aprofundar sua sujeição, mas por estabelecer “[...] uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (Ibid., p. 119). Uma coerção que instala no corpo uma ligação entre o “aumento da aptidão” e da “dominação”. Essa nova “anatomia política do corpo” se inscreve de forma irregular, em instituições que podemos chamar disciplinares, entre elas a escola.

A distribuição dos indivíduos no espaço útil é um procedimento para conhecê-los, dominá-los e utilizá-los, assim: “a classe torna-se homogênea, com seus elementos individuais sob os olhares do mestre” (Ibid., p. 127).

Outro procedimento amplamente utilizado nas escolas é o controle exaustivo da atividade: a utilização do tempo de forma rápida e eficiente. Este tempo disciplinar que se impõe gradativamente à prática pedagógica analítica - um tempo “decomposto e controlado” - com suas séries múltiplas, suas dificuldades crescentes, permite utilizar os indivíduos de acordo com os níveis que têm.

A imposição das tarefas ocorreu por intermédio de uma técnica: os exercícios; eles tiveram uma entrada tardia na educação se comparado com outras instituições disciplinares, como a militar, iniciando com os clérigos, como uma “[...] transposição à educação de uma parte de técnicas espirituais [...] marcando a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento” (FOUCAULT, 2000, p. 137).

Entretanto, esse controle rigoroso sobre as forças individuais, precisou constituir-se como força produtiva, compondo-se com outros elementos, outras forças; ele nasceu da própria cooperação, uma nova exigência que a disciplina precisa atender: “construir uma máquina” cujo desempenho seja elevado ao máximo pela combinação articulada de suas partes. Assim, ela se constitui pela composição das forças e não apenas por “repartir os corpos”.

Introduzido no século XIX, o “método Lancaster” exemplifica a instrução pela técnica do treinamento. Em 1798, Lancaster (2000) abriu em Londres uma escola para crianças pobres, propondo uma educação “religiosa confessional”.

Da mesma forma que a multidão ameaçava o poder do soberano nas cerimônias públicas da tortura, a “burguesia conservadora” tinha medo de que a instrução pudesse incomodar o Estado. Assim, o ensino mútuo era a resposta concreta a esse “medo perpétuo”.

Para Foucault (2000, p. 142) o que mudou neste caso não foi a didática ou os conteúdos, pois continuavam ensinando as letras, as sílabas, as palavras; mudaram os mecanismos de controle. Instaurou-se a disciplina: a escola era um aparelho de aprender: “[...] o treinamento dos escolares deve ser feito com poucas palavras, nenhuma explicação, um silêncio que só seria interrompido por sinais”.

O saber que sustentou o poder disciplinar, e foi por ele sustentado, foi o das ciências humanas. Estas têm suas origens, como vimos, na tecnologia disciplinar e seus procedimentos “o exame e a inscrição” continuam ligados e dependentes desse poder de onde surgiram, visto que, novas técnicas, novos métodos disciplinares apareceram e mantiveram relações cada vez mais complexas com o poder, mas constituíram-se em “meros aperfeiçoamentos”.

O indivíduo como objeto de conhecimento das ciências humanas torna-se “uma tomada para o poder”. Elas não se constituíram gradualmente através do progresso da racionalidade das ciências exatas. O que possibilitou o discurso das mesmas, foram dois discursos completamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania; e de outro, os mecanismos de coerção exercidos pelas disciplinas: a dominação e a sujeição dos indivíduos.

Pelo até aqui exposto, entende-se a escola como uma instituição de saber-poder; e a escolarização num dos dispositivos mais eficazes de conservação social, visto que classifica o indivíduo, força a sujeição e legitima as desigualdades, tratando como “dom natural” uma herança historicamente constituída.

Indaga-se como pode produzir tais efeitos, como pode perpetuar desigualdades, se é exatamente por seu intermédio - por meio da escola pública, em especial - que oferece oportunidades de uma educação igual para todos?

É exatamente nesta questão que reside o seu principal mecanismo de exclusão e de manutenção de desigualdades. Ao oferecer educação igual para todos - os mesmos métodos, as mesmas técnicas, conteúdos e critérios de avaliação - está ignorando as gritantes diferenças culturais e sociais existentes entre os sujeitos, isto é, tratando de modo igual sujeitos que vêm

de condições materiais marcadamente desiguais. Como se vê, ela não se opõe aos sistemas de exclusão ou controle, na verdade os instaura.

Ao propugnar a todos conhecimentos e valores muito próximos da vivência cultural de determinado grupo social, a escola promove um tipo de saber em detrimento de outros e assim seleciona como aptos apenas alguns, como retrata Bourdieu (2002), ao explicitar que a cultura da elite e a cultura escolar têm uma proximidade que permite ao grupo privilegiado, isto é, o grupo que já herdou da família certo capital cultural,²⁰ sua ascensão, pois, as atitudes e aptidões mostradas como “naturais” fazem parte de sua cultura, enquanto os grupos desfavorecidos só podem adquirir essa cultura escolar à duras penas, quando isto ocorre.

Contaria a escola com meios para possibilitar o acesso dos diferentes sujeitos e grupos sociais aos bens culturais? Como incorpora o discurso da “aptidão ou dom natural” e o exercita no cotidiano?

Bourdieu (2002, p. 63) aponta para a escola como detentora de meios - “[...] o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim” - para permitir o acesso aos bens culturais, que não poderão ser substituídos por centros culturais ou outras estratégias de educação popular, visto que, ela é a única instância efetivamente capaz de criar uma “atitude cultivada”.

Entendendo desta forma a escola permaneceria com a função de desenvolver a “aptidão” para as práticas culturais, eleitas pela sociedade como as mais dignas e nobres. Significa afirmar que a aptidão não é vista como algo “natural”, mas desenvolvida e adquirida pelo acesso às produções culturais. Conceber a aptidão como um “dom natural” é reforçar e produzir desigualdades pelo acesso desigual aos bens culturais.

A “prova” de que uma realidade social é “democrática” poderia se dar, neste caso, avaliando as chances que concede aos diferentes indivíduos e grupos sociais de acesso aos “instrumentos institucionalizados” de promoção cultural, como certificados, diplomas, e os

²⁰ Podemos entender aqui a cultura “como um conjunto de mecanismos de controle, utilizados para governar o comportamento humano. Isso porque a espécie humana precisa mais do que qualquer outra de recursos extragenéticos para controlar seus impulsos e para direcionar sua ação. Por isso, tem sentido falar em mecanismos de controle que regem os processos de transmissão/assimilação de conhecimentos escolares” (GEERTZ, apud TURA, 2001, p. 163). Mas cabe ainda ressaltar que Bourdieu (2002) adota para designar as relações com o social e o cultural o termo capital para designá-las enquanto apropriação material e simbólica. Define três estados de capital cultural: o “estado incorporado”, um certo capital pessoal, ligado a sua singularidade biológica, sendo objeto de uma transmissão hereditária; o “estado objetivado”, sob a forma de bens culturais, pressupondo uma apropriação material e simbólica existente como capital ativo quando utilizado como “objeto das lutas”; e o “estado institucionalizado”, que envolve uma competência cultural sustentada pela sua raridade (por exemplo o diploma).

mecanismos de coerção que cria para regulá-los. O sociólogo reconhece a “rigidez” da ordem social vigente, que “[...] autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar” (BOURDIEU, 2002, p. 64). Assim, pode-se dizer que a escola é alvo de lutas e de relações de força, porque produz saber que sustenta certo poder, e inversamente. Conseqüentemente, garante a quem detém poder uma condição social, provisoriamente, privilegiada. Assim, deter o poder é

[...] possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente. A herança, e não só a econômica, é um conjunto de *direitos de preempção sobre o futuro*, sobre as posições sociais possíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem. É assim que deve ser lida a distribuição, entre as classes, das chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino, projeção dos poderes diferenciais sobre esse sistema e, por conseguinte, sobre os lucros materiais e simbólicos proporcionados pelos diplomas que ele outorga, em suma, sobre os diferentes privilégios que ele transmite, com a colaboração insensivelmente extorquida das classes despossuídas que tendem a estabelecer uma proporção entre seus investimentos escolares e os lucros prometidos, portanto, antecipar os veredictos do sistema. (BOURDIEU, 2002, p. 96-97).

Afirma-se que é o poder exercido por grupos dominantes, em dada época e sociedade, que permite manipular e deter, de forma provisória, o uso privilegiado desses bens sociais e culturais, a que se refere o sociólogo. Na verdade é produzindo determinado saber e colocando-o para circular, de forma estrategicamente controlada, que se exerce poder.

Um conjunto heterogêneo de estratégias de relações de força constituem o dispositivo da escolarização, que possibilita esse permanente procedimento de seleção e de conservação das desigualdades sociais. A manutenção dessa situação conta com o apoio dos grupos sociais sujeitados, que agem na luta pelos seus direitos, reforçando e perpetuando os limites dentro dos quais percebe suas possibilidades reais.

Os debates, lutas, resistências e relações de força, em torno da escola e do projeto de escolarização estão, portanto, no cerne da questão da manutenção de uma determinada ordem social e, em especial, da questão da desigualdade, pois a escola preconiza, em seu interior, uma igualdade que não tem como sustentar.

A inversão que Foucault (2001) propôs, em observar as práticas discursivas e as instituições, leva a interrogação acerca da estrutura e das funções de instituições como o “Estado” e a própria “escola”, não somente em termos de uma soberania daquele e de uma dependência desta.

Mas, ao pensar o presente, deve-se refletir sobre os domínios do que é chamado público, isto é, pensar a função do Estado e, portanto, sobre a concepção de cidadania; sobre a estreita relação das economias, com a globalização e a perda do poder dos Estados-nacionais. Enfim, pensar a crise do capitalismo, que toma dimensões alarmantes quando se trata de direitos sociais e de igualdade entre os indivíduos e os povos.

Disso, é preciso deter-se um pouco à questão da crise em instâncias como o Estado e a escola, no âmbito de uma sociedade de controle e de normalização, na atualidade.

No aspecto institucional, o Estado e a escola sofrem as pressões de uma “crise estrutural” do capitalismo atual, como nos aponta Apple (1989, p.20), isto é, uma crise nas esferas “econômica, política, cultural e ideológica”; crise que não pode ser explicada pela economia, “mas por um todo social, por cada uma dessas esferas”. Um poderoso mercantilismo tem invadido a “cultura popular” permitindo a comercialização dos recursos culturais, que são produzidos e distribuídos como mercadoria fazendo da cultura o que Bourdieu (2002) chama de “capital cultural”.

Mesmo com o discurso de que a sociedade tem se tornado mais igualitária, estudos empreendidos nos Estados Unidos da América (EUA) e utilizados pelo autor, demonstram que a distribuição de renda e de riqueza, apesar de pequenas transformações no início, não apresentaram praticamente nenhuma mudança ao longo do século XX, em especial, em termos de vantagens e poder concernentes a questões de “raça, sexo ou classe”.²¹

O Estado e a escola não estão isentos das pressões decorrentes desta crise, expressa por um poder desigual. Ela faz gerar contradições e tensões em vários níveis, que também afetam a escola. Entretanto, a escola não é apenas afetada pela crise, ela é “[...] elemento fundamental na manutenção das relações existentes de dominação e exploração dessas sociedades” (APPLE, 1989, p. 26).

Ao fazer a crítica da relação entre a escola e a manutenção das desigualdades, o autor aponta para duas posições possíveis e, de certo modo, contraditórias: de um lado, a ênfase exagerada no seu poder; e, de outro, a tendência a ignorar sua importância. Em ambos os casos, os efeitos podem gerar conseqüências negativas. Parece que, ao invés dessas posições extremas, faz-se necessário procurar entendê-la “[...] no interior de uma trama mais ampla de relações sociais” (Ibid., p. 27) e de relações de poder.

²¹ Apple (1989, p.109) utiliza o termo “classe” com a conotação não apenas de ocupação ou de quanto se ganha, mas a relação que se tem com o controle e a produção de capital econômico; ela conota, também, “um processo cultural complexo e criativo, incluindo linguagem, estilo, relações sociais íntimas, desejos, sonhos, e assim por diante. Classe é algo que é tanto uma posição estrutural (qual é sua posição social nos processos iníquos de poder, controle e reprodução) quanto algo vivido”.

A escola é reprodutora da ordem social desigual, entretanto, ela não é apenas uma instituição de distribuição de conhecimentos e de normas, ela é, também, uma instituição produtiva. Além de produzir “agentes especializados” - profissionais com competências específicas - para o mercado e o “capital cultural” que servirá de sustentação a esse mercado, isto é, produzir conhecimento “técnico-administrativo”, procura legitimar “idéias de igualdade” e de “mobilidade social”, fazendo com que sejam vistas como positivas pelo maior número possível de sujeitos. Assim, a escola está, permanentemente, às voltas com essas contradições.

É uma instituição produtora de desajustamento – quando classifica e rotula o sujeito – e de produção cultural – quando produz conhecimento técnico-administrativo. Produz desajustamento quando, por exemplo, ajuda a manter uma distinção que está no “centro da divisão do trabalho”, isto é, divide o trabalho em mental e manual, estabelecendo para eles diferentes valores: aos que produzem certa quantidade de conhecimento estabelece a característica de “mental”; aos demais, desajustados frente a tal referência ou norma, propugna a característica de “manual”, sendo esta categoria a da grande maioria dos grupos não privilegiados econômica, social e culturalmente.

Ao buscar a objetivação do projeto de escolarização no terreno da escola, se é levado a apreendê-lo nas práticas sociais realizadas no campo do currículo, nos saberes que desenvolve e nas normas e valores que procura inculcar nos sujeitos. Entendendo o currículo nessa perspectiva pode-se considerá-lo como “[...] prática cultural e prática de significação” (SILVA, 2001, p. 16).

Implica explicitá-lo no campo da representação e das relações de poder, pois, não estando os grupos sociais situados de modo equivalente frente a produção cultural ou produção de sentido, é necessário apreender uma possível correlação de forças nesse campo, como tentativa de modificar o controle dessa produção. Isso leva à necessidade de admitir a existência de uma relação muito próxima entre o saber e a verdade que ele enuncia em dada época (o processo de estabelecer o significado para as coisas) e as relações de poder.

Ao evidenciar a dimensão de luta dos grupos sociais pela produção de sentido Silva (2001, p. 23) estabelece que significar, nessa dimensão é

[...] fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre o significado de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, diferencial de poder entre eles [...]. Esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. [...] são ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados.

Essa luta pelo controle do significado dado às coisas, constitui uma luta não no campo propriamente teórico, epistemológico, mas no terreno político, nos domínios do poder. Entendido deste modo o currículo é o centro da relação educativa, por ser considerado lugar onde se expressam os diferentes grupos sociais e seus projetos: é o espaço “[...] onde se concentram, e se desdobram, as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político” (SILVA, 2001, p. 10).

Foi também no currículo, em sua organização, princípios e avaliação e no próprio conhecimento, que Apple (1989) buscou apreender como o poder era reproduzido na escola e, neste caso, observou que o poder econômico e cultural estava entrelaçado; a escola e o currículo constituíam-se mecanismos de distribuição de valores e de conhecimentos, que só se sustentam como verdades, por meio de relações de poder.

Entretanto, como evidenciado, ela não é apenas uma instância reprodutora é, também, produtora de “um tipo particular” de conhecimentos.

O fato da reprodução social se apresentar nas práticas sociais desenvolvidas no terreno da escola não representa, de forma alguma, uma postura de passividade por parte dos sujeitos.

Apple (1989) evidencia a escola como espaço de lutas, ao analisar a cultura não como mercadoria, mas como cultura vivida pelos sujeitos, como prática social compartilhada. Significa que a reprodução cultural e social neste terreno se dá, necessariamente, por intermédio de lutas, contestação e resistências.

Para exemplificar tais ocorrências no espaço escolar, explicita a “rejeição do mundo da escola” expressa pelos estudantes na contestação aos “cê-dê-efes”: por mais que o currículo escolar se esforce por descrever certa mobilidade social na oferta de empregos, os estudantes, ao contrário, terão no contato com a “vida real” uma mensagem oposta a isso, e o que na maioria das vezes lhes cabe é um “trabalho genérico”, isto é, igual para todos e injusto.

No enfrentamento da situação os jovens rejeitam os conteúdos, valores e normas inscritos no currículo e dedicam-se ao “culto do físico”, visto que a masculinidade permite o confronto com o “mundo falso” da escola e a afirmação do seu “mundo real”; a rejeição daquele representa assim a negação do trabalho mental.

Ao estabelecer essa divisão os jovens acabam por reforçar, inconscientemente, a reprodução de um projeto social “dominante” e a conservação da ordem social.

Além disso, esta mesma atitude dos jovens escolares fornece os elementos para uma “divisão sexual do trabalho”, pois ao dar preferência ao trabalho manual afirma a própria “masculinidade”, rejeitando o trabalho mental que considera feminino.

Assim, o referencial cultural utilizado nas escolas favorece o êxito de filhos de grupos sociais privilegiados, visto que os demais, por meio do repúdio das idéias ligadas às notas, diplomas e submissão, a insatisfação frente ao “modelo de realização individual” desenvolvido na escola, penetra num “individualismo e competição”, que se constituem no próprio sustentáculo da economia, mas que, para eles, é uma forma de resistência e de enfrentamento; uma resposta da “cultura informal” à situação e às tensões cotidianas que enfrentam.

Tal exemplo demonstra porque um tratamento simplista, de correspondência entre o econômico e a instância escolar, não pode explicar esse quadro de reprodução estimulada pela escola, ainda que não seja isso o que ela deseja.

É no próprio terreno da escola que os sujeitos exercitam práticas de resistência e de contestação – subvertem, criam atividades prazerosas e divertidas, ludibriam as normas, desenvolvem atividades de “classe” contra os valores e idéias que a escola representa - “[...] embora tudo isso seja exatamente o oposto do que os administradores e professores querem” (APPLE, 1989, p. 117).

Se a situação dos trabalhadores e do trabalho expressa uma realidade injusta, a instituição escolar configura-se em terreno importante para que os sujeitos exercitem práticas de contestação e resistência frente a esta situação, entretanto, ao agirem desta forma, ainda que talvez estejam preparados para lidar com o poder, com as forças em jogo no mundo do trabalho, acabam por constituírem-se em trabalhadores não-qualificados, de um grupo móvel de mão-de-obra útil em tempos de crise.

As resistências acabam contribuindo para justificar a não mobilidade dos grupos sociais desfavorecidos e a desigualdade social.

Diante da crise nas esferas econômica, política, ideológica e cultural, e apreendendo não só o exterior, mas o interior da escola, a alternativa parece estar em interrogarmos a cultura, para tentarmos encontrar uma possível forma de “pertencimento”;²² lembrando que é a proximidade que coloca as coisas na forma de pertencimento; assim, nossa atenção se voltaria para o “local”, para o “regional”.

Ver sob este prisma não significa afirmar que o Estado desapareceria, mas que poderia desempenhar o papel político de desenvolver a autonomia do espaço público. Neste sentido, somos levados a indagar quem é o cidadão da atualidade? É o sujeito possuidor de direitos sociais, um sujeito abstrato, sem propriedades ou é o das prescrições do código civil, considerando que o código não vê sujeitos, mas proprietários e não proprietários; ou ainda os homens que nascem iguais em direitos da Declaração dos Direitos Humanos?

A tentativa de nos aproximarmos de uma possível resposta a esta indagação nos coloca de frente com o problema de unir alguém que age politicamente com a questão do pertencimento cultural. Tentar articular o geral e o local.

Talvez seja preciso pensar que não somos sempre cidadãos, visto que a subjetivação²³ política, a cidadania, só intervém quando recriamos o espaço público e tal prática poderia nos encaminhar para uma tentativa de universalizar ou “mundializar” a escola e a universidade públicas, sair do local para o universal.

²² A questão do pertencimento a um grupo social é entendida no contexto dos lucros que ele outorga no caso adotado por Bourdieu (2002, p. 67-68) em “Escritos de Educação”. Nesta obra afirma que esses lucros não são conscientemente perseguidos pelos sujeitos como tais mas pretendem, com a concentração de capital, obter o “pleno benefício de efeito multiplicador” que essa concentração possibilita, assegurando assim “os lucros proporcionados pelo pertencimento – lucros materiais, como toda as espécies de ‘serviços’ assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso; mas, não significa que essa rede de relações seja um “dado natural” ou um “dado social”, instaurado de uma vez por todos. A rede de relações, ou ligações, é produto de estratégias de investimentos direcionadas para “a instituição ou reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis” (Ibid, p.68). Assim, a reprodução de capital cultural é “tributária” de instituições que legitimam determinado tipo de trocas, excluindo outras, mas também, de um trabalho de sociabilidade, onde a troca incessante possibilita o reconhecimento, que pressupõe uma competência específica (a arte de utilizar as relações e ligações genealógicas), além de um “disposição adquirida” para manter essa determinada competência. A noção de capital cultural, criada para evidenciar a desigualdade do desempenho escolar, leva-nos a usar essa noção de pertencimento como um dado constituído pelo acesso a esses lucros materiais e simbólicos que acaba por determinar o êxito ou o fracasso escolar. Em “Microfísica do Poder”, Foucault (2001, p.20) retoma a palavra alemã *Herkunft* para abordar a questão da origem e, neste caso, de pertencimento: “*Herkunft*: é o tronco de uma raça, é a proveniência; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixaza. [...] trata-se de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar; longe de ser uma categoria da semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte, todas as marcas diferentes [...]”. Portanto, não significa encontrar nessas origens uma identidade fixa ou uma coerência mas, antes, reencontrar uma multiplicidade, “a proliferação dos acontecimentos”.

²³ Subjetivação entendida como “[...] o nome que se pode dar aos efeitos da composição e recomposição de forças, práticas e relações, que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2002, p. 143).

E, neste aspecto, mais um problema e uma precaução aparecem: ao ampliar as distâncias, pode-se perder a proximidade que garante o pertencimento cultural, podendo nos levados a pensar a educação pela educação, o que acabaria eliminando a articulação entre “escola e cidadania”; e, por fim, poderia empurrar para o uso “exclusivamente econômico” da escola, o que se caracterizaria num retrocesso, pois é contra isso que muitos de nós têm lutado.

Tais reflexões nos remetem, mais uma vez, a problematizar a função da escola, procurando pensá-la como ela realmente é, para além das idealizações, pensá-la como sendo ela mesma.

Sendo assim, pode-se afirmar, evocando o filósofo contemporâneo Vermereen (2002), que a escola tem superado uma demanda que nenhuma outra instância tem conseguido. Ela tem mantido um permanente diálogo que nem sequer lhe foi solicitado, isto é, tem produzido um saber que não é bem o encomendado desde suas origens. Em síntese, não tem conseguido ser apenas instrumento ou dispositivo de controle.

Entendendo-a desta forma, deve-se retomar o problema do paradoxo existente nos aparelhos de poder – seja o Estado ou a escola - e que se mantém por uma multiplicidade de mecanismos locais de dominação e de sujeição dos indivíduos: permitir o acesso à igualdade (escola igual para todos, por exemplo) e, ao mesmo tempo, manter a conservação social, isto é, que cada “estrato” social se mantenha num determinado lugar.

Como evidenciado, o projeto de escolarização se fundamenta em contradições mais amplas, expressas no próprio Estado - preconiza um tratamento igual para todos, ao mesmo tempo que seleciona e contempla os mais capazes e, ainda, incentiva que cada indivíduo procure o seu lugar na sociedade.

Parece, então, que a questão não está em tentar assegurar uma escola pública com a função de permitir o acesso de cada sujeito a uma condição social superior, por meio do acesso ao saber e a cultura dominante, visto que, numa sociedade desigual como a nossa, a escola não se produz mais por estratos, hoje ela produz pessoas úteis e “competentes”, pelo grau de formação que atingiram. A classificação que ela produz legitima a desigualdade social.

A proposta neste capítulo, além de evidenciar a escola como um dispositivo da sociedade de controle, foi explicitar que ela parece funcionar, nas práticas empreendidas pelos sujeitos, de forma diferente do que deveria.

Para tanto foi preciso pensar não a civilidade real que ela cria, mas o que faz com que não funcione exatamente como deveria funcionar, e que acabe possibilitando que não seja

apenas um lugar de normalização e controle dos indivíduos, mas que produza outros conhecimentos para além do legitimado pelos diferentes mecanismos de coerção, pelas relações de autoridade e dos conteúdos de conhecimento, dentre eles os temas transversais, que constituem-se elementos permanentes de sujeição dos indivíduos.

Contudo, está nas próprias práticas, nas ações dos sujeitos da escola, que se pode tentar apreender uma possível alternativa que escape à manutenção dessa situação.

De todo modo, para uma aproximação da escola, tem-se que desafiar a prática de buscar, sempre e “apenas”, o funcionamento das coisas e observar as resistências e lutas geradas em seu interior e, por intermédio de uma observação mais detalhada das práticas sociais ali constituídas, tentar captar a possibilidade de uma emancipação dos sujeitos, isto é, procurar pensar o que acontece na escola e na universidade, enquanto formadoras dos profissionais da educação – sujeitos da escola, que gera possibilidades para que alguns possam constituir a si mesmos como sujeitos de seus atos.

Como nos mostra Vermereen (2002), é nas práticas dos sujeitos que parece estar a possibilidade de captar um outro tipo de funcionamento da escola: a quebra do funcionamento esperado. É nelas que parece possível captar um fazer que, por se caracterizar em luta permanente frente ao estabelecido, possibilite certa “emancipação intelectual dos sujeitos”.

Sendo assim, faz-se necessário admitir que ela já realiza práticas muito diferentes das que “deveria”, isto é, distantes das finalidades para as quais foi inventada.

Em síntese, as considerações acima expostas nos levam a admitir que a escola não se constitui sempre um dispositivo, mas que deve ser pensada, permanentemente, em dois sentidos, isto é, como dispositivo e como prática.

É neste duplo sentido, nos limites, que se pode conceber a luta contra o “governo da individualização” – contra a forma de governo característica do poder do Estado Moderno, enquanto matriz de individualização, e construir formas de acesso, no interior da escola, ao conhecimento efetivo, que permita ao indivíduo estabelecer relações com os outros e exercer o “governo de si”.

CAPÍTULO IV

ÉTICA: CONDIÇÕES DE APARIÇÃO E A INSCRIÇÃO NO ATUAL PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesta parte do trabalho foram organizadas as questões apontadas até aqui, acerca das condições que colocaram a ética em discurso na esfera social e política, a partir da década de 1980, até sua inscrição no projeto de escolarização, com a Reforma do Ensino, na década seguinte, por meio de pesquisa arqueológica e genealógica, buscando explicitar as formas de saber-poder que a constituíram como verdade.

Delimitou-se, para efeito de investigação as décadas de 1980-1990, porque se constituiu período historicamente datado, em que ocorreu uma ruptura acentuada nos acontecimentos e nos discursos de nossa sociedade, isto é, momento em que o apelo político a uma moral normalizadora dos comportamentos e das ações foi, paulatinamente, substituído pelo discurso da ética.

Para prosseguir, alguns conceitos foram retomados com base nas reflexões de Foucault (2001), tentando aproximar, um pouco mais, do entendimento do objeto em questão, por meio da genealogia de seus “múltiplos e dispersos começos”, tendo como referência reflexões do autor, em não fundar um corpo teórico pleno, uma ciência ou um sistema fechado de análise da realidade mas, ao contrário, propondo a teoria como provisoriamente: porque ao usar os conceitos e idéias de determinada teoria nos trabalhos, eles podem ser revisados e até reformulados, enfim, atualizados.

Daí porque não ser possível sustentar o entendimento da arqueologia e da genealogia enquanto teorias plenas e acabadas, ao contrário, “[...] o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis” (MACHADO, 2001, p. XI).

A história é o próprio “corpo do devir” e não possui um lugar originário fixo, mas antes múltiplos começos, descontinuidades e abalos. Os acontecimentos históricos se fizeram ao “acaso”; constituíram-se pelas “[...] surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal

digeridas” (FOUCAULT, 2001, p. 19) e, por isso, a genealogia combate a certeza da origem, discordando da premissa de que na origem se encontraria a perfeição e a verdade (verdadeira e absoluta).

A história assim concebida, não tem inscrito em si mesma qualquer constância – nem mesmo no homem há movimento contínuo da história, pois inclusive ele é produzido e construído por uma “série de regimes”: regimes de alimentação, de leis morais, de trabalho. Esta história “efetiva” se diferencia da “história dos historiadores”, porque “[...] contempla e reintroduz o descontínuo em nosso próprio ser” (FOUCAULT, 2001, p. 27).

Neste sentido, o saber que o genealogista constrói, não tem a função de compreender um possível “fim milenar” ou uma inevitável verdade maior que a história reservaria; antes, pretende quebrar, até mesmo cortar, essa continuidade que se tenta sedimentar.

A verdade é histórica e não têm existência fora das relações de poder, visto que, poder e verdade se correspondem, sendo esta última sustentada por aquele. É por intermédio do poder, enquanto relações de força, exercício de dominação e sujeição, disseminado por todo o corpo social, que a verdade é produzida; é pelos efeitos de poder que é regulamentada como coisa verdadeira:

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Assim, o acontecimento histórico não deve ser entendido em uma continuidade ideal, mas em sua singularidade histórica; não a necessidade contínua ou a destinação das forças que se chocam e estão presentes na história, mas a irrupção e o “acaso das lutas”.

Para se diferenciar da história tradicional, o pensador denomina esta outra concepção de história “efetiva”, afirmando que ela,

[...] faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada (FOUCAULT, 2001, p. 28).

É o entendimento da história efetiva que permite a restituição das condições de aparição de um discurso, como o da ética, enquanto acontecimento histórico, isto é, singularidade.

Portanto, a colocação da ética em discurso, na década de 1980, não foi resultado de um tratado, de uma lei, como a Constituição ou a LDB, mas de um saber sobre o sujeito, produzido e colocado para circular em relações de poder, como forma de expressão de uma outra dominação, que deu entrada no cenário político daquela década, dado o enfraquecimento, da dominação empreendida nas décadas do regime militar. Foi, então, na esfera política, nas relações de força pela definição de um outro regime de governo e da instauração de uma “nova” ordem política e social, que a ética foi colocada em discurso.

Significa, também, que ela não apareceu na reforma do ensino, posteriormente, em decorrência de mecanismos de coerção instituídos, ao contrário, resultou de práticas sociais concretas, vividas por indivíduos e grupos e, por isso, só pode ser entendida como elemento constitutivo de um amplo conjunto que forma o acontecimento histórico, do qual é parte.

Como explicitado em outro momento, as manifestações e as lutas sociais empreendidas contra o regime militar, não cessaram ao longo das décadas em que esteve formalmente instituído, entretanto, a década de 1980 em especial, constituiu-se momento decisivo de ruptura, fruto de relações de força – pressões políticas e sociais, com vistas a destituir do poder os grupos em exercício.

A instauração da Constituinte nos anos de 1987 e 1988, mesmo possibilitando a participação da sociedade civil organizada, acabou produzindo um texto Constitucional pouco representativo de suas necessidades e interesses favorecendo, mais uma vez, grupos sociais política, social, cultural e economicamente dominantes.

Isso significou a presença de estratégias de relações de dominação e o uso de diversos procedimentos que recolonizaram alguns discursos dos grupos sociais organizados, dentre eles propostas dos educadores e especialistas em educação, e os anexaram como sendo idéias do “novo” governo, permitindo, assim, que o “novo” projeto político ganhasse credibilidade popular, isto é, que tais discursos fossem incluídos e colocados para circular, como norma, em mecanismos de coerção como as leis, os decretos, os parâmetros, e outros.

Para exemplificar, e o texto dos PCNs para o Ensino Fundamental é rico neste sentido pois anexa idéias muito atualizadas, a história é ali concebida, também, como algo descontínuo, contemplando rupturas, veja o exemplo: “[...] por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos” (PCNs/EF, 1997, p. 19). Desse fragmento discursivo percebe-se a tentativa de fazer seus utilizadores acreditarem numa história não tradicional.

Entretanto, ainda que todo o jogo de forças empreendido, quando do período Constituinte ou da Reforma do Ensino, evidenciem exatamente as lutas cotidianas pela

definição do que conta como verdade, sua anexação e incorporação no texto da educação Nacional, entendida como mecanismo de coerção, explicita a “intenção” política de fazê-la circular de forma ampla e estendendo-se por todo o corpo social, como verdade “histórica”.

Entendendo que o acontecimento não se encerra na lei ou noutra mecanismo de coerção, é preciso que o captemos como resultado de relações de força e do acaso das lutas. Significa que não se pode considerar que *a priori* já estava certo que seria desse modo, isto é, que o texto Constitucional ou o texto da reforma educacional, enquanto expressões do fazer humano, seriam produzidos exatamente como foram.

Ainda que de forma reduzida, pode-se dizer que o discurso é o que é dito - é uma prática que formula os objetos de que trata. Segundo Foucault (2000, p. 48), seja para a filosofia do “sujeito fundante”, para a qual as intenções do sujeito animam as formas vazias da língua (signos, letras), independente da singularidade do discurso; seja em uma “concepção da experiência originária”, para a qual seria possível uma leitura das coisas, pois já teriam significações anteriores ao pensamento; ou ainda, na filosofia da “mediação universal”, onde o discurso serviria de mediador entre a singularidade e o conceito, “[...] que possibilita à consciência imediata desenvolver toda a racionalidade do mundo”, o discurso constituiu-se em um jogo pois, como nos mostra, em qualquer uma das concepções ele só colocou em jogo signos, isto é, “[...] o discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante” (Ibid, p.49).

Em “A Arqueologia do Saber” (2000) o filósofo define o sentido adotado na obra para o discurso, partindo da delimitação dos termos com os quais se articula ou por meio dos quais ganha existência.

Como ponto de referência está o signo, enquanto conjunto produzido em dada língua e que constitui uma “performance linguística”; tal performance resulta de uma formulação individual ou coletiva, demarcável em um espaço-tempo e ligada, portanto, a uma autoria; diferentemente da frase e das proposições, enquanto unidades reconhecíveis “pela gramática ou pela lógica” em um conjunto de signos que implicam regras de construção, mas nestes casos, pouco importa o lugar, o tempo e o contexto, o que conta é a “correção”.

Portanto, segundo Foucault (2000, p.123-124), “[...] a modalidade de existência própria desse conjunto de signos” não são as frases e as proposições, mas os enunciados. Algo muito diferente das marcas e dos objetos. A modalidade que caracteriza o enunciado “[...] lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado enfim de uma materialidade”.

Assim, o enunciado não constitui em si mesmo uma unidade, mas perpassa pelas formas reconhecidas da linguagem, como as frases, as proposições, e os atos de linguagem, pois todos eles são atravessados por enunciados. Desse modo, enquanto acontecimento, ele não se esgota em si mesmo.

Enfim, só é possível apreender, extrair os enunciados, quando “[...] complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de *coisas relacionais*” (FISCHER, 2002, p. 52).

O discurso

[...] é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhe podemos atribuir modalidades particulares de existência [em decorrência] do princípio de dispersão e repartição dos enunciados um discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 2000, p.124).

Desse modo, parece mais adequado não falar em “discurso da ética”, mas da ética colocada em discurso: no discurso político e no discurso da escolarização. Os enunciados que podemos extrair, do atual projeto de escolarização, enquanto texto, precisam ser entendidos em sua materialidade observável, pura e simples, de coisa dita, em dado momento.

O discurso, assim como as teorias, está sempre articulado à prática; não se separa nunca dela pois, as coisas ditas, enquanto enunciados, são sempre histórias e, como tal, ganham existência em práticas sociais muito concretas, como nas efetivadas em relações de poder e na produção de saber, quando do período Constituinte.

Defendeu-se aqui, então, a idéia de que a ética foi colocada em discurso na década de 1980 como instrumento de luta: como “arma” de enfrentamento e de oposição ao exercício contínuo da repressão; contra as relações de dominação empreendidas ao longo das décadas de regime militar; isto é, foi colocada em discurso para evidenciar a conduta humana desejável à nova ordem política e social que se esperava instaurar. Foi usada como palavra privilegiada que se opunha a toda uma ordem que se desejava execrar.

A ética constituiu-se, naquele período, vocabulário que, ao ser evocado, podia expurgar todos os malefícios que a moral, ao contrário, fazia lembrar, visto que, ter uma conduta moral parecia ser obrigação do “povo” e não dos governantes.

Portanto, era uma palavra que expressava, ao ser evocada, a capacidade de fixar a entrada em cena do “novo” homem público, para demonstrar a necessidade do político efetivamente preocupado com o espaço público e com o povo, porque constituía-se em agente moral.

Contudo, se de um lado, ao ser pronunciada, produzia em quem estava falando uma força, um poder de estar dizendo a verdade, isto é, porque imprimia ao falante, ao seu discurso, uma credibilidade; e, de outro, provocava em quem ouvia, uma sujeição à verdade que tal discurso suscitava. Assim, ao ser pronunciada nos discursos políticos, fazia circular um “novo” saber sobre o homem.

Ao tentar fazer sua genealogia observa-se que, para se qualificar como saber verdadeiro, fez-se necessário que outro fosse desqualificado: o saber moral e tudo que a ele estava ligado, para poder assim se sustentar. Por isso, foi amplamente problematizada, incansavelmente estudada, repetidamente publicada e, por fim, legitimada.

Entretanto, a ética foi colocada no discurso da escolarização – em especial, nos PCNs para o Ensino Fundamental - como conteúdo a percorrer espaço e tempo na escola, não para lembrar, permanentemente, a história vivida, ou para revigorar a liberdade do homem para agir como agente moral de sua própria conduta, mas para normalizá-la substituindo, assim, o termo moral “desgastado” durante décadas de dominação, especialmente no caso da educação, pela experiência da Educação Moral e Cívica (EMC) nos anos 1970, como explicitado nos próprios PCNs.

Enfim, a ética foi colocada e legitimada no projeto de escolarização para incitar os sujeitos da escola a explicitar seus sentimentos, acerca de si e dos outros, para controlar seus atos e desejos, fixando o que é preciso saber sobre a própria saúde e sexualidade; o que precisa ser conhecido plenamente para ser controlado, fazendo com que cada sujeito exponha e coloque seus valores em discussão, por meio da ampla disseminação do código, nas práticas sociais vividas cotidianamente na escola: a transversalidade como abordagem metodológica.

As relações de força empreendidas desde a aprovação do Projeto de Lei nº 1.258-C de 1988, as estratégias utilizadas, fruto de interações entre os indivíduos e grupos (escolhas, decisões), que acabaram dando condições e produzindo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e seus desdobramentos, são práticas analisáveis, que vão além dos próprios sujeitos e evidenciam elementos expressos em relações de dominação e de múltiplas sujeições que a elas correspondem e sustentam.

Na LDB, a questão moral aparece no artigo 27 em termos de “valores fundamentais ao interesse social” e no artigo 32, é amplamente explicitado, quando trata do Ensino Fundamental. Mas é nos parâmetros que o assunto, enquanto tema transversal, é detalhadamente delimitado.

Nos PCNs/EF (1997, p. 69) a questão da constituição moral dos sujeitos é “batizada de ética”, definindo como objetivo para o trabalho,

[...] propor atividades que levem o aluno a pensar a sua conduta e a dos outros a partir de princípios e não de receitas prontas [...] embora freqüentemente se assuma aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade.

Ao abordar historicamente a questão do trabalho moral na educação escolarizada brasileira, os PCNs/EF (1997, p. 72) explicitam que a escola esteve, desde suas origens, às voltas com tal formação:

[...] em 1826, o primeiro projeto de ensino público, apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter ‘conhecimentos morais, cívicos e econômicos’. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um currículo nacional com elenco de matérias. Quando tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em ‘formação da personalidade integral do adolescente’ e em acentuação e elevação da ‘formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista’ do aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a ‘formação moral e cívica do aluno’. Em 1971, pela Lei nº 5.692/71, instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil.

Como esta citação evidencia, a preocupação com a conduta moral dos indivíduos sempre esteve presente nos textos ligados à escolarização nacional, entretanto, ele só aparece com um tratamento específico, de certo modo amplo, documentado, dirigido a todos os educadores envolvidos em cada etapa da escolarização, como conteúdo a ser ensinado, no atual projeto de escolarização e, portanto, no momento em que é feita a chamada à democracia, nas décadas de 1980 e 1990: momento historicamente datado de abertura política, democratização do Estado e reorganização social. Acontecimentos estes inscritos no seio da globalização e das conseqüentes modernizações tecnológicas.

Isso pode representar duas coisas, que não se opõem: 1- a educação escolarizada pode disseminar por todo o corpo social os princípios e conceitos que nortearam os discursos políticos isto é, a tríade democracia-ética-cidadania e sedimentá-los nas práticas sociais desenvolvidas na escola; 2 - evidencia que a perspectiva de construção de uma sociedade não se faz sem mobilizar determinado tipo de saber, inclusive sobre o sujeito, saber esse sustentado por mecanismos de coerção, detalhados e abrangentes, e de controle do corpo social, como o texto constitucional e os PCNs.

Em especial, num governo democrático, cujo funcionamento implica uma ampla participação social, visto que, como evidenciado, as diferentes manifestações, os movimentos sociais organizados ameaçam, permanentemente, e em grau mais acentuado do que em formas de governo expressamente autoritárias, o poder provisoriamente instituído.

Contudo, tal consideração não se constitui um paradoxo, como mostra Foucault (1995), pois o exercício de poder tem sua existência ligada à liberdade; ele não se dá sem a garantia e a existência de “sujeitos livres”, isto é, liberdade e poder mantêm uma relação de “provocação permanente”.

Justifica-se, desse modo, a necessidade, mais do que em qualquer outro momento de nossa história, da definição de um código moral, não centrado em uma moral rígida e fixado num saber disciplinar do currículo, como foi em determinado período, com a disciplina Educação Moral e Cívica, mas, uma prescrição que atingisse o maior número possível de indivíduos.

Daí a opção pelos temas transversais, enquanto conteúdos de conhecimento a serem desenvolvidos por todos os professores, para todos os alunos, desde a mais tenra idade, nos mais distantes, e escondidos, locais da escola, com a “menor” violência ou imposição possível, mas profundamente entranhados no fazer cotidiano dos sujeitos da escola e, sem dúvida, com certa liberdade, sem a qual ficaria impossível exercer tal poder.

Enfim, um código normalizador da conduta esperada sim, mas com uma roupagem nova, pois não poderia reduzir-se ao mero “verbalismo” vazio da disciplina “Educação Moral e Cívica” dos anos 1970, ao contrário, precisava contemplar certo campo de possibilidades, para atingir efetivamente cada indivíduo: seus pensamentos e sentimentos mais profundos, isto é, capturá-los nas práticas sociais. Não se trata de atingi-los pela força, mas pelo “convencimento”.

Ao fazer a crítica às demais abordagens: filosófica, cognitivista, afetivista, moralista, os PCNs demoram-se em exemplos do projeto de escolarização anterior, fixando-o na perspectiva moralista e, ainda que considere positiva a clareza com que foi tratada naquele projeto a legitimação de alguns valores – o educador não deve esconder os próprios valores, deve evidenciá-los, tornando explícito o que se espera dos alunos -, e atribuem-lhe pelo menos dois problemas:

[...] um de nível ético: o espírito doutrinador dessa forma de se trabalhar. A autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas, pois a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas. Em uma palavra, trata-se de um método autoritário, fato que aliás, explica as referências negativas que se fazem às antigas aulas de Educação Moral e Cívica, que, por bastante tempo, desencorajou a educação moral nas escolas. Outro grave problema, consequência desse autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são essenciais. O que acaba acontecendo freqüentemente com métodos moralistas é que afastam os alunos dos valores a serem aprendidos. As aulas tornam-se maçantes, não sensibilizam os alunos, não os convencem e acabam por desenvolver uma espécie de ojeriza pelos valores morais. O verbalismo desse tipo de método não dá resultado em disciplina alguma: os alunos ouvem, repetem e esquecem (PCNs/EF, 1997, p. 91).

Tais críticas reforçam que, se a Educação Moral e Cívica não atingiu os alunos, a tendência democrática poderia alcançá-los, convencendo-os da importância de adotarem os valores propostos – código moral - em suas práticas cotidianas, privilegiando as relações sociais vividas no interior da escola como “[...] os melhores e mais poderosos ‘mestres’ em questão de moralidade” (PCNs/EF, 1997, p. 92).

Ao tratar a importância de se levar em conta os sentimentos dos alunos o texto alerta para os riscos de relativizar a moral, tornando os valores algo individual e não regras coletivas; para o despreparo do educador no trabalho de sensibilização, que é tratado como “trabalho de psicólogo”; e os riscos de invadir a intimidade dos alunos, ao levá-los a falar em público sobre si mesmos. Por isso, segundo reforça o documento, a proposta atual não se apoiou numa tendência afetivista.

Entretanto, a experiência da Educação Moral e Cívica não distanciou os indivíduos da problematização de si mesmos e da reflexão sobre o código moral, por ter sido proposta como disciplina ou por ter se reduzida a “mero verbalismo”, ao que parece e como a entendido aqui ela cumpriu, pelo menos parte da função para a qual foi introduzida naquela proposta curricular, quando promoveu o esvaziamento da questão moral, quando desgastou a reflexão e a problematização do tema no interior da escola.

De modo similar, a ética inscrita no atual projeto de escolarização, ao ser tratada de forma “não-disciplinar”, como conteúdo de conhecimento inscrito nos temas transversais, não poderá se efetivar, visto que, as demais possibilidades necessárias à sua real problematização no interior da escola não existem e até esvaziam sua prática, isto é, se a escolarização constitui-se em um dispositivo e a escola o lugar onde ele se efetiva; se o professor é cada vez menos considerado nas relações de trabalho; se sua formação ainda é precária; se os alunos continuam sendo tratados como se tivessem as mesmas condições de aprendizagem, como problematiza-la e constituir agentes morais pela escolha de sê-los e não por obediência?

Para colocar a questão moral em prática na atualidade, foi introduzida na organização curricular a forma transversal, como sendo uma novidade, já que rompe com a rigidez disciplinar (EMC):

a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (PCNs/EF, 1997, p.40).

O texto expõe as afinidades entre algumas áreas e os temas, considerando adequado inserir estes nas especificidades dos conteúdos das áreas (por exemplo, relacionando as ciências naturais e o tema transversal saúde). Isto significa a manutenção das disciplinas curriculares, cabendo ao professor incorporar em suas aulas os (ou alguns dos) temas transversais.

Segundo Moreno (2000, p. 14) é possível, além desta forma de relacionar os conteúdos “tradicionais” presentes em disciplinas do currículo, como a matemática, as ciências, outras maneiras que, também, concebem conteúdos tradicionais a serem impregnados com os temas transversais: a organização de módulos, projetos integrando interdisciplinarmente os conteúdos. Todas, entretanto, permanecem com “[...] a concepção de manutenção das disciplinas [ou áreas] curriculares tradicionais como eixo longitudinal, ou vertebrador, do sistema educacional, cabendo aos temas transversais girar em torno desse eixo ou impregná-lo”.

A autora propõe a inversão completa dessa relação, colocando os temas transversais, dentre eles a Educação Moral e Cívica (que na Espanha constituiu-se “tema nuclear”, impregnando todos os demais: que no caso daquele país formam um total de oito temas), que configuram as preocupações sociais, como “eixo longitudinal” dos conteúdos escolares.

Tal proposta defendida por ela e por outros escritores constitui-se uma das possibilidades de superação da estrutura disciplinar e a colocação dos saberes disciplinares como conhecimentos dos quais se pode lançar mão, quando necessário, no trato das questões sociais; e não o inverso como vêm ocorrendo.

Ainda que a interdisciplinaridade seja citada quando da abordagem dos temas transversais no texto dos PCNs/EF (1997), como visto acima, não aparece ali como problematização do saber disciplinar propriamente, mas como forma de estabelecer as relações entre eles, buscando eliminar a fragmentação que tal saber instaurou. É, portanto, uma preocupação com a “forma”, o modo como se organiza o saber e não a dominação que o saber disciplinar imprime sobre outros tipos de saber, sua hegemonia:

a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (PCNs/EF, 1997, p. 40).

Assim, apenas buscar a relação entre as disciplinas, ou mesmo entre os temas transversais e os conteúdos disciplinares constitui-se forma de permanecer na mesma condição, há muito sustentada, de que é o saber da ciência: o saber verdadeiro.

Para posicionar-se frente a tal saber o professor deve adotar uma atitude interdisciplinar, isto é, o professor, enquanto sujeito da escola, é chamado a se posicionar frente ao saber da ciência, na tentativa de levá-lo a acreditar que pode estabelecer uma mediação e um diálogo entre elas; enfim, levá-lo a tomar a si mesmo como sujeito das próprias práticas no terreno da escola, superando a fragmentação disciplinar.

Contudo, não se pode esquecer que as ciências humanas, como “disciplinas de saber”, estão intimamente ligadas à expansão das tecnologias disciplinares, o que significa que não podem separar-se das tecnologias de saber-poder de onde derivam e as quais sustentam.

Como evidenciado, o poder disciplinar surge no século XVIII e sua mecânica apresenta procedimentos e instrumentos muito diferentes das relações de soberania,

[...] incidem sobre os corpos e o que eles fazem; [...]. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos bens e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita (FOUCAULT, 1999, p.42).

Também, deve-se lembrar que as disciplinas têm seu próprio discurso - o discurso da norma; e, ainda, que o processo que possibilitou o discurso das ciências humanas não foi o

progresso das “ciências exatas”, mas o enfrentamento de dois discursos absolutamente diferentes: o da organização do direito em torno da soberania e, de outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas; isto é, foram as tecnologias de poder disciplinar que produziram, fizeram circular e mobilizaram o saber das ciências humanas.

Foucault (1999, p. 46) indaga como deixar de permanecer alimentando as tecnologias disciplinares, visto que, se formos contrários a “[...] ascensão de um poder que é vinculado ao saber científico”, o que temos de concreto?

Ao responder, aponta no sentido um direito novo, “antidisciplinar”, de certo modo liberto do “princípio da soberania”. Contudo, acena para a dificuldade da prática de tal empreendimento, pois, as referências que possuímos estão ligadas, de uma forma ou de outra, às ciências humanas e ao poder disciplinar.

Assim, a problematização da gênese das ciências humanas e dos saberes científicos que elas veiculam, leva a considerar que, para além das evidências, incitando o professor a proceder na prática interdisciplinar e no exercício dos temas sociais de forma transversal (cuja efetividade parecem muito remotas), as políticas atuais permanecem, fortalecendo o saber-poder disciplinar, considerando a maneira como são propostas as intervenções pedagógicas e a forma geral do currículo.

Em síntese, a incitação e a colocação da ética em discurso na década de 1980 constituiu-se, inicialmente, uma chamada à moralização dos discursos e dos comportamentos, sendo usada como elemento de força, uma chamada contra inúmeras práticas de dominação empreendidas nas décadas anteriores e seu valor parecia estar na possibilidade de representar um resgate da credibilidade perdida nos políticos e no governo de Estado, e que precisava ser reconquistada para viabilizar o novo governo que se tentava instituir naquele período.

Entretanto, seu (re) aparecimento esteve ligado a um conjunto maior de elementos e de práticas sociais desenvolvidas em diferentes instâncias sociais (na escola, na universidade, no Fórum Nacional de Educação, nos meios de comunicação, no campo das artes e, em especial, no campo político) e funcionou como vocabulário de “guerra”, como arma ligada aos termos democracia e cidadania, como instrumento contrário às ações políticas “imorais” empreendidas pelo governo militar por várias décadas, período histórico em que os fins pareciam justificar todo tipo de estratégias de dominação e de controle social e contra os quais se queria lutar; e, por isso, foi recolonizada pelos políticos que desejavam ter seus discursos publicamente valorizados e desvinculados dos desmandos do poder militar.

Enfim, foi colocada em discurso não só como tentativa de trazer à superfície, de tentar fazer reviver nas relações políticas e sociais, valores relegados, de propósito, ao

esquecimento, mas também, como elemento diferencial que implicava, sempre que colocada nos discursos, uma relação com a mudança e certo compromisso com a nova ordem que se buscava instaurar, garantindo aos seus locutores algum poder: o poder de falar “a” verdade.

Contudo, para que a ética fosse colocada em discurso ganhando um sentido diferente da moral, foi preciso fixar o saber que ela produzia, desqualificando o termo moral.

Foi colocando a ética no discurso da escolarização, não mais como um instrumento de luta, mas podendo ser sustentada em relações de poder, que ela retomou sua função anterior, isto é, a mesma função que o termo moral desempenhou anteriormente, de adequar os comportamentos, portanto, a finalidade de ajudar a produzir tipos específicos de sujeitos, colocando-os conforme a norma.

Isso porque a escolarização constitui-se sistema de aceitabilidade social garantida - como explicitado no terceiro capítulo. Há certa unanimidade sobre os efeitos positivos que a educação produz sobre os indivíduos e a sociedade - e, considerando também, que a escolarização constitui-se dispositivo e como tal, produz determinado tipo de sujeito e de conhecimentos, que todo projeto de governo, neste caso o Estado de governo democrático, necessita para manter-se vivo.²⁴

O professor, enquanto sujeito da escola, é chamado e até incitado, a falar e a agir conforme o código moral proposto, a explicitar seus valores – “[...] ao invés de deixar tais valores funcionarem como uma espécie de currículo oculto, é preciso esclarecê-los e refletir sobre eles” (PCNs/EF, 1997, p. 124) servindo como referência e modelo de virtude; suas atitudes, e estas envolvem seus sentimentos, devem servir como elemento transformador da conduta dos alunos:

[...] não há dúvidas de que as atitudes respeitadas devem partir do professor, pois serão vistas como modelos, sobretudo pelas crianças menores. A atitude dos modelos não está na possibilidade de cópia por parte dos alunos, mas sim na concretização dos discursos que ouvem em condutas adultas. Porém é erro acreditar que apenas bons modelos são suficientes para educar moralmente (Ibid., p. 123).

²⁴ Para efeito ilustrativo sobre a manipulação dos discursos (enquanto acontecimentos discursivos), demonstrando que a governabilidade é construída no jogo de interesses e na luta de forças, que permitem aos grupos sustentação política, ver artigo de Nascimento (2003), “Em Busca da Ética Perdida”, publicado na revista *Informantes* nº 117, onde critica a gestão do último governo eleito (em 2002), explicitando: “o discurso político conservador e o senso comum popular reproduzem o argumento do cinismo político, pelo qual se proclama a máxima: todos os políticos são iguais. Lamentavelmente, o governo tem dado munição para que se crie um clima de desesperança e nivelem-se todas as experiências de gestão pública, como sendo vulneráveis ao gozo dos privilégios pessoais e de grupos. Por essa ótica ‘todos são iguais apenas quando chegam ao poder.’ [...] O abandono das idéias, quando no exercício do poder, trazem conseqüências negativas para a educação das novas gerações[...]. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso assistimos incrédulos ao sociólogo, então presidente dizer: ‘esqueçam o que escrevi’. No caso petista, é duro ouvir: esqueçam o que nós vivemos, agora é ‘outra história!’” (NASCIMENTO, 2003, p. 7).

Assim, para além dos discursos “vazios” das disciplinas isoladas, é preciso que o professor, como modelo, encontre uma justificativa razoável para que a regra seja cumprida e, neste caso, a chamada para o “diálogo”, também motivo de preocupação inscrita nos PCNs (1997, p. 121), funciona apenas com uma via e, que nos remete, ao convencimento pela razão:

[...] algumas normas de conduta, tanto de professores como de alunos, têm a finalidade de garantir que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra com sucesso [como exemplo a necessidade do silêncio durante as atividades, desde que explicado o porque]. Diz-se que é erro didático porque não revela ao aluno a razão de ser da regra e, pior ainda, desperta nele o desejo de desobedecê-la. Em resumo, algumas regras disciplinares encontram seu sentido no favorecimento do ensino e da aprendizagem e seu cumprimento traduz o respeito mútuo. Crianças do primeiro ciclo são perfeitamente capazes de entender isso. Basta que o professor deixe clara tal razão de ser dessas regras, ou seja, deixe claro que não ‘caem do céu’, que não representam uma tirania de alguém que quer impor sua vontade.

Estabelecendo a figura do professor como ator principal, os parâmetros percorrem superficialmente toda a problemática de sua formação, considerando a formação continuada, no espaço da própria escola, como suficiente para dar-lhe sustentação no trato dos temas transversais.

Sendo a prática do professor constituída em relações sociais e de poder no terreno da escola, precisamos considerar que as leis, os parâmetros, enquanto mecanismos de coerção, que procuram incitá-lo a agir e que exercem sobre ele certa dominação e aos quais se sujeita, representam parte importante da problemática com a qual está envolvido cotidianamente.

Entretanto, os mecanismos de coerção se expressam no interior da escola fortemente instituídos nas relações de autoridade e, portanto, em múltiplos elementos de sujeição: da escola ao aparelho do Estado, do aluno ao mestre, da prole aos pais. Isto reforça a idéia de que as relações de poder produzem e mobilizam determinado saber, e se sustentam no cotidiano em pequenos lugares como a escola, e não apenas na superestrutura, pois os dispositivos de dominação são locais.

Mesmo sem qualquer pretensão à universalidade, não podemos deixar de registrar aqui um acontecimento que nos parece significativo de uma experiência que vêm sendo vivida do outro lado do Ocidente e que expressa a preocupação que o tema suscita na atualidade, em sociedades bastante distintas.

Nos dias 15 e 16 de janeiro de 1997 em Paris, pouco depois da aprovação da LDB, estavam sendo apresentadas comunicações, nas Jornadas Anuais de Ética, com o tema “Uma Ética para Todos: Universalismo Ético, Diversidade Cultural e Educação”.

As jornadas, como explicita Jean-Pierre Changeux (1999, p. 11) “[...] vêm sendo organizadas pelo Comitê Consultivo Nacional de Ética para as Ciências da vida e da saúde. Na oportunidade o Comitê tem aberto suas reflexões para um debate público o mais amplo e abrangente possível”.

Tal Comitê tem, portanto, vocação consultiva e integra profissionais ligados a diferentes áreas de saber e representações religiosas, pessoas que demonstraram em suas vidas, efetiva competência e interesse pela área sem precisar, para tanto, ser propriamente um “especialista da moral”. Ele foi criado por decreto presidencial e teria, portanto, a função de Lei – um mecanismo de coerção; mas vejamos seu funcionamento na elaboração de pareceres, ao poder público, visando subsidiá-lo para a formulação das leis.

No período citado, a questão em debate centrou-se no universalismo ético frente à diversidade das culturas, indagando “se podemos esperar uma ética para todos?” Este questionamento nos remete à reflexão sobre a possibilidade de um “acordo”, ainda que provisório, sobre questões prioritárias e urgentes em nossas sociedades, diante das divisões e singularidades morais, filosóficas e religiosas existentes, no interior dos Estados-nações entre os povos.

Os pareceres, frutos de debates públicos, vêm servindo de suporte ao poder legislativo, parlamentares e governo, que o retomam e concluem em votação aberta no Parlamento. Isto parece significar uma passagem “sistemizada e democrática” da ética para o direito, e não um direito normatizador da ética.

A questão de universalizar os códigos, frente aos quais o sujeito age, isto é, mesmo fruto de um acordo, esbarra ou deve ser refletida no interior da diversidade cultural, portanto, nos remete, mais uma vez, ao local.

Neste aspecto, uma das problematizações que se deve fazer (e é sempre usada como recurso para reforçar a universalidade) é a crítica à relativização da ética e da moral, pois, se tivermos que considerar sempre a diversidade das culturas, e com elas as diferenças morais, filosóficas e religiosas, cada comunidade pode adotar sua própria moral e, conseqüentemente, ética.

Assim, Changeux (1999) sintetiza as considerações de um membro do Comitê Francês, acerca dos problemas da tese do relativismo, no campo filosófico:

[...] consiste em afirmar que todas as posições morais são relativas , ao lugar, ao tempo, ao contexto cultural, às sensibilidades individuais. Conseqüentemente, não haveria posição ética universal, racionalmente fundada, ou 'absoluta'. Não se trata de uma posição ética, mas de uma posição sobre a ética. O relativismo ético pode ser simplesmente descritivo: ele resulta da constatação da diversidade dos hábitos e costumes humanos, sem que a distinção seja feita a partir de julgamentos de necessidade moral e julgamentos que ressaltem convenções sociais. A generalização do relativismo no fundamento de uma ética normativa é problemática. [...] É necessário admitir as diferenças, impor uma uniformidade convencional para possibilitar a vida em comum e tentar encontrar uma via de convergência onde as legítimas diferenças possam coexistir (FAGOT-LARGEAULT apud CHANGEUX, 1999, p. 24).

Retomando as reflexões de Foucault (1984) acerca da recusa de um grande número de pessoas, em concordar com um “sistema legal” a ser seguido, como é o caso da moral inscrita no projeto de escolarização e, também, diante das observações feitas acima sobre o Comitê francês, permitem explicitar que a norma está inscrita no universal, é nele que se deve procurar suas origens, pois, sempre que se tenta normalizar as condutas é preciso uniformizá-las conforme uma lei maior, algo universal.

Em síntese, pode-se admitir que temos nas atuais políticas curriculares a tentativa de normalizar o código, fazer dele a única verdade sobre o sujeito, sobre seus atos, seus desejos, seus prazeres, enfim, seus sentimentos - normalizar nas diferenças mais singulares, levando-os a se conduzir dentro de limites fortemente demarcados e alicerçados em uma liberdade controlada.

Assim, a ética colocada em discurso no projeto de escolarização não muda, de forma significativa, o empreendimento já inscrito, na antiga educação escolarizada com relação à moral, antes, modificando a forma como ela deve percorrer a realidade vivida pelos sujeitos na escola, torna-se, estrategicamente, mais impositiva e esvaziada de sentido do que nas décadas anteriores ou no início da década de 1980, quando levou a sociedade civil organizada, em especial, educadores e especialistas, a evocá-la para expurgar a imoralidade de muitas ações políticas naquele período.

Portanto, precisamos evocá-la e problematizá-la na atualidade, tanto quanto em outros momentos, especialmente no interior da escola, onde os dispositivos de controle das ações dos sujeitos se efetivam, mas, e também, onde o sujeito é constituído, onde ele pode criar resistências, lutar e até alcançar certa autonomia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA COMEÇAR A PROCURAR...

No percurso trilhado com a pesquisa, pode-se refletir sobre questões contempladas na ampla problemática da educação escolarizada na sociedade brasileira, em especial, sobre o aparecimento da ética na discursividade, que caracteriza tal dispositivo na atualidade.

Em vez de ousar aqui uma conclusão, optou-se por tecer algumas considerações ainda parciais, que permitam começar a procurar, entre o controle e a liberdade, as reais possibilidades de práticas sociais que favoreçam ao “sujeito” da escola o “governo de si” mesmo. Enfim, mais do que respostas neste trabalho, algumas “descobertas” foram empreendidas sem as quais, entretanto, seria inviável qualquer procura.

O trabalho com Foucault possibilitou - mais que a tentativa de evidenciar as condições de aparição do discurso da ética e sua colocação nas políticas curriculares atuais - que fossem identificados instrumentos e ferramentas para uso nas lutas e práticas sociais e que me localizasse nelas, favorecendo algumas reflexões iniciais sobre: o homem como “sujeito” e as relações de autoridade que fundamentam sua constituição na escola; as inúmeras e contraditórias verdades que aceitamos, sem interrogar; a localização do papel que a psicologia tem desempenhado no cotidiano da escola, fundamentando a delimitação e a classificação das práticas de professores e alunos, sujeitos do fazer escolar; o trato dado aos saberes não científicos, classificados, desqualificados ou silenciados, por meio do estabelecimento fixo de sentido para as coisas; as intenções de poder que sustentam as decisões de categorizar o que foge aos saberes disciplinares - o “popular”, o “místico”.

A investigação permitiu a reflexão sobre o lugar do educador, do psicólogo, nas práticas desenvolvidas no interior da escola e a função efetiva que esta instância social tem conseguido desempenhar historicamente. E, também, permitiu conceber o conhecimento “efetivo” como arma que se pode utilizar contra o “governo da individualização”; este objetivado em instâncias sociais como a escola, que busca transformar indivíduos em sujeitos, submetendo-os a uma subjetividade e prendendo-os a uma identidade, isto é, normalizando suas condutas, para colocá-los conforme regimes específicos de verdade: poder contra o qual devemos lutar.

A norma, inscrita no universal, não tem como contemplar as diferenças individuais, conforme pressupõe a ética explicitada neste trabalho, já que esta implicaria, sempre, um

modo singular do indivíduo “conduzir-se a si mesmo” frente aos códigos normativos e não “apenas” na condução de suas ações pelo outro, para submetê-lo e sujeitá-lo.

Talvez devêssemos pensar sobre a dificuldade que temos em lidar, efetivamente, com as diferenças e contemplá-las em nossas práticas; visto que, para tanto, para considerá-las, seria necessário colocarmos em jogo nossa verdade.

Na pesquisa foi preciso também entender o poder de forma não tradicional – diferente de algo que se detém ou que está concentrado num grande aparelho, como o Estado - concebendo-o como exercício que consiste na “condução de condutas”: a conduta entendida como modo de se comportar num “campo de possibilidade”, mas também, a “ação de conduzir a ação dos outros”.

Estudar a ética, ainda que de forma inicial, permitiu uma primeira aproximação da descontínua “história da subjetividade” ocidental, por meio das investigações empreendidas por Foucault (1997), acerca das formas de objetivações presentes nas práticas divisoras (sanidade x loucura; normal x anormal) instituídas em nossa sociedade; nas tentativas de objetivar o sujeito, empreendidas na lingüística (sujeito da linguagem), na economia (sujeito produtivo) e na biologia (ser vivo) e, ainda, na análise das “formas de governamentalidade”, distanciando-se das concepções tradicionais de poder e deslocando sua atenção para o domínio das “relações estratégicas” entre indivíduos e grupos.

Ao propor o estudo da história da subjetividade em sua relação com o conhecimento, não mais nos moldes do imperativo moderno do “conhecer-se a si mesmo”, a dúvida foi deslocada para o exercício de “governar a si mesmo”, num domínio onde se é objetivo das ações. Tal desvio possibilitou a análise desta história, no campo das transformações empreendidas nas relações do sujeito consigo mesmo.

A preocupação inscrita no conjunto discursivo do atual projeto de escolarização, ao inserir a ética como tema transversal, a percorrer todos os saberes e práticas dos sujeitos da escola, nos mais diferentes lugares, integra um conjunto de elementos estratégicos e ações, para o qual o sujeito é o objetivo.

A tentativa é incitar a ação para constituir tipos específicos de sujeitos e de conhecimentos sobre ele, por meio da eleição do que conta como verdade, controlando sua saúde física e mental; definindo o que é útil saber no campo da sexualidade, coagindo ações que escapem à norma; tomando como certa sua autonomia e liberdade; e, preconizando a igualdade, por meio do acesso da população à educação escolarizada.

Ao evidenciar a colocação da ética no discurso da escolarização, como elemento privilegiado na constituição do sujeito, onde este é objetivo das ações produzidas, somos

levados a retomar a questão da governamentalidade, entendida não “apenas” do ponto de vista da análise “da maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve implicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício do poder soberano” (FOUCAULT, 1997, p. 82) - exercício este inscrito, de forma cada vez mais abrangente, em uma racionalidade de Estado - mas, também, no terreno da escola, nas práticas pedagógicas, do ponto de vista do “governo de si”, na articulação do sujeito consigo e com os outros.

Para uma aproximação da objetivação do sujeito, o filósofo estudou uma “nova” economia das relações de poder, por meio dos “antagonismos das estratégias”, usando como ponto de partida as formas de lutas, contra as diferentes formas de poder. Lutas contra a dominação, a exploração e a sujeição, submissão e subjetividade.

Com a organização do Estado Moderno, a partir do século XVI, ocorre a “integração” da antiga tecnologia do “poder pastoral”, em uma nova forma política, ao mesmo tempo, “individualizante e totalizante”.

Diferentemente do poder soberano, onde todos deviam sacrifícios ao rei, o poder pastoral ampliou as relações de poder do mundo antigo, no seio do cristianismo, alicerçado no princípio que alguns indivíduos (pastores) deviam se sacrificar pelos outros (rebanho), para a salvação destes, em outro mundo. Seu exercício só ocorreu por intermédio do “conhecimento dos segredos” mais profundos das pessoas, ao longo de suas vidas.

Este poder individualizante ampliou-se organizado e distribuído de forma diferente do pastoral, não ignorando o indivíduo, ao contrário, o Estado Moderno pode ser considerado uma “nova forma de poder pastoral” ou, ainda, a “matriz moderna da individualização”.

Ao voltar para a organização das instituições disciplinares da modernidade, inscritas no Estado e poder administrativos, pudemos evidenciar a correlação entre a complexa organização coletiva no interior das mesmas e a individualização dos sujeitos; do controle exercido sobre eles por meio do isolamento e da vigilância. Este poder exercido pelo Estado e, também, em instituições como a escola, voltou-se para conhecer o homem, detendo-se na população e no indivíduo.

Entretanto, o exercício de poder enquanto “modo de ação”, voltado às ações dos outros, não exclui certa liberdade, ao contrário, a relação entre poder, governo e liberdade é de “provocação permanente”, isto é, o exercício de poder, implica, necessariamente, a existência de “sujeitos livres”, entendidos como sujeitos, individuais ou coletivos, que encontram um “campo de possibilidade”, onde diversas manifestações podem acontecer: condutas, reações e comportamentos.

Não há enfrentamento entre poder e liberdade, esta surge como condição para existência daquele e, também, só pode opor-se a um poder que tenta determiná-la de forma plena. Dessa modo, faz-se necessário ao exercício do poder, cultivar certa liberdade onde o que está determinado não esteja totalmente “saturado”; onde seja possível “produzir deslocamentos, escapar”.

Assim, a colocação da ética em discurso não objetivou garantir ao indivíduo o “governo de si” mas, constituir sujeitos e normalizar suas condutas e comportamento, contemplando, para isto, certa liberdade e um campo de possibilidade.

O campo enunciado, nas atuais políticas curriculares, em elementos discursivos, inscritos nos documentos legais, dá ênfase aos saberes culturalmente constituídos, mas fundamentando as afirmativas, em especial, pelos argumentos do saber das ciências, considerado, ainda, o conhecimento verdadeiro sobre nós mesmos; o insistente discurso sobre as diferenças individuais; a tolerância – ou seria melhor dizer “incitação”? – a práticas localizadas de resistência, transgressão e luta, que procuram fundamentar a idéia de que somos livres, mas que, por fim, acabam se configurando em elementos indispensáveis à sustentação, ao aprofundamento e à legitimação da forma de “governo da individualização”.

Havendo uma provocação permanente, entre poder e liberdade, e entendendo a escola como lugar de prática social e de acesso ao conhecimento, cabe interrogar como nos apropriarmos dos conhecimentos efetivos, que permitiriam romper com essa forma de poder que nos domina e explora, e ao qual nos sujeitamos, e como interiorizá-los, cada vez mais, a ponto de torná-los parte de nós mesmos?

Formular tal indagação não significa, de modo algum, procurar o sentido profundo das coisas ou uma verdade absoluta que em nós, no mais íntimo de nosso ser, estaria escondida e da qual teríamos apenas uma “vaga consciência”.

Ao contrário, trata-se de buscar uma forma de nos apropriarmos de alguns princípios verdadeiros, que interiorizados e aplicados, permitiria a cada um “conduzir-se a si mesmo”.

Ou, ainda, como nos faz pensar Foucault (1997): como fazer desses princípios verdadeiros, dessa verdade “aprendida, memorizada, progressivamente aplicada” algo soberano em nós mesmos: um “quase-sujeito”?

Não seria buscando em nós uma “verdadeira natureza”, que estaria lá para ser desvelada, mas como explicita o filósofo, retomando Plutarco, Sêneca e outros, essa “ascese” da verdade pode ocorrer por meio de técnicas como a escuta, a escrita, o exercício de “voltar-se para si mesmo”, buscando examinar o que foi assimilado e depositado, enfim, realizando

“exercícios de pensamento”. Trata-se, portanto, de “armar” o sujeito de uma verdade exterior, e que ele não conhece.

Mas, a questão moral a ser atualizada na escola, longe de auxiliar para a constituição de “sujeitos livres”, pela realização de exercícios de pensamento, cuja ação moral seria uma escolha, limita ou esvazia as condições para o cultivo de princípios refletidos e compartilhados. Antes, pela forma como está proposta e pelo papel que a escola vem desempenhando, contribui para esvaziar sua real problematização.

Ao mesmo tempo em que a constituição de sujeitos morais encontra-se proposta nos parâmetros, como parte importante da escolarização, tais documentos legitimam uma forma metodológica: a transversalidade - bem diversa da antiga disciplina Educação Moral e Cívica desqualificada nos PCNs/EF - sem contudo questionar, de forma decisiva, a organização do currículo pelo eixo dos saberes disciplinares, já que enuncia uma possível prática interdisciplinar, que de modo algum garante ao professor o entendimento de noção tão polêmica, mas que o leva e o obriga a falar sobre ela, para ser aceito, isto é, “empregável”.

A própria idéia presente no formato dos PCNs/EF, pode ajudar a explicitar que a enunciação ali contida, não deve ser levada tão a sério como estamos desejando fazer.

Há neles uma permanente incitação discursiva - uma provocação aos professores - que não têm como se sustentar no interior da escola, visto que, a própria proposta neles inscrita, ao mesmo tempo em que os chama a agir conforme uma determinada moral, os isenta de refletir efetivamente sobre ela e buscar formas de praticá-la; visto que, os parâmetros constituem-se, e assim se identificam, “apenas” elementos norteadores, que podem ser engavetados sem qualquer problema: o professor é “livre” para usá-los ou não – uma reação contrária de sua parte, um comportamento de recusa, são manifestações previstas.

Retomando a questão do poder, a idéia que ainda permanece no atual projeto, quando evoca a necessidade de desenvolver o trabalho de constituição de sujeitos morais, evidenciando a importância de cada pessoa, mas também contemplando as diferenças culturais e identitárias, é o aprofundamento do controle, pelo “governo da individualização” onde, e cada vez mais, diversificam-se as estratégias para aproximação da vida privada de cada indivíduo, levando-o a falar e expor seus mais íntimos segredos e sentimentos.

O problema filosófico que se coloca na atualidade, já abordado por Foucault (1995), não é mais o mesmo indagado por Kant: “o que somos nós”; talvez não seja descobrir o que somos, mas “recusar o que somos”. Temos que construir o que poderíamos ser para nos libertarmos do “duplo constrangimento político”, que é a individualização e a totalização, inscritas no poder moderno.

A questão não é, então, buscar exatamente aquilo que pelo projeto de escolarização permitiria a constituição de sujeitos. Não se trata apenas de liberar o indivíduo do Estado, mas da individualização que a ele se liga. A luta que se coloca no interior, mas também, no exterior da escola, é contra o “governo da individualização”.

Adotando tal princípio, o papel da escola não deveria ser o de formar sujeitos, mas de apoiá-los na luta contra a individualidade a que estão submetidos; no ataque a esta forma de poder que os torna “sujeitos”.

Daí, dizer que a função da escola é “(de) formar” o sujeito, no sentido de libertá-lo desse “assujeitamento”, dessa individualização que o afasta das relações com os outros e do governo de si mesmo.

Em vez de formar sujeitos, faz-se necessário denunciar a constituição desse sujeito sujeitado em relações de poder e problematizar a ética inscrita nos PCNs/EF, buscando criar condições no terreno da escola para “[...] promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Recusar aquilo que nos prende a nós mesmos e nos sujeita a outrem, significa ir fundo na questão ética, naquilo que está enunciado, buscando nas práticas, efetivá-la. Procurar saídas que possibilitem ao “sujeito” tentar escapar das formas de dominação/exploração e submissão/sujeição presentes em nossa sociedade, e permita a cada “sujeito”, conduzir-se por meio das práticas pedagógicas vivenciadas na escola.

Por isso ressalta-se, dentre as questões levantadas no trabalho com Foucault, a noção de governamentalidade, entendida como forma de poder que tem predominado sobre as outras, sobre a soberania ou a disciplina, e que possibilitou o desenvolvimento de “aparelhos de governo” e um “conjunto de saberes”, para a problematização da ética na atualidade.

Ao que parece, é nos limites entre o exercício do poder do outro (soberano, Estado) sobre o sujeito, sobre sua conduta individual e coletiva, e o governo de si mesmo, que se pode constituir o agente moral.

Em síntese, considerando as reflexões empreendidas e as descobertas feitas ao longo da presente investigação sobre a ética contemporânea - evocada na esfera dos movimentos sociais e no campo político na década de 1980, com a função de expurgar os horrores exercidos, em nome da ordem e da moral e colocada nos discursos circulantes na década de 1990 – afirma-se que pela dominação, exploração, sujeição e submissão que se exercem na atualidade e pela forma como ela está inserida no projeto de escolarização, constitui-se

elemento significativo para a ampliação da individualização e totalização, às quais o poder do Estado nos prende e contra o qual devemos lutar.

Para tanto, o sujeito tem que se apropriar, permanentemente, de conhecimentos efetivos, que estão em nosso exterior, tornando-os cada vez mais acessíveis para a interpretação da realidade e como instrumentos de luta, contra a individualidade a que somos submetidos.

Enfim, lutar contra o “assujeitamento” e o “governo da individualização”, buscando alternativas concretas para o exercício ético, como escolha e opção, para que cada um possa cultivar relações com o outro/outros e exercer o “governo de si”.

Tais questões levam a considerar, de forma muito anterior ou distante de possíveis considerações finais, que foi preciso fazer algumas descobertas para, só então, começar a procurar, nas práticas no terreno da escola, formas de efetuar a apropriação do conhecimento efetivo, que “estando sempre ao alcance”, possibilite ao indivíduo estabelecer relações com o outro e exercer o “governo de si”, articulando desejo-prazer e agindo, por escolha, como agente moral.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1970.

ARAÚJO, Inês L. **Foucault e a Crítica do Sujeito**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2000.

APPLE, Michael W. Consumindo o Outro: Branquidade, Educação e Batatas Fritas Baratas. Trad. de Maria Isabel Bujes. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad. de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1258-C/88**. In: BREZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Anexo)

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

BORNHEIM, Gerd. **O Sujeito e a Norma**. In: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo, SP: Companhia da Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. (Orgs.). Alice Nogueira e Afrânio Catani. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARDOSO, Sérgio; et al. **Os Sentidos da Paixão**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

CHANGEUX, Jean-Pierre. O Debate Ético em uma Sociedade Pluralista. In: CHANGEUX, Jean Pierre (org). **Uma ética para quantos?** Trad. de Maria Dolores P. Vianna, Waldo Mermelstein. São Paulo, SP: EDUSC, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: Uma Filosofia da Liberdade**. São Paulo, SP: Moderna, 1995.

_____. Laços do Desejo. In: NOVAES, Adauto. **O Desejo**. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a Escola Básica em Tempos de Neoliberalismo. Uma Conversa Introdutória. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

DARBO-PESCHANSKI, C. Humanidade e Justiça na Historiografia Grega, V-I a.C. In: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de José Carlos Rodrigues. 2. ed. Lisboa: Vega, 1998.

DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da Hermenêutica**. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., v.1, 1994.

FISCHER, Rosa Maria B. A Paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: Novos Olhares da Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 6 ed. Trad. de Marcos José Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **As Palavras e as Coisas**: Uma Arqueologia das Ciências Humanas. Trad. de Salma Tannus Murchail. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1985.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Emantina Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

_____. **História da Sexualidade II**: O Uso dos Prazeres. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade III**: O Cuidado de Si. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6 ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e Trad. de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

_____. **O que é a Crítica?** (Crítica e Aufklärung). Trad. de Antonio C. Gadino. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. (Org.). Flávia Biroli, Marcos César Alvarez. Marília, SP: Unesp Marília Publicações, 2000. v.9. n 1.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Ed. , 1997.

_____. **Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. 2. ed. (Org.) Manoel Barros da Motta. Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002. (Coleção Ditos e Escritos)

_____. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. Trad. de Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos: 100 anos**. Trad. de Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed., 2001.

_____. **Além do Princípio do Prazer**. Trad. de Christiano Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1998.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Dossiê “Diferenças”. Campinas: CEDES, 2002.

LORAUX, Nicole. A tragédia Grega e o Humano. In: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.

MAQUIAVEL. **O Príncipe**. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo, SP: Ed. Martin Claret, 2002.

MÈLÍCH, Joan-Carles. El ocaso del sujeto (la crisis de la identidad moderna: Keist, Nietzsche, Musil). **Revista Educação e Sociedade** – Ética, Educação e Sociedade: Um Debate Contemporâneo. Campinas, SP: CEDES, 2001. n. 76.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: Um Ensino Voltado Para o Futuro. In: MORENO, Montserrat ... [et al.]. **Temas Transversais em Educação**: Bases Para Uma Formação Integral. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

NOVAES, Adauto (org.). **O Desejo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Ética**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

ONFRAY, Michel. **A Escultura de Si: a moral estética**. Trad. de Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1995.

OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento. Formação de Professores: Relações de Poder e Punições Sociais. In: OSÓRIO, Alda M. do Nascimento (org.). **Trabalho Docente**: Os Professores e sua Formação. Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2003.

_____. **Currículo como Instrumento de Controle Social**. VI EPECO. Campo Grande, MS, 2003.

PILATTI, Adriano. Comentários ao Texto de Maria Francisca Pinheiro. In: FÁVERO, O. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PINHEIRO, Maria F. O Público e o Privado na Educação: Um Conflito Fora de Moda? In: FÁVERO, O. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. Trad. de Jorge Paleikat. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1999.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**: Uma Introdução. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

ROMANO, Roberto. Contra o Abuso da Ética e da Moral. **Revista Educação e Sociedade – Ética, Educação e Sociedade: Um Debate Contemporâneo**. Campinas, SP, n. 76, CEDES, 2001.

ROSE, Nikolas. Inventando Nossos Eus. In: SILVA, Tomaz T. da (trad. e org.). **Nunca Fomos Humanos**: nos Rastros do Sujeito. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social; Ensaio Sobre a Origem das Línguas; Discurso Sobre a Origem das Línguas; Discurso sobre a origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens; Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Trad. de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

RUSSEL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental**: A Aventura das Idéias dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. Trad. de Laura Alves, Aurélio Rebello. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação Obrigatória**: Seu Sentido Educativo e Social. Trad. de Jussara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SANFELICE, José L. Pós-modernidade, ética e educação. **Revista Educação e Sociedade: Ética, Educação e Sociedade: Um Debate Contemporâneo**. Campinas, SP, n. 76, CEDES, 2001.

SCHUELER, A. F. Martinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**: Dossiê Infância e Adolescência. São Paulo, SP: ANPUH/Humanitas Publicações, v. 19, n. 37, 1999.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo, SP: Olho d' Água, 2001.

SILVA, Tomaz T. **O Currículo como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SPINOZA, Baruch. **Tratado da Correção do Intelecto**. Trad. de Marilena de Souza Chauí et. al. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

TURA, Maria de L. R. Conhecimentos Escolares e a Circularidade entre Culturas. In: LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo, SP: Cortez, ?.

GAVÍDIA, Valentin. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, Maria N et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: SILVA, T. T. da (org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação)

_____. Coisas do Governo.... In: RAGO, Margareth et al. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

_____. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 79, CEDES, 2002.

VERMEREEN, Patrice. **Colóquio: Patrice Vermerren e Cynthia Greive Veiga**. XXV Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2002.

VEYNE, Paul M. **Como se Escreve a História; Foucault Revoluciona a História**. Trad. de Alda Battar, Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Campo Grande, 31 de março de 2004.

ROSEMEIRE DE LOURDES MONTEIRO ZILIANI