

7

**COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**  
Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

- *O sujeito da educação*  
Tomaz Tadeu da Silva (org.)
- *Sociologia da educação - Dez anos de pesquisa*  
Vários autores
- *Neoliberalismo, qualidade total e educação*  
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)
- *Teoria crítica e educação*  
Bruno Pucci (org.)
- *Currículo - Teoria e história*  
Ivor F. Goodson
- *Etnometodologia e educação*  
Alain Coulon
- *A estruturação do discurso pedagógico*  
Basil Bernstein
- *Conhecimento oficial*  
Michael W. Apple
- *Escritos de educação*  
Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.)
- *Família e escola - Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*  
Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.)
- *A escolarização das elites*  
Ana Maria Fonseca de Almeida e Maria Alice Nogueira (orgs.)
- *Homem plural - Os determinantes da ação*  
Bernard Lahire

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O sujeito da educação: estudos foucaultianos / Tomaz Tadeu da Silva (org.). - Petrópolis, RJ : Vozes, 1994 - (Ciências sociais da educação)  
Vários autores.  
ISBN 85.326.1317-9  
1. Educação-Filosofia 2. Foucault, Michael, 1926-1984 I. Silva, Tomaz Tadeu da. II Série.  
94-33532

CDD-370.1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Filosofia 370.1
2. Foucault : Teorias educacionais 370.1

Tomaz Tadeu da Silva (Org.)

1

Psicologia Escolar

**O SUJEITO DA  
EDUCAÇÃO**

Estudos Foucaultianos

5ª Edição

BIBLIOTECA SETORIAL  
CENTRO DE CIÊNCIAS EDUCAÇÃO  
CED-UFSC

BSCED  
37.011.31FOUCA  
ULT  
S948

N.Cham. 37.011.31FOUCAULT S948

Título: O sujeito da educação : estudos  
foucaultianos.



Ac. 250843

972746958

Ex.1 UFSC BSCED BSCED

Ex.1 BSCED

 EDITORA  
VOZES

Petrópolis  
2002

WALKERDINE, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget in early education. In: *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (eds.). Londres & Nova York, Methuen: 153-202.

◆  
Este ensaio foi inicialmente publicado no livro *Foucault y Educación*, organizado por Jorge Larrosa e publicado pela Ediciones de La Piqueta, Madri, Espanha. Transcrito aqui com autorização do autor.  
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

◆  
Jorge Larrosa é Professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, Espanha.  
◆

## O Estatuto do Saber Pedagógico

Os representantes clássicos das Ciências Sociais e alguns pensadores atuais reivindicam a necessidade de se assumir um distanciamento, de se repensar a Modernidade, para entender os processos que estão ocorrendo hoje. Permitam-me, portanto, que, para tentar compreender o estatuto dos saberes pedagógicos, eu siga seus passos e faça uma digressão para esboçar, talvez através de um olhar demasiadamente rápido e esquemático, a lógica de toda uma série de mudanças interrelacionadas entre si e que têm origem no Renascimento. Essas mudanças, ainda que se refiram especialmente à reorganização que afetou desde então o campo dos saberes, têm também a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se se preferir, os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram. Esse capítulo vai se centrar sobretudo no papel que jogaram, nessas transformações, as instituições educacionais, e me deterei fundamentalmente em dois momentos históricos: o começo da Modernidade e a Ilustração.

### A Pedagogização do Conhecimento

A partir do Renascimento, começou a se gestar, em contato com novas instituições educacionais e, mais concretamente, com os colégios jesuítas, um processo que, com remodelações sucessivas, tem se intensificado até chegar a nossos dias e que denominarei, de forma provisória, de “a pedagogização dos conhecimentos”. Que significa tal processo? Em função de uma nova concepção da infância — que então começava a ser aceita especialmente por alguns grupos sociais ligados à camada média — vai-se produzir uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, e vai surgir a necessidade de delinear, de pôr em ação, novas formas específicas de educação. Foi nesse quadro que teve lugar o surgimento de novas instituições educacionais. E assim, nos países católicos, os colégios das ordens religiosas — especialmente os dos jesuítas — romperam com as formas até então



dominantes de socialização das novas gerações, tanto com as estabelecidas tradicionalmente para a nobreza (aprendizagem do ofício das armas), como com as instituídas para as classes populares (aprendizagem dos ofícios). Os colégios exigiam para seu funcionamento a existência e formação de novos agentes educativos que, no caso dos jesuítas, foram objeto de uma preparação especial. Não vou agora detalhar as importantes mudanças que o sistema de ensino dos jesuítas supôs, mudanças que têm sido sublinhadas por diferentes autores. Quero enfatizar, entretanto, que foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades.<sup>1</sup>

Para levar adiante seu projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral. Produziu-se, em consequência, uma censura exterior sobre os autores clássicos, sobre os conteúdos de suas obras, de modo que uma massa importante de enunciados foram expurgados e convenientemente apresentados com a finalidade de evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais.

A pedagogização dos conhecimentos só adquire sentido se a considerarmos em relação com os processos que levaram, por um lado, a que os mestres jesuítas, em oposição aos mestres das universidades medievais, se convertessem em autoridades morais e, por outro, a toda uma série de expropriações de poderes detidos, até então, pelos estudantes. Como fruto dessas expropriações, os estudantes perderam sua autonomia, suas prerrogativas ou, se quisermos, seus “privilégios”; transformaram-se, assim, em colegiais, em escolares.<sup>2</sup> Os mestres jesuítas se auto-atribuíram a missão de transmitir a seus colegiais a reta doutrina, ao mesmo tempo em que trataram de se converter em exemplos vivos de vida morigerada. O ensino das “boas letras” e da “virtude” obrigou-

1 Sobre os jesuítas e o impacto de seu sistema de ensino, vejam-se Durkheim, 1982; Foucault, 1975 e Varela, 1984.

2 E. Durkheim foi o primeiro a salientar a mudança que o ensino dos colégios jesuítas representou em relação a outras formas de ensino (Durkheim, 1982).

os a pôr em prática toda uma série de procedimentos e técnicas que foram gradualmente aperfeiçoando, com a finalidade de conferir, tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante. Essas técnicas e procedimentos converteram-se, nas suas mãos, em instrumentos privilegiados de extração de saberes dos próprios escolares, assim como em fonte de exercício de poderes que tornaram possível o surgimento da “ciência pedagógica”, do saber pedagógico.

Quais foram os efeitos mais visíveis desta pedagogização dos conhecimentos que surgiram e se aperfeiçoaram nos colégios jesuítas e que, através de transformações e reinterpretções, estenderam-se a outras instituições educacionais de sua época e de épocas posteriores?

1. Em primeiro lugar, a aquisição desses saberes moralizados não exigia uma cooperação — como acontecia, por exemplo, com a aprendizagem de ofícios — entre mestres e aprendizes, destinada a materializar-se numa obra bem feita. Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos.

2. Os saberes que possuíam os professores jesuítas eram saberes verdadeiros, que não remetiam a processos sociais, mas a outros saberes, aos textos dos autores clássicos, descontextualizados e censurados, sempre em consonância com a reta doutrina da Igreja e a tradição católica. Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. Desse modo, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade.

3. Por último, este processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos.

### O Disciplinamento Interno dos Saberes

A partir de finais do século XVIII, e em conexão com esse processo de pedagogização do conhecimento, produziu-se uma nova transformação, que Michel Foucault denominou de “disciplinamento interno dos saberes”. Foucault utilizou-se deste conceito para poder se situar num



novo nível de análise que lhe permitisse ir além da infrutífera polêmica sobre a racionalidade ou irracionalidade da Ilustração. Em sua opinião, não se tratava tanto de discutir se a Ilustração implicou um progresso das luzes — o triunfo da razão frente aos erros ou se, pelo contrário, contribuiu para a entronização de uma razão tirânica —, mas de analisar o múltiplo e imenso combate que então se travou no campo do saber, em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou uma reorganização dos próprios saberes. Uma vez mais, as instituições educacionais, desde a universidade napoleônica até as academias (da Língua, da História, das Ciências Morais e Políticas, e outras) exerceram nesse debate e reorganização um papel fundamental.

O Estado, a partir dos postulados da Economia Política, em relação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendeu uma ampla reorganização dos saberes servindo-se de diferentes procedimentos. E assim, frente a saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função dos diferentes espaços e categorias sociais, o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado, os professores) pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço.

O poder político, como assinalou Foucault, interveio, direta ou indiretamente, numa espécie de enorme luta econômico-política em torno desses saberes dispersos e heterogêneos, utilizando quatro grandes procedimentos.

Em primeiro lugar, mediante a eliminação e desqualificação do que se poderia denominar pequenos saberes inúteis e irredutíveis, ou economicamente muito custosos. Em segundo lugar, mediante a normalização desses saberes para adaptá-los uns aos outros, fazer com que se comunicassem entre si, eliminar as barreiras do secreto e da limitação geográfica e técnica, em suma, para tornar intercambiáveis não apenas os saberes, mas também seus possuidores. Em terceiro lugar, mediante sua classificação hierárquica, que permitiu de algum modo que se ordenassem, desde os mais particulares e materiais (que a partir de então serão os saberes subordinados), até os mais gerais e formais (que serão as formas mais desenvolvidas e norteadoras). Em último lugar, mediante sua centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as seleções e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor (Foucault, 1992, p. 189).

Em íntima relação com este movimento de reestruturação do campo do saber surgiu toda uma série de iniciativas, de práticas, de instituições e de agentes legítimos nas diferentes áreas de conhecimento, o que provocou um desbloqueio epistemológico, a desaparecimento de alguns saberes (p. ex., a casuística jesuíta) e a proliferação de novos, ao

mesmo tempo em que se estabeleceram novas relações entre saberes e poderes. Neste quadro ganharam sentido projetos como o da *Enciclopédia*, ou trabalhos sistemáticos como os empreendidos por pensadores como Saint-Simon, Comte ou Stuart Mill.<sup>3</sup> Uma nova ortodoxia substituiu assim a velha ortodoxia no controle dos conteúdos. Pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação.

Nesta luta de saberes que se enfrentavam para alcançar a legitimidade científica, no conflito das faculdades, os saberes tiveram que se ver submetidos a regras internas; cada campo devia delimitar os critérios que permitissem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, definir critérios de cientificidade. Cada saber devia se constituir em disciplina dentro de um campo global (o da ciência), um campo que se enfrentava com o problema da divisão dos saberes, de sua comunicação, classificação e hierarquização. Esta especialização dos saberes, a busca de limites próprios, definidos fundamentalmente em oposição a outras identidades disciplinares também fechadas, não apenas explica que, a partir do século XIX, os saberes nascidos à margem das instituições consideradas legítimas (muito especialmente a universidade) encontrassem muito dificilmente um lugar nesta nova disposição das ciências, mas também que em nome da especialização se criassem as condições para que desaparecesse para sempre a figura do homem universal.<sup>4</sup>

Tal como ocorreu desde começos da Idade Moderna, época em que se iniciaram processos destinados à moralização dos conhecimentos e ao modelamento de sujeitos moralizados segundo as normas da ortodoxia católica e protestante — processos que se reforçavam mutuamente entre si —, novamente, a partir do final do século XVIII, vai se produzir uma “afinidade eletiva” entre a disciplinarização dos saberes e a tentativa de construção social de um novo tipo de sujeito. Para que pudesse se produzir a acumulação primitiva de capital, para que surgisse o capitalismo no século XVI, não apenas foi necessária, como mostrou Max Weber, toda uma série de mudanças ligadas ao mundo da produção, senão também a formação de um determinado tipo de personalidade e de mentalidade própria dos capitalistas, uma personalidade caracterizada por um tipo de “racionalidade” que obrigava sem cessar

3 Projetos todos eles destinados a elaborar um sistema unitário e ordenado dos saberes que abarcasse e hierarquizasse todas as ciências. Comte, p. ex., colocou a Sociologia no vértice de seu sistema, a partir do princípio de que o espírito humano em sua evolução passa por três estádios: o teológico, o metafísico e o positivo e ao fazer coincidir a Sociologia com o conhecimento positivo.

4 Marx, Weber e Durkheim referem-se à desaparecimento do “homem universal”, relacionando-a, em cada caso, com processos diferentes. Coincidem todos eles em considerar que o “homem universal” está sendo substituído pelo indivíduo atomizado dos economistas políticos, contribuindo para isso a divisão social do trabalho, a especialização.



a acumular e reinvestir os ganhos em vez de utilizá-los para uso e desfrute pessoal. Nascia assim um tipo de sujeito, forjado nos moldes do puritanismo ascético, para o qual as riquezas se converteram num fim em si mesmas, para o qual a profissão e a vocação se sobrepujaram e se reforçaram mutuamente. Foucault deu um passo adiante nesta direção, ao mostrar como a disciplinarização dos saberes esteve intimamente ligada, a partir do século XVIII, a modos de subjetivação específicos, à formação não somente dos capitalistas mas também dos produtores. Para isso foi necessária a colocação em ação de tecnologias disciplinares, a imposição de “disciplinas”, destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. A acumulação de homens, sua disciplinarização, sua classificação, hierarquização e normalização foi tão decisiva para o triunfo da revolução industrial como a acumulação de riquezas. E isso não apenas do ponto de vista econômico mas também político e social, já que esta disciplinarização mostrou-se decisiva para que se pudesse colocar em ação os sistemas de democracia funcional existentes, desde então, nos países ocidentais e também para permitir que se aceitasse “a rentável ficção” de que a sociedade está formada por indivíduos individualizados, por sujeitos isolados. Viram-se assim eliminadas, pelo menos em teoria, da cena social, as relações de poder, os conflitos entre as classes. Deste modo o contrato social pôde funcionar e os Estados puderam aparecer como a expressão da vontade geral.

Não vou me deter agora nas funções sociais das “disciplinas” enquanto técnicas de extração e produção de saberes, nem enquanto técnicas de exercício de determinados poderes que utilizam como um de seus dispositivos básicos o exame. Limitar-me-ei a assinalar como a generalização do exame em diversas instituições — e certamente nas educacionais —, permitiu ao poder disciplinar introduzir-se, através da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos, mediante um mecanismo de objetivação que tornou invisíveis suas relações de força. As disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza. A forma que adotou o exercício do poder fez, por exemplo, com que nas instituições escolares se deixasse progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos. O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo, tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões.

Todos estes processos que subjazem à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber. Trata-se de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e colocar

em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. Não obstante, como o próprio Foucault destacou, essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou totalmente os objetivos propostos, porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadou-se a insurreição dos saberes submetidos.

É preciso, portanto, distinguir as tendências gerais das intenções e das materializações concretas, já que não apenas os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício do poder, mas que também, ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. Trata-se de saberes descentrados, polimorfos, muitas vezes fragmentários, assim como de saberes gerais que não deixam de lado as lutas e os conflitos sociais mas que, pelo contrário, permitem recuperar a memória histórica dos enfrentamentos e das resistências, favorecendo assim a oposição à tirania dos discursos globalizantes, com suas hierarquias e privilégios. Estes saberes alternativos enfrentam saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir nunca a processos reais. Por isso são saberes que levam em conta as lutas e os interesses em jogo e, portanto, as lutas e os interesses que atravessam os códigos teóricos, o território mesmo dos saberes legítimos.

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. A ciência pedagógica acrescenta uma volta de parafuso nesses processos, ao mesmo tempo em que é ela própria produto deles. A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão. Nesse sentido pareceu-me necessário procurar mostrar, ainda que de forma talvez muito rápida, algumas das funções e efeitos dos códigos, das categorias e das práticas historicamente construídas, para poder examiná-los criticamente e, se necessário, transformá-los. Espero que, a partir do exposto, possa se compreender melhor toda uma série de dificuldades, de obstáculos, com os quais nós, que trabalhamos em instituições escolares, nos defrontamos. Entre elas, queria destacar as dificuldades ligadas, por exemplo, ao estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, à formação de equipes de investigação e de trabalho, à conexão dos saberes acadêmicos com os processos sociais, à sensibilização dos professores no que se refere às formas de cultura das classes populares,



às formas de colaboração entre professores e estudantes, e muitas outras dificuldades que nos impedem de avançar.

Para avançar é necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos sujeitos, que, num processo de mútuo reforçamento, tornaram possível o nascimento das Ciências Humanas e a compartimentação das chamadas ciências da vida e da natureza. Esse círculo de disciplinarização encontrou precisamente no interior do recinto das instituições escolares seu caldo de cultura. Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar.

No momento atual, quando avançamos em direção a sociedades pós-disciplinares, essa disciplinarização continua ainda vigente no que se refere aos saberes, através do currículo escolar, através das matérias e dos programas fechados, como fica evidente nos níveis mais elevados de ensino. Não obstante, nos níveis mais baixos da carreira escolar rompe-se a organização dos saberes por “matérias”, e estas são substituídas por unidades temáticas. Neste caso de aparente interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos tendem a repousar em códigos psicopedagógicos baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os representantes destes saberes reclamam para si o conhecimento “da criança”, “do aluno” e portanto o poder de estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental. Explica-se, assim, que os saberes que são objeto de transmissão nas instituições educacionais sejam sacrificados em favor das destrezas cognitivas. Na atualidade, o uso unilateral dos códigos psicológicos se constituiu no principal e inquestionado obstáculo epistemológico que nos impede de avançar na busca de novos modelos de transmissão, nos quais o importante não seja mais tanto a reprodução do já sabido quanto as respostas a novas interrogações, a novos problemas que exigem a utilização de conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação científica.

### Algumas Propostas

Antes de finalizar, quero adiantar algumas propostas que resultam do exposto, propostas para a reflexão e a discussão, sem pretender, certamente, dar soluções ou alternativas que terão que ser o resultado de uma cooperação conjunta de diferentes coletivos sociais. Trata-se, antes, de formular algumas questões, sem partir de categorias dicotômicas (ideologia/ciência, economia/superestrutura, pedagogia tradicional/pedagogia renovadora), as quais, mais do que favorecer o debate, fecham-no, ao utilizar esquemas que proporcionam uma segurança cognitiva própria das identidades fechadas. Questões, portanto, abertas, que nos permitam fazer face à ambigüidade e complexidade das

situações, já que a reversibilidade dos discursos é historicamente comprovável, na medida em que esses podem ser instrumentalizados em função de poderes e interesses específicos passíveis de análise. Em conseqüência, todos aqueles que pensamos que as instituições educacionais têm que mudar, que devem funcionar de um modo mais democrático, que devem deixar de penalizar e expulsar os meninos e meninas provenientes das classes com menor capital cultural e econômico, que têm que estar abertas a novas formas de indagação e de exploração, quer dizer, a novos saberes e práticas, temos que realizar uma opção que nos permita nos situar no ponto de vista adequado. Será mais fácil compreender a lógica interna de funcionamento destas instituições e, mais concretamente, algumas das funções implícitas que cumprem, se formos capazes de adotar, pelo menos em parte, o ponto de vista dos que fracassam, daqueles que são rejeitados por elas. Sem dúvida, não é fácil adotar esta perspectiva, dada nossa própria socialização e identidade profissional, já que nós não fracassamos na escola. Mas é necessário adotar essa distância, esse estranhamento, entre outras coisas, porque nosso relativo êxito escolar nos incita a reproduzir o adquirido, a transmitir saberes descontextualizados, saberes formais e ociosos, como se fossem o único e verdadeiro saber legítimo.

Voltemos às proposições que gostaria de colocar:

1. Que fazer para articular a teoria e a prática? Talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de interrelacionar uns saberes com os outros.

2. Tratar de não confundir a cultura culta com a cultura dominante. Vimos que, ao lado dos saberes normalizados, existem saberes não totalmente disciplinados. Isto quer dizer que, embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras. Nelas é possível, como se demonstra cotidianamente, transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida do que o desejável. Também é possível a formação de sujeitos críticos que resistam às formas de imposição. Fica aberta, portanto, nas instituições educacionais uma margem de manobra, fica aberto um espaço de oposição à desresponsabilização de professores e estudantes.

3. Buscar meios e procedimentos para, desde o início, pôr em questão a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas classificatórios em uso. Não aceitar, sem revisão, os diferentes estádios, níveis, programas nos quais se tentam fechar os sujeitos e os saberes. Não partir *a priori*, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente certos conteúdos, habilidades e destrezas. Ensaiair novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfos, que abram caminho a outras formas de



## Educação como Sujeição e como Recusa

Ao longo da última década, as questões levantadas pelos debates sobre a modernidade e a pós-modernidade — no contexto de devastadoras proclamações sobre o fim das metanarrativas e a morte do sujeito, da difusão de uma cultura ocidental globalizadora e de amplas mudanças sociais — começaram a infiltrar o campo da educação. No âmbito mais amplo das críticas pós-estruturalistas dos pressupostos que fundamentam uma ainda potente modernidade, o trabalho de Foucault sobre a natureza produtiva do poder, sua estreita conexão com o saber e seu papel na constituição do sujeito é especialmente útil para reconceptualizar a educação moderna. Este capítulo tenta compreender a educação como um conjunto de mecanismos de sujeição, atormentada pelo paradoxo e desenhada para o fracasso. Argumentamos também que apelos para resistir a essa sujeição são mal concebidos e devem ser recusados em favor da simulação de novos tipos de sujeitos.

## Modernidade, Iluminismo e Educação

A educação no mundo moderno está, cada vez mais, sendo denunciada como um dos últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos — a razão, o progresso e o sujeito autônomo — têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação e devastação de formações naturais e sociais. A modernidade pode ser caracterizada como: um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o “privado” e o “público”; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica capitalista expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de

relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades. Favorecer a insurreição dos saberes e a formação de novas formas de subjetividade — ambos os processos, como vimos, andam juntos — que levem a nos liberar da tirânica imposição do “conhece-te a ti mesmo” enquanto fundamento do acesso ao conhecimento e da estruturação da subjetividade.<sup>5</sup>

4. Evitar a ilusão de que o etnocentrismo das “pedagogias tradicionais” (colocado em relevo por numerosos sociólogos da educação), seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade, possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das “pedagogias renovadoras”. As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma “renovação pedagógica” mais radical.

## Referências Bibliográficas

- DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La Piqueta, 1982.  
 FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.  
 FOUCAULT, M. *Genealogia del racismo*. La Piqueta, Madrid, 1992.  
 VARELA, J. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. La Piqueta, 1984.

◆  
 Tradução de Guacira Lopes Louro.

◆  
 Julia Varela é Professora da Faculdade de Ciências da Informação,  
 Universidade Complutense, Madri, Espanha.

◆  
 5 Foucault aponta em seus últimos escritos para a necessidade de fundar uma nova ética individual e secularizada, não individualista. É neste contexto que analisa como o neoplatonismo, ao fazer passar para o primeiro plano o “conhece-te a ti mesmo” socrático, possibilitou que, lentamente, a preocupação por si mesmo, ligada, na Grécia clássica, à preocupação pelos outros e pelo bom governo, se convertesse numa espécie de autofinalidade, perdendo assim suas dimensões políticas e sociais. Assim, e reforçada esta tendência pelo cristianismo e o racionalismo moderno, a questão de “que fazer para que o ser se converta no que deve ser” deu lugar a todo um desenvolvimento da cultura de si mesmo em cujo interior inscreve-se a história da subjetividade e a história da relação entre o sujeito e a verdade que faz com que o conhecimento, assim como a ética, se estabeleçam cada vez mais em nosso interior e não nas relações com os demais, nas relações sociais.