

UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A ordem das disciplinas

Tese de Doutorado
de
Alfredo José da Veiga Neto

Orientador: Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva

Porto Alegre
1996

*À Semíramis,
ao Eduardo José e
à Ana Beatriz*

Agradecimentos

Devo a muitas pessoas a conclusão deste trabalho.

Além da orientação inteligente e rigorosa, o Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva mostrou-se, como sempre, um crítico arguto e um descobridor de textos e de problemas. Isso foi muito estimulante e, em alguns momentos, talvez tenha se mostrado quase “perigoso” para mim, na medida em que sempre e sempre eu descobria mais e mais coisas para ler, mais e mais frentes para atacar. Mas o que mais importa é que isso tudo foi decisivo para o meu trabalho. Quero registrar, ainda, o incentivo que dele recebi para levar adiante não apenas este como, também, outros projetos profissionais.

Daqui para diante, não citarei nomes para não cometer injustiças. Cada pessoa que me ajudou — com sugestões e críticas — aqui se encontrará mencionada.

Aos colegas e às colegas do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — aqui incluídos o corpo administrativo, docentes e bolsistas —, pelo clima de cooperação e amizade profissional, sem a leveza do qual, sem dúvida, eu não teria feito o que fiz.

Aos colegas e às colegas do Seminário de Orientação, pelo convívio que tivemos, a atenção que me deram e as críticas que fizeram a este trabalho.

Ao corpo técnico da Biblioteca Setorial de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela inúmeras vezes que, de modo eficiente e cortez, me forneceram suporte técnico.

Ao corpo técnico, docentes e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela atenção e eficiência.

Aos alunos e às alunas, que ao longo dos anos me ensinaram a ver muito daquilo que aqui vai descrito e problematizado.

Para concluir, lembro as palavras de Lutero perante a Dieta de Worms, em 1521: “Eis-me aqui; não pude fazer de outra maneira”.

SUMÁRIO

RESUMO 1

6

ABSTRACT 3

APRESENTAÇÃO 7

PRIMEIRA PARTE

Olhares 13

SEGUNDA PARTE

A questão disciplinar 33

Capítulo 1 PRELIMINARES 35

Um cenário discursivo 35

Palavras, linguagem, discursos 42

Dek e Arkhé 55

Capítulo 2 DUAS FAMÍLIAS 61

Parentescos 61

A primeira família 64

A segunda família 75

Topoi 98

Capítulo 3 DESCOMPASSOS E CONTRAPONOTOS 114

Capítulo 4 DISSONÂNCIAS 118

TERCEIRA PARTE

Foucault 131

Capítulo 5 POR QUE FOUCAULT? 136

Uma perspectiva 136

Um edificador	137
Capítulo 6 OS TRÊS DOMÍNIOS	155
Primeiro domínio: o “ser-saber”	155
Segundo domínio: o “ser-poder”	160
Terceiro domínio: o “ser-si”	178
Capítulo 7 UMA QUESTÃO DE METODOLOGIA?	182
Capítulo 8 UMA FIDELIDADE INFIEL: Foucault & Cia.	192
QUARTA PARTE	
Retomando a questão	205
Capítulo 9 GARIMPANDO	207
Por quê o garimpo?	207
O filão	214
A virada disciplinar	222
Capítulo 10 NEXOS	243
As dobradiças	243
A maquinaria	248
O objeto-de-si-mesmo	270
Governamentalizar	280
Capítulo 11 APRISIONADOS	287
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	303

RESUMO

Esta Tese apresenta um estudo sobre a disciplinaridade, principalmente em relação ao que denomino eixo corporal das disciplinas. O trabalho desenvolve-se a partir de uma perspectiva foucaultiana e compreende dois momentos.

No primeiro momento, inspirado na arqueologia de Michel Foucault, faço uma leitura dos discursos contradisciplinares que se articulam ao longo das últimas três décadas em nosso País. Aí identifico e descrevo duas séries discursivas — uma família de acento epistemológico e outra de acento pedagógico. A primeira funciona como sustentação argumentativa da segunda, pelo menos quando essa última irrompeu nos anos setenta. Em ambos os casos identifico alguns *topoi* que revelam o compromisso iluminista desses discursos, e procuro assinalar as continuidades e as rupturas de série para série.

Nessa leitura arqueológica, ainda descrevo mais alguns discursos que, mesmo marcando descompassos e contrapontos, se situam bastante juntos às duas primeiras famílias. Além desses, há outros discursos, talvez ainda meio dispersos, que se colocam claramente em dissonância e na contramão de tudo isso.

Fazendo uma ponte entre o primeiro e o segundo momento, discuto as razões por que adoto uma perspectiva foucaultiana e os problemas metodológicos que advêm dessa escolha. Para isso, faço um apanhado do pensamento do filósofo e procuro articulá-lo com outros; e, tanto quanto possível, especialmente com o pensamento de Norbert Elias.

No segundo momento, tomando a genealogia como *techné* de investigação, desenvolvo uma discussão em torno da disciplinaridade enquanto constrangimento físico — no eixo corporal — e enquanto mecanismo interno de controle e delimitação dos discursos — no eixo cognitivo. De ambos os casos resultam formas particulares tanto de estar no mundo, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar. Nesse sentido, analiso o que denomino virada disciplinar, a saber, a substituição da disciplinaridade da Antigüidade Clássica (as *novem disciplinae*) e da Idade Média (as *artes liberalis* ou *disciplina liberalis* do trívio e quadrívio) pela disciplinaridade moderna, agora destinada a representar a ordem do mundo

natural e social. A partir daí, discuto a participação das disciplinas na fabricação do sujeito moderno, com ênfase em algumas práticas discursivas e não-discursivas que se articulam na escola e fazem dela a principal maquinaria envolvida nessa fabricação.

No percurso dessa genealogia, vão aparecendo os diferentes *topoi* identificados no primeiro momento, quando fiz a leitura arqueológica dos discursos contradisciplinares. Entre outras coisas, isso revela os nexos profundos que existem não apenas entre a disciplinaridade e a episteme moderna, como, também, entre a disciplinaridade e os próprios discursos que pretendem extingui-la.

ABSTRACT

This thesis is a study on disciplinarity, focused on what I call the cognitive axis of disciplines. The analysis, developed from a Foucauldian perspective, has two moments.

In the first moment, inspired on Michel Foucault's archeology, I do a reading of the antidisciplinary discourses that have been articulated in Brazil in the last three decades. Here I identify and describe two discursive series — one family has an epistemological emphasis; the other one has a pedagogic accent. The epistemological family works as an argumentative basis for the pedagogical one, at least when the latter emerged in the seventies. In both cases I identify some *topoi* that show the commitment of these discourses with the Enlightenment heritage; I also try to point out the continuities and ruptures from series to series.

In this archeological reading, I describe some additional discourses that, even if they present some differences and countertendencies, are very close to the mentioned families. Besides all these, it is still possible to identify other discourses (perhaps as yet somewhat dispersed) that are clearly in opposition to the ones previously described.

Linking the first and the second moments, I discuss the reason why I adopt a Foucauldian perspective, and the methodological problems that come about because of this choice. In order to do this, I make a brief description of the philosophical thought of Michel Foucault and try to articulate it with others thinkers' thought, especially, as much as it is possible, with Norbert Elias' thinking.

In the second moment, using the genealogy as an investigation *techné*, I develop a discussion on the disciplinarity both as a physical constraint — the body axis — and as an internal mechanism of control and delimitation of discourses — the cognitive axis. The outcomes arising from both dimensions are: *a)* specific forms of being in the world, *b)* of knowing the world and *c)* of being situated in the world. In this way, I analyze what I call a disciplinary turn, that is, the shift from the Classic Antiquity disciplinarity (*novem disciplinæ*) and Middle Age disciplinarity (*artes liberalis* or *disciplinæ*

liberalis: trivium and quadrivium) to the Modern disciplinarity, now supposed to represent both the natural and the social order of the world. Thereafter, I discuss the contribution of the disciplines for the making of the modern subject, emphasizing both the discursive and the non-discursive practices that are articulated at the school, practices which make this institution the main machinery in this process.

As this genealogy is developed, the different *topoi* (identified in the archeological discussions of the antidiiplinary discourses) start to emerge. Among other things, it shows the deep connections that exist not only between the disciplinarity and the modern episteme but also between the disciplinarity and those same discourses that claim to extinguish it.

Dúvidas...¹

...

*A coisa de que se falar
até onde está pura ou impura?
Ou sempre se impõe, mesmo impura-
mente, a quem dela se falar?*

*Como saber, se há tanta coisa
de que falar ou não falar?
E se o evitá-la, o não falar,
é forma de falar da coisa?*

¹ Melo Neto, 1995a, p.554.

APRESENTAÇÃO

Toda esta obra será escrita em estilo muito grosseiro, já que sei apenas ler e escrever; mas, contanto que se compreenda o que quero dizer, é tudo o que peço, e redigi tudo da melhor maneira possível.²

Esta Tese é parte das exigências para obtenção do título de doutor em Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como é de praxe, ela foi precedida de uma Proposta, apresentada e discutida perante banca examinadora que, após críticas e sugestões, a aprovou em abril de 1995.

Na redação daquela Proposta, eu havia optado por uma estratégia para definir o objeto e os problemas de minha pesquisa. Para isso, valera-me da metáfora do caminho: marquei um ponto de partida — no caso, uma discussão acerca da crise do pensamento moderno —, e a partir dele fui traçando um percurso em que cada passo se articulava com o precedente e, de certa maneira, determinava o subsequente. Nesses passos intermediários, tematizei sobre os historicismos e sobre a virada lingüística. Ainda que isso tenha sido feito de modo um tanto condensado, meu objetivo era principalmente ir definindo — por adesões, contrastes e rupturas — por onde eu conduzia meu pensamento: em quais pedras pisar e quais pedras rejeitar, por onde enveredar e por onde não fazê-lo, até chegar ao pensamento de Michel Foucault. Mas havia uma outra questão que de início não ficara bem clara para mim e que hoje, passados vários meses, me parece interessante: de certa maneira, o caminho que ali eu percorrera correspondia a um outro que

²² Pierre Rivière, *apud* Foucault (1991a, p.51).

eu mesmo havia trilhado ao longo de minha formação intelectual. Talvez essa tenha sido, então, uma outra razão, de início meio oculta, que me levou a adotar tal estratégia: revisitar perspectivas e paradigmas que eu estava abandonando em favor de uma nova conversão...³

O que então se colocava para mim era caracterizar uma perspectiva analítica a partir da qual eu pretendia não só construir um determinado objeto como, também, problematizá-lo e definir maneiras de abordá-lo. Assim sendo, a partir de uma perspectiva foucaultiana, eu caracterizei a disciplinaridade como um dispositivo de subjetivação e que, para usar uma expressão de Ewald (1993), “faz a sociedade”, isso é, homogeneiza o espaço social porque, engendrando uma maneira peculiar de conhecer, cria uma linguagem geral a que os educados, os alfabetizados, os escolarizados têm acesso.

Conforme eu discutirei mais adiante, nesta Tese estou tratando a disciplinaridade da maneira como o fez Foucault: para ele “uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle” (Prado, 1995, p.25). Assim sendo, a disciplinaridade — enquanto “modo de ser” ou “estado daquilo que é” disciplinar — compreende dois eixos: o cognitivo (da disciplina-saber) e o corporal (da disciplina-corpo). Foi em torno do eixo cognitivo — isso é, em torno tanto da divisão dos saberes em disciplinas e os supostos efeitos disso sobre a sociedade moderna, quanto de como tais disciplinas são tratadas, trabalhadas e ensinadas nas escolas — que se estabeleceu o que chamo de *questão disciplinar*, isso é, o entendimento segundo o qual a disciplinaridade, enquanto uma disposição peculiar dos saberes, é um problema a ser superado. Foi a partir desse entendimento que se articulou, nas últimas décadas, um *movimento pela interdisciplinaridade*, no horizonte do qual está a integração (ou talvez a fusão) entre matérias/disciplinas a ser operada nos currículos escolares. Esse movimento se fundamentou num discurso que, sendo contradisciplinar⁴, é, então, um *discurso pela interdisciplinaridade*, ou seja, a favor da integração entre as

³ Emprego *conversão* no sentido dado por Kuhn (1976).

⁴ Segui, ao grafar este neologismo, as normas ortográficas oficiais. Mas essa decisão não foi fácil, pois ao fazer assim perco a força que quero dar ao prefixo *contra*. Considerando que ele tanto denota “oposição” quanto “ação conjunta” e “proximidade” (Ferreira, 1994, verbete *contra*), torná-lo mais evidente no neologismo contribuiria para o sentido que atribuo a (discurso) *contradisciplinar*. Como procurarei demonstrar, na maioria das vezes trata-se de um discurso que ao mesmo tempo em que se quer colocar contra as disciplinas coloca-se junto a elas, ou seja, dentro do próprio enquadramento que pretendem extinguir.

disciplinas. O que me dispus a fazer, então, foi uma análise foucaultiana desse movimento, em suas manifestações discursivas.

Passados vários meses desde a apresentação daquela Proposta — tendo procurado incorporar as críticas e sugestões importantes que recebi da banca examinadora e tendo analisado inúmeros textos, documentos e recomendações oficiais, projetos curriculares, fragmentos e comentários sobre disciplinas e integração disciplinar —, chego agora a esta Tese. Assumindo, então, uma perspectiva foucaultiana, ela procura definir um domínio de problemas e possibilidades analíticas em torno da questão disciplinar e sua apropriação pelo discurso pedagógico brasileiro, nas últimas décadas. Mas, agora, ela pretende mais do que isso. Buscando as raízes dos principais elementos recorrentes daquele discurso, dei-me conta de que era preciso aprofundar a leitura genealógica da disciplinaridade. E ao tocar para frente este empreendimento, descobri que a emergência discursiva da *ordem* e da *representação* deu-se mais de meio século antes do que havia assinalado Foucault. Isso, de certa maneira, aumentou minha tarefa e, talvez, ampliou o escopo do estudo que eu inicialmente pretendia fazer.

Aqui não mais recorro à metáfora do caminho; pelo contrário, dou por resolvido meu estranhamento aos paradigmas iluministas.⁵ É por isso que, fiel a esse estranhamento, neste trabalho não quero demonstrar a verdade sobre a disciplinaridade e sobre o movimento pela interdisciplinaridade nem quero defender uma maneira privilegiada de analisá-los. E, também porque fiel a esse estranhamento, não me apego a um enquadramento, mas procuro me valer das muitas lentes e das outras posições que outros autores, além de Foucault, podem me oferecer.

Guardadas as proporções entre uma e outra obra e entre um e outro comentador, são oportunas as palavras de Ewald (1993) sobre *Vigiar e Punir*, uma das obras de Foucault que é central para esta Tese:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de *definitivo*, absoluto, peremptório, mas dar

⁵ A questão do estranhamento tem de ser sempre tomada em termos não absolutos. Digo isso para lembrar que qualquer mudança de perspectiva pode carregar — e certamente sempre carrega — “resíduos” da perspectiva abandonada. Para uma tematização sobre a tensão entre conservação e inovação nas rupturas, em termos lógicos e históricos, vide Lakatos & Musgrave (1979) e Kuhn (1987a).

‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (ib., p.26).

A primeira parte desta Tese — *Olhares* — serve como uma introdução. Depois de uma rápida discussão sobre as múltiplas possibilidades de mapear um campo, anuncio em que consiste, no meu mapa, a disciplinaridade e o movimento pela interdisciplinaridade. Procurando contrastar a minha perspectiva em relação aos enquadramentos em que se situam a maioria dos autores que vêm estudando a questão disciplinar, apresento muito resumidamente alguns elementos do que se convencionou chamar de pensamento pós-moderno. Com isso, considero estabelecidos meu ponto de partida e o campo em que me movimentarei.

Na segunda parte — *A questão disciplinar* —, desenvolvo uma leitura dos discursos contradisciplinares que passaram a circular no Brasil, a partir da década de 1970. Um pouco à maneira nietzscheana, faço uma breve análise etimológica sobre algumas das palavras que são centrais neste trabalho. Isso é feito não para buscar um suposto sentido original embutido em cada uma delas — numa típica operação interpretativa que procuraria desocultar algo como um suposto significado transcendental contido em cada expressão —, mas como mais um recurso de que me valerei, na Quarta Parte, para mostrar como a disciplinaridade — em seus dois eixos — tornou-se um dos mais fortes e centrais dispositivos que deu origem à Modernidade e a esse tipo de sujeito a que denominamos moderno. Para a leitura dos discursos contradisciplinares, me utilizo da arqueologia de Foucault e identifico duas formações discursivas às quais denomino primeira e segunda famílias. Descrevo-lhes alguns deslocamentos ou discordâncias, sejam internas, sejam entre suas respectivas camadas enunciativas. Descrevo, também, alguns elementos recorrentes, quais regularidades que as atravessam — às quais denomino *topoi* — e que demonstram os compromissos dessas camadas enunciativas com o pensamento iluminista.

Na terceira parte — *Foucault* —, desenvolvo uma discussão sobre o pensamento de Michel Foucault; ali abordo algumas questões centrais e especialmente aquelas que serão úteis para compreender o papel da disciplinaridade na constituição da Modernidade. Considero tudo isso importante também para que eu possa situar melhor em que consistem as leituras arqueológica e genealógica que desenvolvo nesta Tese e, em certo

sentido, em que consiste propriamente uma metodologia foucaultiana. Na conclusão desta Parte, declaro minha fidelidade necessariamente infiel a Foucault. E, colocando em marcha, no âmbito desta Tese, a *atitude-limite* de que nos falou o filósofo, trago o pensamento histórico-sociológico de Norbert Elias para, num confronto de convergências e divergências, me ajudar a compreender de onde nasce, mais remotamente em nossa tradição, a disciplinaridade “como técnica de individualização do poder” (Foucault, 1993d, p.58).

Na Quarta Parte — *Retomando a questão* —, volto às disciplinas, mas agora numa perspectiva genealógica. Isso implica fazer uma análise de fora, uma análise que não toma a disciplinaridade nem como uma disposição natural dos saberes, nem como uma disposição derivada de alguma metanarrativa. Em ambos os casos, pairaria soberana uma necessidade; e disso se descarta a pós-modernidade. A questão que se coloca é outra: tomar a disciplinaridade enquanto uma disposição que, não tendo sido dada *a priori* no mundo, resulta da articulação de algumas práticas discursivas e não-discursivas. Uma combinação entre a crítica de Elias ao *Homo clausus* e a análise de Foucault sobre as disciplinas vai nos esclarecer melhor de que maneira aquelas práticas, sendo contingentes, engendraram essa técnica de anátomo-política graças à qual cada um se torna sujeito autogovernável porque se vê como objeto de si mesmo. Ao mesmo tempo em que faço essa descrição genealógica, vão aparecendo as raízes dos *topoi* que haviam sido identificados ao fazer a leitura arqueológica dos discursos contradisciplinares, na Segunda Parte desta Tese. Com isso, revelam-se os nexos profundos que existem não só entre a disciplinaridade e as epistemes clássica e moderna como, também, entre a disciplinaridade e os próprios discursos que pretendem extingui-la. No último Capítulo, procuro mostrar como a disciplinaridade — que havia sido fundamental no estabelecimento da episteme clássica — acabou funcionando como um dos dispositivos que mais poderosamente ligaram a Ciência à episteme moderna. Nesse sentido, argumento que, mergulhados nessa episteme, somos prisioneiros de tais dispositivos. Isso não significa que sempre terá de ser assim. É possível pensar em outras configurações materiais, em outras práticas discursivas e não discursivas. O que eu procuro fazer não é propor uma *solução*, pois não é isso que se coloca na perspectiva que eu assumo; o que pretendo é apontar algumas dificuldades em qualquer empreendimento que queira nos libertar daquilo que pensamos que nos constrange. Essas dificuldades não resultam de

uma suposta complexidade do quadro. Elas advêm simplesmente do fato de que somos sempre prisioneiros do próprio quadro que queremos modificar.

PRIMEIRA PARTE

OLHARES

*A noite não anoitece pelos meus olhos,
A minha idéia da noite é que anoitece
por meus olhos.⁶*

⁶ Alberto Caeiro. *In: Pessoa*, 1986, p.172.

Toda investigação tem um ponto de partida, um começo a partir do qual se deitam os olhares sobre o mundo e se estabelecem determinados campos de visão. Um ponto de partida a partir do qual os elementos da paisagem, até então disformes, vão tomando formas cada vez mais diferenciadas, mais nítidas e mais carregadas de significados. Toda a investigação se apóia, em última análise, num processo progressivo de diferenciação; não foi por outro motivo que Montaigne escreveu: “*Distinguo* é o elemento mais universal de minha lógica”.

Mas é preciso atentar para três pontos.

Em primeiro lugar, não assumo que exista uma paisagem cujos elementos desde sempre lá estejam, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito, à sombra e à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles para serem, depois, pensados pela razão. Pelo contrário, são nossas práticas e os olhares que colocamos sobre as coisas que as criam como elementos pensáveis, que as fazem sujeitos e objetos de enunciação, ou certezas nas quais confiar, ou problemas a resolver e assim por diante. São as práticas e os olhares que as fazem coisas de uma paisagem, que as fazem coisas do mundo. Isso é assim “não porque à moda de um idealismo extremo se acredite que o pensamento ou a percepção constroem a realidade, senão porque é dado (seja lá o que isso for), é dito, é visto e, em certa medida, é produzido através das práticas” (Díaz, 1995, p.24). E o entendimento dessas coisas assim feitas, vistas e produzidas é dado pela linguagem, de modo que, ao fim e ao cabo, são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo (pelo menos, aquilo do mundo que para nós interessa porque faz algum sentido). A objetivação de uma experiência vivida só se dá depois que a transpomos para uma linguagem. Ou seja, a questão não é perguntar se fora de nós existe *mesmo* um mundo real, uma realidade (seja ela metafísica ou não); a questão é perguntarmos sobre o mundo que faz sentido para nós ou, melhor dizendo, sobre o sentido que colocamos no mundo através de nossas práticas. E essa colocação se faz pela linguagem.

Pela linguagem, nós sabemos como podem ser as coisas, condição necessária para “se poder dizer o que uma coisa é” (Braidão, 1994, p.35).

Mesmo se pensarmos sobre a existência dos objetos naturais — esta folha de papel, essa cadeira, aquela pedra, etc. —, o que importa não é desenvolvermos uma elucubração profunda em torno das perguntas: “afinal, essas coisas existem ou têm uma realidade física independentemente de mim? continuarão existindo quando eu não mais pensar nelas?”. O que interessa é que nossas práticas — que são sempre sociais — convertem em objetos esses substratos que acabamos denominando objetos naturais. (Díaz, 1995). O substantivo *objetos* e o adjetivo *naturais* já estão, logo que pensados, carregados de significação. Ou talvez seja melhor dizer: não há como pensá-los por fora de qualquer significação, o que equivale a dizer que é a significação que damos aos substratos que os criam como objetos naturais. Só desse ponto em diante eles passam a ter existência *para nós*. A rigor, antes disso eles são impensáveis, de modo que tentar chegar a esse *antes disso* não passa de um exercício paralógico em que de uma petição de princípio resulta uma aporia sem solução.

Assim como as coisas, são também os fatos. Não é uma novidade, para a Teoria do Conhecimento, dizer que não existem fatos puros, à disposição de nossa observação e escrutínio. Já é clássica a frase de Poincaré: “os fatos não falam por si”. Mesmo antes disso, Nietzsche já nos dizia que “não existem fatos, mas tão-somente interpretações” (Nietzsche, citado por Braidão, 1994, p.34), o que equivale a “nós não podemos estabelecer nenhum *factum* ‘em si’” (ib., p.35). Além disso, é praticamente tranqüilo o entendimento de que qualquer observação fatural só produz sentido se estiver informada por uma concepção teórica. Até aí vai a Teoria do Conhecimento. O que é trazido de novo, pela perspectiva que se convencionou chamar de pós-moderna ou pós-estruturalista, é que os discursos não só constroem as concepções teóricas como, também, os próprios fatos.⁷

Isso significa bem mais do que simplesmente dizer que precisamos de uma teoria para ver (e compreender) um fato. E aqui não interessa se estamos falando seja de um fato pontual, singular, cuja concretude é evidente

⁷ *Pós-moderno* e *pós-estrutural* não são, a rigor, sinônimos. Mas, seguindo boa parte da literatura atual, vou tratar essas expressões quase como tal. Breves porém esclarecedoras discussões sobre isso podem ser encontradas em Silva (1993a, 1994b). Para uma discussão mais detalhada sobre essa questão e suas relações com a prática educacional, vide Whitson (1991).

(ou pelo menos nos aparece como tal), seja de fatos complexos, interligados, ou, ainda, de conceitos e idéias abstratas.

É essa a idéia que está nos versos do heterônimo de Fernando Pessoa, citados como epígrafe desta Primeira Parte. É essa, também, a idéia de Popkewitz (1994) quando diz que, mesmo ocorrendo “coisas” no mundo, não é isso que importa; o que importa são “as práticas lingüísticas dos campos disciplinares que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação” (ib., p.175). Isso tem o “efeito de construir fenômenos num campo de dados sociais” (ib.). Como resultado daquelas regras, “as ‘coisas’ do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados” (ib.).

O que importa não é saber se existe ou não uma “realidade realmente real”, mas, sim, saber qual é a idéia que se faz dessa realidade ou, talvez melhor dizendo, como se pensa essa realidade. E aquilo que se pensa é trazido pelo discurso que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la. É assim, então, que assume importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real.

Mas a representação de que aqui falo não se reduz a um conjunto de sinais, símbolos, códigos, ícones, etc. e de regras que os articulem; dito com outras palavras, a representação não é a reprodução, ao nível discursivo ou do pensamento, de uma realidade exterior. Também não é um produto imaginário ou fantasioso, qual um *artefactum mentis*. Também não é “um ato de translação ou uma réplica física exata de um fenômeno mental” (Sheridan, 1980, p.54). E, no caso, não se trata de pensar em melhores e piores representações, mais ou menos corretas; nem pensar que umas sejam mais verdadeiras — porque mais ou menos próximas, fiéis ou correspondentes a um suposto padrão ou a uma suposta realidade externa — do que outras. E nem, ainda, buscar algum sentido que estaria oculto em cada discurso, sentido esse que revelaria uma matriz original, qual fonte que teria alimentado a construção das teorias que guiarão as visões de mundo dos participantes daquele discurso. O que interessa, nessa perspectiva, é procurar “os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais [dos discursos] e não a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original” (Said, 1990, p.32).

Em segundo lugar, é uma ilusão pensar que o ponto de partida de uma investigação possa ser escolhido livremente dentre um repertório de possibilidades que se apresentariam disponíveis aos nossos olhos e pensamento. Ao discutir os aspectos metodológicos de suas pesquisas sobre o orientalismo, Said (1990) diz: “Uma grande lição que eu aprendi e tentei transmitir é que não existe nada parecido com um ponto de partida meramente dado, ou simplesmente disponível”. (ib., p.27).

Num sentido mais amplo, é uma ilusão supor que sejamos livres em nosso “engenho e arte” para pensar e investigar aquelas coisas que descortinamos e que se nos apresentam como as realidades do mundo — seus arranjos, problemas, soluções, impasses, etc. Com isso não me refiro à existência de motivações mais profundas e veladas, a serem trazidas à superfície por algum exercício de auto-análise que esclareceria, para cada um de nós, por que se elegeu esse ou aquele assunto para pensar, por que se pensou de tal ou qual maneira isso ou aquilo, por que se articulou dessa ou daquela forma cada peça com que se vai construir um caminho investigativo. Isso pode ser interessante, mas não é disso que falo. O que quero dizer está em um outro plano: nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre.

Foi pensando nessa independência que os discursos têm em relação a nós — ou talvez melhor dizendo, nessa indomabilidade com que os discursos se apresentam a nós e nos invadem — que Michel Foucault (1992c) procurou atenuar ao máximo o papel do autor e sua obra:

... por intermédio de todo o emaranhado que estabelece entre ele próprio e o que escreve, o autor retira a todos os signos a sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; há já bastante tempo que a crítica e a filosofia vêm realçando este desaparecimento ou esta morte do autor. (ib., p.36).

Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. Aquilo que se convencionou chamar de *virada lingüística* se manifesta nesse novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o

controle que pensávamos ter. É por ignorar essa nossa limitação que as filosofias da consciência, que se estabeleceram na Modernidade, tomam tacitamente a possibilidade de articularmos os discursos acerca do mundo a partir de uma exterioridade isenta, não comprometida radicalmente.

Em terceiro lugar, os começos de cada caminhada determinam, de certa maneira, as possibilidades dos passos seguintes e assim sucessivamente. Torno a citar Said (1990): “para cada projeto devem ser feitos os começos, de tal modo que esses lhes permitam uma seqüência”. (ib., p.27). É certo que o caminho é feito na ação do caminhar; mas essa ação não só tem um início não livre como, também, na caminhada cada passo se articula com os anteriores e, ainda que remotamente, “induz” os subseqüentes. Se assim não fosse, o processo seria errático. E, certamente, não é esse o caso. Mas esse algum grau de determinação não implica determinismo, não implica existir uma exterioridade, uma transcendência, um *a priori* que estruturaria de antemão o que existe no mundo bem como o seu funcionamento; conseqüentemente, não implica que desde sempre o caminho esteja, nem mais tenuamente, dado. Estou me referindo a uma indução que não vem de fora, obedecendo a algum princípio organizador transcendente, mas de uma indução que se estabelece a cada momento, a cada passo dado, a cada olhar e a cada enunciado sobre o mundo. Isso significa, então, assumir radicalmente a contingência.

Volto agora a perguntar sobre os começos; em especial, sobre os começos deste texto. É a partir daqui que eu poderei talvez construir um trabalho conseqüente e produtivo: amarrando meus pontos de partida, definindo meu olhar, delimitando meus horizontes pela adesão a determinadas perspectivas e pela rejeição ou exclusão de outras muitas, ou mesmo pelo silêncio que farei sobre tantas outras. Isso significa que tenho de escolher os elementos com os quais vou mapear meu campo e com esses elementos fazer algo como uma legenda cartográfica que possa orientar aqueles que aceitarem meu convite para andarem comigo e olharem como eu olho. Não tenho dúvidas de que esse será, como todos os outros e como tudo o mais, um mapa parcial. Afinal, como nos ensinou Borges (1969), é impossível pretender traçar uma cartografia total: não só um tal mapa assim construído se confundiria com o todo de que ele se pretende uma representação, como, ainda, o todo já é, por si só, “inacessível”, simplesmente porque não passa de uma construção idealista.

Nessas tarefas de amarrar, definir, delimitar, aderir, rejeitar, vou me valer muito do estabelecimento de contrastes como recurso heurístico.

Fazendo isso, não pretendo nem mapear todas as vizinhanças do campo em que vou me movimentar — lembremos Borges... —, nem discutir essas vizinhanças *per se*. Pretendo apenas clarificar as idéias que circulam no campo que escolhi, as quais são problematicamente manifestadas, em sua maior parte, num vocabulário comum às próprias tradições modernas que lhe são antitéticas.

Numa perspectiva como a que eu adoto, para a qual não há sentido falar em essências, o recurso ao *ex contrario sensu* é bastante útil quando se quer caracterizar entidades sem recorrer às definições categóricas que são próprias dos discursos essencialistas. Nesse caso, os contrastes que se fazem, por exemplo, entre o pensamento moderno e o pós-moderno salientam não propriamente o que esse *tem de diferente* daquele, mas, especialmente, o que esse *não tem* daquele. E isso vale igualmente, quer estejamos falando em Filosofia (Wittgenstein, 1979), em História (Burke, 1992), em Educação (Silva, 1993b) e assim por diante. É por isso que ao se falar em pós-moderno logo nos vêm à mente as categorias do pensamento iluminista que foram deixadas para trás. Esse novo “estado da cultura” — ao qual se convencionou denominar *pós-moderno* — despediu-se da concepção de um “grande original”, de um “grande depósito”, seja de fatos, fenômenos, realidades, idéias, conexões, problemas, etc., que existiriam como dados no mundo e ao qual teríamos acesso pelos sentidos, pela linguagem, pela razão, etc. Essa despedida implicou, então, abandonar algumas das metanarrativas que se estabeleceram no pensamento moderno.

É a partir dessa perspectiva que lançarei meu olhar sobre os discursos que, em nosso País, têm tratado da organização do conhecimento, nas últimas décadas. E, como discuti acima, no próprio ato de lançar meu olhar de certa forma eu constituo o que é visto. Dito de outra maneira, isso significa que “uma análise pós-estruturalista de discursos públicos começa, primeiro, pelo reconhecimento reflexivo de que os objetos dessa análise são construídos pela própria análise” (Ladwig, 1996, p.53).

O que me propus a realizar, quando elaborei a Proposta para esta Tese, não foi nem uma investigação epistemológica, nem hermenêutica, sobre a organização do conhecimento, mas foi descrever e analisar como circularam e foram consumidos, no cenário pedagógico brasileiro, os discursos que, uma vez importados sobretudo do ambiente acadêmico europeu, defendiam e defendem uma estrutura do conhecimento e conseqüentes currículos escolares e associadas práticas pedagógicas que não fossem e que não sejam

disciplinares, ou seja, uma estrutura em que os saberes não estivessem e não estejam compartimentados em especialidades, em disciplinas.

Em termos gerais, me propus a combinar alguns elementos da arqueologia e sobretudo da genealogia de Foucault para examinar esses discursos contradisciplinares e identificar alguns *topoi* iluministas que eles tomam de modo não-problemático. Isso significa entender que, ainda que o discurso venha ao mundo como um ato de enunciação individual, ele não resulta de um “projeto deliberado de um falante autônomo, a partir de uma sua intenção comunicativa, mas sim resulta da assunção que esse falante faz de uma ordem” (Díaz, 1994, p.2). O que interessa, então, é estabelecer a ordem do discurso, seu sistema de produção, as descontinuidades entre um e outro discurso. Nesse sentido, é preciso averiguar e descrever as condições que possibilitaram que aqueles discursos se estabelecessem e se organizassem num tal corpus teórico e prescritivo a ponto de se colocarem na forma de um movimento ao qual denominei *movimento pela interdisciplinaridade*.

Além disso, o recurso à metodologia foucaultiana também me pareceu o melhor caminho para compreender, num registro não-epistemológico, a disciplinaridade enquanto entidade contra a qual se estabelecera aquele movimento. Dar as costas à Epistemologia implicava, para mim, tratar as disciplinas não como, digamos, *necessidades filosóficas* mas como *invenções históricas* que o saber engendrou para impor ordem ao entendimento que se tem do mundo (Lenoir, 1993). Mas simplesmente referir que as disciplinas são invenções históricas ou construções sociais não leva necessariamente a uma perspectiva foucaultiana. É preciso dizer mais, para invocar Foucault: vejo-as como invenções históricas que se estabeleceram para, ao mesmo tempo, atender e engendrar determinadas configurações históricas, sociais, políticas e culturais da Modernidade, estabelecendo novos regimes de verdade que tornaram possíveis o sujeito moderno e a governamentalização do Estado na ausência do olhar do rei. Usando uma expressão foucaultiana, vejo-as como uma poderosa causa imanente do sujeito moderno. Isso dito de uma forma tão resumida pode parecer meio enigmático. Esta Tese pretende entrar nos detalhes dessas questões.

O que aqui e agora me interessa fazer, então, não é aquilo que muitos outros têm feito. Não é uma reflexão epistemológica sobre a disciplinaridade; nem uma discussão sobre os supostos males do fracionamento do saber; nem uma tentativa de averiguar a (im)possibilidade lógica e até lingüística de um saber holístico; nem uma análise sociológica sobre o movimento pela

interdisciplinaridade; nem, ainda, uma análise hermenêutica para buscar eventuais sentidos ocultos nos discursos que, entre nós, vêm tratando da questão disciplinar. Em outros textos já discuti, ainda que panoramicamente, algumas dessas outras possibilidades analíticas (Veiga-Neto, 1994d, 1995a, 1995b). Como um recurso de heurística negativa — isso é, para que sirvam de contraste à perspectiva que adoto nesta Tese — e a título de exemplificação, muito resumidamente descrevo a seguir alguns desses outros tipos de análise.

Como um primeiro exemplo, pode-se proceder a uma interpretação hermenêutica sobre a questão disciplinar e sobre os discursos contradisciplinares. Entre outras coisas, isso significaria a busca dos sentidos que poderiam estar ocultos nesses discursos, a caracterização dos seus horizontes de sentido, os deslocamentos de sentido e desníveis conceituais que se observam quando se comparam os textos de diferentes filósofos e pedagogos, a leitura interpretativa de seus silêncios, etc. Ainda que um pouco dessas coisas se possa fazer numa leitura arqueológica, o que vai diferenciá-la da interpretação hermenêutica é, sobretudo, que a arqueologia não “trata de interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente” (Foucault, 1987, p.54), senão que, entendendo o discurso enquanto “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (ib., p.124), a arqueologia pergunta sobre esse sistema de formação, o qual é entendido, sempre, como contingente e, por isso, variável.

Como um segundo exemplo, pode-se fazer uma análise semântica e lógica sobre o conteúdo filosófico dos enunciados contradisciplinares que circulam nos discursos. Suspeito que isso possa revelar que o que temos, aí, é mais uma boa dose de retórica messiânica, de abstracionismo pedagógico (Azanha, 1992), de prescrição ética, de religiosidade (Jantsch & Bianchetti, 1995a) e de voluntarismo subjetivista (id., 1995b) do que, propriamente, uma consistente e coerente sustentação argumentativa.

Como um terceiro exemplo, pode-se pautar pela Sociologia do Conhecimento para fazer uma análise sociológica sobre *por que* e *como* os discursos contradisciplinares se articularam e circularam no campo pedagógico brasileiro. Ou, mesmo, averiguar o *quanto* e *como* se concretizaram, na prática, os preceitos metodológico-curriculares do movimento pela interdisciplinaridade. Isso implicaria, dependendo do enquadramento teórico, determinar quais foram as práticas de socialização e as estratégias de legitimação de que se valeram determinados grupos acadêmicos e profissionais para impor tais discursos no campo filosófico e no

campo pedagógico.⁸ Ou implicaria analisar de que maneira as políticas governamentais facilitaram ou dificultaram o estabelecimento e a circulação desses discursos. Ou, ainda, implicaria buscar correlações entre tais discursos e determinadas variáveis sócio-culturais nos grupos de professores, planejadores educacionais, especialistas, etc. que estão envolvidos com questões disciplinares.

Como quarto exemplo, pode-se fazer uma análise estritamente epistemológica sobre o processo de fracionamento dos saberes, sobre as fronteiras disciplinares, sobre os discursos contradisciplinares, etc. Certamente também a Filosofia Analítica teria bastante a nos dizer sobre a apregoada unidade da razão e sobre a pretensão a um saber holístico, horizontes do movimento pela interdisciplinaridade. Além disso, a Epistemologia pode contribuir para que se conheçam os processos pelos quais se estabelecem os campos disciplinares e pode, até mesmo, apontar combinações entre diferentes disciplinas para que se criem campos fronteiriços ou novas disciplinas. Em Messer-Davidow, Shumway & Sylvan (1993b), temos vários exemplos dessas possibilidades.

É na área pedagógica que vou buscar o quinto e último exemplo dessa minha enumeração panorâmica. Penso que a questão disciplinar está à espera de investigações que incorporem o que nos têm ensinado — para citar apenas dois campos — as Teorias Críticas do Currículo e a História das Disciplinas. De um lado aprendemos que aquilo que a escola ensina vai muito além do que está explícito numa grade curricular ou nos conteúdos de uma disciplina; e vai além, ainda, das práticas pedagógicas que se apresentam imediatamente visíveis. Do lado da História das Disciplinas, estamos aprendendo que são os elementos culturais, pedagógicos (especialmente didáticos) e sociológicos, muito mais do que os epistemológicos, os que se combinam para engendrar, manter ou eliminar essa ou aquela configuração disciplinar. Isso vale tanto para o saber escolar quanto para o saber dito acadêmico, tomados isoladamente ou em suas relações mútuas.

Meu trabalho difere desses exemplos que resumidamente enumerei. Em contraste com tudo isso e em poucas palavras, meu objetivo aqui é lançar um olhar arqueológico e genealógico sobre o movimento pela interdisciplinaridade. Não propriamente no sentido de examinar como ele se deu *na prática*, mas como ele se estabeleceu *enquanto prática discursiva*. Em

⁸ Em Veiga-Neto (1993b), discuti o tratamento de questões similares numa Sociologia da Educação sob a perspectiva historicista.

linhas gerais, a mim interessa fazer com aqueles discursos o que interessou Said (1990) ao estudar o orientalismo enquanto uma invenção do ocidente: lançar um olhar diferente sobre práticas discursivas e enunciados que, até então, têm sido tomados como tranquilos, não problemáticos. Usando as palavras daquele autor, me interessa proceder à “análise da superfície dos textos, sua exterioridade com relação ao que descreve” (ib., p.32).

Penso que é preciso fazer, nesta Introdução, um esclarecimento sobre o sentido que estou dando à expressão *olhar*. Na tradição cultural do Ocidente, a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, nos mostrar como é mesmo o mundo. Desde a Antigüidade Clássica, nossos discursos estão repletos de vocábulos (*clarificar* as idéias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *sinopse*) e metáforas visuais (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo), etc. Mas foi na Modernidade que essas metáforas se tornaram o tropo mais importante, difundido e talvez básico para o pensamento filosófico e científico e, por conseqüência, pedagógico (Veiga-Neto, 1996a). Ora, é justamente contra tais discursos oculares que se situam pós-estruturalistas como, entre outros, Deleuze, Guiddens, Rorty e Foucault.⁹ Então, se pretendo me movimentar numa perspectiva pós-moderna, e especialmente foucaultiana, como posso recorrer às metáforas do olhar sem cair em contradição? Em outras palavras, como falar em *olhares* e *ao mesmo tempo* me movimentar numa perspectiva que nega o primado da visão?

A questão que se coloca é que não há por que fugir das metáforas do olhar — e de quaisquer outras — desde que se entendam os sentidos das metáforas num registro modulado em relação aos sentidos clássicos da representação e do espelhamento do mundo sobre a razão.

Quanto a isso, se faz então necessário um comentário acerca do uso freqüente de metáforas, nesta Tese. Até aqui, já me referi a algumas; e mesmo daqui para diante continuarei a me valer delas. Pensada como resultado de uma transferência de uma palavra ou imagem, desde um para outro âmbito semântico, a metáfora é um tropo que evoca não uma suposta identidade entre *os elementos* desses âmbitos, mas evoca, antes, uma correspondência não estrita entre as semelhanças e as dessemelhanças que guardam entre si os

⁹ A crítica ao primado da visão não é propriamente uma “invenção” pós-moderna; encontram-se discursos anti-oculares também em, entre outros, Bergson, Althusser, Levinas, Sartre, Elias e Bataille.

elementos de cada âmbito. Como nos mostrou o segundo Wittgenstein, a metáfora é possível não porque exista uma correspondência entre os elementos — sejam eles objetivos, estilísticos, temáticos, etc. —, mas porque “vemos” as suas relações elementais. Em outras palavras, a metáfora aponta para uma relação de segunda ordem, para uma relação entre relações. Bem mais do que um jogo de palavras, isso remete à questão fundamental de que se pode recorrer às metáforas para descrever as palavras e as coisas não porque cada uma dessas, no seu âmbito, se abrigue sob algum guarda-chuva de identidades, mas sim porque mesmo que não haja nenhum elemento estritamente comum ou compreensivo dentro de cada âmbito, as relações entre os elementos podem ser vistas como comuns ou compreensivas. É claro que não está em jogo saber se as relações são *mesmo* comuns; o que importa é que elas são *vistas* como tal. Wittgenstein (1979) nos deu um bom exemplo: se apontamos um objeto e dizemos que ele é uma cadeira, não o fazemos porque aquilo que vemos possui algumas características ou elementos universais e intrínsecos ao grupo de coisas que denominamos *cadeira* — como se houvesse algo comum a todas as cadeiras —, senão que o fazemos porque vemos tal objeto enquanto resultado de “uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor” (ib., p.39). Assim, a metáfora não evoca a *identidade*, mas a *identificação* por semelhanças. Isso equivale a dizer que a metáfora não implica analogia nem ontológica, nem genética — ainda que isso não esteja vedado. De qualquer maneira, a metáfora tem de ser entendida enquanto representação deslocada que se reconhece como tal.

Seja como for, ainda que as relações entre o “ocularcentrismo” e os autores pós-estruturalistas — entre eles, especialmente Foucault — não estejam nem muito claras nem resolvidas (Jay, 1992), não há dúvida de que, para esse filósofo, existe o olhar, isso é, a imagem tem um papel próprio e não redutível às palavras, ao enunciado, à linguagem. que a ela tem primazia. Em suma, mesmo sem nos aprofundarmos nessa questão, para todos eles a imagem tem uma função a desempenhar no nosso entendimento sobre o mundo. A diferença em relação ao pensamento iluminista está em que para Foucault, por exemplo, imagem e palavra não se fundem, não se reduzem, isso é, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo. Assim sendo, essa perspectiva se afasta daquelas que conferem ao olhar a possibilidade de descobrir a essência das coisas. Para Foucault, são os elementos *visíveis* — as práticas não-discursivas — e os

elementos *enunciáveis* — as formações discursivas — que farão do mundo isso que ele parece ser para nós. “Foucault alegra-se em enunciar, e em descobrir os enunciados dos outros, somente porque ele também tem uma paixão de ver: o que o define é, acima de tudo, a voz, mas também os olhos” (Deleuze, 1991, p.60).

Penso que, em linhas gerais, está estabelecido o ponto em que coloco meus pés e do qual lanço meu olhar e constituo meu campo de visão. Estarei me movimentando fora do enquadramento que se convencionou denominar moderno, iluminista, das Luzes, da Ilustração, etc. É preciso nesse ponto relembrar Lyotard (1988), para quem “simplificando ao extremo, considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos meta-relatos” (ib., p.xvi). Numa síntese posterior e particularmente bem elaborada, ele arrola as metanarrativas que marcam o pensamento moderno: a emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para a história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir (Lyotard, 1993). Mesmo que às vezes pouco visíveis, tudo isso está na base do pensamento moderno. Tudo isso funciona como panos de fundo invariantes a partir dos quais se poderia deduzir, explicar e compreender a realidade. No núcleo desse pano de fundo, está a Razão — única e por isso unificadora — que, mesmo assumindo nomes diferentes, lá está a nos guiar ou informar, ou seja, a nos *iluminar* e a nos possibilitar tornarmo-nos humanos. Talvez aí esteja o coração do programa filosófico kantiano.

As metanarrativas modernas têm a mesma função dos mitos: pretendendo-se universais, legitimam as instituições, as estruturas e as práticas sociais. Mas diferem dos mitos na medida em que se lançam para o futuro e não buscam a legitimidade num ato de origem. De qualquer maneira, para Lyotard, é exatamente o caráter legitimante das narrativas modernas que permite que ele as denomine *grandes narrativas* ou *metanarrativas*. Ao mesmo tempo em que elas nos explicam *como é* — certamente, a seu modo... — o mundo, elas nos aprisionam dentro de determinados enquadramentos. É fora do aprisionamento dessas metanarrativas que quero me situar.

Pode-se compreender a pós-modernidade como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX” (Lyotard, 1988, p.xv). Mais do que um “movimento” e jamais uma “escola”, trata-se de uma

condição ou perspectiva que, rejeitando os pensamentos totalizantes, as metanarrativas, os referenciais universais, nega as transcendências e as essências e implode a Razão moderna, deixando-a nos cacos das pequenas razões particulares. Vê-se que é exatamente dessa implosão que deriva a primeira dificuldade de conceituar o pós-moderno, acima citada.

Em que pese as muitas tendências em que se desdobra o pós-moderno, uma das características desse novo estado da cultura é pensar o mundo sem recorrer a esses meta-relatos. Ao dar-lhes as costas, desconsidera suas promessas. Mas é preciso que fique claro: esse “dar as costas” não significa “antepor-se a”, caso em que seria necessário argumentar contra as metanarrativas, mostrar que elas não têm existência material¹⁰. Esse “dar as costas” significa, antes, pensar sem recorrer aos meta-relatos, ou seja, pensar sem contar com eles. Não se trata de acusar as metanarrativas de petição de princípio; mas se é preciso demonstrar alguma coisa, então cabe ao pensamento moderno o ônus da prova de que existem mesmo aquelas entidades sobre as quais ele se fundamenta.

Aqui já se colocam alguns problemas interessantes, entre os quais cito, no *nível lógico*, a questão da antinomia da auto-referência, resultante da negação das metanarrativas, cujo exemplo clássico nos é dado pelo paradoxo do mentiroso. O problema coloca-se na pergunta: “tal negação já não é, em si, uma metanarrativa?”. Em outras palavras: podemos dar crédito à grande narrativa que diz que não há mais grandes narrativas? Se a resposta for afirmativa, entra-se numa contradição auto-referente insolúvel nesse nível semântico; se a resposta for negativa, entra-se num dilema: ou não se sabe mais o que é uma metanarrativa, ou conclui-se que a negação não é universal e, então, pode haver metanarrativas “verdadeiras” (o que significa voltarmos, de certa forma, ao kantismo). Em defesa do pós-moderno, pode-se levantar dois pontos que se complementam: *a*) como não há sentido em falar em *um* pós-moderno ou, muito menos, *uma teoria* pós-moderna, não há acordos sobre o que se considera uma metanarrativa (Silva, 1993a); *b*) para muitos,

¹⁰ Para os pós-modernos, as metanarrativas existem, porém no nível discursivo — o único que, para eles, pode fazer algum sentido. A prova disso é que todo o Iluminismo se articulou em cima delas. E isso mostra que, enquanto práticas discursivas, as metanarrativas engendram práticas não-discursivas, materiais. Mas isso não confere, às metanarrativas, um estatuto de transcendência; apenas de contingência. São, portanto, alteráveis, descartáveis e não fundadoras. Assim funcionais, mas não fundacionais, seria mais adequado chamá-las apenas de narrativas, ainda que os modernos as pensem como metanarrativas.

entre os quais o próprio Lyotard, nem toda narrativa abrangente é uma metanarrativa.

Um outro tipo de problemas nesse campo advém do fato de que vários autores têm rejeitado a idéia de que estejamos vivendo, a rigor, uma ruptura paradigmática, ou seja, que estejamos deixando para trás os pressupostos do Iluminismo, em direção ao pós-moderno. Entre eles, destaca-se, no cenário brasileiro, Rouanet (1986, 1989), para quem o que realmente existe hoje é uma consciência de ruptura como consequência de um cansaço de todos nós para com os males que se atribuem ao mundo moderno. Assim sendo,

o prefixo *pós* tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a Modernidade) do que articular o novo (o pós-moderno). [...] À *consciência* pós-moderna não corresponde uma *realidade* pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da Modernidade, um sonho da Modernidade. É literalmente, falsa-consciência, porque é a consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da Modernidade. (Rouanet, 1989, p.269).

Tem sido comum caracterizar a pós-modernidade numa perspectiva de negação, isso é, pelo que ela *não é*, como uma mudança em relação às condições anteriores, da Modernidade tomada, no plano histórico, como quase-sinônimo de Iluminismo¹¹. É por isso que Usher & Edwards (1994) dizem que

talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de idéias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista (ib., p.7).

Ora, então ao buscar um estatuto para o pós-moderno pela via do *ex contrario sensu*, incorre-se em duas contradições pelo próprio uso do prefixo

¹¹ Para uma resumida — porém pertinente ao contexto desta Tese — discussão sobre os conceitos de Iluminismo desde o célebre texto kantiano *Was ist Aufklärung*, vide Kiziltan et al. (1993).

pós. Lyotard (1988, 1993), um dos arautos do “movimento” pós-moderno, lembrou que chamar um período histórico de *pós-algumacoisa* implica reconhecer tanto uma cronologia linear — conceito esse negado pelo próprio pós-moderno — quanto essa *algumacoisa*... Então, em decorrência disso e dado o caráter mais radical de alguns pós-modernos, tem-se chamado de *antimodernas* aquelas propostas que pretendem uma ruptura completa com os valores e princípios do Modernismo (Silva, 1993a). Burbules & Rice (1993) fazem uma análise dessas variedades e mostram como elementos pós e antimodernos coexistem em vários autores ou até mesmo se alternam naqueles para os quais “rejeição e reformulação não se distinguem claramente” (ib., p.179).

Assim, o que se coloca para o pós-moderno não é propriamente refutar o moderno; o que ele quer é apenas trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e assim por diante. Esse *apenas* é tudo, pois o que o pós-moderno subtrai do pensamento moderno são seus próprios fundamentos, na medida em que esses fundamentos são tidos como incondicionais, supra-históricos, últimos, transcendentais. Ao se despedir das transcendências, o pós-moderno opera o que Bauman (1993) denominou *dissipação da objetividade*, isso é, uma desterritorialização de todo o pensamento, um abandono da noção segundo a qual a adequação entre o intelecto e o objeto seja resultado de uma relação externa. Ao contrário, seguindo o pensamento nietzscheano, para o pós-moderno “a relação de adequação é interna, entre o objeto, resultante da organização do vivido pelas regras internas do intelecto, e o discurso que se realiza com base nessas mesmas regras” (Braidão, 1994, p.41). Isso tudo tem efeitos devastadores na medida em que mudam as metodologias de análise, mudam as possibilidades de intervenção no mundo, mudam os problemas, mudam as promessas, etc.¹²

Despedir-se das metanarrativas iluministas não implica abandonar toda e qualquer narrativa, manifesta ou oculta. Implica dar as costas àquelas que enumerei sucintamente mais acima e que buscaram, ao longo dos últimos séculos, legitimar os arranjos e valores sociais, culturais, econômicos, políticos, etc. de, e impostos — a si mesma e, principalmente, ao resto do mundo — por uma Europa burguesa, colonialista, industrial, falocêntrica, branca.

¹² Para um exemplo dessas mudanças — no caso, em torno da Ética Ambiental e da Educação Ambiental —, vide Veiga-Neto (1994a).

Em suma, tudo se passa como se estivéssemos vivendo numa fase de transição algo semelhante àquelas em que viveram Platão e Descartes, para quem as velhas ordens eram, respectivamente, o mundo homérico e o mundo aristotélico-tomista. O que hoje parece, para muitos de nós, antigo e a ser ultrapassado é aquele mundo desenhado pela Nova Ciência, do século XVII para cá. Como muitos ainda não sabemos o que virá, parece que vivemos, especialmente nessa última década do milênio, a perplexidade de um mundo que *não é mais* mas que também *ainda não é* (Stein, 1991).

Vejamos, então, um pouco mais algumas questões de fundo da condição pós-moderna. Como referi acima, o fim da Modernidade pode ser visto como a fase de perda de um sistema filosófico unificador que “explique as diversas razões fundamentais do saber e do convívio humano” (ib., p.17) e de perda das esperanças em uma região metafísica que, pairando acima da razão, só pudesse ser acessível pelo escrutínio sistemático feito pela Filosofia e/ou (conforme a filiação dos escrutinadores) pela Ciência. Essas perdas revelam a emergência de uma nova matriz de pensamento, de um novo paradigma (no sentido fraco do termo, não kuhniano) — o da finitude do conhecimento.

Nesse aspecto, Kant foi um “precursor”, mas sua proposta ainda contém a “intenção” da transcendência, isso é, supor a existência de conceitos *a priori* é supor a existência de uma organização mental transbiográfica, a-histórica. De certa maneira, seu finitismo traz, clandestina, a transcendência. A inclusão temporal operada por Hegel põe, nesse particular, Kant de cabeça para baixo: inclui a História mas constrói o Absoluto naquela região metafísica acima citada (Adorno, 1986). A inclusão da História faz parte da tentativa hegeliana de “explorar o irracional e integrá-lo a uma razão ampliada que continua sendo a tarefa do século [XX]” (Merleau-Ponty, *apud* Eribon, 1990, p.36). Essa espécie de volta ao infinitismo vai marcar o Idealismo Alemão e vai se manifestar até no materialismo histórico, em que o Absoluto muda de nome mas ainda está lá, presente no *telos* da História, verificável pelo, entre outros, princípio da derivação do Homem finito a partir dos princípios fundamentais do conflito de classes, das forças econômicas, etc., enquanto categorias necessárias.

Saliento essa questão porque, ao inverter a derivação acima, o discurso pós-moderno puxa o tapete de uma das bases do pensamento moderno, incluindo-se aí a Teoria Crítica. Ainda que o pensamento marxiano tenha, por sua vez, tentado colocar Hegel de cabeça para baixo, ao radicalizar a finitude

e a solidão humanas e ao buscar a autonomia da razão ele acabou por deslocar a heteronomia para os campos econômico, político e, por consequência, social¹³. É essa heteronomia que hoje se “desmancha no ar” sob os golpes, em termos concretos e simbólicos, das derrocadas do Leste. É contra essa heteronomia que hoje é feito um crescente elogio das diferenças¹⁴.

Dado que essa é uma investigação que pretende se ater à descrição e à análise, de minha parte também não faço promessas. Certamente não desconheço o quanto nos parece necessário e urgente que se apontem novas alternativas para a educação. Eu mesmo estou envolvido, há anos, com a formação de professores que possam contribuir — ainda que com a mais ínfima parcela... — para melhorar um mundo cujos arranjos sociais, econômicos, culturais, políticos, ambientais, etc. se nos apresentam tão problemáticos.¹⁵ Mas, nesta Tese, por uma questão de opção metodológica, abandono a preocupação prescritiva e procuro me ater ao plano descritivo e analítico.

Um último esclarecimento: ao citar literalmente textos que não foram escritos em língua portuguesa, na maioria das vezes procurei me valer de traduções já feitas por terceiros. Mas, em alguns casos, preferi fazer, eu mesmo, a tradução a partir do original; isso pode ser identificado facilmente pela referência que acompanha cada citação.

¹³ Afirmar que o pensamento marxiano, a rigor, não deu lugar à heteronomia, mas que ela foi contrabandeada pelo marxismo (em especial leninista), como fez Horkheimer (em suas “profecias” que anteciparam, em muitas décadas, o declínio do Leste, conforme discuti em Veiga-Neto, 1992a) e como fazem hoje alguns críticos, é uma tentativa de salvar Marx.

¹⁴ Ao usar a expressão *elogio das diferenças*, estou me referindo, ao mesmo tempo, a dois planos. Um deles é de natureza política, prática, e também ética: diz respeito ao acento que as perspectivas pós-modernas colocam sobre a necessidade de se deixar que todos se manifestem, de que todos tenham lugar no mundo. O outro, é de natureza ontológica: diz respeito ao tratamento filosófico que é dado à questão da diferença e da repetição, como uma substituição anti-hegeliana à questão da identidade e da contradição. Para uma discussão especialmente detalhada e brilhante sobre o plano ontológico, vide Deleuze (1988).

¹⁵ Para uma discussão sobre essa formação e a questão disciplinar ou as perspectivas pós-estruturalistas, vide Veiga-Neto (1994c, 1996a, 1996d) e Regner (1993).

SEGUNDA PARTE

A QUESTÃO DISCIPLINAR

Família¹⁶

*Família, família,
Vovô, vovó, sobrinha
Família, família,
Janta junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Mas quando o nenê fica doente
Procura uma farmácia de plantão.
O choro do nenê é estridente
Assim não dá pra ver televisão.
Família ê,
Família ê,
Família.*

¹⁶ Titãs (Arnaldo Anrunes e Toni Bellotto).

CAPÍTULO 1

PRELIMINARES...

Um cenário discursivo

Quando, ao longo da década de 1970, o discurso pedagógico brasileiro começou a tratar o fracionamento do conhecimento como um problema a ser superado pela interdisciplinaridade, essa questão já vinha desde há muito tempo sendo discutida nos meios acadêmicos

européus. Dela tinham se ocupado, desde o início da década anterior, não apenas vários epistemólogos — como Gusdorf, Piaget, Palmade, Jantsch e outros — mas, também, algumas organizações políticas e culturais internacionais — como a UNESCO e o OCDE¹⁷. Num apanhado histórico sobre esse processo de transferência cultural, Fazenda (1994a) diz que o “eco das discussões sobre interdisciplinaridade chegou ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo” (ib., p.23).

Se quisermos bem mais do que um eco daquelas discussões, encontraremos na obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, que Hilton Japiassu veio a publicar em 1976, o elo entre o pensamento daqueles epistemólogos europeus — notadamente o de Georges Gusdorf — e toda uma prática discursiva que rapidamente se estabeleceria entre nós. Esse livro é parte da tese de doutorado que o autor havia elaborado na Europa e tinha como objetivo geral fornecer “certos *elementos e instrumentos conceituais* básicos para uma tomada de consciência sobre o *lugar real da posição* e do *tratamento* dos principais problemas epistemológicos colocados pelas ciências humanas, do ponto de vista de suas *relações interdisciplinares*” (Japiassu, 1976, p.29). No prefácio, assinado por seu mestre Gusdorf, o epistemólogo saúda o livro — na medida em que esse se constitui no esboço de uma “epistemologia da esperança, que culmina na proposição de uma nova pedagogia” (Gusdorf, 1976, p.27) — e saúda seu autor — na medida em que “existem no jovem Brasil homens que tomam consciência dos problemas colocados pela inflação galopante dos saberes e das técnicas no século XX” (ib.).

Esse elo se desdobra e torna-se mais forte tendo em vista que é o próprio Japiassu quem prefacia o primeiro livro de cunho pedagógico publicado no Brasil cujo título faz referência explícita à interdisciplinaridade: *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, publicado por Ivani Fazenda em 1979. Essa obra tem sido reeditada algumas vezes e pode ser considerada como, talvez, a mais citada pelos inúmeros outros textos, livros, dissertações, teses, propostas curriculares, etc., que desde então vêm propondo ações educacionais para

¹⁷ O OCDE (*Organisation de Coopération et de Développement Economiques*) foi criado em Paris, em 1960, e congrega, além dos países da OTAN, também o Japão, a Turquia e a Austrália.

resolver o que consideram um problema epistemológico e pedagógico, a saber, o fracionamento do conhecimento. Estou usando, para as citações nesta Tese, a edição de 1993, a qual é uma reprodução fiel daquela primeira edição.

O que se tem, então, é um processo de transferência a partir do qual se articula uma nova prática discursiva que se alastrará em nosso país, tanto a nível acadêmico quanto a nível governamental, na forma de um amplo movimento pedagógico que Jantsch & Bianchetti (1995a) vêm como “uma espécie de nova religião” (ib., p.18).

Recentemente mostrei o caráter curricular desse movimento (Veiga-Neto, 1996b). Mostrei, também, que, o movimento pela interdisciplinaridade correu paralelamente aos outros estudos sobre currículo que nas últimas décadas foram feitos no Brasil — principalmente aqueles inspirados na teorização educacional crítica e na Nova Sociologia da Educação. Tal paralelismo se manifesta no fato de que não existem estudos que procurem articular as teorias críticas do currículo com a questão da interdisciplinaridade. Enquanto aquelas teorias correm numa dimensão sociológica, política e crítica, a questão da interdisciplinaridade se circunscreve a uma dimensão pedagógica interna e técnica, que trata principalmente sobre conteúdos e metodologias de ensino. No estudo mais acurado que foi feito entre nós sobre transferência cultural e currículo, Moreira (1990) não trata da interdisciplinaridade simplesmente porque a discursividade que se ocupa da questão disciplinar articula-se num registro completamente diverso do registro desse autor. Mas o caso não é só que aquele é normativo e prescritivo enquanto que este é analítico e explicativo; além disso, o que tomam como objetos de seus olhares são “entidades” diferentes. E claro, enquanto Moreira (id.) articula suas análises e teoriza no campo curricular, os discursos contradisciplinares parecem mais ocupados em elogiar a interdisciplinaridade e em achar novos métodos pedagógicos para colocá-la em ação.

Mesmo nas freqüentes vezes em que os autores ligados ao movimento pela interdisciplinaridade revelam uma preocupação social, tomam as relações entre currículo, sociedade e cultura de modo não problemático. Para eles, certamente, há problemas sociais e há problemas curriculares; o que parece não haver — dado o silêncio que aí fazem — é problema nas relações entre uns e outros. Para eles, tudo se passa como se a educação e o currículo atuassem “como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes” (Moreira & Silva, 1994, p.27). A referência a

correias transmissoras salienta o cunho mecanicista que aqueles pedagogos conferem às relações entre, de um lado, a sociedade (e a cultura) e, de outro, a educação (e o currículo). Enfim, porque não vêem a educação e o currículo como “partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” (ib.), aqueles pedagogos mais ligados ao movimento pela interdisciplinaridade — embora revelem uma postura progressista no papel que conferem à educação, e embora entendam que cultura e currículo são indissociáveis — não enxergam o caráter problemático das relações entre sociedade e educação.

Sem pretender emitir aqui qualquer juízo de valor, nem procurar fazer comparações e nem sugerir que outra coisa pudesse ou devesse ter sido feita, assinalo que os “curriculistas críticos” e os “partidários do movimento pela interdisciplinaridade” silenciam sobre os respectivos campos alheios e falam a partir de posições distintas sobre mundos diferentes. Basta analisarmos as produções mais expressivas em cada um desses dois campos para nos certificarmos disso.¹⁸

Mas, na perspectiva que aqui adoto, mais importante do que detalhar como a prática discursiva pela interdisciplinaridade se difundiu e se relacionou ou não com outros campos — ou mesmo como esse movimento funcionou em termos “concretos” —, será descrever e analisar como o discurso pedagógico vem problematizando a disciplinaridade. Mais especificamente, será identificar os *topoi* através dos quais possam se revelar os compromissos iluministas e humanistas dos discursos filosóficos sobre os quais se assenta o movimento pela interdisciplinaridade. Será importante, também, detectar as continuidades e rupturas entre as duas famílias discursivas que tratam dessa questão entre nós. A primeira família é de natureza epistemológica; principalmente da obra de Japiassu tomarei os elementos para caracterizá-la. A outra família é de natureza pedagógica; para descrevê-la me valerei principalmente da obra de Fazenda. Junto com tudo isso, e para que fique mais bem caracterizado *sobre o que* trata o movimento e *contra o que* ele pretende lutar, é preciso investigar a própria disciplinaridade, o que aqui significa traçar sua história genealógica. Só assim será possível olhar de fora o movimento e problematizar até mesmo os seus postulados mais gerais.

¹⁸ A título de ilustração, sugiro a leitura de Silva (1992), Moreira & Silva (1994), Moreira (1990), Fazenda (1993a; 1993b; 1993c; 1994a), Pontuschka (1993).

A seguir, então, vejamos o cenário no qual se estabelece o discurso epistemológico contradisciplinar. Ao falar em cenário, refiro-me não só aos elementos econômicos, políticos, culturais e sociais que servem de, digamos, “substrato material”, senão me refiro também a todas as demais práticas discursivas que, juntas com aquele substrato, constituem as condições de possibilidade para que se engendrasses aquele discurso.

Principalmente a partir de meados do século XX, tornou-se cada vez mais difundida e forte um tipo de crítica à Ciência: passou-se a atribuir ao conhecimento científico uma boa parte dos males da Modernidade, senão mesmo a possibilidade de que esse tipo de conhecimento leve a espécie humana à barbárie total, ou até mesmo leve ao extermínio a vida no planeta. Certamente boa parte dessas críticas decorreu dos horrores da Segunda Guerra Mundial¹⁹. Mas também contribuíram para isso, em décadas mais recentes, o acelerado esgotamento de recursos naturais em muitas regiões e os profundos e extensos desequilíbrios ambientais que a superpopulação, as distorções demográficas e a industrialização maciça impõem à Terra. Soma-se a isso tudo o progressivo e rápido empobrecimento de imensos contingentes humanos até mesmo nos países capitalistas mais ricos. Os bolsões de miséria que aí se formam, bem como os problemas de segurança que a eles se associam (criminalidade, terrorismo, narcotráfico, disputas étnicas e religiosas, etc.), antes de serem vistos como manifestações das contradições do capitalismo, são muitas vezes entendidos simplesmente como disfunções que a Ciência e a Tecnologia criaram ou, no mínimo, como problemas aos quais elas não dão conta.

Esse não-dar-conta se inscreve num clima discursivo pós-moderno mais amplo que, como nos mostrou Vattimo (1992), se caracteriza, entre outras coisas, pelo “fim da crença no progresso [que se seguiu] ao fim do colonialismo” (ib., p.14). Enfraquecidos ou mesmo desmanchados os referenciais eurocêntricos que haviam sido disseminados e impostos pelo colonialismo, o que se tem, então, não é apenas uma crise de confiança na Ciência. A desconfiança atinge as próprias possibilidades gnosiológicas da reflexão filosófica enquanto essa for tomada e desenvolvida num registro que ignore as condições concretas e materiais em que tal reflexão se articula. É justamente em decorrência dessa crise que se torna absolutamente problemático fazer da Epistemologia uma referência ou sistema

¹⁹ Lembremos as reações contra o pseudo-cientificismo dos programas eugênicos nazistas e contra o uso bélico da energia nuclear, após Hiroshima e Nagasaki.

transcendental²⁰ para todo e qualquer esquema de pensamento. É daí que vem, por exemplo, o crescente interesse pela Hermenêutica enquanto “instrumento” capaz de não se deixar aprisionar paradigmaticamente, como o faz a Epistemologia (Bombassaro, 1992; Vattimo, 1992). E certamente é também daí que vem o crescente interesse por toda uma série de perspectivas filosóficas pós-estruturalistas — entre as quais cito principalmente a de Foucault — que, fora da Epistemologia e até mesmo da Hermenêutica, procuram compreender o mundo de outras maneiras.

Faço esse comentário não só no sentido de ilustrar o cenário de uma ampla crise material e de pensamento, como, também, para mostrar que, de certa maneira, derivam da própria crise novas maneiras de pensá-la. Em outras palavras, e agora me referindo às questões pertinentes a este trabalho, não só os discursos contradisciplinares se articulam num cenário de crise e de dentro dessa crise e contra ela investem, como, ainda, a própria perspectiva a partir da qual quero descrever e examinar esses discursos se engendrou nesse próprio cenário. Ainda assim, ou seja, mesmo tendo se engendrado nesse cenário, essa é uma perspectiva que pretende colocar-se de fora, isso é, não quer se submeter ao mesmo aprisionamento que mantém, como reféns, aqueles discursos.

Nas críticas que esses discursos articulam contra o conhecimento científico não é feita, em geral, uma distinção entre Ciência e Tecnologia. Essa é tomada, quase sempre, como um produto derivado daquela, ou seja, o conhecimento científico se manifestaria (ou se materializaria), em termos práticos e diretos, na produção e no manejo de artefatos tecnológicos.

Pode-se dizer que, de um clima de euforia e otimismo para com a Ciência — que se respirou no Ocidente ao longo de todo o século XIX e nas duas ou três primeiras décadas do nosso século —, passou-se para um clima de desconfiança, primeiro, e de uma maior ou menor rejeição, depois. Ao cientificismo sucederam vários matizes de anticientificismo. Mesmo assim, ao mesmo tempo vultosos recursos continuam sendo dispendidos, no mundo inteiro, em propagandas que tentam mostrar os benefícios que os desenvolvimentos científico e especialmente tecnológico têm trazido e ainda podem trazer para a Humanidade.

²⁰ Estou tomando *transcendental* no sentido kantiano, ou seja, que, no seu sentido mais amplo, prescinde de toda e qualquer experiência prévia e que, por isso, ultrapassa os limites da experiência.

Em suma, pode-se dizer que hoje se combinam dois tipos de discursos mais ou menos antagônicos sobre os conhecimentos e as práticas científicas e tecnológicas. De um lado, estão esses discursos laudatórios que, em suas versões mais duras, afirmam nossa estrita dependência e a qualquer custo, daqui para diante, à Ciência e à Tecnologia. Nesse grupo estão, por exemplo, aquelas tendências que, mesmo reconhecendo os danos causados pela Ciência e pela Tecnologia, defendem-nas na medida em que confiam que delas tiraremos as soluções para os problemas que elas mesmas causam. Do outro lado, se agrupam os discursos críticos. Esses últimos se diversificam em múltiplas tendências: num limite estão aqueles discursos mais radicais que fazem a negação abstrata tanto ao conhecimento quanto à prática científica — e que, nesse sentido, assumem a postura *da e pela* razão insuficiente, senão *da e pela* irracionalidade. Nesse grupo estão as várias tendências regressivas que idealizam o elogio a um suposto passado paradisíaco de comunhão entre a espécie humana e a Natureza e que, por isso mesmo, defendem a nossa volta a um hipotético estado natural e selvagem. No outro limite estão os discursos que procuram analisar os balanços entre custos e benefícios da Ciência e da Tecnologia e averiguar como poderemos tirar o melhor proveito delas e, ao mesmo tempo, delas nos proteger.²¹

Alguns desses discursos críticos se articulam filosoficamente e estão ligados ao campo acadêmico. Um deles é bastante específico ao apontar que a causa dos males da modernidade não está difusa na ciência, senão está localizada num tipo de pensamento científico, num tipo de razão científica que vê o mundo de maneira fragmentada e que, por isso, nos fragmenta a nós próprios enquanto seres pensantes. É justamente esse discurso que foi tomado como principal suporte para o movimento pela interdisciplinaridade. É ele que coloca as disciplinas como uma questão epistemológica e é ele que coloca na disposição disciplinar do conhecimento a raiz dos problemas

²¹ Podemos tomar um bom exemplo disso em Guattari (1992): “A vida humana se mantém, hoje, no planeta graças ao apoio da ciência e da tecnologia. [...] A longo prazo, se tornará cada vez mais necessário repensar a vida humana em termos de ecologia generalizada — ambiental, social e mental, o que chamei de ecosofia, e, conseqüentemente, o *status* da pesquisa em todos os domínios. A Declaração dos Direitos do Homem deveria conter um artigo sobre o direito de todos à pesquisa” (ib., p.20). Temos um outro exemplo em Choucri (1995), para quem “a formulação de uma política geral talvez dependa mais ainda da ciência, da tecnologia e da engenharia do que outras questões de interesse nacional” (ib., p.77).

modernos. Tem-se um exemplo paradigmático disso no pensamento de Gusdorf, para quem “o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave...” (Gusdorf, 1976, p.7), pois “a pulverização do saber em setores muito limitados vota os homens de ciência a uma paradoxal solidão” (id., 1995, p.12). Para ele, “a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem” (id., 1976, p.19), uma vez que a harmonia da aliança entre o homem, o mundo e Deus “o advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, arruinou” (ib., p.18). E mais: se “a doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber” (ib., p.14), “chegou o momento de uma nova epistemologia” (ib., p.15) e “trata-se de preparar [...] as grandes linhas de uma nova cultura” (id., 1977, p.22).

Conforme detalharei mais adiante, esse entendimento sobre as relações entre a fragmentação do conhecimento e os problemas do mundo moderno tiveram uma ampla aceitação sobretudo a partir da década de sessenta. Isso ocorreu tanto do lado dos meios educacionais mais envolvidos com os ideais desenvolvimentistas, quanto do lado dos intelectuais de esquerda.

Em suma, este foi o cenário em que se estabeleceu o discurso epistemológico contradisciplinar e que, de certa maneira, esse próprio discurso contribuiu para configurar. A partir daqui, para que eu possa me acercar mais desse discurso — buscando suas origens, examinando suas transformações — e do próprio movimento pela interdisciplinaridade, é preciso fazer uma discussão acerca de algumas palavras que lhes são centrais.

Palavras, linguagem, discursos

Se minha perspectiva de trabalho pretende não se amarrar a uma metodologia, digamos, tradicional, pode parecer estranho que eu dedique uma parte de meu esforço e algum espaço nesta Tese para uma discussão vocabular. É preciso, então, esclarecer por que importa que eu examine e discuta algumas palavras que estão no centro desta pesquisa — suas origens e as principais transformações de sentido que elas sofreram. Ao examiná-las e

discuti-las, não estarei fazendo uma análise epistemológica dos seus significados, nem tentando uma hermenêutica que venha a desvelar algum suposto sentido original ou oculto em cada uma delas. Também não me interessa descrever uma história das idéias expressadas por esses vocábulos.

O que me interessa fazer, em primeiro lugar, é estabelecer um solo comum para que minha análise não se perca na polissemia que envolve aquelas palavras. Isso não significa fixar um sentido estável e definitivo para cada uma delas; mas significa, sim, estabelecer, com uma mínima estabilidade, as suas respectivas denotações dentro dos discursos contradisciplinares os quais as determinam ao mesmo tempo em que por elas são determinados. Essa é a única maneira de sabermos, eu e meus eventuais leitores, do que, afinal, se está falando. Penso que é importante “calibrar” a nomenclatura, isso é, esclarecer as acepções em que estou usando algumas expressões. Ou talvez seria melhor dizer: as acepções que a elas dão os discursos que as proferem. Especialmente com relação à palavra *disciplina* e suas derivadas, a calibragem é importante na medida em que sob mesmos nomes abriga-se uma variada gama de significados, quer se esteja falando no campo da Epistemologia, quer no da Pedagogia.²²

Mesmo assim, em cada um desses campos, é pequena a estabilidade dos conceitos. Como veremos — e seguindo de perto o que descobriu Foucault, na *História da Loucura* (Foucault, 1978) — jamais existe, mesmo no interior de uma formação discursiva, um conjunto estável de conceitos, “um alfabeto bem definido de noções” (Foucault, 1987, p.42). Aliás, é essa instabilidade conceitual que será importante descrever arqueologicamente.

Em segundo lugar, me interessa mostrar a origem comum da disciplina-saber e da disciplina-corpo para, depois, discutir alguns elementos que me permitam averiguar *quando, como e por que* um sentido, que era único, se rompeu e a mesma palavra — *disciplina* — passou a ser usada para referir

²² A metáfora da calibragem tem de ser tomada com certo cuidado. Certamente *calibrar* aqui não pode ser compreendido como “comparar as indicações de um instrumento padrão, a fim de corrigir-lhe os erros de graduação” (Ferreira, 1994, verbete *calibrar*), mas tão somente como uma tentativa de clarificar e aproximar os entendimentos sobre aquilo de que se fala. A etimologia dessa própria palavra pode ajudar a compreender melhor o sentido que estou dando a ela: *calibre* deriva do árabe *qalib* (pelo italiano *calibro*), palavra com que se designava uma fôrma ou molde comum que servia para moldar ou comparar objetos. Nesse caso, não se trata de fixar qualquer sentido (melhor, mais verdadeiro, etc.) e nem, conseqüentemente, de apontar os assim chamados erros ou desvios que outros tenham cometido ao usar as mesmas palavras.

práticas e conceitos que, a uma primeira vista, hoje parecem tão diferentes. Como nos mostrou Nietzsche²³ e, depois, Foucault²⁴, tal exame etimológico faz parte do método genealógico e será importante para compreender não só *como* se deu a trajetória da disciplinaridade como, também, *por que* ela se deu de uma determinada maneira. É claro que esse *fazer parte* não implica redução, ou seja, a genealogia não *se baseia* numa história das palavras e seus sentidos, não procura historicizar *a partir* da etimologia, mas *se vale também* da etimologia.²⁵ Isso equivale a dizer que examinar as palavras hoje em uso não significa sair delas e ir atrás de seus fundamentos, atrás de “modelos ideais supra-históricos dos quais aquelas [palavras] seriam manifestações parciais” (Braidot, 1994, p.38), mas tão-somente desvelar indícios de deslocamentos de sentidos que ocorreram ao longo do tempo. A etimologia não explica a genealogia; de uma não se deduz a outra. Também Elias joga com a etimologia para demonstrar as continuidades e as rupturas dos conceitos e, por isso mesmo, a necessidade de tomar hoje com cuidado palavras que vêm sendo pronunciadas há muito tempo (Elias, 1990).

No caso deste trabalho, por exemplo, recorro várias vezes a pequenos “exercícios etimológicos”; isso vale como ilustração e como pontos de partida — o ponto de partida é o próprio exercício etimológico, e não algum suposto e imputado sentido original embutido nas palavras analisadas.

Também me interessa, em terceiro lugar, marcar meu afastamento em relação a uma análise em termos epistemológicos sobre a questão disciplinar e, simetricamente, marcar minha aproximação a uma perspectiva historicista radical. Como já referi, tem sido comum um tipo de discussão que toma a disciplinaridade — e que contra ela investe — em termos lógicos e presentes, como se ela fosse destituída de qualquer historicidade. Mesmo quando aparece alguma preocupação de natureza histórica, em geral isso não vai além de uma descrição exemplificativa. Em qualquer caso, aquele tipo de discussão

²³ Refiro-me, sobretudo, à *Dissertação Primeira da Genealogia da Moral* (Nietzsche, sd): “A indicação do verdadeiro método foi-me dado por essa pergunta: qual é, segundo a etimologia, o sentido da palavra ‘bom’, nas diversas línguas” (ib., §IV, p.35).

²⁴ Refiro-me, sobretudo, ao famoso texto *Nietzsche, a genealogia e a História* (Foucault, 1992e), dos cursos do *Collège de France* nos anos de 1975-1976 (Foucault, sdc) e de 1977-1978 (Foucault, 1992g).

²⁵ É claro que, aqui, estou me referindo a genealogia no sentido dado por Nietzsche e, depois, retomado por Foucault. Um exemplo de um outro entendimento diferente desse — mas que também trata da questão disciplinar — pode ser encontrado em D’Amaral (1992).

quase sempre entende a atual disposição disciplinar do conhecimento ou como a manifestação de uma degeneração epistemológica, ou como o resultado de uma “perversão do espírito” (Faure, 1992, p.62) que teria dado origem à má orientação dos saberes na Modernidade. É claro que, no caso deste trabalho eu não posso simplesmente tomar as palavras como elas são hoje e, a partir daí, olhar para trás para tentar descobrir os caminhos e descaminhos que sofreram seus sentidos, para deduzir os, digamos, aperfeiçoamentos e degenerações dos conceitos em que elas se alojam.

Em quarto e último lugar, proceder ao exame de algumas palavras me abre a possibilidade de levar um pouco adiante o que referi na Introdução: uma pequena discussão sobre a questão da linguagem numa perspectiva pós-moderna. E é justamente isso que faço a seguir. Muito do que se segue não é exclusivo ao pós-estruturalismo mas, de qualquer maneira, é importante para que se compreendam os sentidos que aqui dou à linguagem, ao discurso, ao arquivo, ao conhecimento e assim por diante.

Na perspectiva que aqui assumo, as palavras não têm importância por si mesmas, senão quando inseridas num discurso, isso é, as palavras só interessam como elementos que adquirem sentido quando colocados em funcionamento pela linguagem. “As palavras só têm significado na corrente do pensamento e da vida” (Wittgenstein, *apud* Spaniol, 1989, p.141). Mas mesmo assim, ao se dizer isso ainda não se diz tudo. É preciso ainda irmos das palavras à linguagem, para discutir o entendimento que dela se tem.

Conforme referi na Introdução, numa perspectiva pós-estruturalista é pela linguagem que damos sentidos ao mundo, ou seja, a linguagem constitui a realidade, pelo menos aquela realidade que faz sentido para nós. Isso se opõe ao papel que a tradição analítica dá à linguagem. Trata-se de “duas direções fundamentais do pensamento” (Oliveira, 1989, p.86), de “duas mentalidades de culturas diferentes... [que]... exprimem [...] orientações diversas nos métodos e no objeto do conhecimento filosófico...” (ib., p.85). Do lado da tradição analítica — de que temos bons exemplos no Círculo de Viena, em Russel e, em certa medida, no primeiro Wittgenstein —, a linguagem é tida como o elemento suficiente pelo qual é possível enunciar proposições que, uma vez organizadas segundo regras lógicas, apreendem a realidade do mundo natural e social. Do outro lado, estão as filosofias de inspiração não empirista e não formal da Europa continental — de que são exemplos Nietzsche, Heidegger, Gadamer e especialmente os pós-estruturalistas —, para as quais é a linguagem que faz o mundo. Nesse

segundo caso, além de meio de comunicação, e certamente bem mais do que isso, ela é meio de conhecimento; não no sentido positivo que parte do objeto a ser apreendido e nominado pelo sujeito, mas, num primeiro movimento, no sentido inverso: *do* sujeito — que confere um sentido — *para* o objeto — que recebe um sentido.

O contraste entre essas duas tradições — uma, de natureza formalista; a outra, historicista radical —, no que concerne ao entendimento da linguagem, pode ser bem exemplificado, no campo filosófico, pela virada que ocorreu dentro da obra de Wittgenstein. Vou tomá-lo, aqui, a título de ilustração. No *Tractatus* (Wittgenstein, 1987) e na correspondência que o filósofo manteve com Bertrand Russel, ele deixava clara uma busca obsessiva de instrumentos lingüísticos e lógicos seguramente racionais e limpos com os quais pudesse compreender/descrever completamente o mundo (D'Oliveira, 1979). Nessa sua primeira fase, “a linguagem enquanto forma lógica (... no sentido da lógica formal, a forma reta do pensamento) estabelece as condições de possibilidade do conhecimento do mundo da experiência” (ib., p.92). Por outro lado, “a linguagem comum é *normada* pela linguagem ideal, ou seja, pela linguagem universal da lógica formal: a linguagem comum deve, por assim dizer, ser reconstruída através de sua redução à linguagem ideal” (ib., p.93). Isso equivale a pretender subordinar o discurso à lógica formal e, por isso, estamos diante de um programa reducionista.

Já numa fase posterior, da qual a obra mais comentada tem sido *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein compreenderá a insuficiência e incompletude da linguagem a que chamava de ideal e acaba abandonando a pretensão de uma filosofia “completa”. Ao fazer isso, o filósofo dá as costas para a busca da razão pura e se volta para a análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre linguagem e mundo: passa da analítica formal para a analítica pragmática. Como ele mesmo diz, no *Tractatus* procurava “seguir sem cessar o curso da natureza, mas [andava] apenas ao longo da forma através da qual a contemplamos. Uma imagem nos mantinha presos. E não pudemos dela sair, pois residia em nossa linguagem, que parecia repeti-la para nós inexoravelmente” (Wittgenstein, 1979, § 114-115, p.54). A doutrina dessa fase posterior “é a de que, fora do pensamento e da fala humanos, não há pontos de apoio objetivos, independentes, sendo que o significado e a necessidade apenas se mantêm nas práticas lingüísticas que os incorporam” (Pears, 1988, p.171). Dito de outra maneira, isso equivale a subordinar os significados e as necessidades à contingência, isso é, a fazer deles construções e, portanto, funções da história. Há regras de linguagem, às

quais podemos recorrer para estabilizar e calibrar nosso pensamento e nossa comunicação; mas mesmo tais regras são mutáveis porque são resultados de acordos tácitos ou explícitos.

Em suma, a linguagem é contingente e “o que devemos dizer é que existe tanta estabilidade quanto existe” (ib.). E isso não é pouco: pelo conceito de *jogos de linguagem* — nos quais se unem o uso da língua, a práxis e a interpretação —, Wittgenstein

não se limita mais à procura da linguagem formal como condição de possibilidade da Ciência positiva, mas está, em princípio, aberto a tudo o que é fenômeno lingüístico. A própria Ciência positiva é concebida como tendo fundamento num determinado jogo de linguagem como *forma de vida*. (Oliveira, 1989, p.97).

Que virada é essa? Ora, no sentido inverso ao que tinha adotado no *Tractatus*, Wittgenstein subordina a lógica formal ao discurso. Num sentido bastante amplo, ele “argumenta que as categorias são contingentes e são geradas em práticas sociais historicamente determinadas; não são determinadas nem pela estrutura da mente nem por uma realidade incondicionada” (Selman, 1988, p.323). Estranha ironia: o analista que buscara a linguagem ideal, formal e abstrata, acaba lançando a linguagem no mundo concreto, único horizonte no qual lhe parece possível buscar o significado de qualquer proposição e até de qualquer palavra. É por compreender o beco sem saída e o reducionismo que representava a adesão a um programa analítico forte que ele vai nos dizer que a função da Filosofia é mostrar à mosca como sair da garrafa, mas ao pensar ter conseguido a liberdade, ela poderá se ver dentro de outra garrafa (Wittgenstein, 1979, § 309). É também esclarecedora a sua anotação nº 33, sobre as cores:

Gostaria de fazer agora uma observação geral sobre a natureza dos problemas filosóficos. A falta de clareza na filosofia é atormentadora. É sentida como vergonhosa. Sentimos: não nos conhecemos da maneira como devíamos conhecer. E, no entanto, não é assim. Podemos muito bem viver sem essas distinções, e também sem nos conhecermos. (id., 1987, anot.33, p.57).

Esse novo entendimento da linguagem — enquanto geradora do conhecimento e da cultura — constituiu-se numa grande descoberta. Ao contrário da Gramática Geral — que via a língua como instrumento da comunicação e do saber, como formalização da arte de pensar, como

representação mais ou menos fiel do mundo — a Lingüística Histórica vai colocar a raiz da questão nos sujeitos agentes, isso é, que agem, que promovem a ação sobre os objetos por esse veículo (e não instrumento de comunicação) que vem a ser a linguagem. É por esse motivo que Lyotard (1993) lembra que a linguagem “é objeto de uma idéia. Não existe como armazém de artigos, do qual os ‘locutores’ (geralmente humanos) se servem para se exprimirem e comunicarem” (ib., p.55). Como esclarece Sheridan (1980), ao comentar Bopp, tido como o pai da Lingüística Histórica, “a linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo. É mais o produto de desejo e energia do que de percepção e memória” (ib., p.75).

De maneira similar, Foucault (1992a) vai nos dizer que “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (ib., p.306). Para o filósofo, do século XVII até o final do Setecentos a linguagem a rigor ainda não existe (não é um ser), apenas funciona (tem uma função); ou seja, a linguagem é tida (e usada) como o próprio pensamento, ao qual se identifica, se funde, e do qual ainda não se emancipou. Isso equivale a dizer que a linguagem, nesse período Clássico, se reduz a um sistema de signos verbais que representam a representação e que se diferencia dos outros sistemas representativos somente porque se dá temporalmente, ou seja, não podendo ser instantânea (como a pintura o é), se mostra numa linearidade de eventos verbais sucessivos, dos quais o nome ocupa posição central e corresponde à coisa pensada (Sheridan, 1980).

Ainda que a representação via linguagem (isso é, a relação arbitrária entre a linguagem e a coisa) se dê no tempo — em decorrência da própria natureza da fala e da escrita — as variáveis do mundo são espaciais, de modo que os elementos ou seres do mundo guardam, entre si, relações de identidades e diferenças (adjacência, analogia, simpatia e semelhança), acessíveis à visão e garantidoras da manutenção do *modus ponens* tão central na tradição racionalista grega²⁶ e ocidental (Eco, 1993). Insisto nessa função

²⁶ Aqui, vale citar Eco (1993, p.31-32), ainda que o trecho seja longo:

“A essa altura, entendo que a noção latina de *modus* foi muito importante, se não para determinar a diferença entre racionalismo e irracionalismo, pelo menos para isolar as duas atitudes interpretativas básicas, isso é, duas formas de decifrar o texto como um mundo ou o mundo como um texto. Para o racionalismo grego, de Platão a Aristóteles e outros, conhecer significava entender as causas. [...] Para se conseguir definir o mundo em termos de causas, é essencial desenvolver a idéia de uma cadeia unilinear. [...] Para se conseguir justificar a natureza unilinear da cadeia causal, é necessário primeiro supor uma série de princípios: o princípio de identidade ($A=A$), o princípio

essencialmente representativa da linguagem (a saber, que representa a ligação signo-coisa) na episteme clássica a fim de que melhor se compreendam: *a*) sua diferença em relação ao papel que desempenhara até o final do Renascimento — a linguagem opaca porque mistério e magia, ligada diretamente com as coisas, e até mesmo constitutiva de cada coisa, de modo que uma essência presumida de cada coisa estaria aprisionada na palavra escrita — e *b*) sua diferença em relação ao papel que passa a desempenhar a partir do final do século XVIII — a linguagem enquanto elemento que dá significação à ligação signo-coisa.

De modo bastante resumido, pode-se dizer, então, que a virada da episteme Clássica para a episteme Moderna corresponde, no campo da linguagem, à passagem que essa tinha de mediadora (na representação) a objeto de conhecimento. Deriva-se daí, por exemplo, a busca de linguagens formalizadas — mais rigorosas, mais “puras” porque não se querem naturais — empreendida pelo positivismo lógico. A linguagem objeto se complexifica em si mesma e de certa forma recupera aquele papel de mistério como era tratada na episteme pré-clássica. É isso que cria as condições de possibilidade para o surgimento dos grandes sistemas interpretativos da Modernidade, de que são bons exemplos, em que pesem as diferenças que guardam entre si, as obras de Hegel, Comte, Marx e Freud, entre outros.

É por tudo isso que só na Modernidade pode nascer uma História interpretativa (e não apenas descritiva) e pode se estabelecer uma filosofia da linguagem e todos aqueles saberes a que denominamos Ciências Humanas: decorrentes do abandono da representação clássica. É por isso que só a partir daí se dá a interrogação do homem como fundamento, como centro em torno do qual todo o conhecimento passaria a ser constituído.

de não-contradição (é impossível algo ser A e não ser A ao mesmo tempo) e o princípio do terceiro excluído (ou A é verdadeiro ou A é falso e *tertium non datur*). A partir desses princípios, derivamos o modelo típico de pensamento do racionalismo ocidental, o *modus ponens*: ‘se p então q; mas p: portanto q’.”

É interessante ver como Eco deriva do *modus ponens* o racionalismo grego e, daí, a noção latina de limite ou fronteira, base do contrato social que define a cidadania — cidadãos são aqueles que estão dentro dos limites e para os quais aplica-se, sem contradição, o princípio da identidade. Faço esse longo comentário por três motivos: 1) para lembrar que o conceito de causa imanente — importante no contexto desta Tese — despede-se do *modus ponens*; 2) para salientar a profundidade com que a noção do *modus ponens* se estabeleceu na tradição histórica de que somos herdeiros, a ponto de, entre outras coisas, ser tão difícil pensar sem recorrer a ela; 3) para lembrar que a própria noção de disciplina-saber se apoia nessa racionalidade.

A partir daí já se pode ver uma diferença entre a perspectiva foucaultiana e as perspectivas hermenêutica e fenomenológica, para as quais o sujeito pode ser identificado na origem do discurso; se, para elas, é necessário que o sujeito esteja nessa origem, numa perspectiva foucaultiana jamais o sujeito está em alguma origem. Como antes já referi, para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar. No caso, por exemplo, do discurso pedagógico,

não existe sujeito pedagógico por fora do discurso pedagógico, nem por fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e pelas diferenças que este discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, atualmente, no interior das agências de controle. (Díaz, 1994, p.2-3).

Entender assim a linguagem implica entender de uma nova maneira o próprio conhecimento — agora não mais visto como natural e intrinsecamente lógico, axiomatizável, auto-fundado, suficiente, objetivo. O conhecimento passa a ser entendido enquanto produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos.

Se o substantivo é o elemento central da Gramática Geral é porque nomeia as coisas do mundo. Não soa isso como um resquício atávico da função mágica, porque reveladora, que teve o nome nas raízes da nossa tradição? Mas ela, a Gramática Geral, não chega a fazer o deslocamento — como fará a Linguística Histórica — *do nome/coisa/objeto para o verbo/ação/sujeito* e não consegue ver que, numa camada mais profunda do processo nominativo, estão o verbo e os pronomes pessoais, os quais Foucault denominou “o elemento primordial da linguagem — aquele a partir do qual ela pode desenvolver-se” (Foucault, 1992a, p.305). Cavocando por debaixo da aparente importância do nome, o filósofo vai perguntar pelo desejo, vontade e interesses dos sujeitos cognoscentes e, enxergando nessas camadas

mais profundas, que não se revelam diretamente à luz dos formalismos lógicos, nos dirá que se a linguagem

acaba por mostrar as coisas como que apontando-as com o dedo, é na medida em que elas são o resultado, ou o objeto, ou o instrumento dessa ação; os nomes não recortam tanto o quadro complexo de uma representação; recortam, detêm e imobilizam o processo de uma ação. (ib., p.305).

E porque apreendeu as lições de Bopp, Foucault irá atenuar o valor representativo do nome, ao nos dizer que

a palavra só está vinculada a uma representação na medida em que primeiramente faz parte da organização gramatical pela qual a língua define e assegura sua coerência própria. Para que a palavra possa dizer o que ela diz, é preciso que pertença a uma totalidade gramatical que, em relação a ela, é primeira, fundamental e determinante. (ib., p.296).

É segundo essa mesma perspectiva que Rorty (1988) nos diz que os discursos não são nem “a externalização de representações íntimas, [... nem, a rigor,] uma representação” (ib., p.287). É por isso que é preciso “abandonar a noção de correspondência, tanto para as frases como para os pensamentos, e ver as frases como estando mais ligadas às outras frases do que ao mundo” (ib., p.288).

Num contexto um pouco distinto, Lyotard constrói uma frase lapidar e perfeita para a discussão dessa questão: “Os nomes não se apreendem sozinhos, apreendem-se alojados em pequenas histórias” (Lyotard, 1993, p.45).

Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Eles não são

conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 1987, p.56).

Enquanto práticas instituidoras de “objetos dos quais falam”, os discursos podem nos revelar um *arquivo* que, na perspectiva de Foucault é o “conjunto de regras que, num dado período e numa dada sociedade” (id.,

1991d, p.61) determina “os limites e as formas do dizível, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação” (Peters, 1994, p.216). O arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso; um jogo que se dá nessas relações puramente discursivas e que, por isso mesmo, é “irredutível às coisas ditas ou aos homens que a disseram” (Orlandi, 1987, p.27). Mais tarde, Foucault irá dizer que o arquivo é o conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhe atribuem. Assim, “não se trata de qualquer discurso, senão aquele conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular” (Flynn, 1994, p.29).

Nesse sentido, Flynn subscreve o ligeiro deslocamento que Foucault fizera com o conceito de arquivo — de conjunto de regras para conjunto de discursos — e o aproxima ao de *prática discursiva* que, por sua vez, já estava bastante próximo ao conceito de *jogos de linguagem*, de Wittgenstein: um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras as quais, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir. Mais importante, porém, do que discutir os aspectos técnicos desses deslocamentos e aproximações, é preciso sublinhar mais alguns pontos relativos ao entendimento que Foucault dá à linguagem e ao discurso.

Nesse sentido, importa lembrar, por exemplo, que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que “formam o substrato inteligível para as ações graças ao seu duplo caráter de judicativo e ‘veridicativo’” (Flynn, 1994, p.30). Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, compreendê-lo e falar sobre ele.

É claro que qualquer prática discursiva está conectada com outras e mais outras. No nosso caso, por exemplo, não é difícil compreender a Pedagogia como uma prática discursiva que se constitui e se alimenta de outras práticas que se “localizam” em outros campos discursivos (Narodowski, 1994). Foucault (1987) é bastante claro e específico a esse respeito: “as relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos, [...]” (ib., p.46).

Ao ligar o arquivo a um determinado momento histórico, Foucault aponta para o seu caráter temporal e não-epistemológico; dessa forma, o

estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o “processo pelo qual, com base em uma ou mais premissas, se chega a uma conclusão necessária, em virtude da correta aplicação das regras lógicas (Ferreira, 1994, verbete *dedução*).

Em termos foucaultianos, o estudo de uma prática discursiva não se situa entre os dois pólos opostos e demarcados, de um lado, pela Filosofia Analítica — o pólo da *formalização*, em que sobre o discurso é tentada uma redução por meio da lógica —, e, de outro lado, pela Hermenêutica — o pólo da *interpretação*, em que a partir de uma frase buscam-se as outras às quais tal frase remeteria. Deleuze (1991) resume essa questão dizendo que num pólo buscam-se os sobreditos das frases, desde que essas são vistas como submetidas a uma estrutura compreensiva (de sentidos, significados e correspondências). No outro pólo, buscam-se os não-ditos das frases, enquanto lacunas e silêncios a serem interpretados e preenchidos. Para Foucault, em ambos os pólos esquece-se que a formalização e a interpretação já supõem, de antemão, aquilo que pensam descobrir. Por isso, é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade, e não tentar ir atrás nem das constâncias e frequências lingüísticas, nem das “qualidades pessoais dos que falam e escrevem” (Deleuze, 1991, p.28). O que propõe Foucault é não organizar previamente os discursos que se quer analisar — nem buscando neles uma essência original, remota, fundadora; nem buscando, nos não-ditos do discurso sob análise, um já-dito ancestral e oculto —, mas tão somente “tratá-lo no jogo de sua instância” (id, 1987, p.28).

Nesse caso, até mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso. Em termos metodológicos, isso é, ao mesmo tempo mais simples e mais difícil. Mais simples porque não envolve todo um conjunto de operações lingüísticas e analíticas que as demais análises do discurso exigem. Mais difícil porque é preciso se “ater ao que efetivamente é dito, *apenas à inscrição do que é dito*” (Deleuze, 1991, p.26), sem imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e silêncios. Como disse Ribeiro (1996), “a tarefa do crítico não é expor o não-dito, o ocultado — que não existe. É, como fazia Foucault, simplesmente alterar a ênfase” (ib., p.1).

A leitura que só se atém ao que é efetivamente dito e a busca exaustiva de fragmentos enunciativos às vezes esquecidos, às vezes imperceptíveis, são

procedimentos vistos, por alguns críticos, como uma marca positivista do pensamento foucaultiano. Mas, por outro lado, é preciso considerar a fluidez com que o filósofo trata daquilo que é tão importante para o positivismo — o método — e o niilismo que ele herdou de Nietzsche. A isso se soma o fato de Foucault jamais buscar fundamentação para todo o seu pensamento; ao contrário, ele parece se mover “numa contínua autopetição de princípio: diferentes circularidades atravessam, por isso, toda sua obra” (Castro, 1995, p.23). Tudo isso combinado resulta numa mistura surpreendente, desconcertante e inovadora.

Como sintetizou Deleuze (1991),

É isso o essencial do método concreto. Somos forçados a partir de palavras, de frases e de proposições. Só que as organizamos num *corpus* determinado, variável conforme o problema colocado. [...] É que ele não escolhe as palavras, as frases e as proposições de base segundo a estrutura, nem segundo um sujeito-autor de quem elas emanariam, mas segundo a simples função que elas exercem num conjunto. [...] ... as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema. (ib., p.28)

Nessa perspectiva, não interessa analisar os discursos enquanto indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. Mas interessa, resalto, analisá-los enquanto indicadores de “focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (ib.). Interessa analisá-los na medida em que é por “uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício do poder” (Foucault, 1992f, p.179). Nesse sentido, o enunciador de um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem (Díaz, 1994). É por isso que Foucault (1991d) nos diz que “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo” (ib., p.58); e mais: “o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (ib.). O seu interesse não é relacionar o discurso a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado” (ib., p.61). Não há, então, palavras aquém do discurso — “lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta” (id., 1987, p.55)

—; elas e seus sentidos se estabelecem discursivamente. Enfim, para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva.

Mas nada disso é orquestrado a partir de centros de poder de que o Estado seria o maior agente, numa perspectiva tradicional. Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades.

Se as demais análises dos discursos implicavam uma leitura que procurava “escutar o que o autor havia assinado” (Ribeiro, 1996, p.1), para Foucault, “ler é problematizar, porque se pode mudar a ênfase dada pelo autor a cada uma de suas páginas” (ib.). Trata-se de um tipo diferente de leitura, em que a questão não é “fazer o autor dizer o que não disse, ou negar o que afirmou, mas em conferir relevo ao que ele lançou ‘en passant’. Trata-se, em suma, de jogar com as entonações” (ib.).

Resumindo, análise do discurso é concebida, em termos foucaultianos, como a análise das relações entre aqueles “outros fenômenos”, a erupção do discurso e o *dictum*.

Finalmente, temos um pequeno e bom exemplo de como Foucault (1994j) trabalha a questão do discurso quando ele, comentando o uso da palavra *sexualidade*, nos diz que esse uso

assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere. O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos (...); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas [...]; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, [...]. (ib., p.9).

É com tais entendimentos sobre as palavras e sobre os discursos — principalmente enquanto reveladores/constituintes de um arquivo — que posso me acerrar tanto dos discursos que têm dado sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade quanto das palavras que são centrais nesta Tese. E é com o entendimento de que é preciso discursar sobre os discursos — nossos e alheios —, é com o entendimento de que é preciso falar sobre as palavras, que me ocupei, a seguir em comentar algumas delas.

Dek e arkhé

Vejamos o caso da palavra *disciplinaridade*, ainda não dicionarizada na língua portuguesa. Assim como Foucault havia observado no caso da *sexualidade*, também aqui a própria palavra *disciplinaridade* surgiu só muito recentemente para designar, entender e instituir como problemático aquilo a que ela faz referência. É fácil constatar que *disciplinaridade* resulta da associação do substantivo feminino *disciplina* com o sufixo nominal *-dade*, enquanto “qualidade, modo de ser, estado, propriedade” (Ferreira, 1994, verbete *-dade*). Enquanto entidade mórfica, então, *disciplinaridade* pode ser entendida, numa primeira aproximação como “modo disciplinar (de alguma coisa ser)”, ou “estado disciplinar (de algo)”. Isso nos remete a *disciplinar*, que vem da associação de *disciplina* com o sufixo *-ar*, que indica “referente ou relativo a” (Luft, 1991).

No que concerne aos sentidos diferentes que têm sido dados à *disciplinaridade*, valho-me de Messer-Davidow, Shumway & Sylvan (1993b) que, assumindo uma perspectiva declaradamente foucaultiana, escrevem o artigo *Disciplinary Ways of Knowing*. Nesse título, bem como ao longo do texto, os autores apontam para a noção de disciplinaridade enquanto forma ou maneira pela qual o conhecimento está modernamente organizado, em frações ou porções de saberes — as disciplinas — que se articulam, se aproximam, se afastam. E isso tem a ver, é claro, com as formas pelas quais esses saberes são produzidos, circulam, se estabelecem, se relacionam.

Chegamos à *disciplina*; o que temos a fazer, então, é uma análise dessa palavra enquanto semantema (*disciplin-*). *Disciplina* está dicionarizada na língua portuguesa como:

1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida.
2. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.).
3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor.
4. Observância de preceitos ou normas.
5. Submissão a um regulamento.

6. Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.).

7. Ensino, instrução, educação.

8. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino.

(Ferreira, 1994, verbete *disciplina*).

E, no plural — *disciplinas* —, além desses significados, tem-se o de “correias com que frades e devotos se açoitam por penitência ou castigo” (ib., verbete *disciplinas*) ou “instrumento de flagelação usado por freiras e frades católicos, para reforçar-lhes a fé” (Séguier, 1931, p.348).

É fácil constatar que as acepções acima referidas — as quais, aliás, se repetem praticamente sem alteração nas línguas espanhola, francesa, inglesa, italiana e com algumas modificações na língua alemã — podem ser agrupadas em torno de dois eixos aos quais denomino *cognitivo* e *corporal*, ou seja, o eixo da disciplina-saber e o da disciplina-corpo. Há mesmo uma oscilação de significado entre os dois eixos, presente na tradição clássica do Ocidente. Tem-se um bom exemplo dessa oscilação naquilo que, no Império Romano, se denominava *disciplina militaris*: essa expressão referia não apenas um conjunto de regras sobre como proceder na vida militar, como referia também os próprios procedimentos corporais e morais dos soldados. Tem-se um outro exemplo no capítulo 23 dos Provérbios de Salomão, no qual a disciplina-corpo é tratada junto com a disciplina-saber — versículos 12 a 16 e 23²⁷. Parece-me interessante que a tradução clássica da Bíblia para o Português, feita por João Ferreira de Almeida e publicada pela primeira vez em 1693, tenha mantido o abrandamento dessa oscilação — como havia feito a própria *Vulgata* — ao se referir explicitamente à disciplina apenas naquilo que concerne ao corpo (da criança) e colocar o conhecimento no outro pólo (Bíblia Sagrada, 1848).

²⁷ Aplica o teu coração à disciplina e os teus ouvidos às palavras do conhecimento.

Não retires a disciplina da criança; pois se a fustigares com a vara, nem por isso morrerá.

Tu a fustigarás com a vara, e livrarás a sua alma do inferno.

Filho meu, se o teu coração for sábio, alegrar-se-á o meu coração, sim, o meu próprio.

E exultarão os meus rins, quando os teus lábios falarem coisas retas.

(Provérbios de Salomão, 23:12-16)

A disciplina-corpo inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos; assim, aí está envolvido o disciplinamento da conduta. Já aquilo que denomino disciplina-saber não deve ser confundido, é claro, com o que se costuma chamar de disciplina mental, isso é, uma certa maneira ordenada e metódica de pensar. Ao falar em disciplina-saber, refiro-me às próprias unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes. Assim, em torno do eixo corporal estão as relações de subordinação, a submissão física às regras, a ordem no funcionamento (mesmo institucional pois, nesse caso, o ordenamento da instituição é, pelo menos em parte, o resultado dos ordenamentos dos corpos), etc.; e em torno do eixo cognitivo estão as disposições dos saberes, suas relações, suas manifestações apreensíveis, etc.

Meu objetivo, ao destacar esses dois eixos, ao fazer essa divisão, é estabelecer um campo argumentativo que me permita demonstrar, como pretendo fazer mais adiante, que ambos são as duas faces de uma mesma moeda. Enquanto um deles — o corporal — está subordinado a discursos que estabelecem códigos explícitos (ou regras) espaço-temporais de condutas, movimentos, etc., o outro — o cognitivo — está subordinado a discursos que estabelecem determinadas disposições mentais implícitas e que favorecem a compreensão e a construção de um mundo segmentado. No fundo, ambos são isomórficos à diferenciação social — em termos da “progressiva divisão de funções e da ampliação de cadeias de interdependência” (Elias, 1989, p.452) — que marca a Modernidade e ambos operam no sentido de inserir todos os indivíduos nessa sociedade, bem como de torná-los produtivos e autogovernáveis (Foucault, 1989). Enfim, ambos se complementam, se reforçam mutuamente, para produzir o que se pode chamar de sujeitos disciplinares.

Prefiro não caracterizar cada eixo em função da discursividade, ou seja, tratar a disciplina-saber como efeito de práticas discursivas, e a disciplina-corpo como efeito de práticas não-discursivas. Penso que cada eixo envolve práticas discursivas e práticas não-discursivas, tanto na sua geração quanto nos efeitos que produzem. Talvez o máximo que se possa dizer é que a disciplina-corpo se manifesta visivelmente como uma não-discursividade, enquanto a disciplina-saber se coloca em movimento e se torna perceptível necessariamente pelo discurso.

Numa perspectiva foucaultiana, “de uma maneira global, pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (Foucault, 1989, p.191). Nessa passagem, como em outras também, o filósofo deixa claro que está falando nos dois eixos, de modo que podemos compreendê-los como desdobramentos — um, a nível cognitivo; o outro, a nível corporal —, como duas manifestações que resultam de um mesmo “fenômeno”: a *vontade de poder*. A vontade de poder engendra uma *vontade de saber*; mas esse saber não é nem todo o saber nem é qualquer um saber, senão um saber que é tanto específico ou circunscrito, quanto verdadeiro. E é a disciplina é que estabelece a circunscrição e informa as condições de veracidade de um saber. Daí falarmos também em *vontade de verdade*. Mas deixemos para mais adiante a discussão sobre esses empréstimos que Foucault toma de Nietzsche.

Resumindo, os sentidos correntes que se atribuem à palavra *disciplina* e às suas derivadas hoje se agrupam em torno desses dois eixos. E, sendo assim, estendo para o eixo corporal o que Messer-Davidow, Shumway & Sylvan (1993a) dizem sobre a *disciplinaridade*, isso é, num sentido amplo, essa palavra também pode designar a forma ou maneira pela qual nossos espaços e tempos, nossos ritmos, nossas condutas, gestos e movimentos se organizam, se estabelecem, se tornam automáticos.

Quanto à etimologia, a palavra *disciplina* origina-se das formas latinas *disciplina/discipulina* que, por sua vez, estão relacionadas com *discipulus* (aluno) e, essa, com *disco, discere* (aprender) e *puer* (criança) (Hoskin, 1993). Indo um pouco mais longe, veremos que a raiz indo-européia *dek-*participa (em geral na forma sufixada) de inúmeros vocábulos que, direta ou indiretamente, giram em torno da idéia básica de *aceitar, tomar* (de bom grado, no sentido positivo ou aprovativo). Isso aparece, mais ou menos modificado, em muitas palavras da língua portuguesa (e suas derivadas), tais como: dócil, decente, discente, docente, doutor, doutrina, documento, dogma, doxa, paradoxo, heterodoxo, decoração, digno, discernir, dizer, discípulo e disciplina. (Morris, 1970, p.1511). Entre todas essas, destaco três: *dócil, docente e doutrina*. A primeira deriva da forma latina *docilis* que por sua vez deriva do verbo latino *doceo, docere* (verbo que pode ser traduzido por “fazer aprender ou conduzir, ensinar”). *Docilis* tanto designa aquele que é “fácil de conduzir, de guiar” (Ferreira, 1994), quanto, numa acepção menos usual, aquele “que se submete ao ensino, que aprende facilmente” (ib.). Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1989) vale-se reiteradas vezes desse adjetivo, em suas duas acepções, ao discutir a disciplinaridade como técnica que produz corpos

dóceis e, portanto, corpos úteis para as novas configurações que assume o poder na Modernidade. A segunda — *docente* — também deriva do verbo *doceo, docere*, mas referido a um ente ativo — *doc + ente* —, isso é “aquele que produz aprendizado, que conduz, que ensina”. Como se vê, uma mesma origem latina — *doceo, docere* — sofre uma modulação e participa em palavras que denotam ações em sentidos contrários: aprender e ensinar, ser conduzido e conduzir (Ernout & Meillet, 1951). A terceira — *doutrina* — deriva de *doctor*, que também vem do verbo latino *doceo, docere*. Temos também aí uma modulação — neste caso, pré-latina —, pois enquanto *disciplina* refere-se a uma prática ou exercício que tem no outro, no discípulo, o seu objetivo, a *doutrina* refere-se a um ente abstrato, a um tipo de saber que tem no doutor não seu objetivo, mas seu centro de irradiação (The Oxford, 1933). Em qualquer caso, das duas mudanças vocálicas que sofreu o radical indo-europeu — de *e* para *i* e para *o* — resultaram sentidos opostos de ações que ainda se situam no mesmo domínio de sentidos: *aceitar, tomar* (de bom grado, no sentido positivo, concordante, aprovativo).

Pertencente a uma outra família etimológica bastante distinta, está o vocábulo *arquivo*, o qual, como referi, Foucault usou para designar as regras discursivas — num primeiro momento — ou mesmo o conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhe atribuem. Como esse conteúdo de verdade atribuído é função de um conjunto de regras que disciplinam os limites do dizível, pode-se identificar uma correlação estreita entre a disciplinaridade e o arquivo.

De fato, se buscarmos a etimologia de *arquivo*, logo chegamos à forma latina *archivum* e, dessa, chegamos às formas gregas *arkheia* > *arkhé*, as quais denotam não apenas “aquilo que é mais antigo, que está na origem” como, também e aqui mais importante, “uma regra ou aquilo que regula, que ordena, que disciplina” (Morris, 1970). E note-se que, nesse caso, *ordenar* tanto pode ser entendido como “dar um comando” quanto como “colocar em ordem, organizar”.

Algumas derivadas modernas são bons exemplos daquela duplicidade do radical indo-europeu, que tanto equivale a “aquilo que é mais antigo, que está na origem” (ib.), quanto a “uma regra ou aquilo que regula, que ordena, que disciplina” (ib.). No primeiro caso, temos *arcaico, menarca, arquétipo, arqueologia*. No segundo caso, *monarca, arquivo, autarquia, arconte*.

Seja como for, em que pese a distância lingüística entre *dek* e *arkhé*, e ainda que as respectivas derivadas desses radicais denotem significados a uma primeira vista bastante distintos, observa-se que as duas que aqui nos interessam — *disciplina* e *arquivo* — parecem se comportar como operadores que Foucault, não gratuitamente, fez convergirem e reuniu num campo comum. Ao apontar a não gratuidade da convergência feita pelo filósofo, sugiro que não se está diante propriamente de um construto foucaultiano, senão que tudo isso se inscreve numa própria “natureza contingencial” dos atos de ordenar, classificar, disciplinar. Isso não significa, certamente, que estou sugerindo uma transcendência que desde sempre determina esses atos e nem, muito menos, uma imanência que desde sempre seja própria a eles. O adjetivo *contingencial* aponta, justamente, no sentido de que tais atos, bem como os significados que damos a eles pelo discurso, se engendraram historicamente de tal maneira — enquanto práticas discursivas e não-discursivas — que eles só nos fazem sentido se pensados envolvidos entre si.

Mas, se é importante esse rápido exercício etimológico e um tanto técnico para estabelecer algumas filiações e aproximações mais remotas, o que mais importa é ir adiante e examinar algumas outras palavras que são as moedas-fortes do movimento pela interdisciplinaridade e que carregam uma variada polissemia, quer elas estejam inseridas ou num discurso não-técnico, ou num discurso filosófico de origem anglo-americana²⁸ ou no discurso epistemológico europeu que inspirou aquele movimento. Agora o que mais importa, então, é identificar *o que* dizem os discursos contradisciplinares, *a que* eles se referem quando eles pronunciam tais palavras, *por que* posso tratá-los como formações discursivas, *de que* é feita a unidade de cada formação. Isso significa, então, entrarmos na descrição daqueles discursos, o que farei a partir daqui.

²⁸ Em Sherif & Sherif (1969), encontra-se uma discussão sobre alguns termos desse campo que, então, estavam em circulação nos países anglofônicos.

CAPÍTULO 2

DUAS FAMÍLIAS

Parentescos

Se, a um primeiro olhar, os discursos contradisciplinares que vêm circulando entre nós parecem homogêneos, quando olhados mais de perto mostram algumas diferenças que, mesmo sendo sutis, indicam que há descontinuidades entre eles. Basta examiná-los com atenção para notar que, já num primeiro plano, tais discursos seguem dois registros diferentes; ou talvez seria melhor dizer: eles seguem duas regularidades diferentes. Ao mesmo tempo, eles instauram e obedecem a duas ordens diferentes, o que nos permite dizer que, em termos foucaultianos, constituem duas formações discursivas diferentes. Conforme já referi, um desses discursos é de “natureza” epistemológica; o outro, de “natureza” pedagógica.

Ainda que eu inicie esta parte afirmando que *existem* essas duas formações discursivas diferentes, e que cada uma *tem* uma “natureza” diferente, é preciso fazer dois esclarecimentos. Em primeiro lugar, isso não pode ser tomado como um *a priori*. Ao contrário, é preciso mostrar por que posso agrupar os discursos em duas famílias, isso é, mostrar o que os une internamente e o que afasta um do outro. Em outras palavras, dizer que há duas famílias não é um ponto de partida *para a* análise — apesar de eu começar dizendo isso —, mas é um ponto de chegada *da* análise. Em segundo lugar e ligado a isso, é preciso muito cuidado com o uso que faço aqui da palavra *natureza*. Com ela, certamente não me refiro a qualquer propriedade essencial, metafísica ou própria de cada formação discursiva ou das

condições concretas em que se estabelecem e circulam; refiro-me tão somente a uma, digamos, “qualidade” ou “modo de ser” de cada família. E mesmo isso tem de ser matizado, pois, como veremos mais adiante, mesmo que sejam bastante claros e distintos os respectivos *acentos* epistemológicos e pedagógicos de cada família, a segunda delas se sustenta sobre a mesma perspectiva epistemológica que dá vida à primeira. Isso foi bem resumido por Severino (1995b): “O debate atual sobre a questão da interdisciplinaridade, sobretudo nos meios educacionais, tem sido marcado pela tendência em se enfocá-la de uma perspectiva puramente epistemológica” (ib., p.159).

O que me parece produtivo, então, é olhar bem de perto não apenas aquilo que cada formação diz — para detectar seus *topoi* mais característicos e, com isso, detectar “o mesmo jogo de relações de que [cada um] deriva” (Foucault, 1987, p.75) —, como, também, examinar os pontos em que um discurso se desloca em relação ao outro. E, até mesmo, examinar em que medida cada um deles se dispersa, digamos, internamente, em termos de domínios, “estilos” de formulação, noções básicas e temáticas. Mais adiante, para discutir essa dispersão interna, recorro àquilo que denomino metáforas do descompasso e do contraponto discursivo. Examinar esses pontos significa averiguar *em que* diferem os discursos; e isso procurarei fazer neste Capítulo. Mas interessa, também, saber *de que* ou *de onde* se alimentam essas diferenças; isso ficará para mais adiante, quando eu tratar da leitura genealógicas desses discursos.

Esse olhar bem de perto é uma tarefa que, a rigor, não implica um exercício de interpretação. O que se tem a fazer é buscar o *dictum*, ou seja, — mais uma vez invocando Deleuze (1991) — o que se tem a fazer é ater-se “ao que efetivamente é dito, *apenas à inscrição do que é dito*” (ib., p.26). Com isso, pode-se seguir as séries, determinar as continuidades e as rupturas; e são tais rupturas que, mudando o registro discursivo, nos permitem dizer quando se está diante de duas famílias distintas. Isso não significa dizer que dentro de uma mesma família haja completa continuidade, que cada formação discursiva seja, para usar uma expressão de Foucault, uma pequena ilha de coerência. A questão é, então, buscar o “espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não a permanência e singularidade de um objeto” (Foucault, 1987, p.37).

Neste ponto, podemos recorrer à noção deleuziana de *simulacro*: “sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença” (Deleuze, 1988, p.437). As comunicações entre as séries não se

dão propriamente em função dos elementos homólogos mas, antes, em função de suas diferenças. Assim, longe de qualquer referência à representação — e, conseqüentemente, longe de atribuir qualquer privilégio a uma suposta *mais fiel* representação —, o que o simulacro implica é o abandono das noções de modelo, cópia e hierarquia por proximidade — e, no caso limite, por identidade — ao Mesmo. Nenhuma série “se opõe a uma outra nem lhe é análoga. Cada uma é constituída de diferenças e se comunica com as outras por meio de diferenças. As anarquias coroadas substituem as hierarquias da representação; as distribuições nômade substituem as distribuições sedentárias da representação” (ib., p.438). Isso não significa, certamente, que não haja continuidades e analogias entre as séries. Mas o que mais importa é tentar enxergar as diferenças, os deslocamentos, ainda que para isso seja também necessário olhar para as não-diferenças. O visível e o enunciável só se apresentam pelo contraste entre a luz e a sombra.

Assim, o que se tem de fazer é justamente identificar, em cada família, a regularidade das dispersões. Em outras palavras, é identificar, na distribuição das continuidades e discontinuidades — objetais, estilísticas, conceituais e temáticas —, algumas regularidades que permitam constituir duas nuvens enunciativas distintas, às quais denomino famílias discursivas.

Mas, parar por aqui seria fazer da análise do texto um fim em si mesmo; parar por aqui seria se contentar com o trabalho do arquivista. Isso é importante mas ainda é pouco. Se a questão é não “encarar a escritura como um objetivo, como um fim” (Deleuze, 1991, p.33), é preciso ir além, para buscar as conexões entre o *dictum* e as condições que possibilitaram sua emergência. Mas esse não é mais o trabalho do arquivista mas, sim, o trabalho do cartógrafo. Falar em cartografia significa falar em mapear um diagrama — enquanto manifestação das “relações de força que constituem o poder” (ib., p.46) — a partir do *dictum*. Mas, para fazermos isso numa perspectiva foucaultiana, para chegarmos até esse ponto, temos de, antes, ter claras não só as noções de vontade de poder, vontade de saber e vontade de verdade, como, também, a arqueologia e a genealogia enquanto metodologias de trabalho.

Por causa disso, por enquanto, farei apenas o que se poderia denominar uma descrição arquivística daqueles discursos contradisciplinares. Com isso, não só poderei caracterizá-los melhor — suas recorrências vocabulares e temáticas (a que denomino *topoi*), seus deslocamentos, etc. — como, ainda,

poderei avançar na sua leitura antes de discutir, com mais detalhes, as contribuições de Foucault para essas questões. Em outras palavras, deixo para mais adiante uma tematização mais detalhada sobre os pontos do pensamento do filósofo que podem ser úteis para este trabalho e passo de imediato à caracterização das duas famílias.

A primeira família

Para caracterizar aquilo que chamo de primeira família discursiva, me valerei principalmente de textos produzidos por autores ligados ao campo da Filosofia. Alguns desses autores — de origem europeia — ficaram conhecidos entre nós tanto através de suas publicações originais quanto pelas traduções ou comentários feitos por terceiros. Outros, como é o caso principalmente de Japiassu, são autores brasileiros que se dedicaram a tematizar a questão da disciplinaridade do conhecimento.

Antes de prosseguir, faço uma observação que talvez seja desnecessária: nem os textos, nem os autores que agrupo nesta primeira família esgotam o que vem sendo produzido, nas últimas décadas, sobre a questão disciplinar. O que faço, a seguir, é uma descrição e uma leitura arqueológica sobre o conjunto de textos que identifiquei como a formação discursiva que dá sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade. Em outras palavras, há outros autores que podem ter produzido — ou estar produzindo — neste campo, ou que podem ser invocados para tratar da disciplinaridade. Cito, como exemplos, os empiristas lógicos — no primeiro caso — e Habermas e Gadamer — no segundo caso. Mas de nenhum deles me ocuparei na medida em que, entre nós, suas produções contradisciplinares não se desdobraram no campo da Educação, quer na forma de propostas pedagógicas, quer na forma de uma crítica ao próprio movimento pela interdisciplinaridade. (Siebeneichler, 1989).

Iniciarei minha descrição por aquilo que Japiassu (1976) denominou “precisões terminológicas”. Considero isso duplamente útil para nós: não apenas porque nos permitirá, desde já, compreender melhor algumas palavras-chaves que circulam nessa primeira família, como, também, porque por si só revela a preocupação daquele autor em “limpar” uma polissemia e *fixar* os sentidos dessas mesmas palavras. Mas isso não significa que eu e ele

estejamos fazendo a mesma operação. Não se trata, aqui, de fixar o que *é mesmo*, por exemplo, o *verdadeiro* conceito de disciplina — ou de disciplinaridade, de interdisciplinaridade, etc. — mas apenas de relatar como aqueles discursos tratam essas palavras. No meu caso, não se trata propriamente de “alertar para as pseudo-utilizações” (Fazenda, 1993a, p.22) terminológicas, pois aqui não há sentido em falar nem em “real interdisciplinaridade” (ib., p.31) nem em “verdadeiro espírito interdisciplinar” (ib., p.49), nem em “interdisciplinaridade autêntica” (id., 1994a, p.23), nem em “qualquer projeto autenticamente interdisciplinar” (ib., p.24)...

Japiassu (1976), reconhecendo a polissemia que atravessava as palavras no campo, dedicou um sub-capítulo de seu livro à discussão do que ele mesmo chamou de “precisões terminológicas”²⁹:

Parece ter chegado o momento de clarificar nosso *vocabulário*. Com efeito, ele coloca um grave problema às relações interdisciplinares, quer porque não dispomos ainda dos conceitos necessários para exprimir o pensamento, quer porque utilizamos vocábulos com significações diversas. Portanto, convém que eliminemos certas ambigüidades envolvendo nossas palavras-chaves. A melhor maneira de procedermos, parece-nos a de estabelecer um quadro das atividades que hoje em dia recobrem o termo “interdisciplinaridade”, precisando as distinções eventuais entre este termo, tomado no sentido estrito, e os conceitos vizinhos, tais como o de “disciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”. (ib., p.72).

Para “clarificar o vocabulário”, Japiassu começa conceituando *disciplinaridade* como “a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isso é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias” (ib.). A natureza epistemológica desse conceito é reconhecida e assumida pelo próprio autor: “Se fizermos

²⁹ Penso que é possível ler de duas maneiras esse título. Aqui, *precisões* aponta tanto para “exatidão” e “rigor” quanto para “carência daquilo que é preciso, necessário ou útil” ou, mesmo, “urgência e necessidade” (Ferreira, 1994, verbete *precisão*). Em qualquer caso, vê-se que Japiassu tinha pleno conhecimento das lacunas nesse campo.

certas precisões de ordem epistemológica nesses termos, chegaremos a uma diferenciação dos diversos tipos ou modalidades do ‘interdisciplinar’. Assim, para nós, ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ciência” (ib.). Logo a seguir, ele diz: “Quanto ao termo ‘interdisciplinar’, devemos reconhecer que não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (ib.).

Antes de prosseguir, é preciso fazer um esclarecimento. Ainda que essas citações possam parecer demasiado numerosas e longas, considero que é preciso continuar a fazê-las para que eu possa registrar com alguma fidelidade os significados que estavam sendo, digamos, “fixados” no discurso epistemológico que logo viriam a ser apropriados — e, em parte, ressignificados — por pedagogos e passariam a dar sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade. Foi dessa fixação que se originaram frases do tipo: “consideramos o aspecto conceitual como fundamental na proposição de qualquer projeto autenticamente interdisciplinar” (Fazenda, 1994a, p.24). Para esse registro, me valerei do expediente que me pareceu mais apropriado: saturar meu texto com exemplos tomados, por citação literal, dos autores que vêm tratando da questão disciplinar. É claro que essa saturação não esgota, nem de longe, a expressiva quantidade de textos a que tive acesso. Um dos objetivos dessa saturação é dar ao leitor o próprio dictum de cada série. Um outro objetivo é mostrar a monotonia dentro de cada série discursiva — em termos de vocabulário, temas, fraseados, tom, etc. De certa maneira, atendendo a esses dois objetivos, eu faço o que se pode chamar de descrição foucaultiana desses discursos.

Reservando o termo *interdisciplinar* para “expressar o papel atual da epistemologia das ciências humanas” (ib.), Japiassu só aceita os demais “na medida em que nos ajudarem a compreender o que é o primeiro” (ib.). Ele os dispõe em sistemas ordenados segundo “graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes, antes de chegar ao grau próprio ao interdisciplinar” (ib., p.75).

Então, é por contraste que ele conceitua *multidisciplinar* como um primeiro sistema, como uma “simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas...” (ib., p.72), sem que tenha havido “qualquer relação entre os conteúdos de cada disciplina” (ib., p.73). Não ocorre, nesse sistema, “nem integração conceitual nem metodológica,

etc.” (ib., p.74). As disciplinas se distribuem num sistema de apenas um nível, com vários objetivos.

Igualmente, ele chega ao segundo sistema e conceitua *pluridisciplinar* como um sistema de disciplinas justapostas também num só nível hierárquico, “mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (ib., p.73). Aí também não ocorre nem integração conceitual nem metodológica entre as disciplinas.

O terceiro sistema é o *interdisciplinar*, caracterizado “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. (ib., p.74). Nesse sistema, a

colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de um mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. [...] ... o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo específico de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (ib., p.75).

Citando como uma proposta de Piaget, Japiassu caracteriza um quarto sistema, o *transdisciplinar*, no qual desapareceriam as fronteiras entre as disciplinas e se chegaria a uma totalidade epistemológica. Esse “sistema total, de níveis e objetivos múltiplos [coordenaria] todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base uma axiomática geral (objetivos de sistemas globais) capaz de instaurar uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum dos sistemas” (ib., p.76). Mas, é o próprio Piaget que “se apressa em precisar que se trata apenas de um sonho, de uma etapa previsível das associações, mais do que uma realidade já presente” (ib.)

A partir de Jantsch (1972), Japiassu propõe o esquema apresentado na página seguinte, representativo do que ele mesmo denomina “graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas” (Japiassu, 1976, p.73).

Num artigo recentemente publicado no Brasil, o próprio Jantsch tanto reconhece a relativa confusão que ainda existe no uso desses termos, quanto retoma quase sem alterações esses conceitos e acentua o caráter de progressividade que vai de um nível hierárquico mais elementar — o multidisciplinar — até um nível mais elevado — o transdisciplinar. Ele considera esse último nível como “o ponto de chegada de uma evolução ao fim da qual a interdisciplinaridade abrange o sistema da ciência por inteiro” (Jantsch, 1995, p.31). Em várias passagens ao longo do texto, esse autor deixa claro o caráter estruturalista e dialético da sua perspectiva epistemológica.

Jantsch entende que a interdisciplinaridade conduz a uma síntese comparável à síntese dialética dos contrários, ainda que ele reconheça que, nesse caso, “as disciplinas não sejam necessariamente antinômicas” (ib.), pois “a sua linguagem e as suas estruturas são simplesmente diferentes, de modo que elas não se ‘comunicam’” (ib.), e “uma síntese desse tipo leva para um nível novo” (ib.).

Ainda que, nesse campo, a literatura filosófica e pedagógica produzida em nosso país sempre faça referência a essa terminologia aqui introduzida por Japiassu (1976), e até mesmo diga que a assume sem alteração, é preciso esclarecer dois pontos.

Em primeiro lugar, isso não significa que todos estejam pensando na *interdisciplinaridade* como “um grau de cooperação epistemológica em que as disciplinas se fundiriam e estabeleceriam uma axiomática comum num nível hierárquico imediatamente superior àquele que antes ocupavam”. Muito freqüentemente, seja em textos escritos, seja em manifestações orais, denota-se o uso da palavra *interdisciplinar* no sentido de referir qualquer tentativa ou experiência de aproximação entre os conteúdos ou métodos de trabalho de especialistas ou professores de diferentes áreas do conhecimento. É bem por isso que alguns lamentam que o termo *interdisciplinaridade* tenha se transformado em moda, na “maior parte das vezes utilizado sem que se tenha uma idéia precisa e clara de sua real importância e vantagens de aplicabilidade (*sic*)” (Fazenda, 1993a, p.21-22), sendo preciso, para esses autores, “alertar para as suas pseudo-utilizações” (ib.).

Não é raro que se encontrem autores que, atentos para as dificuldades conceituais nesse campo, estabeleçam os sentidos que estão dando à interdisciplinaridade. Assim, por exemplo, Severino (1995b) — reconhecendo que “a conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada” (ib., p.11) e que “até hoje não conseguimos definir

com precisão o que vem a ser essa ‘vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas’”(ib.) — estabelece como seu ponto de partida a “afirmação geral de que ela diz respeito, fundamentalmente, a uma tentativa unidade do Saber (*sic*), esteja ele posto em ação no ensino, na pesquisa ou na prática social” (ib., p.12).

Essa parece ser uma situação que não se restringe ao Brasil. É o que se depreende, por exemplo, das palavras de Gusdorf (1995):

O tema da interdisciplinaridade se encontra, pois, no programa da vida intelectual contemporânea. Trata-se, infelizmente, de uma noção mal definida, que se reveste às vezes do aspecto e da função de um *slogan* utilizado a torto e a direito no debate ideológico. Em matéria de reforma universitária, cada um se compraz em reconhecer a necessidade de salientar o caráter multidisciplinar ou pluridisciplinar das instituições de ensino. [...] a unidade do saber, assim realizada, é uma unidade por acumulação baseada no modelo de um monte de pedras. (ib., p.14-15).

Em segundo lugar, e ligado ao que comentei acima, ainda hoje a bibliografia estrangeira está longe de ser unânime no uso da terminologia nessa área. Assim, por exemplo, Guattari (1992) analisa os fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade e, a partir de um determinado ponto do texto, opta pela palavra *transdisciplinaridade*, aqui tomada num sentido diferente daquele estabelecido por Piaget. Numa direção similar vai Somerville (1993), para quem palavras como *interdisciplinar*, *supradisciplinar*, *transdisciplinar* e *metadisciplinar* são “ainda empregadas diferentemente [...], cada uma delas não tendo conteúdo claramente definido” (ib., p.86). Por isso, essa autora escolheu a palavra *transdisciplinaridade* como um termo mais ou menos genérico para designar uma situação em que os conhecimentos de diversas disciplinas se integram e, em decorrência daquilo que ela denomina *sinergia transdisciplinar*, produzem um novo saber que é “superior à soma de suas partes” (ib., p.87).

Um outro exemplo dessas dificuldades terminológicas temos em D’Hainaut (1995). Na tentativa de fugir da especialização, esse autor propõe-se a promover a interdisciplinaridade, partindo, antes, de uma discussão conceitual e reconhecendo que “a palavra e a coisa não deixam de ser ambíguas e importa defini-las melhor” (ib., p.47).

Esses dois comentários que fiz acima servem para ilustrar uma polissemia que ainda parece persistir, mas que os pedagogos brasileiros parecem hoje ignorar. Seja como for, não vai ao caso levar adiante, aqui, uma discussão desse tipo. O que me interessa, nunca é demais repetir, não é nem buscar um suposto *verdadeiro* conceito — seja de disciplina, seja de inter, trans, pluridisciplinaridade, etc. —, nem estabelecer um *melhor* conceito para cada uma dessas palavras (ou, se quisermos, entidades), nem mesmo medir o quanto os conceitos usados por esse ou aquele autor teriam se desviado daquilo que foi, num determinado momento, estabelecido como *disciplina*, *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade*, etc. Ao contrário, o que me interessa é mostrar que se está diante de uma dispersão conceitual que não só pode ser debitada ao fato de essa ser uma área nova, ou complexa, mas que resulta da própria instabilidade, impermanência e incoerência dos sistemas de conceitos que estão em jogo numa prática discursiva. O caso, aqui, como alertou Foucault (1987) não é buscar “uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo” (ib., p.40), senão “analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (ib.).

Da instabilidade desses sistemas de conceitos, resulta também que essa primeira família discursiva — aliás, como qualquer outra... — não constitui um “domínio de objetos cheio, fechado, contínuo, geograficamente bem recortado” (ib., p.42), mas, sim, uma série “lacunar e emaranhada” (ib.), plena de “desvios, de substituições, de transformações” (ib.).

Mesmo assim, ao dedicar metade da primeira parte de *Interdisciplinaridade e patologia do saber* a essa discussão terminológica, Japiassu considera praticamente resolvida a questão vocabular básica — pelo menos, no âmbito e para os propósitos de sua obra — e passa, daí para diante, a tratar de alguns elementos aos quais ele chama de *modalidades de interdisciplinaridade*, *obstáculos*, *exigências* e *metodologia interdisciplinar*.

A partir daqui, então, eu também me desloco no sentido de fazer uma descrição mais detalhada do tratamento que Japiassu dá a esses elementos. Conforme mostrarei mais adiante, é justamente nessas discussões sobre a nomenclatura e sobre aqueles elementos que o discurso pedagógico vai buscar os enunciados e a “inspiração” para a fundamentação de que necessita a fim de articular o movimento pela interdisciplinaridade.

Por *modalidades*, esse autor entende uma ampliação matizada do conceito básico de interdisciplinaridade que ele já assumira. Tais matizes ele

vai buscar em quatro autores que haviam participado, em 1970, do *Seminaire sur l'Interdisciplinarité dans les Universités*, organizado pelo CERI/OCDE³⁰ e pelo Ministério de Educação Nacional da França: Michaud, Keckhausen, Piaget e Jantsch. É daí que vêm expressões como interdisciplinaridade *heterogênea, auxiliar, compósita, unificadora e pseudo-interdisciplinaridade*. Japiassu (1976) reduz esses cinco tipos a apenas dois: interdisciplinaridade *linear* (ou *cruzada*) — uma forma que vai pouco além da pluridisciplinaridade — e *estrutural* — uma situação em que as diferentes disciplinas se combinam, com enriquecimento mútuo, e se estabelece uma base axiomática, conceitual e metodológica comum. O resultado dessa interdisciplinaridade estrutural é uma “espécie de fecundação recíproca [...] que dá origem, quase sempre, a uma nova disciplina: bioquímica, geopolítica, psicossociologia, por exemplo” (ib., p.81). Nesse caso, não há nem adição nem mistura, mas “o que há é uma *combinação* das disciplinas” (ib.).

Para esse autor, tais modalidades são função do que ele denomina natureza das disciplinas, ou seja, variam quer se trate de ciências da Natureza ou de ciência sobre o Homem. No caso das Ciências Naturais, ele entende que a cooperação é “bastante diferente e muito mais fácil do que a que podemos encontrar nas disciplinas humanas” (ib., p.83). Aí se expõe, mais uma vez, o caráter epistemológico das análises de Japiassu: ele credita essa diferença não a algum avanço temporal das Ciências Naturais sobre as Ciências Humanas.

Há razões mais profundas que a simples anterioridade temporal de desenvolvimento. Para dar-nos conta disso, basta constatar que as ciências naturais encontram-se *hierarquizadas* quanto à filiação das noções e quanto à sua generalidade decrescente ou complexidade crescente, isto é, a partir da ordem das escalas de fenômenos que explicam ou representam. [...] Aliás, é da possibilidade de “circular” através de níveis epistemológicos que as novas disciplinas devem seu surgimento. [...] Nas ciências naturais podemos descobrir um *tronco comum*, de tal forma que temos condição de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia biológica, segundo uma série de generalidade

³⁰ CERI/OCDE — *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement / Organisation de Coopération et de Développement Economiques*.

decrecente e de complexidade crescente (esquema comteano). (ib., p.83-84).

Por outro lado, “as ciências do homem se caracterizam por uma *ausência de hierarquia*” (ib., p.84). Citando Piaget (1968), Japiassu (1976) diz que a questão da hierarquização das Ciências Humanas permanece aberta até que seja resolvido o que ele considera “o problema central da Sociologia, que é o da sociedade considerada em sua totalidade, e das relações entre os sub-sistemas e o sistema de conjunto” (ib., p.84).

Seja como for, “há uma *passagem gradual* do multi- (*sic*) e do pluridisciplinar ao interdisciplinar propriamente dito. [...] da não-integração à integração” (ib., p.85) e essa passagem depende da natureza das disciplinas envolvidas na tentativa de aproximação. Mas o grau de integração depende também da “possibilidade de confrontar e de harmonizar os vocabulários e as línguas, o que levaria à elaboração de uma interlinguagem” (ib., p.90). Lembrando que “foi a essa tarefa que se entregou o ‘Movimento para a unidade da ciência’, também chamado de ‘neopositivismo lógico’ (Círculo de Viena)” (ib.) e reconhecendo que “a matemática aparece como o instrumento privilegiado do interdisciplinar, pois proporciona um aparelho de organização dos conceitos e das estruturas” (ib.), Japiassu afirma que “parece que não podemos mais parar sobre os caminhos que conduzem à *unidade* do saber: unidade problemática, sem dúvida, mas que aparece como o fim e o coroamento ideal de toda a *démarche* interdisciplinar e que já desponta no horizonte do pensamento científico” (ib.). Citando a Teoria Geral dos Sistemas, a Hermenêutica e a Praxiologia como exemplos de conhecimentos que vão no mesmo sentido de unificar o saber, o autor diz que “é a este ultrapassamento do estágio meramente interdisciplinar que poderemos chamar de *transdisciplinar*” (ib.).

Numa visão epistemológica que vê a organização do conhecimento como o resultado de um processo progressivo, Japiassu diz que há enormes *obstáculos* para a consecução do conhecimento interdisciplinar e reconhece que muitos deles provêm da realidade social. Não deixa de soar de um modo um tanto estranho o fato de esse autor adjetivar de *epistemológicos* alguns obstáculos que se situam num campo não abrangido por aquilo que ele mesmo, em muitas outras passagens, entende por epistemologia: *resistência* dos especialistas, *inércia* das instituições de ensino e *pedagogia* orientada a privilegiar o conhecimento observacional. Mas logo a seguir, o autor abandona essa adjetivação e recorre a Gusdorf para traçar uma tipologia das

dificuldades do empreendimento interdisciplinar: epistemológicos, institucionais, psicossociológicos e culturais.

Procurando explicar como surgem esses obstáculos à interdisciplinaridade, Japiassu cita como “a primeira dessas circunstâncias [...] a *pedagogia fragmentária* do sistema de ensino universitário” (ib., p.98). Para ele, o interdisciplinar

questiona incessantemente os conhecimentos adquiridos e os métodos praticados. Conseqüentemente é um fator de transformação da universidade: de um lugar de simples transmissão de um saber pré-elaborado em um lugar de produção coletiva de um saber novo. Portanto ele instaura um novo tipo de relação educador-educando. [...] Este trabalho não pode ser concebido sem uma modificação profunda dos hábitos pedagógicos. [...] E nada será feito de durável, neste setor, se não estiver fundado sobre uma adesão profunda de alguns e sobre uma série de experiências concretas que desempenhem o papel de catalisadores e de núcleos de inovação nas universidades. A esse respeito, o interdisciplinar é um motor de transformação, talvez o único capaz de restituir vida a uma instituição praticamente esclerosada. (ib., p.99-100).

Um outro obstáculo discutido por Japiassu consiste no “triunfo do *positivismo* que suscitou a repartição do espaço mental do saber em departamentos isolados e com fronteiras rígidas” (ib., p.101). E, como característica do positivismo, ele ressalta a preocupação excessiva com a análise e um correlato esquecimento das necessárias sínteses. Citando literalmente Gusdorf, Japiassu lembra que “temos cada vez mais sábios, porém, mesmo aqueles que consideramos como grandes sábios são, em geral, pequenos espíritos” (ib., p.101). Mas mesmo quando trata do positivismo, esse autor continua se referindo a práticas educacionais e institucionais que favorecem a separação entre as disciplinas, calcadas em pedagogias que, às vezes, ele denomina *da fragmentação* e, outras vezes, *do esfacelamento* ou *da dissociação*.

Dos *obstáculos*, Japiassu chega à questão das *exigências* para a efetivação de um projeto interdisciplinar. Identificando alguns exemplos bem sucedidos de integração, nas Ciências Naturais — cujo melhor exemplo, para ele, está na Cibernética —, o autor reconhece que “no campo das ciências humanas, o progresso de uma teoria unitária depende do nível atingido, em

cada época histórica, pelas diversas disciplinas, bem como da capacidade individual e social de levar a bom termo a convergência dessas disciplinas” (ib., p.104). Logo adiante, ele conclui que “uma exigência essencial se impõe: é indispensável que a interdisciplinaridade esteja fundada sobre a *competência* de cada especialista. O avanço da teorização interdisciplinar exige o domínio seguro das exigências epistemológicas e metodológicas comuns a todo conhecimento, bem como dos aspectos específicos e particulares das disciplinas humanas” (ib.). Essas citações me parecem duplamente reveladoras. Não só deixam claro que o autor coloca em jogo elementos sociais e históricos, como também denota que, para ele, tais elementos sociais e históricos não passam de um substrato, pano de fundo ou contexto em que pode se dar a integração disciplinar, que, em última instância não só é progressiva como, ainda, epistemologicamente intrínseca à própria natureza do conhecimento. E mais: além de reveladoras, essas citações são promissoras ou, pelo menos, sugestivas. Como tantas outras ao longo da obra — entre as quais, várias delas eu já citei —, elas apontam no sentido da necessidade de que se preparem especialistas competentes, para o que é reservado um papel decisivo para a Pedagogia.

Essas são as questões nomenclaturais e os elementos básicos ao longo dos quais Japiassu (1976) desenvolve a primeira parte de sua obra. Na segunda parte, ele se dedica a sugerir e a discutir possibilidades metodológicas para a efetivação de projetos interdisciplinares, seja na área das Ciências Naturais, seja na área das Ciências Humanas. Todavia, se procurarmos rastrear como tudo isso acabou se manifestando no campo educacional, constataremos que é naquela primeira parte, que discuti até aqui, onde está o subsolo discursivo do movimento pela interdisciplinaridade. Esse subsolo compõe-se de alguns temas recorrentes, os quais discutirei depois de descrever e caracterizar a segunda família discursiva, o que passo a fazer a partir daqui.

A segunda família

Essa segunda família a rigor não toma a primeira como modelo, se entendermos *modelo* no sentido de “objeto destinado a ser reproduzido por imitação” (Ferreira, 1994, verbete *modelo*). Mesmo que ela se inspire na primeira família — e por isso mesmo guarde, em relação a essa, tantas isomorfismos e analogias —, ela desloca-lhe alguns tijolos e toma, de outros discursos, vários outros tijolos, de modo que, como resultado, chega-se a um outro discurso. Agora, esse novo discurso é de cunho pedagógico, fortemente prescritivo, idealista.

Conforme já referi, o livro que Fazenda publicou em 1979 — *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* — pode ser visto como um marco que estabelece muito claramente o caráter problemático da disciplinaridade no campo educacional brasileiro e que aponta no sentido de uma pedagogia interdisciplinar. Mas considerá-lo um marco não significa que essa obra tenha propriamente criado, no campo pedagógico, uma problematização sobre a disciplinaridade. Vejamos como isso pode ser entendido.

A posição que aquela obra de Fazenda ocupa pode ser detectada a partir de algumas evidências. Uma dessas evidências é a quase ausência de propriamente uma *questão disciplinar* no discurso pedagógico nacional até a segunda metade da década de 1970. E até ali — “onde nada ainda [havia sido] dito e onde as coisas apenas [despontavam] sob uma luminosidade cinzenta” (Foucault, 1987, p.55), onde, entre nós, a disciplinaridade ainda não se estabelecera discursivamente como um problema específico — não circula a palavra *interdisciplinaridade*, para designar um “campo prático no qual [o discurso que a pronuncia] é desdobrado” (id., 1991d, p.61). Mas *Integração e interdisciplinaridade* “não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere” (id, 1994j, p.9). A própria autora dedica um capítulo para “verificar de que forma esta questão [vinha sendo até então] tratada na legislação do ensino brasileiro” (Fazenda, 1993a, p.59). Ali ela nos mostra que, já em 1971, o Conselho Federal de Educação (CFE) faz referência à necessária “unidade do currículo, em todas as fases de seu desenvolvimento” (CFE, Resolução 8/71), bem como estabelece que “a integração dos conteúdos representa, sobretudo, uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento” (CFE, Parecer 853/71). Em 1972, então, aparece pela primeira vez a palavra *interdisciplinar* na legislação de ensino; ao se referir ao currículo, assim se manifesta o Conselho Federal de Educação:

Daí sua construção requerer um embasamento teórico interdisciplinar e envolver a totalidade dos múltiplos setores componentes das instituições escolares.

[...]

A fim de conferir ao currículo organicidade, logicidade e coerência, impõe-se a necessidade de um enfoque global, interdisciplinar, que leve em conta as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas. (CFE, Indicação 1/72).

O exame dos textos produzidos pelo Conselho Federal de Educação é importante na medida em que é esse órgão que, a nível nacional, deu o “tom” aos demais discursos oficiais no campo educacional, mormente a partir do final da década de 60. É bem conhecida a quase monotonia com que o próprio Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação repetiram, em seus textos, as considerações, orientações e decisões que emanavam do Conselho Federal de Educação (Wortmann, 1995). Isso deve ser compreendido dentro do movimento de centralização administrativa e de fortalecimento da tecnoburocracia empreendido pelos governos militares nesse período.

Como que numa tentativa para fixar o sentido de *interdisciplinar*, três anos depois o próprio Conselho Federal de Educação esclarece que com essa expressão se refere ao “recurso para, tanto quanto possível, restabelecer a perdida unidade do saber” (CFE, Indicação 67/75 e Parecer 3484/75).

Mas, ao longo da década de 1970, na legislação de ensino — tanto a nível federal, quanto a níveis estadual e, quando for o caso, municipal — e em orientações técnicas que emanam de Secretarias de Educação, usam-se várias palavras correlatas para designar uma “preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos, experiências e habilidades das matérias fixadas, sistematizadas pelo aluno, sob a orientação do professor” (CFE, Parecer 4833/75). Entre essas palavras, cito: *entrosamento*, *continuidade*, *complementaridade*, *intercomplementaridade*, *articulação*, *relacionamento*, *integração*, *organicidade*.

É interessante observar que se passa uma situação análoga em relação a textos não-legais. Talvez a única diferença esteja no fato de que nesses últimos, até fins da década de 1970, fique até menos explícita uma preocupação direta com aquilo que alguns denominam “estrutura fragmentária do conhecimento”. A própria autora tem clareza sobre isso, ao

afirmar, já no primeiro parágrafo da “nota introdutória” a essa obra, que “realizar um trabalho sobre interdisciplinaridade no ensino tornou-se particularmente necessário, na medida em que é um tema bastante atual e controvertido na Europa e Estados Unidos enquanto que, no Brasil, é admitido como possibilidade para uma sistematização da educação” (Fazenda, 1993a, p.7). E mais: no segundo parágrafo, ela explicita a “ausência de textos nacionais ou estrangeiros nas principais bibliotecas e livrarias de São Paulo e Rio de Janeiro” (ib.). Anos mais tarde, Fazenda (1994b) diria: “durante muito tempo apenas pude encontrar a palavra enunciada num ou noutro texto, sem que a temática fosse desenvolvida” (ib., p.18).

Uma outra evidência está no fato de que essa obra é intensamente referenciada em textos pedagógicos que são publicados a partir de 1980. Dos mais de cem artigos científicos, livros e relatórios de pesquisa que consultei — e em cujos títulos há alusão à disciplinaridade, à interdisciplinaridade ou à integração das disciplinas, matérias, conteúdos, etc. —, quase todos fazem referência ao livro de Fazenda, ou, pelo menos, algum outro texto dessa pedagoga.

Mais uma evidência é aquilo que denomino “tranqüilidade” com que esses textos pedagógicos publicados a partir de 1980 assumem a nomenclatura e os elementos básicos que haviam sido introduzidos e tematizados por Japiassu, em 1976, e sobre os quais essa obra de Fazenda havia matizado e dado um ainda maior acento pedagógico. Essa tranqüilidade parece decorrer de uma confiança que os pedagogos, que a partir de então passam a discutir a interdisciplinaridade, depositam na obra de Fazenda. Mais adiante voltarei a essa questão, dando alguns exemplos.

Então, o que me parece interessante fazer, a seguir, é caracterizar, com mais detalhes, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, e, ao mesmo tempo, discutir os dois deslocamentos operados por Fazenda, um dos quais é continuamente retomado e fixado, praticamente sem alteração, nos muitos textos sobre o assunto que vêm sendo produzidos desde então.

Aqui é preciso fazer um comentário sobre como estou tratando a questão dos deslocamentos entre a primeira e a segunda famílias. O primeiro deslocamento, como logo veremos, é aquele que se dá em termos de

perspectiva que assume cada formação discursiva: a primeira família se articula num “clima” discursivo nitidamente epistemológico, enquanto que a segunda esse “clima” se desloca para um registro psicológico/comportamental. Trata-se, nesse caso, de um deslocamento de perspectiva que se dará mais na superfície dos discursos. Isso deriva de novas formações — agora de cunho pedagógico — que se destacam do corpus discursivo anterior — que era de cunho epistemológico — porque mudam os sujeitos das frases e os objetos das proposições. O segundo deslocamento é aquele que vai de uma *identidade* entre *integração* e *interdisciplinaridade* para uma *diferenciação* entre essas duas palavras. Nesse caso, o deslocamento se dá ao nível dos sentidos. Dito apenas assim, então se poderia pensar que tematizar sobre esse deslocamento seria uma operação hermenêutica. Mas aqui a questão é outra, pois a visibilidade desse deslocamento e a escolha que fiz dessas palavras não decorreram de uma suposta “estrutura, nem de um sujeito-autor de quem elas emanariam, mas segundo a simples função que exercem num conjunto” (Deleuze, 1991, p.28). É o conjunto concreto desses discursos que interessam, e não algum horizonte pré-dado, alguma entidade (pres)ente³¹.

A questão que se coloca é estabelecer alguns cortes que permitam delimitar duas famílias que têm muitas continuidades e poucas rupturas entre si. Trata-se de estabelecer “um momento, ou locais, em que as séries começam a divergir e se distribuem em um novo espaço: é por onde passa o corte” (Deleuze, 1991, p.31). Como vimos, uma primeira série — a saber, aquela que, entre nós, entende a disciplinaridade como um problema e a interdisciplinaridade como uma solução — tem na obra de Japiassu não propriamente a sua fundação, mas uma “materialização” primeira em nosso País. A essa primeira série segue-se, bem próxima, uma outra, à qual Fazenda dá a materialidade primeira. O surgimento de cada uma dessas séries não se dá de um golpe, “numa frase ou numa criação, mas em ‘tijolos’” (ib., p.32). E, em que pesem as continuidades e semelhanças entre essas séries, não se deve pensá-las como modelo (a primeira) e cópia (a segunda).

³¹ Recorro, aqui, à etimologia da palavra *presente*. Derivada da forma latina *praesente* < *praesens* [particípio presente de *praesere*: *praes* (“antes de”) + *esse* (“ser”)], *presente* denota “que já existe”, “que já está (ali)”. Mas, em consequência de que *praes* tem sentido não apenas temporal, senão também espacial, valorativo e de intensidade de ação — como, respectivamente, em *pré-frontal*, *preeminente* e *prepotente* —, o uso que aqui faço dessa palavra remete a toda essa gama de possibilidades.

Feitos esses esclarecimentos, passo à descrição um pouco mais detalhada de *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*. Já no segundo parágrafo da “nota introdutória”, Fazenda (1993a) evidencia a ligação do seu livro com o de Japiassu: “tão-somente a partir do lançamento de *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, por H. Japiassu, pôde-se conhecer a bibliografia estrangeira existente, cuja pronta obtenção só foi possível graças a gentileza deste autor em precisar as fontes e ceder alguns textos mais raros para xerox” (ib.). E nos três parágrafos seguintes, junto com alguns agradecimentos, Fazenda esclarece o caminho que vai seguir: “reflexões a respeito da terminologia, motivações e possibilidades da interdisciplinaridade” (ib.), “questões metodológicas e pré-requisitos indispensáveis para a elaboração da investigação” (ib.) e estudo da “legislação [...] a investigação em ... arquivos e fichários” (ib.). Seja como for, dos cinco capítulos em que se divide *Integração e interdisciplinaridade...*, três são dedicados a retomar aquilo que Japiassu, em seu livro, havia denominado *questões nomenclaturais e elementos básicos*, e dois capítulos são dedicados ao estudo da legislação e das relações entre essa e os aspectos teóricos da interdisciplinaridade.

As *questões nomenclaturais* e os *elementos básicos* funcionam como dois conjuntos de tijolos que Fazenda toma de Japiassu praticamente sem alterá-los. Assim, pode-se dizer que aí estão as continuidades discursivas — ou aquilo que Deleuze (1991) denominou *sobrevivências discursivas* — entre uma e outra família.

Quanto à nomenclatura, Fazenda discute algumas propostas — como as de Michaud, Heckhausen, Boisot e Jantsch —, mas acaba retomando o esquema que havia sido proposto por Jantsch e, depois, por Japiassu (1976). Dado que é esse esquema que vai nortear a nomenclatura pedagógica nessa área, em praticamente todos os textos produzidos no Brasil a partir de então, volto mais uma vez a ele, parafraseando e citando diretamente Fazenda (1993a).

No primeiro nível — o *multidisciplinar* —, as disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas; não se reconhecem mutuamente porque nem se conhecem entre si. Temos um bom exemplo disso naqueles currículos compostos por matérias/disciplinas que se justapõem, mas praticamente não “conversam” entre si. No segundo nível — o *pluridisciplinar* —, as matérias/disciplinas trocariam conhecimentos, experiências, metodologias, isso é, “conversariam” entre si, sem, no entanto, chegarem a criar um novo

conhecimento fora delas. Nesses dois primeiros níveis, haveria uma “justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos” (ib., p.39). No terceiro nível — o *interdisciplinar* —, haveria uma integração bem maior entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. Nesse terceiro nível, “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, de co-propriedade que iria estabelecer o *diálogo* entre os interessados” (ib.). O último nível — o *transdisciplinar* — seria aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar; tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas. E, seguindo Gusdorf, ela diz que esse último nível “não passa de uma idealização utópica” (ib., p.40).

Quanto àquilo que Japiassu denominara *elementos básicos*, Fazenda dedica o segundo e o terceiro capítulos para discuti-los, mostrando a utilidade, o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, bem como sistematizando os obstáculos e possibilidades à sua efetivação. Também aqui, a pedagoga retoma o pensamento de Japiassu, mas usa a discussão dessas categorias para, entre outras coisas, marcar os deslocamentos que ela opera em relação a ele. Entre tais deslocamentos, logo discutirei o acento comportamental e psicologizante que essa autora coloca quando tematiza sobre a interdisciplinaridade e a diferença que ela estabelece entre integração e interdisciplinaridade.

Além do tributo que Fazenda concede explicitamente à obra de Japiassu, é esse próprio autor, conforme já referi, que prefacia a obra daquela pedagoga, começando por salientar a sua importância, dado que coloca em discussão

um dos aspectos mais nevrálgicos do drama por que passa, atualmente, a pedagogia das disciplinas científicas em nosso sistema de ensino. Sabemos que nosso sistema de ensino encontra-se solenemente instalado numa pedagogia da certeza. E uma das grandes vantagens de uma metodologia calcada nas abordagens interdisciplinares das disciplinas científicas consiste, precisamente, em postular a instauração, em nosso sistema de ensino, de uma *pedagogia da incerteza* [...]. (Japiassu, 1993a, p.11).

É a partir dessa oposição binária — *pedagogia da certeza versus pedagogia da incerteza* — que Japiassu desenvolve o prefácio. Para sair desse impasse, ele diz que há “duas perspectivas epistemológicas atuais [que] se revelam bastante promissoras, sobretudo porque reintroduzem, na consideração das práticas científicas e de sua pedagogia no sistema de ensino, a indispensável *dimensão crítica*”. (ib., p.13). Uma delas é a ciência crítica. Mas a única perspectiva que vai interessar, na obra de Fazenda, é a segunda, a da *interdisciplinaridade*, ainda “relegada ao ostracismo em nosso sistema de ensino” (ib., p.14).

Já por aí, se denota, de novo, o destaque que Japiassu confere à integração do conhecimento, ao situá-la ao lado da ciência crítica, numa época em que o pensamento da Escola de Frankfurt estava muito presente na Filosofia e na teorização das Ciências Humanas. Denota-se, também, a relevância que esse autor dá não só à interdisciplinaridade tomada numa perspectiva epistemológica como, também, à interdisciplinaridade enquanto prática de pesquisa e prática pedagógica. É aí que Japiassu assume, para pensar a interdisciplinaridade, um registro, digamos, concreto, fundado nas práticas, no “exercício constante de certas aptidões intelectuais e no desenvolvimento de faculdades psicológicas distintas da memória e do simples raciocínio discursivo” (ib., p.17). Nesse sentido, ele diz que “o interdisciplinar deve responder a certas exigências, entre as quais destaca-se: a criação de uma nova inteligência, capaz de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores científicos, que utilizem uma nova pedagogia susceptível de reformular as instituições de ensino” (ib.). Repetindo o que dissera em outro lugar, Japiassu conclui que “é preciso que tomemos consciência da necessidade de uma dupla ação: uma ação direta, tentando ‘dominar’ os conhecimentos científicos e detectar suas ilusões; uma ação indireta, convertendo-nos em ‘pedagogos’ capazes de formar aqueles que mudarão o mundo” (ib.).

Está clara, como um dos elementos de fundo desse discurso, a questão da necessidade de mudança: no sentido de novas consciências, de novas inteligências, de novas atitudes perante o conhecimento, de novas estruturas e arranjos institucionais; e, para que tudo isso possa se efetivar, de uma nova pedagogia. É por aí que tanto se justifica — de modo implícito porém bem visível — quanto se estabelece a interdisciplinaridade numa dimensão, talvez se possa dizer, psicológica e comportamental e não propriamente epistemológica.

Chegamos, por aí, a um primeiro deslocamento que Fazenda opera de maneira muito explícita: “a real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude” (Fazenda, 1993a, p.31). São vários os enunciados que apontam no mesmo sentido:

O que se pretende na interdisciplinaridade [é...], apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. (ib.).

a nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Nesse sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela, a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma ‘interação’, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (ib., p.39).

Este posicionamento pessoal: interdisciplinaridade como atitude, por ser o aspecto mais crítico desta investigação, será retomado seguidamente. (ib.)

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento... (ib., p.40).

... dependendo basicamente de uma *atitude*, cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma *intersubjetividade*. A interdisciplinaridade então, depende de uma *mudança de atitude* frente ao problema do conhecimento [...]. (ib., p.97).

É interessante notar que a própria autora está ciente desse deslocamento numa direção comportamental e psicologizante³²: numa nota de rodapé que se refere à penúltima citação acima, ela diz que “este posicionamento pessoal: interdisciplinaridade como *atitude*, por ser o aspecto mais crítico desta investigação, será retomado seguidamente” (ib., p.39).

³² Reconheço que é um tanto problemático, e certamente restrito, agrupar sob a denominação de *dimensão comportamental* ou *psicologizante* todo um conjunto de referências que se faz à interdisciplinaridade com expressões tão variadas como *atitude*, *intersubjetividade*, *compromisso*, *humildade*, *vontade*, *percepção*, *ousadia*, *missão*, etc. (interdisciplinares). Seria melhor falar em *dimensão perceptível*?

Quinze anos depois, traçando o que denomina *uma história da interdisciplinaridade*, Fazenda (1994a) reafirma que “interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido. Se exercê-lo é prazeroso, maior prazer encontramos em dividi-lo com você leitor” (ib., p.11). E, mais adiante:

A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). (ib., p.15).

a metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento (ib., p.69).

a construção de uma didática interdisciplinar pressupõe antes de mais nada a questão de *perceber-se interdisciplinar*. (ib., p.78).

a construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocas intersubjetivas*. (ib., p.79).

Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. (ib., p.89).

Nessa mesma obra, Fazenda (1994a), sumariando algumas questões que foram levantadas, já nos anos oitenta, por Morin, Gusdorf, Palmarini e outros, e publicadas por Apostel et al (1983), salienta o que considera “os mais significativos avanços desse grupo em relação à interdisciplinaridade [...]: a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples *síntese*, mas de sínteses imaginativas e audazes; interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (Fazenda, 1994a, p.28). Entendo que, mais importante do que saber que esses autores europeus também estavam, na década de 80, tratando da interdisciplinaridade como uma questão que vai além da epistemologia, é constatar a importância que essa pedagoga dá a esse fato.

Em outros textos, Fazenda volta a essa questão. Como um exemplo, cito a “apresentação” que ela faz de uma obra coletiva — *Práticas interdisciplinares na escola* —: “perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar” (Fazenda, 1993c, p.14). Um outro exemplo: “no projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa

responsabilidade está embuída do *envolvimento...*” (id., 1993b, p.17). Ou ainda, mais recentemente, ao comentar o sucesso de uma atividade desenvolvida com professores da rede pública municipal de Resende, no Estado do Rio de Janeiro: “O projeto de Resende constituiu-se [...] na metamorfose do individualismo que apequena à consciência profunda e inevitável de complementar-se no processo em que pudemos nos perceber interdisciplinares” (id., 1995b, p.14).

Suponho que, quando Fazenda (1993a) esclareceu, numa nota de rodapé, em *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, que o tratamento *atitudinal* que estava dando à interdisciplinaridade “seria retomado seguidamente” (id., p.39), ela não imaginava que isso acabaria indo bem além dos limites de seu livro e até mesmo de sua produção acadêmica posterior. De fato, o que se pode ler na grande massa de textos pedagógicos que vêm circulando desde então, nessa área, é um claro acento naquilo que resumi sob a denominação de dimensão psicologizante da interdisciplinaridade. Entendo que isso revela tanto a sobrevivência do primeiro deslocamento que Fazenda registrou na sua obra inicial, quanto a forte “reativação de antigos elementos que subsistem sob novas regras” (Deleuze, 1991, p.32). Isso sem esquecer que, mesmo já na família discursiva que se articulava na obra de Japiassu e, principalmente, na obra daquela pedagoga, esses antigos elementos se faziam presentes. Tais elementos podem ser compreendidos como tijolos muito próprios de outros discursos que acabaram por se incorporar ao movimento pela interdisciplinaridade.

A dimensão psicologizante não se manifesta apenas na palavra *atitude*³³, ainda que essa seja a mais recorrente. Na poesia que serve de prólogo a um livro organizado por Fazenda e publicado em 1991 — *Práticas interdisciplinares na escola* (Fazenda, 1993c) — tem-se um bom exemplo de um texto com algumas das várias outras palavras e expressões que associam a interdisciplinaridade com “uma nova forma de sentir, perceber” (o mundo, os outros, etc.). Tomo dali alguns exemplos:

³³ *Atitude* tanto designa uma característica física — “posição do corpo, porte, jeito, postura” (Ferreira, 1994, verbete *atitude*) —, quanto uma característica comportamental — “modo de proceder ou agir, comportamento, procedimento; reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações, etc” (ib.). Essa palavra deriva, pelo francês, da forma latina *aptitudo* que, por sua vez, deriva de *aptus*. O radical indo-europeu *ap* ou *apt* denota “tomar para si, ligar algo a si, assumir, aderir a” (Morris, 1970), o que se ajusta com os sentidos com que Fazenda usa a palavra *atitude*.

Perceber-se interdisciplinar.
É sentir-se [...]
[...]
É juntar esforços [...]
Desintegrando-se no outro, para, com ele,
Reintegrar-se no novo...
[...]
É saber que a liberdade está em afirmar-se integrando-se,
[...]
É estar consciente de que o evoluir é lei geral...
[...]
E (quem sabe?) encontrar a paz interior... (Ferreira, 1993a, p.11-12).

Concluindo essa poesia, a autora cita versos da tradição hindu:

Quando a mente é perturbada,
produz-se a multiplicidade das coisas;
Quando a mente é aquietada,
a multiplicidade das coisas desaparece. (ib., p.12).

Eis outros fragmentos, tirados dessa mesma obra:

A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está embuída do envolvimento [...]. (Fazenda, 1993b, p.17).

Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística. (Ferreira, 1993b, p.22).

A interdisciplinaridade mostra-se fundamentada na intersubjetividade, [...]. (Assumpção, 1993, p.24).

[...] interdisciplinaridade deve ser compreendida “[...], aceitando o subjetivismo que ela pode representar, deixando que o *eu* interior construa o caminho de uma proposta coletiva, despojada de conceitos pré-concebidos arraigados no consciente”. (Tavares, 1993, p.29).

A idéia [de interdisciplinaridade] é norteada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito ao outro, etc. O que caracteriza uma prática

interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. [...] A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. (Ferreira, S. L., 1993, p.34-35).

Dessa vivência ficou a certeza de que interdisciplinaridade é um constructo que não se explica, mas que se vive [...]. (Moura e Dias, 1993, p.43).

É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores, arraigados no consciente, e transcender à busca do ser maior que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar e, principalmente, ouvir. Ouvir você e o outro. [...] É assim que concebo o ato de educar. É assim que entendo o *educador interdisciplinar*. (Peña, 1993, p.63).

Inicialmente, é preciso saber que a sua prática [da interdisciplinaridade] depende da atitude que cada educador deve tomar frente ao conhecimento. (Barbosa, 1993, p.65).

A interdisciplinaridade se fez por meio do encontro da consciência individual, caracterizada por um discurso interior que se fortalece na busca da sua identidade pessoal e profissional, e da exteriorização dessa consciência, por meio da palavra, do gesto e da ação, que exprimem um modo particular de conceber o mundo, o homem e a sociedade. (Passos & Chassot, 1993, p.89-90).

Atitude interdisciplinar que, uma vez percebida, acaba por nos conduzir à percepção de outras tantas contradições da visão fragmentária e/ou dicotômica [...]. (Bochniak, 1993, p.139).

Eis mais alguns exemplos retirados de outras fontes:

Daí se compreende porque os estudiosos da interdisciplinaridade se referem a ela como uma questão de atitude. (Bochniak, 1992, p.45).

E se torna atitude. Atitude de abertura de horizontes [...]. Porque é atitude... interdisciplinar. (ib.)

O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de um (aquele que já possui em si a atitude interdisciplinar) (*sic*) e contamina os outros e o grupo. (Fazenda, 1994c, p.159).

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. (ib.).

[...] e, nesse movimento, *perceber-se* para poder *tornar-se interdisciplinar*. (ib., p.160).

Essas falas de Fazenda faziam profundo sentido para mim, pois reconheciam minha crise de significado e o meu empenho em desmontá-la e reconstruir-me como pressupostos característicos de um “paradigma epistemológico emergente” que é a interdisciplinaridade. (Junqueira Filho, 1994, p.30).

Não se prendam superficialmente às palavras. Procurem, por meio delas, captar e construir um estado de espírito. (Lück, 1995, p.6).

Viver essa idéia não é tarefa simples, e requer reflexão e determinação. (ib., p.16).

O espírito da interdisciplinaridade é mais importante que a letra que a representa. (ib., p.34).

Emerge, nesse processo, o desenvolvimento de atitude e consciência de que trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade, o professor produz conhecimento útil [...]. (ib.).

Essa mudança de atitude [frente ao conhecimento] deve constituir-se na pedra angular para a orientação e superação de todas as demais dicotomias. (ib., p.53).

O fundamental no desenvolvimento da interdisciplinaridade é uma questão de atitude, conforme reiteradamente indicado por Fazenda. (ib., p.88).

Ela [a interdisciplinaridade] não é unidade, mas princípio de unificação, também não é uma nova ciência, mas uma atitude, uma postura epistemológica, que deveria estar subjacente ao agir e ao pensar. (Ferraz, 1995, p.89).

Trata-se [a interdisciplinaridade], sem dúvida, de uma atitude de predisposição à intersubjetividade [...]. (Severino, 1995b).

[...] só a troca intersubjetiva de impressões pode aproximar o científico de uma possibilidade maior de acerto. (Morais, 1995, segunda capa).

A interdisciplinaridade [...] pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento [...]. Esta diferente atitude não poderá ser preconceituosa, mas aberta, onde todo conhecimento é importante. Deverá ser fundamentada na intersubjetividade, num regime de co-propriedade, de interação, onde é possível o diálogo, condição esta para que exista a interdisciplinaridade. (Sampaio et al., 1995, p.82).

A interdisciplinaridade consiste num trabalho em comum. (ib.).

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude [...]. (ib., p.83).

Assim sendo, interdisciplinaridade deve ser entendida na perspectiva de uma postura diferenciada frente ao problema do conhecimento [...]. (Dalla Zen, 1991, p.47).

[...] tentamos viver a interdisciplinaridade como postura, intenção, ao mesmo tempo que desafio. (Pereira, Leite & Cavour, 1991, p.287).

A atitude interdisciplinar ajuda-nos a viver o drama da insegurança, permite-nos descobrir os limites do nosso pensamento. (ib., p.288).

Os fragmentos que seguem são da obra *A academia vai à escola* (Fazenda, 1995a), em que estão reunidos 23 textos produzidos por pesquisadores coordenados por Ivani Fazenda, a partir do trabalho realizado na rede pública municipal de Resende. Se impressiona a forte recorrência, em praticamente todos eles, à dimensão psicologizante, também chama a atenção do leitor o quase uníssono também em torno de outras questões — como, principalmente, a totalidade —, conforme exemplificarei mais adiante.

Note-se que o fio condutor da percepção da “luminosa síntese” ou da reunificação do saber é o autoconhecimento, que conduzirá o educador, no caso, à percepção de seu vínculo pessoal com a totalidade. (Espírito Santo, 1995, p.19).

O exercício da prática interdisciplinar possibilita o encontro com a emoção, o descobrir o sentido das coisas, [...], a alegria pelo trabalho realizado. [...] Sente-se que o trabalho torna-se mais fácil, apesar da complexidade, pois o grupo possibilita a troca, exercita a humildade e, assim, ajuda a vencer o medo, a insegurança. (Ramos, 1995, p.36).

De repente se percebe que ser *interdisciplinar* envolve mais do que a compreensão da idéia, do significado, envolve também o *assumir uma postura, um exercício constante de análise* para cada situação que se apresenta, um exercício de *indagação* e de *busca*, pois somente assim se faz ciência. (ib., p.37).

[...] ao me dar conta de ser eu a responsável por minha própria vida, assumindo a responsabilidade pelo tamanho de meus passos, iniciava essa trajetória marcada pela atitude interdisciplinar, o que só vim a perceber bem mais tarde... (Warschauer, 1995, p.41).

A dificuldade residia no fato de a proposta ser a vivência da interdisciplinaridade [...]. Vivência que pressupõe o espaço de cada um, o espaço da fala, o espaço do tempo da transformação. (ib., p.42).

Sua [da interdisciplinaridade] definição como *atitude* foi muito bem recebida. (ib., p.45).

Primeiro, seu caráter facilitador da construção de intersubjetividades, base da interdisciplinaridade. (ib.).

Vivenciar um novo movimento no ensino de língua portuguesa tem sido uma proposta de trabalho estimulante e, ao mesmo tempo, muito complexa, pois estabelecer a relação entre teoria e prática exige, antes de tudo, uma mudança de postura diante das exigências de um trabalho interdisciplinar. (Andrade, 1995, p.59).

O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de um (o que já possui em si a atitude interdisciplinar) e se espraia para os outros e para o grupo. (Silva, M. P. G. O., 1995, p.69).

[...] e, nesse movimento, perceber-se, para poder tornar-se interdisciplinar. (ib.).

Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e se tornam parceiros. (ib.).

Num projeto interdisciplinar, encontram-se pontos comuns nos itinerários (pessoais) de vida que fazem parte do inconsciente coletivo do grupo. (ib., p.70).

Defendíamos a atitude interdisciplinar que, partindo de um movimento interno, individual, de abertura para o diálogo na busca de parceiros, estaria marcada pela ousadia, mas também pela humildade. (ib.).

O professor interdisciplinar é um animador e não um ditador. (Souza, 1995, p.113).

A atitude interdisciplinar é, portanto, aquela na qual buscamos incessante e responsabilmente caminhos novos e melhores para concretizarmos o conhecimento, com uma postura humilde. [...] A interdisciplinaridade constrói o conhecimento com o prazer, com o questionamento, com a cooperação, com a heterogeneidade e com o respeito às diferenças individuais. (ib.).

São próprios da interdisciplinaridade o enriquecimento mútuo, a reciprocidade nas trocas, [...]. Uma atitude interdisciplinar revela-se na busca, na pesquisa, no estudo. (Silva, J. G., 1995, p.117).

A interdisciplinaridade é uma postura diante do ensinar. (ib.).

Não é possível fazer interdisciplinaridade em cima do muro; é fundamental o comprometimento político. Consigo mesmo, com um novo estado de coisas, com a coletividade, com a conquista da vontade subjetiva e da autonomia, com um projeto de mundo que altera o estado de coisas no sentido da autoconstrução da subjetividade no sujeito. A leviandade, a pieguice, o espontaneísmo, a gratuidade, a catarse não têm lugar aí, uma vez que representam fatores de homogeneização. O traço mais fundamental do trabalho interdisciplinar é consistir em atitude, em performance construída pelo sujeito-em-prática. A interdisciplinaridade é uma prática de resistência à homogeneidade e à ortodoxia típicas do processo de manutenção das estruturas capitalistas das práticas sociais cotidianas. (Pereira, 1995, p.146).

Eu estava conseguindo dar a minhas alunas a possibilidade de entender o que era interdisciplinaridade na ação de

vontade, espera, troca, produção, meta, alegria, parceria, criatividade, intuição, conhecimento, erudição, humildade e ousadia entre outras. (Vilchez, 1995, p.195).

A interdisciplinaridade surge como o desafio de assumir uma atitude de comprometimento e envolvimento com o outro, possibilitando uma participação atuante e, sobretudo, transformadora. (Franchi, 1995, p.208).

Esclarecemos o significado da interdisciplinaridade como forma de conhecer a realidade social e transformá-la, de sua importância como categoria de ação para a realização de uma educação com mais objetividade e, por isso mesmo, crítica [...]. (Barbosa, 1995, p.214).

À frente, a interdisciplinaridade, algo novo, que não se define, se vive... se mostra... se constrói sobre bases já existentes. (Silva, S. F. D. A. *apud* Barbosa, 1995, p.221).

Seremos interdisciplinares quando formos capazes de trocar, de criar, de intuir. (ib.).

Em termos bem simples e resumidamente, a atitude parece ser a grande “marca pedagógica” dessa segunda família discursiva. Como se denota, nesses fragmentos não só a interdisciplinaridade exige uma atitude, uma postura, como, ao mesmo tempo, é o caminho para uma nova postura. Essa nova postura centra-se ora no sujeito, ora num novo tipo de relações interpessoais e de sociedade desejadas. Isso é particularmente explicitado por Franchi (1995)

Uma abordagem interdisciplinar é uma forma pessoal, crítica, objetiva e abrangente de conhecer a realidade e a possibilidade de transformá-la. É muito mais que um enfoque técnico, um outro método, supõe uma postura de mudança, uma determinação vigorosa, crença, em si e no grupo e, sobretudo, parceria para atingir o objetivo. É uma atitude permanente de busca de alternativas para conhecer sempre mais e melhor, saber esperar, o que somente se constrói com esforço, paciência e tempo. É sentir-se perplexo, ignorante ou pouco sábio diante da enorme e complexa realidade [...]. (ib., p.209).

Mas, ainda que Fazenda (1993a, 1993b, 1993c, 1994a, 1994b) e tantos outros concedam esse acento comportamental e psicologizante à interdisciplinaridade, continua, por detrás disso tudo, a esperança e mesmo a

confiança na possibilidade de um conhecimento humano unitário. Tem-se um bom exemplo disso quando Lück (1995), depois de sublinhar reiteradas vezes a dimensão atitudinal da interdisciplinaridade, conclui, nas últimas linhas de seu livro que “a interdisciplinaridade corresponde a essa imagem no contexto do ensino, que leva à construção da necessária e urgente humanização pela visão globalizadora, daí o porquê de sua importância” (ib., p.89). Dado que tal confiança na interdisciplinaridade buscou sua sustentação na Epistemologia, conclui-se que o deslocamento feito por Fazenda — e, de resto, assumido por muitos outros pedagogos — dá-se apenas na superfície enunciativa. Assim, ainda que na nova família discursiva, agora de cunho pedagógico, surjam alguns tijolos diferentes, eles parecem ser feitos do mesmo barro dos tijolos mais antigos. Tudo se passa como se a essas novas peças tenha sido acrescentada uma decoração cujo colorido foi tomado de empréstimo ao discurso pedagógico mais amplo. Nesse caso, ao mesmo tempo em que parece ter havido uma ruptura entre as duas famílias discursivas — decorrente de uma certa descontinuidade em termos proposicionais —, denota-se uma nítida continuidade logo abaixo da superfície enunciativa. Isso, de certa forma, aponta para a dificuldade com que nos deparamos quando tentamos estabelecer, de uma vez por todas e de modo absoluto, as descontinuidades, ou seja, quando tentamos fixar os “pontos exatos” em que se deram os cortes que separam duas ou mais formações discursivas (Foucault, 1987).

O que mais importa disso tudo é observar que se está diante de um deslocamento que se mostrou bastante útil e até mesmo operacional, em termos pedagógicos. Essa parece ter sido a forma que um discurso de natureza epistemológica pôde se estabelecer e se tornar usável no campo educacional. Nunca será demais referir que esse deslocamento no sentido psicologizante e atitudinal fica ainda mais acentuado pelo tom normativo, prescritivo e ufanista da imensa maioria dos textos pedagógicos produzidos nessa área, nos quais o caráter redentor da educação escolarizada é incansavelmente sublinhado.

No que concerne ao caráter prescritivo destes textos — o que, de certa forma, é próprio de uma campo aplicado, como é a Pedagogia —, não há como não lembrar das palavras de Foucault, no segundo volume da *História da sexualidade*: “O campo que analisarei é constituído por textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos [...]: textos “práticos” que são, eles próprios, objeto de “prática” na medida em que eram feitos para

serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova [...]. O papel desses textos era o de serem operadores [...]”. (Foucault, 1994j, p.16).

Um outro deslocamento está na diferenciação que Fazenda (1993a) estabelece entre *integração* e *interdisciplinaridade*. Como que para marcar seu distanciamento aos discursos que vinham, já havia bastante tempo, falando sobre a importância de que a educação promovesse a integração — humana, nacional, do “povo brasileiro” e assim por diante — Fazenda (1993a) tem “por aceite que existe uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade” (ib., p.51). Se, para Faure (1992) — para citar apenas um exemplo —, “a interdisciplinaridade pode ser definida como a construção de um sistema conceitual unificado que resulta da integração total dos sistemas disciplinares” (ib., p.65), para aquela pedagoga, a interdisciplinaridade iria além da integração. Assim, ela diz que “para que haja interdisciplinaridade deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude frente a um fato a ser conhecido, [...] uma ‘transformação’, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’” (Fazenda, 1993a, p.51).

Segundo essa pedagoga, *integração* identifica-se com multi ou pluridisciplinar, onde não há interação mas, somente, “justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, ou com a integração de conteúdos numa mesma disciplina, ao passo que a ‘interação’, (*sic*) seria condição necessária para a interdisciplinaridade” (ib.). Numa outra passagem, ela diz que “já que a multi, ou a pluridisciplinaridade implicam quando muito, o aspecto integração de conhecimentos, poder-se-ia dizer que a integração ou a pluri ou a multi-disciplinaridade seria uma etapa para a interação para a interdisciplinaridade, e esta por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade [...]” (ib., p.40).

Colocando essa diferença em termos sociológicos, Fazenda (1993a) diz que

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, (*sic*) é fator de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Nesse sentido é que permanecer nela apenas, seria manter as coisas tal como

elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada. (ib., p.48).

[...]

Muitas vezes, servem-se da integração para “entreter” as pessoas num jogo de reunir quando integrar passa a ser a meta final e as reflexões ou críticas a uma estrutura maior, ou à própria sociedade manipuladora são então emudecidas. Em nome muitas vezes de uma integração para o “desenvolvimento”, perde-se a oportunidade de integrar-se para a “mudança”. (ib., p.49).

Esse segundo deslocamento é diferente do anterior: ocorre uma diferenciação entre duas palavras que até então estavam sendo tomadas como sinônimas. Como já referi, passa-se de uma *identidade* a uma *diferenciação*. Conforme apontei em Veiga-Neto (1996b), não deixa de ser curioso que Fazenda, nessa operação de diferenciação, tenha optado por identificar, de um lado, multi e pluridisciplinaridade com integração e, de outro, interdisciplinaridade com interação. Se seguirmos sua nomenclatura, que vai de graus mais fracos (de cooperação e coordenação) a graus mais fortes, seria de esperar que essa pedagoga justamente invertesse essa identificação, pois *interação* denota uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca” (Ferreira, 1994, verbete *interação*), enquanto que *integração* denota “tornar inteiro, completo, integral [...] parte integrante, incorporada” (ib., verbete *integrar*). Em outras palavras, *interação* denota uma relação mais “fraca”, porque menos “íntima” do que *integração*.

A recorrência do segundo deslocamento operado por Fazenda, ao longo dos muitos textos que analisei, é bem menos expressiva do que aquela que se observa quanto ao primeiro deslocamento, o atitudinal. No caso da substituição de *integração* por *interação*, a bibliografia posterior à primeira obra daquela pedagoga divide-se em dois grupos: de um lado estão os textos que seguem a diferenciação que ela propôs; de outro lado, os que ignoram aquele deslocamento e referem-se, quase sem exceção à *integração* (promovida pela interdisciplinaridade). Mas, de qualquer maneira, na expressiva maioria dos textos nota-se uma mínima preocupação em precisar essa questão. Isso é assim até mesmo em *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (Fazenda, 1994a) — obra que aquela pedagoga procura avaliar a sua produção anterior e faz uma sucinta revisão do movimento pela interdisciplinaridade no Brasil.

Vejamos alguns exemplos do primeiro grupo:

Há ainda os que confundem e empobrecem a noção de interdisciplinaridade, estreitando o seu campo de atuação, comparando-a com as definições de integração, interação ou inter-relação. (Ferreira, 1993, p.33).

Também na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento. (ib., p.34).

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém é errado concluir que ela é só isso. (ib.).

Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (ib., p.34-35).

Através dessa interação, ambos iam incorporando o saber interdisciplinar. (Barbosa, 1993, p.73).

A interdisciplinaridade [...] volta-se para a globalidade, para a unidade do ser humano, para a interação, [...]. (Sampaio et al., 1995, p.78).

[A interdisciplinaridade se dá] não levemente, como somatória ou empilhamento de elementos dispersos, mas na complexidade de coordenação interativa desses elementos. (Junqueira Filho, 1995, p.27).

Começar a conjugar interdisciplinarmente a pré-escola é dispor-se a tentar ligar essas e outras múltiplas, diferentes e diversas faces, buscando as relações e a interação entre elas. (ib., p.30).

Ela [a interdisciplinaridade] pressupõe a interação e não simplesmente a integração de disciplinas científicas. (Pereira, Leite & Cavour, 1991, p.288).

A interação é, portanto, condição para que se efetive a interdisciplinaridade. Ela consiste num passo além da integração. (ib., p.289).

Eis alguns exemplos do segundo grupo:

Interdisciplinaridade é equivalente a *integração*, entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas [...]. (Freitas, 1989, p.106).

[...] pude compreender que a minha prática pedagógica, pautada por uma busca insistente em estabelecer a integração do saber escolar com a prática social na educação de adultos, revelou-se como uma maneira interdisciplinar de produzir o conhecimento. (Barbosa, 1993, p.66).

Para esse intelectual, trabalhar a integração do saber representa a possibilidade e a diretriz da recuperação da totalidade do ato de conhecer [...]. (Elias & Feldmann, 1993, p.92).

Ao ser vivenciada, ela possibilita a mudança ao resgatar o conhecimento integrado através da assimilação crescente do materialismo dialético [...]. (ib., p.101).

Sua [da interdisciplinaridade] prática, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, [...]. (Lück, 1995, p.54).

A abordagem interdisciplinar progressiva da realidade histórico-estrutural [...] possibilita integrar o conhecimento. (Sá, 1995, p.51).

Não é comum que o discurso pedagógico ocupe-se com a distinção entre interação e integração, como no seguinte trecho:

Nesta *escola interdisciplinar*, a *interação* e a *integração* voltam a ser categorias da interdisciplinaridade, mas não com a conotação de outrora, porque agora *significam interagir com o outro*, estabelecendo *parceria de idéias, valores, história, cultura*, [...]. Ao interagir com o outro e com o meio em que vive, o sujeito integra-se no mundo e o conteúdo nasce da forma de aprender. (Santos, M. D. M., 1995, p.99).

Anteriormente, fiz referência à “tranqüilidade” com a qual outros autores ligados ao campo educacional assumiram a *nomenclatura* e os *elementos básicos* que estavam tanto na obra de Japiassu (1976) — *Interdisciplinaridade e patologia do saber* — quanto, com alguns deslocamentos, na obra de Fazenda (1993a) — *Integração e*

interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?. Disso resultou uma tal coesão discursiva — tanto em termos conceituais e de propósitos, quanto em termos de prescrições, entusiasmo e esperança —, que, disseminados no ambiente educacional brasileiro, esses discursos instauraram aquilo que denominei movimento pela interdisciplinaridade.

A seguir, transcrevo pequenas passagens de textos de vários autores. Isso servirá para ilustrar tanto os temas, a nomenclatura e os elementos básicos que já comentei, quanto os dois principais deslocamentos operados por Fazenda. Servirá também para ilustrar alguns outros pequenos deslocamentos internos de cada família. Não se trata, certamente, de pretender um levantamento; também não se trata, muito menos, de tentar esgotar as inúmeras publicações que foram produzidas nessa área, nas últimas décadas. Bem ao contrário, o que me interessa fazer é capturar alguns fragmentos, algumas proposições que, apesar de aparentemente esparsas, indiquem alguns tijolos dos dois corpus discursivos e que apontem aquilo que Deleuze chamou de “distribuição ou dispersão de enunciados, a regra de [cada] ‘família’ naturalmente dispersada” (Deleuze, 1991, p.29). Para isso, tomarei alguns poucos dos muitos elementos que, subsistindo nessa dispersão, funcionam como temas recorrentes com os quais os discursos epistemológico e pedagógico puderam edificar seus corpus respectivos e puderam, cada um a seu modo, sustentar o movimento pela interdisciplinaridade.

Como já referi, chamo de *topoi* aos temas que me parecem mais significativos e recorrentes nos discursos contradisciplinares.— os mitos e as metáforas da doença e do remédio, do retorno, da aliança, a nostalgia do unitarismo, a totalidade e a noção de *história* enquanto movimento contínuo, progressivo e teleológico. A seguir, passo a descrevê-los. E na medida em que eles são a marca iluminista daqueles discursos, a alguns deles voltarei na última parte desta Tese.

TOPOI

Se, já no título, o primeiro livro que tratou especificamente da questão disciplinar no Brasil faz referência explícita a uma suposta enfermidade do conhecimento — *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (Japiassu, 1976) —, também a primeira frase que ali se lê, no Prefácio, refere-se a uma doença: “O mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave, como diariamente atesta a imprensa” (Gusdorf, 1976, p.7). E, logo mais adiante: “A ciência é a consciência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber” (ib., p.14). E mais: “A patologia contemporânea do saber traduz, na ordem do pensamento, a deficiência ontológica, doença talvez mortal de nossa civilização. Não se trata apenas de uma patologia do saber, mas de uma patologia da existência individual e coletiva. A doença do saber é também doença do homem e doença do mundo” (ib., p.23-24).

Como num contraponto, à metáfora da doença é anteposta a metáfora do remédio. O próprio Gusdorf (1976) é claro sobre com quem pode estar o antídoto ao mal:

O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos *experts*, porque os *experts*, via de regra, são testemunhos do nada. (ib., p.8).

O remédio à desintegração do saber consiste em trazer, à dinâmica da especialização, uma dinâmica compensadora de não-especialização. Não se trata de entrar a pesquisa científica por interferências que correriam o risco de falsear seu desenvolvimento. Mas precisamos agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente de sua humanidade. Precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade. (ib., p.24).

No mesmo sentido vai Portella (1992a):

o final de milênio que ora vivemos aparece marcado por perplexidades reveladoras da fragilidade dos esquemas disciplinares em que o saber se tem organizado. Diante das ameaças que sofre o meio-ambiente, as tecnologias científicas não parecem, por si só, capazes de garantir a sobrevivência no planeta. As ciências biológicas, ao mesmo tempo em que pesquisam a criação da vida em provetas, se vêem incapazes de impedir a morte causada por um mal que não conseguem enfrentar. [...]

Tais crises, e questionamentos evidenciam a necessidade de superação de esquemas de pensamento encastelados nos limites estreitos de disciplinas que pretendem organizar o conhecimento. (ib., p.1).

A interdisciplinaridade afirma-se, desta forma, como crítica da especialização e recusa de uma ordem institucional dividida, após a fragmentação da filosofia, em “distritos do saber”. Ela é, de qualquer forma, uma exigência do percurso reflexivo, da superação do saber disciplinar [...]. (ib., p.5).

Ao saudar a publicação de um livro que discute a prática interdisciplinar no Serviço Social, Moraes (1995) diz que “talvez só assim as patologias da fragmentação do saber possam começar a ser combatidas (*sic*), rompendo os diques do especialismo [...]” (ib., segunda capa).

Também para Japiassu (1993), “esses meios [interdisciplinares] constituem, [...], um remédio para a perversão da cultura e da inteligência atuais, para a decadência e alienação dos cientistas, para a esclerose das instituições de ensino e para a pedagogia do esfacelamento do saber” (ib., p.17). Ou, ainda: “o interdisciplinar pode constituir um motor de transformação, capaz de restituir vida a essa instituição praticamente esclerosada, que é a universidade” (id., 1992, p.91).

A metáfora da doença consiste na ligação entre uma condição ou situação não-biológica a uma outra, biológica e de cunho “desviante”, patológico. Tal desvio se manifesta em termos materiais ou mentais, referidos, mais precisamente, ou como um *câncer* ou como uma *loucura*. Eis dois exemplos paradigmáticos dessa dupla possibilidade de manifestação: “O câncer é uma proliferação das células vivas. Esse pululamento anárquico não é um sinal de saúde. Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana” (Gusdorf, 1976, p.14); e, com referência aos especialistas que produzem verdades “desligadas de toda referência à figura humana, [...] verdades que se enlouqueceram” (ib., p.20), de modo que “devemos considerar como alienada e alienante toda ciência que se contenta em dissociar e em desintegrar seu objeto” (ib.).

Ainda com relação ao câncer, temos os seguintes exemplos: “[...] surgimento das especializações, verdadeiras cancerizações epistemológicas” (Japiassu, 1976, p.48), e “[...] o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” (ib., p.31).

Seja como for, a metáfora da doença aponta no sentido da decadência e da morte: “No ponto em que elas se encontram hoje, as ‘ciências humanas’ parecem muito mais propor os produtos de decomposição de um cadáver. Elas anunciam essa morte do homem que anunciam os profetas sinistros da decadência contemporânea” (Gusdorf, 1976, p.20). Se o filósofo se refere às ciências humanas grafando-as em destaque, entre aspas, é porque considera que “todas as ciências, até mesmo as mais abstratas ou as mais materiais, são ciências do homem. O especialista da física nuclear ou da teoria dos conjuntos jamais deve esquecer-se de que sua ciência, por mais rigorosa que seja, revela-se no horizonte escatológico definido pela figura do homem e por sua presença sobre a Terra” (ib., p.24). Tudo se passa como se estivéssemos numa corrida para frente, qual um motociclista — “isolado do mundo por sua armadura de couro e seu capacete encouraçado” (ib., p.23) — cuja “fuga desenfreada para a frente, em um jogo com a morte, onde a morte termina por ganhar” (ib., p.22), esquece “a figura do homem, a advertência à ordem do humano que se formula na unidade do saber” (ib., p.23).

E não deixa de ser impressionante a retórica desse autor: “Os cavaleiros do apocalipse científico, com toda inocência e boa fé, são os agentes do esmigalhamento do conhecimento solidário do deslocamento da ordem dos valores. Também aqui, a catástrofe espera no fim da estrada” (ib., p.23).

Vejamos alguns outros exemplos. Para Japiassu (1976), “o século XIX veio colocar um fim a essas esperanças de unidade [do conhecimento], sobretudo com o surgimento das especializações, verdadeiras cancerizações epistemológicas” (ib., p.48). Mas, localizando a doença “no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, às voltas com suas ‘crises’ e com seus impasses metodológicos” (ib., p.53), o autor prescreve o remédio: “a resolução dessas crises coincide, pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar” (ib.). É interessante notar, aqui, uma descon-tinuidade: Japiassu, diferentemente de Gusdorf, põe menos ênfase numa crise do mundo moderno e mais ênfase numa crise epistemológica.

Para Portella (1992b), “sob o impulso de uma espécie de tentação suicida, a disciplina se degrada em hiper-especialização” (ib., p.5). Já aqui, o efeito da disciplinaridade não parece tanto se manifestar sobre o mundo ou sobre o conhecimento, mas, principalmente, sobre a própria disciplinaridade...

Mais um outro exemplo, no próprio Gusdorf, para quem

a súbita revivescência desse tema [interdisciplinaridade] hoje, longe de corresponder a um progresso epistemológico, pode ser considerado um sintoma patológico, uma reação secundária à inexorável degradação do espaço mental moderno, busca de uma compensação ou medida de defesa desesperada para preservar, em todo ou em parte, a integridade do pensamento. (Gusdorf, 1995, p.14).

Tais metáforas nos abrem, então, a possibilidade de insistir sobre algumas perguntas: *que foi perdido?*; *para onde queremos retornar?*; *por que devemos ou queremos retornar?* e *quais nossas chances de sucesso?*. Todas essas questões estão interligadas, mas podem apontar para alguns núcleos. É porque são todos recorrentes que eu denomino esses núcleos de *topoi* dos discursos contradisciplinares. São eles, como já vimos, além das metáforas da doença e do remédio: a nostalgia do unitarismo, os mitos do retorno e da aliança e a noção de história como um movimento contínuo, progressivo e teleológico. Vejamos isso com mais detalhe.

Esses *topoi* são tomados como naturais, como não-problemáticos, como “próprios à ordem das coisas” (Gusdorf, 1976, p.10). Haveria, ao que tudo indica, uma “verdade humana” (ib., p.12), uma “realidade humana” (ib., p.15), uma “ordem do humano” (ib., p.23), uma “totalidade humana” (ib., p.24), uma “humanidade humana” (ib., p.27), uma “natureza humana” (Choudhuri, 1993, p.27), uma “essência humana” (ib.) que estariam sendo “corrompidas de modo bastante estranho” (Gusdorf, 1976, p.21). A perda, causada por uma corrupção, foi a perda de uma declarada unidade do conhecimento. Essa unidade do conhecimento pode, por sua vez, ser entendida como o “equivalente-epistemológico” à totalidade que seria própria do mundo. Assim, a unidade do saber decorre de uma natureza humana que seria total, na medida em que a própria natureza do mundo é total. Portanto o que foi perdido foi a unidade do conhecimento; era por essa unidade que tínhamos, antes, acesso à compreensão da totalidade. Fragmentados os nossos saberes, fragmentou-se a realidade *para nós*.

Essa totalidade do mundo, sendo própria do mundo, continua existindo; nós é que — agora doentes, agora corrompidos porque fracionados epistemologicamente — não conseguimos mais vê-la, compreendê-la. O especialista é aquele que não consegue enxergar “a verdadeira fisionomia do mundo” (Gusdorf, 1977, p.17). Há, mesmo, “marcos antigos [que] atestam ser o tema da unidade do território do conhecimento uma constante episte-

mológica” (Gusdorf, 1995, p.8). Isso coincide com a noção de presença arquetípica da unidade do saber, que comentei no parágrafo anterior (Severino, 1995b). E é por isso que se coloca a “demanda de uma nova visão da realidade” (Lück, 1995, p.47). Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite “perceber a pessoa como uma *totalidade* que progride em relação à totalidade da própria *vida*” (Ramos, 1995, p.38). O pressuposto da unidade é tomado como “evidente por si mesmo” (Gusdorf, 1977, p.18), de modo que o “ponto de partida do pensamento interdisciplinar, e sua mais constante referência, seria, pois, o que poderíamos chamar de a *revelação natural da unidade humana*” (ib.).

Para Gusdorf (1976), parece haver um antes-da-ciência que é natural e harmônico: “até o Renascimento, o homem, o mundo e Deus se unem numa aliança íntima na unidade de um sistema de mitos e de ritos, de representações e de valores, que garante o equilíbrio do espaço mental e promete que o curso da história individual e coletiva chegará a bom termo” (ib., p.18). E há um depois-da-ciência, em que, em torno dos séculos XVI e XVII, aquela aliança é quebrada: “o ‘progresso’ das ciências e das técnicas [...] esquecem a figura do homem, a advertência à ordem do humano que se formula na unidade do saber” (ib., p.23). “O advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, vai arruinar essa harmonia” (ib., p.18). E mais: “o senso da unidade humana encontra-se deturpado por culpa do separatismo metafísico [...]” (id., sd, p.210). Como resultado de tudo isso, “até parece que a razão tenha perdido a razão, desequilibrando a própria personalidade humana em seu conjunto” (Japiassu, 1976, p.31).

Deixemos de lado a positividade que, nessas passagens, se confere aos mitos, ritos, representações e valores da Antigüidade e da Idade Média... Não perguntemos, também, onde se foi buscar o “equilíbrio do espaço mental” daqueles tempos... Essas são questões que, mesmo sendo importantes, não cabem nesta Tese. E também não entremos — pelo menos por enquanto — na discussão sobre a restrição geográfica e cultural dessas análises, nem sobre sua possível inspiração bíblica. Essas são questões que deixo para mais adiante, para quando lançar um olhar genealógico sobre esses discursos. O que é preciso sublinhar, aqui, é a forte referência, em poucas linhas, à nostalgia do unitarismo, ao mito da aliança — e sua posterior quebra —, ao curso de uma história que se desenrolava num movimento teleológico rumo a um final feliz. São esses *topoi* que vão nos tornar mais claro a regularidade do caminho argumentativo desses discursos. Vejamos, de modo resumido, como se encadeiam esses *topoi* na argumentação.

O ponto de partida, como referi, está numa constatação bastante genérica: “O mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave, como diariamente atesta a imprensa” (Gusdorf, 1976, p.7). É daí que se deduzem os demais enunciados da primeira família. Assim, se algo está doente, temos de buscar as causas que são externas a esse algo na medida em que, numa perspectiva higienista, os corpos (biológicos, sociais, etc.) são naturalmente sãos. Se a Modernidade então está doente é porque um agente de fora — no caso, a Ciência — nos afastou daquela situação original e, portanto, natural — ou vice-versa? —, de um saber unitário que nos permitiria compreender a totalidade do mundo. A Ciência esfacelou o saber, de modo que esse “chegou a um tal ponto de esmigalhamento” (Japiassu, 1976, p.30) que acabou se transformando em saberes estanques, localizados em “distritos do saberes” (Portella, 1992b, p.5), os quais “desmembraram a realidade humana” (Gusdorf, 1976, p.15). Mas, “diagnosticar o mal é apenas o primeiro momento” (Japiassu, 1976, p.31). É a compreensão da disciplinaridade que “nos permite apreender como se chegou ao ponto em que sentimos necessidade de retornar a uma visão de mundo de longe esquecida” (Lück, 1995, p.41). Há “opções de valores, as únicas a poderem assegurar a felicidade ou a infelicidade dos homens” (Gusdorf, 1976, p.26). Se não quisermos ser infelizes, temos, então, de optar pela cura do mundo. Para essa cura, o “interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado” (Japiassu, 1976, p.31). Ora, é o interdisciplinar que poderá restaurar a unidade perdida. A interdisciplinaridade deve ser “entendida como momento de recuperação histórica do discurso humano” (Marques & Ramalho, 1995, p.67). Parece até mesmo haver uma “exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber” (Fazenda, 1993a, p.49). Deduz-se daí que o que temos então a fazer é retornar, é percorrer de volta o caminho epistemológico que está nos levando à ruína. Só um retorno nos restituirá o equilíbrio e a harmonia, nos restaurará a aliança íntima (com Deus e com o mundo), pois “a interdisciplinaridade é princípio de unificação” (Fazenda, 1993a, p.45). E o caminho de volta repousa sobre uma nova maneira de pensar, sobre uma nova epistemologia que é, por isso tudo, uma epistemologia “da esperança, que culmina na proposição de uma nova pedagogia” (Gusdorf, 1976, p.27). Em outras palavras, tudo isso exige, então, “uma conversão da atenção científica” (ib., p.26) que, em última instância, “deve suscitar uma nova pedagogia” (ib.).

Há variações em torno deste tema. Temos um exemplo disso em Severino (1995b), para quem a consciência teria uma origem evolucionária

adaptativa. Esse filósofo parte do postulado segundo o qual o conhecimento, sendo um “instrumento de sobrevivência da espécie humana” (ib., p.12), é uma forma diferenciada de agir que amplia “o alcance e o poder efetivo dos homens na criação e recriação de seus meios de existência, pela reorganização dos recursos naturais, que lhe são oferecidos” (ib.). Isso aponta para o que o autor denomina “caráter pragmático do conhecimento” (ib.): “assim, o pensamento surge imanente à vida, enquanto consciência originária e originante, o que não cabe, pois, justificar. Enquanto tal, é base arqueológica de toda forma de consciência, bastando-se a si mesma [...]. Portanto, o caráter pragmático do conhecimento lhe é intrínseco e constitutivo desde suas origens” (ib.). A partir dessa postulação — claramente conectada a uma epistemologia evolucionária de cunho darwinista³⁴ —, Severino conclui que “essa é a primeira dimensão da unidade do Saber: na sua gênese propriamente epistemológica, assim como na sua finalidade fundamental, a atividade da consciência é como que guiada por essa exigência de unidade” (ib., p.13). Assim ele justifica, então, uma presença arquetípica da unidade do saber. Justifica que a unidade é uma exigência que, estando “inscrita de forma arquetípica na experiência da espécie” (ib.), impõe-se “como força originária” (ib.). E, também assim, ele justifica a “relevante prioridade e [a] naturalidade da expressão interdisciplinar do conhecimento” (ib.).

Para esse autor, a perda da unidade da consciência decorreu da sua própria autonomia em relação às necessidades naturais. Na medida em que a consciência se tornou independente da “vivência natural, mais foi perdendo sua unidade, apresentando-se à sua própria reflexão como Saber diversificado, como múltiplas sendas, que guiam para a variada multiplicidade dos objetos da experiência” (ib.). Nesse caso, então, não haveria um antes-da ciência e um depois-da-ciência. A perda seria bem mais antiga e progressiva, ainda que o autor identifique uma permanente oposição entre a compreensão do todo e o conhecimento das suas partes. Não cabe entrar em maiores detalhes sobre como Severino descreve essa perda, senão referir que, para ele, o “Positivismo torna-se, portanto, no limiar da contemporaneidade, o maior responsável pela fragmentação do Saber e o

³⁴ Ao qualificar de darwinista essa postura, estou me atendo somente ao critério fundamental da teoria da evolução formulada por Darwin, a saber, a sobrevivência diferencial — a nível populacional — decorrente de diferentes graus de adaptação (diferentes valores adaptativos) dos membros dessa população. Assim pensada no seu sentido estrito, tal adjetivação não implica juízo de valor e nada tem a ver nem com os desdobramentos que sofreu aquela teoria, nem com outros usos que dela se fizeram e se fazem no campo das Ciências Humanas.

maior obstáculo à própria interdisciplinaridade” (ib., p.15). É por isso que “buscar hoje caminhos de interdisciplinaridade é tarefa que inclui um necessário acerto de contas com o Positivismo bem como uma reavaliação de sua herança” (ib.).

No que diz respeito às discussões sobre a interdisciplinaridade, Severino parece colocar um pé em cada família discursiva. Com efeito, se por um lado seu discurso tem um claro acento filosófico, por outro lado seus olhos se voltam — talvez mais do qualquer outro filósofo brasileiro que tem produzido neste campo — para a Pedagogia. Disso resulta uma combinação bastante coerente entre explicação/justificação (filosóficas) e prescrição (pedagógica). O filósofo assim expõe seus motivos: “A Educação é, aliás, o exemplo, dos mais evidentes, da necessidade de uma abordagem interdisciplinar, seja como objeto de conhecimento e de pesquisa, seja como espaço de intervenção sociocultural” (Severino, 1995b, p.20).

Estão aí estabelecidas as condições discursivas básicas para fazer tanto da reflexão epistemológica sobre a estrutura do conhecimento um problema absolutamente importante e universal, quanto da Pedagogia o veículo capaz de nos conduzir, pela estrada epistemológica, até o ponto de compreendermos a totalidade do mundo. Compreendida essa totalidade, restabeleceremos nossa aliança com Deus e com o próprio mundo.

Não é difícil identificar que a metáfora da doença se reporta ao mito da perda. No sentido inverso, a metáfora do remédio se reporta ao ideal da recuperação, da possibilidade do retorno. O retorno implica uma volta a uma situação anterior; ainda que isso possa parecer óbvio, eu chamo a atenção para o fato de que falar em retorno é falar de um movimento, de uma caminhada que não é para qualquer lugar, e nem é mesmo para o futuro, senão que é para uma situação que é original e primária — mas não primitiva. Era nesse suposto lócus original que se cumpria, para usar uma expressão de Deleuze (1988), a identidade com o Mesmo, do que resulta o princípio segundo o qual um saber unitário poderia fazer a apreensão da totalidade. Foi desse lócus original que a ciência, como uma “perversão da cultura” (Japiassu, 1993, p.17) moderna, nos afastou. Então, a solução parece óbvia: se o retorno é uma volta, essa volta é, ao mesmo tempo, uma caminhada para frente. O retorno é uma fuga à degenerescência, é uma fuga à barbárie, é uma retomada do primitivo rumo ao primário, ao original, à identidade com o Mesmo. Nesse sentido, o retorno é uma forma de progresso; retornar é progredir. Mas não se trata de qualquer progresso, muito menos “daquilo que

se convencionou chamar de o ‘progresso’ das ciências e das técnicas” (Gusdorf, 1976, p.23). Não se trata de um progresso desenfreado e para frente — como faz o motociclista da metáfora de Gusdorf (ib.) —, senão que se trata do progresso para o lugar de onde saímos, seguro e estável, onde se escutavam “os cânticos dos anjos e das legiões celestes” (ib., p.18). O *telos* está na origem. Só esse progresso cumpre os desígnios da História, aqui então compreendida enquanto uma sucessão necessária de acontecimentos contínuos, progressivos, que vão de situações mais atrasadas, piores, desequilibradas, primitivas — ainda que posteriores no tempo — para situações mais adiantadas, melhores, mais harmônicas e equilibradas, “civilizadas” enfim.

Esse entendimento da História implica o *melhorismo*, aqui implicitamente assumido como uma tendência natural — e, portanto, necessária — que teria o mundo não só de “andar para frente” como, principalmente, para uma “frente” que é melhor e que tem na perfeição o seu ponto de fuga. É claro que esse “para frente” não implica um futuro cronológico que ainda não aconteceu pois, como vimos, o “para frente” pode estar lá atrás no tempo, se pensarmos a história se desenrolando sobre um eixo temporal.

É o suposto caráter necessário do melhorismo que leva a afirmações do tipo “chegou a hora”, é chegado o momento e, numa versão hoje em moda, “a passagem do bonde da História”. Entre tantos outros disponíveis, trago como exemplo disso as palavras de Lück (1995); essa autora, prescrevendo “o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar (ib., p.88), aponta “que aceitemos a condição da associação de trabalho à produção de resultados” (ib.) e conclui que “nada é mais importante e significativo do que uma idéia cujo tempo chegou” (ib., p.89). Independentemente da força retórica ou talvez poética deste fragmento — o que não interessa analisar aqui —, o que me parece interessante comentar é o entendimento de que parece haver uma “idéia” que não é filha do tempo, como diria Hegel, mas que está à espera da passagem do tempo para que seja por esse apanhada e, então, se revele a nós.

Do lado da primeira família, vejamos o que nos diz Gusdorf (1976) a respeito do melhorismo:

Tudo se passa como se nos encontrássemos, hoje, confrontados com essa *ruína* espiritual, até, e inclusive, nos domínios das ciências humanas [...]. A dissociação

sempre crescente das disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui a expressão de um desmembramento da realidade humana. A “túnica inconsútil” da unidade do saber dissociou-se em parcelas cada vez mais diminutas. A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. Donde o desequilíbrio ontológico de que padece nossa civilização. (ib., p.15).

A noção de progresso como retorno aparece também em Choudhuri (1993). Ao trazer a contribuição do vedanta para a questão disciplinar, o autor se reporta ao upanixade para nos informar sobre uma natureza humana primeira, cuja principal característica é um estado de harmonia plena — consigo mesma, com os outros e com a Natureza. Ele nos diz que

A época moderna nos ensinou a aceitar a “fragmentação” como um remédio analítico, ou ao menos nos sugeriu a existência de fronteiras discerníveis entre a ciência, a filosofia, a cultura e inúmeras outras disciplinas. Isso acontece em nome do progresso e do desenvolvimento. Percebemos, agora, no entanto, que essa idéia de progresso nos conduziu a uma grave crise de valores. (ib., p.22).

Do lado da segunda família, a noção de perda está bastante clara quando, ao discutir a separação que se deu entre o sujeito humano e a Natureza, Ferreira (1993b) diz:

Porém, ao emigrar para a civilização latina, o conteúdo original da palavra grega *physis* foi distorcido, perdeu sua força evocativa e passou a ser traduzido por “natureza” (de *natura* = nascer, nascimento).

Não foi algo trivial e inocente. A perda da essencialização dessa palavra deveu-se à diferente concepção que tinham do mundo os romanos. Não foi apenas um vocábulo que perdeu a sua força, foi a própria visão de universo que começou a se fragmentar perante a humanidade ocidental.

[...]

O que permeia esse processo não é simples nem inconstante: é a visão de mundo fragmentada, é o esfarelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal,

multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte e a religião. Cada qual seguindo o seu caminho, desencontradas, antagônicas muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana...

Mas, esse desvio não poderia perdurar eternamente. A unidade e a totalidade do universo, a cada instante, se faziam presentes. Embora a ciência e as demais áreas do conhecimento houvessem-se olvidado delas e tentassem se erguer a partir de fundamentos que as excluía, suas vozes estavam sempre ecoando e levando muitos a discordarem da forma de ser da ciência oficial — era a legião dos que se denominam hoje de *interdisciplinares*. (ib., p21).

Chamo a atenção para o vigor que têm expressões como “perdeu sua força”, “não foi inocente”, “perda da essência”, “unidade universal”, “reinos da ciência”, “retalhação do mundo e da integridade humana”, “desvio”, “eternamente”. Expressões como essas, articuladas num “clima” retórico que tem algo de religioso — clima que, de resto, é visível em vários outros textos que venho citando —, dão bem clara a idéia do “poder de penetração” de boa parte dos discursos contradisciplinares. Quando se trata de textos dirigidos a professores — e por esses consumidos —, é fácil imaginar o encaixe desse clima retórico nos demais discursos que vêm proclamando a educação como um instrumento capaz de reformar o mundo.

Além disso, nos fragmentos acima se denota a forte recorrência à questão da unidade e da totalidade. Mas, como se vê, a autora não segue a sutileza de distinguir entre a unidade (do saber) e a totalidade (do mundo), como fazem os textos da primeira família.

Conseguir, entretanto, chegar à unidade do conhecimento parece permanecer como um problema. Recentemente, Gusdorf (1995) diz que a unidade não pode ser alcançada por alguma metadisciplina, isso é, que não se deve pensar ser possível que alguma disciplina atual promova a grande síntese — como queriam Galileu (para a Geometria) e Leibniz e Laplace (para a Matemática). O retorno à unificação do saber só poderá se dar pela integração de todas as disciplinas. É a partir daí que ele diz que “a busca do fundamento interdisciplinar do conhecimento não pode se restringir a um cálculo hábil para o estabelecimento de uma fórmula mágica na qual se comunicariam os sábios de todas as ciências” (ib., p.24). Mas, para ele, o fundamento interdisciplinar também não deve buscar um saber totalitário,

senão global e universal. No fim de toda argumentação, o filósofo volta à base: “a significação fundamental da interdisciplinaridade é a de um lembrete à ordem do humano” (ib., p.26).

Japiassu (1993) também vai no sentido de entender a interdisciplinaridade como um acesso ao todo, ao nos dizer que as universidades preparam “‘extralúcidos’ regionais, porém cegos ao sentido da totalidade humana” (ib., p.14). Quando, no entanto, comparamos os textos desse filósofo aos de Gusdorf, observa-se um abrandamento do recurso explícito à categoria da totalidade. Esse recurso se manifesta de modo indireto, ou seja, no elogio da interdisciplinaridade como uma ação que vai contra a “fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (id, 1992, p.83). Em outras palavras, a nostalgia do unitarismo parece se dissolver numa retórica que se desloca no sentido de um estilo discursivo mais lógico e menos, digamos, panfletário.

Mas, nos discursos da segunda família, a referência explícita à totalidade parece voltar com novo vigor. Assim, por exemplo, para Fazenda (1994a), a interdisciplinaridade leva “do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade” (ib., p.15). Essa autora, “partindo de uma reflexão sobre a unicidade do conhecimento e da necessária fragmentação para uma explicação mais aprofundada de suas partes” (Fazenda, p.115), aponta para “a importância de buscar-se o caminho de volta ao *uno*, sob pena de, não voltando, correr o perigo de fazer-se uma ciência sem homem, portanto, vazia de sentido” (ib.). E, mais uma vez, façamos da interdisciplinaridade um remédio: “A interdisciplinaridade [...] pretende [...] uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. (id., 1993a, p.40). Mais recentemente a pedagoga diz que “a interdisciplinaridade constitui-se numa forma de reintroduzir a totalidade nas visões particulares” (Fazenda, 1995b, p.14).

Para Bochniak (1993), um “trabalho [é] interdisciplinar porque [está] preocupado com a formação da visão de totalidade do homem [...]” (ib., p.136). Sampaio et al (1995) vão no mesmo sentido: “A interdisciplinaridade, como proposta cuja visão de homem e de mundo volta-se para a globalidade, para a unidade do ser humano, [...] não se efetivará se deixar de lado uma das duas vertentes apontadas [...]” (ib., p.78). Dalla Zen (1991) aponta para a “substituição de uma concepção fragmentada do saber por uma concepção na dimensão de totalidade” (ib., p.47).

Espírito Santo (1995) mostra-se otimista em relação a “uma nova realidade para todos nós” (ib., p.18), dizendo que “o fio condutor da percepção da ‘luminosa síntese’ ou da reunificação do saber é o autoconhecimento, que conduzirá o educador, no caso, à percepção de seu vínculo pessoal com a totalidade” (ib., p.19). Essa totalidade é entendida, por Linhares (1986), como “a própria sociedade” (ib., p.60) e, assim, a interdisciplinaridade “se reveste de aspectos éticos que remetem a uma intervenção transformadora” (ib.).

Citando Agnes Heller, Junqueira Filho (1995) lembra que “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem. A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*” (ib., p.31). Essa aproximação entre interdisciplinaridade e vida é feita também por Flores (1989). Para essa autora, existe uma “estreita ligação entre a concepção piagetiana de Epistemologia Genética e de Interdisciplinaridade. A unidade de todas as áreas do conhecimento numa totalidade orgânica que seria a própria Vida” (ib., p.34). Por isso, todo o professor deve “imbuir-se da idéia de que a realidade é uma só, que pode ser vista sob diferentes ângulos e abordagens” (ib., p.35).

Analisando o papel da interdisciplinaridade numa sala de aula de alfabetização, Ramos (1995) diz que ela “aceita a diversidade, buscando perceber no aluno, o ser único, numa visão do todo, no contexto em que está inserido” (ib., p.37). E, mais adiante, a pedagoga também se refere à vida: “É perceber a pessoa como uma *totalidade* que progride em relação à totalidade da própria *vida*” (ib., p.38).

Severino (1995b) encerra uma análise sobre a interdisciplinaridade com as seguintes palavras: “Enfim, consagra-se o reconhecimento da multiplicidade dos olhares do espírito sobre uma realidade multiforme. Todavia, ao mesmo tempo, consolida-se a convicção de que essa multiplicidade constitui uma rede única a testemunhar que, na origem de tudo, está um espírito único a olhar para um único mundo” (ib., p.21).

Em recente publicação, Lück (1995) é outra pedagoga que recorre muitas vezes à unidade ou visão global (ou globalizadora):

[...] reconhece-se a necessidade de reorganizar o modo de produção e elaboração do conhecimento, [...] estabelecendo a unidade entre todo o conhecimento produzido. (ib., p.15).

Esses conhecimentos [...] necessitam urgentemente ser articulados, a fim de que possam constituir um todo organizado. (ib., p.20).

E essa busca de unidade constitui uma aspiração do homem [...]. (ib., p.59).

[O sentido da interdisciplinaridade é] a instauração do diálogo entre várias disciplinas, buscando a unidade do saber. (ib., p.61).

Embora complexa, a realidade é uma [...]. Conseqüentemente, o conhecimento é unitário e as diversas ciências se prendem umas às outras por vínculos de profunda afinidade. (ib., p.65).

A interdisciplinaridade corresponde a essa imagem [...] que leva à construção da [...] humanização pela visão globalizadora [...]. (ib., p.89).

A totalidade remete a uma palavra que passou a ser bastante usada entre nós, a partir da década de 70, e que freqüentemente se associa a diferentes campos, como o realismo fantástico, o zen, o taoísmo, um certo tipo de pensamento ecológico, a astrologia, saberes e práticas alternativas (como na Medicina e na Agricultura), a mística oriental, etc. Trata-se de *holismo*, entendido como uma tendência própria do Universo segundo a qual todas as unidades estariam ligadas entre si e organizadas numa ampla totalidade. Comentando o que denomina “a necessidade de restabelecer o sentido de unidade”, Lück (1995, p.14) diz que alguns grupos sociais “se manifestam como expressões da consciência daquela necessidade” (ib., p.15); entre tais grupos, a autora cita os ligados à Qualidade Total, Gestaltismo, Ecologia, Empresa Holística, Pedagogia Holística, Medicina Alternativa e Agricultura Sistêmica.

Vários autores passaram a se valer da noção de holismo, ao tratar da interdisciplinaridade. As seguintes citações são paradigmáticas:

A interdisciplinaridade é [...] uma visão de mundo que, no caso é holística. (Ferreira, 1993b, p.22).

O século XX, em seu final, orienta-se pela busca da unidade. [...] No Brasil, estamos produzindo um movimento de unificação dos países do chamado Cone Sul. Na cidade de Brasília está a Universidade Holística. (Silva, D. F., 1992, p.16).

O *segundo momento* da interdisciplinaridade está no que chamo de *história do agora*, que é a visão holística da realidade [...].

[...]

Assim, o segundo momento passaria tanto pela visão holística da realidade, [...] como também por essa construção da história do presente. (Espírito Santo, 1993, p.53).

[...] constatamos com extrema decepção que muito poucos modelos holísticos foram elaborados e menos ainda adotados [...]. Mesmo reivindicando um modelo holístico e interdisciplinar, muitos de nós se contentam com um dispositivo mecanicista de sistemas interligados, de interconexões, de ação e reação, de estímulo e resposta sem que se trate, em razão da essência mesma do fenômeno natural, de um crescimento orgânico integrado do grão até o fruto.

[...]

A metodologia correta deveria começar pelo conceito de um “todo” [...].

[...]

A interdisciplinaridade pode, assim, ser redefinida como a correlação entre o conhecimento e o sujeito conhecedor, ou como a abordagem holística onde o conhecimento intersubjetivamente aceitável e o conhecimento objetivista se fundem numa complementaridade recíproca. (Choudhuri, 1993, p.23).

Para esse autor, a crise da Modernidade poderia ser revertida por intermédio da *abordagem holística*, segundo a qual cada um iria, antes, ao todo (*Sarvatmakan*) e só depois, às partes (*Sarvam*). Para ele,

esse tipo de conhecimento conduz a um refinamento humano onde a diferenciação instintiva, o ódio e a alienação são superados e onde não resta senão a essência humana ou o amor surgindo das profundezas do espírito humano. O conhecimento se torna mais humano e realiza nossa natureza humana. (ib., p.26-27).

A educação interdisciplinar contribuirá para realizar o processo cultural de restabelecimento dos valores e da

dignidade do ser humano e para afirmar a igualdade entre os indivíduos. (ib., p.27).

Encerrando esta Seção, trago mais um exemplo do recurso que tem sido feito à noção de holismo. Trata-se do documento oficial da UNESCO (UNESCO, 1993) que serve de base ao intercâmbio entre a Universidade de Paris VII e a Universidade Federal do Paraná. Como já comentei, aquele organismo da ONU já havia atuado na questão disciplinar quando patrocinou, entre outros, autores como Gusdorf, Jantsch e Boisot. Recentemente, a UNESCO voltou a se ocupar da disciplinaridade, financiando um intercâmbio entre aquelas duas universidades, com o objetivo de formar técnicos, professores e pesquisadores interdisciplinares nas áreas do Meio Ambiente e do Desenvolvimento.

O documento básico para aquele intercâmbio centra tanto a sua justificativa quanto a estrutura curricular daquela formação na necessidade de se compreender a interdisciplinaridade como uma abordagem holística: “Os fundamentos epistemológicos desse empreendimento partem da necessidade de uma abordagem holística do Meio Ambiente” (UNESCO, 1993, p.3).

DESCOMPASSOS E CONTRAPONOTOS

Trarei, nessa Seção, fragmentos que mostram alguns descompassos entre os discursos contradisciplinares, sejam eles da primeira ou da segunda família discursiva. Esses descompassos correspondem a discordâncias das camadas geológicas que constituem aquelas duas formações discursivas. A metáfora da discordância geológica me parece tanto apropriada à leitura arqueológica que estou fazendo, quanto útil para indicar que tais descompassos devem ser entendidos como próprios da dispersividade.

Mas, ao mesmo tempo em que os descompassos correspondem a discordâncias geológicas, eles apontam também para uma outra metáfora, agora musical: falta de acordo rítmico. Essa me parece uma metáfora duplamente produtiva. Em primeiro lugar, ela indica que a orquestração discursiva não se dá em ritmos e tempos iguais, uniformes: há sempre, aqui e ali, desencontros, condensações e expansões, acentos, tempos fortes e tempos fracos que não se encontram. Mesmo que tudo pareça fluir no mesmo sentido, não há regularidade nas pulsações. Em segundo lugar, essa metáfora evoca uma outra, também musical, mas que funciona de modo diferente. Trata-se do que podemos denominar contraponto discursivo, isso é, uma combinação de vozes que não enunciam em uníssono, senão segundo um desenho contrapontístico. Tudo parece soar de maneira muito variada, com cada voz cantando seu tema, com seu timbre próprio, com suas próprias figuras rítmicas. Assim, as vozes não apenas parecem não dizer as mesmas coisas como, ainda, parecem dizer coisas contrárias uma em relação à outra. Mas, se olharmos com atenção, veremos que não apenas todas as vozes estarão na mesma tonalidade como — e agora, o mais importante — todas estarão fazendo variações em torno dos mesmos temas, ainda que o executem no sentido inverso, de modo fragmentar, parcial, etc.

A metáfora do contraponto sugere que, mesmo quando dois ou mais enunciados parecem andar em sentidos contrários, convém examinar o todo em que eles se inserem, suas respectivas emergências e elementos constituintes, para saber se, afinal, eles não se combinam numa mesma música...

Com esses descompassos e contrapontos não cabe deduzir as possíveis “cadeias de inferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia)” (Foucault, 1987, p.43), e nem “estabelecer quadros de diferenças (como fazem os lingüistas)” (ib.), mas cabe tão somente descrever sistemas de dispersão. Tanto as cadeias de inferência quanto os quadros de diferenças acabariam por nos conduzir à busca e à identificação de relações causais e de desvios conceituais. Aqui, esse não é o caso. O que interessa, de novo, é marcar as continuidades — que, como veremos, se manifestarão sobretudo pela permanência dos *topoi* que discuti na Seção anterior — e as rupturas; o que interessa é procurar os temas, ainda que eles se apresentem modificados; o que interessa é examinar os antigos e os novos tijolos, para saber se todos eles, afinal, não são feitos do mesmo barro.

É claro que as discordâncias já não são novidade, nesta Tese. Aqui, elas vêm funcionando, até mesmo, tal qual um “objeto” de investigação. De novo, vale a metáfora do contraponto: o que interessa não é o unísono, mas as variações e suas diferentes combinações. Nas três seções anteriores, já mostrei várias delas. Mas, como veremos, as discordâncias que discuto nesta Seção parecem ser mais notáveis do que aquelas e de algumas, de certa maneira, resulta uma espécie de reversão enunciativa. Com isso, eu quero sublinhar que algumas discordâncias acabam por modular de tal maneira esse ou aquele enunciado que, no fim, mesmo mantida a ordem da formação discursiva — o que garante a regularidade da formação, ou, talvez possamos dizer, garante a “identidade” da formação —, tudo se passa como se a enunciação, pelo menos em alguns pontos, esteja assumindo uma posição anti-anti-disciplinar.

Falar em *identidade* exige um certo cuidado. Em primeiro lugar, ela aqui não remete para *reconhecimento pela exclusividade no idêntico* (Deleuze, 1988), mas, antes, para *reconhecimento por semelhança*, ou para usar uma expressão cara ao segundo Wittgenstein, *reconhecimento por familiaridade* (Shibles, 1974). E, em segundo lugar, mas não menos importante, é preciso sublinhar que a identidade é dada, numa perspectiva da analítica foucaultiana, não pela exclusividade de uma permanência — em

geral pensada em termos de objetos —, mas justamente pela impermanência. Numa aparente contradição, a identidade é “detectada” pela não-identidade. Isso fica claro nas palavras de Foucault (1987) que, reconhecendo a estranheza que causara com *Les mots et les choses*, esclareceria logo depois, n’*Arqueologia do saber*: “De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles — em outras palavras, formular sua lei de repartição” (ib., p.37).

As discordâncias se materializam em vários textos que só mais recentemente foram produzidos e publicados. Tais textos apresentam variadas modulações em relação aos exemplos mais paradigmáticos que já descrevi, para cada família; mas, seja como for, todos eles partilham — com maior acento aqui e ali — dos mesmos *topoi* que discuti na Seção anterior. Assim, fica-se com a impressão de que essas discordâncias resultam de um “aperfeiçoamento” daqueles discursos anteriores, ou seja, parece que tendo se passado duas décadas desde os trabalhos pioneiros — principalmente os de Japiassu e de Fazenda —, os conhecimentos no campo progrediram. E parece, além disso, que esse progresso não compromete a coesão de cada formação a que se ligam esses novos discursos, isso é, esse progresso não chega a mudar o sistema de dispersão daquelas duas famílias. É por isso mesmo que tais novos discursos se inserem direta — quando de cunho pedagógico — ou indiretamente — quando de cunho ou epistemológico — no movimento pela interdisciplinaridade.

Vejamos alguns exemplos para ilustrar o que estou dizendo. Em primeiro lugar, eis alguns fragmentos ligados à primeira família:

Creio que, ao se pesquisar de forma interdisciplinar, não se pode desconsiderar os limites de cada disciplina, quer dizer, colocar em risco sua estrutura, mas, antes, manter-se aberto em seu território. (Ferraz, 1995, p.88).

A maior fragmentação da ciência social não é pois apenas uma questão lógica ou metodológica, é também social. Responde a potentes interesses das classes dominantes nesta fragmentação — interesses ligados à própria produção e à difusão de sua ideologia. (Freitas, 1989, p.112-113).

Em realidade, acreditamos que somente o socialismo poderá libertar a ciência e devolver-lhe seu caráter

público, promovendo seu desenvolvimento harmonioso e integrado. Até lá, a interdisciplinaridade será apenas uma medida paliativa que tentará unir aquilo que foi separado por interesses econômicos e ideológicos [...]. (ib., p.113).

Mesmo que o autor do último fragmento acima citado veja a interdisciplinaridade como um paliativo à espera da grande revolução, ele se dedica, ao longo do texto, a indicar alternativas interdisciplinares para os currículos dos cursos de Pedagogia. E até mesmo reconhece, num sentido mais amplo, que “é importante acrescentar que a noção de interdisciplinaridade é fundamental para a própria redefinição da política científica da área educacional como forma de suplantar a produção fragmentária, descontínua e ocasional do setor” (ib., p.129).

Vejam os mais alguns exemplos de descompassos, agora a partir de fragmentos da segunda família:

[A interdisciplinaridade] respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. (Delizoicov & Zanetic, 1993, p.13).

Ao invés do professor polivalente, [a interdisciplinaridade] pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema. (ib.).

Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade é uma questão epistemológica. (Ávila, 1991, p.37).

É preciso colaborar, isso é, “trabalhar junto” mas, como demonstra Piaget, sem confundir aportes teóricos, distinguindo-lhes bem as fronteiras e delimitando os objetos, determinando as intersecções e os “mecanismos comuns”. (Flores, 1993, p.59).

Esta última autora parece salientar ser necessário haver fronteiras disciplinares bem marcadas. Depois de analisar a interdisciplinaridade numa perspectiva piagetiana, ela conclui que “a interdisciplinaridade trabalha as interconexões entre as disciplinas, mas para tal é preciso que as disciplinas estejam bem delimitadas” (id., 1995, p.34).

A impossibilidade de alcançar a verdade fica clara no seguinte fragmento: “Em cada nível de abordagem adquire-se um complexo de informações para melhor explicar os fenômenos. Por isso, quanto mais

interdisciplinar for a abordagem, mais próximos da melhor explicação chegaremos, ainda que não será a verdade” (Del Pino, 1995, p.9). Depreende-se que o autor reconhece o caráter assintótico de nossas explicações em relação à verdade. Outrossim, ainda que fale em “relativização da verdade”, ele toma por tranquilas a existência da verdade e a necessidade de um ensino interdisciplinar: “há necessidade de interdisciplinaridade para concatenar e dar nexos às coisas que se observa (*sic*) e que se faz (*sic*)” (ib.)

CAPÍTULO 4

DISSONÂNCIAS

Ao lado das duas famílias discursivas que até aqui descrevi e analisei, passaram a circular entre nós, mais recentemente, outros discursos que tratam da interdisciplinaridade mas não recorrem aos *topoi* que descrevi. Como procurarei demonstrar nesta Seção, todos eles se despedem, explícita ou implicitamente, em maior ou menor grau, das metáforas da doença e do remédio. Não que deixem de reconhecer que existem crises no mundo e que é preciso trabalhar para “resolvê-las”; mas não debitam nossos problemas a uma suposta doença dos saberes modernos e, conseqüentemente, não apelam para algum remédio epistemológico. Também não assumem os mitos do retorno e da aliança. E mesmo quando tomam a totalidade como categoria dada — seja ela metafísica ou historicamente determinada — e a unidade do saber como “característica” natural, isso não é feito na forma de um lamento nostálgico em relação a algo que teria sido perdido. Além de tudo isso e talvez mais importante do que tudo isso, esses novos discursos — na contramão das duas famílias — reconhecem, implícita ou explicitamente, em maior ou menor grau, as limitações da educação como instrumento de transformação do mundo.

Tudo isso combinado dá a esses outros discursos um colorido que difere bastante do tom dos discursos da primeira e da segunda famílias. Nesse sentido, tais discursos não funcionam como sustentação epistemológica para o movimento pela interdisciplinaridade; e, na medida em que não fazem um elogio pedagógico à interdisciplinaridade eles também não se situam dentro daquele movimento. Ao contrário, esses novos discursos se colocam numa

posição crítica em relação à primeira e à segunda famílias. Assim, não os alinhio ao lado desses. Em outras palavras, não os vejo nem como *sustentação* nem como, digamos, *expressão* do movimento pela interdisciplinaridade.

Se voltarmos à metáfora musical que sugeri na Seção anterior, talvez possamos dizer que esses novos discursos executam — cada um a seu modo — músicas diferentes, com outros temas, outros sons, outras harmonias, outras tonalidades e, até mesmo, seguem outras formas musicais. Com tantas diferenças, não se trata mais de um contraponto entre várias vozes; nem, muito menos, de descompassos. Se levarmos um pouco mais adiante a metáfora, poderemos dizer que não só os músicos são outros mas que são até bem diferentes. E eles não desconhecem a música do movimento pela interdisciplinaridade; bem ao contrário, é contra essa que eles querem se fazer ouvir. Assim sendo, essas músicas diferentes se colocam em dissonância ao que escutamos até aqui.

Em termos foucaultianos, então, pode-se certamente dizer que entre, de um lado, a primeira e segunda famílias e, de outro lado, esses novos discursos, há uma ruptura. Mas a questão, agora, não é de uma discordância nessa ou naquela camada geológica, senão que os próprios materiais dos subsolos são diferentes. As camadas não apenas não combinam em suas distribuições relativas, senão que as camadas são constituídas por substâncias diversas. Assim, a ruptura é de tal modo profunda que muda a própria ordem do discurso.

Por causa dessa mudança, nessa Tese não deverei me deter na leitura e descrição desses novos discursos. Por outro lado, eles estão aí, parecem procurar novos espaços e se colocam praticamente em oposição às duas famílias que descrevi e analisei. Assim, mesmo que não se inscrevam no movimento pela interdisciplinaridade, entendo que devo fazer aqui alguns comentários sobre eles e, mesmo que muito rapidamente, caracterizá-los. Tal caracterização não implica identificar se há “uma ordem comum” nesses discursos, não implica detectar se há descompassos e contrapontos entre eles ou se a dispersão é de tal tamanho e natureza que, afinal, aquilo que existe são muitas ordens diferentes. Tudo isso pode ser importante, mas escapa aos horizontes a que me propus. Em suma, deixo para o futuro — ou para outros — esse trabalho.

Assim, talvez o máximo que eu deva fazer aqui seja caracterizar os novos discursos, assediando-os por dois flancos. De um dos flancos eu já me vali: o flanco do não-ser, isso é, averiguar aquilo que não fazem aqueles

discursos — eles não *sustentam* e nem *expressam* o movimento pela interdisciplinaridade.

O outro flanco consiste em buscar os *topoi* que eventualmente os atravessam. Com isso, eu quero dizer que se a ordem do discurso é outra não implica que tenham desaparecido *todas* as semelhanças entre esses novos discursos e os discursos da primeira e da segunda famílias. Ao contrário — com exceção de Wallner (1995) e de Quijano (1995), conforme comentarei no final desta Seção —, todos eles mantêm pelo menos uma regularidade que permanece visível e praticamente inalterada: a referência positiva à *totalidade*. Mas ainda que ela seja assumida como uma necessidade a ser compreendida por um pensamento que deve ser unitário, nesses novos discursos a totalidade não é acessada na forma de um elogio a algo que tenha sido perdido. E nesse desaparecimento do elogio temos uma boa diferença entre eles as duas famílias precedentes. Simplesmente, a totalidade é um *datum*, um princípio metafísico em que se assentam os enunciados desses novos discursos.

Mesmo, por exemplo, que um autor como Severino (1995a) diga que é preciso colocar essas questões em termos absolutamente concretos — e não metafísicos — e que “o sentido de nossa existência só pode mesmo ser apreendido em sua substancialidade, se abordado enquanto manifestação da prática real” (ib., p.159), ele mesmo não se despede da metafísica. Apesar de dizer que é preciso “vencer o dogmatismo monocrático da metafísica tradicional bem como a policracia da ciência positivista” ele reafirma que “por mais numerosas que sejam nossas vias de acesso ao real, de tão múltiplos aspectos, estamos sempre lançando um mesmo olhar, de um único espírito, sobre um único e mesmo real” (ib., p.160). Mesmo reconhecendo que “o saber não estabelece nexos puramente lógico entre conceitos e relações formais” (ib.) — e, por aí, se despeça de “uma preocupação pura e simplesmente epistemológica” (ib.) —, esse filósofo diz que “poderíamos reafirmar, com um sentido novo mas parafraseando os metafísicos clássicos, que o ser é uno e múltiplo ao mesmo tempo” (ib.).

Não é difícil identificar a fidelidade de tal discurso a uma totalidade que é prévia e da qual — como bem apontaram os apresentadores daquele texto (Jantsch & Bianchetti, 1995a) — “são constituintes [...], entre outros, o sujeito coletivo (a sociedade), o projeto sócio-educacional (sempre intencional) e a cultura (o ‘universo do saber’)” (ib., p.20). Ora, tanto nessas

como em várias outras passagens, denota-se que a totalidade é assumida por decreto.

Vejamos outros exemplos.

Frigotto (1995), ao argumentar que “a interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material, histórico e cultural e no plano epistemológico” (ib., p.26), diz que essa “necessidade de interdisciplinaridade [...] funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (ib., p.27). E criticando o tratamento racionalista e idealista que em geral é dado para a questão disciplinar — ao invés do que ele denomina tratamento “no plano do movimento do real” (ib., p.29) —, esse autor diz que “percebemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção de seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento” (ib.). A interdisciplinaridade se coloca como princípio e não como uma questão de método pedagógico.

Mais do que comentar a perspectiva marxista que declaradamente assume o autor — assim como o faz boa parte desses novos discursos —, quero aqui apontar para a sua ancoragem no realismo e numa concepção do entendimento humano enquanto, para usar a expressão de Rorty (1988), *espelho da natureza*. Isso fica mais claro quando — culpando a “forma específica com que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classes” (ib., p.31) pela limitação dos sujeitos em construir seus conhecimentos acerca da realidade — Frigotto busca na teoria materialista de Kosik (1976)³⁵ mais argumentos para dizer que “o trabalho interdisciplinar [...] se apresenta como uma necessidade imperativa” (Frigotto, 1995, p.33). E mesmo quando o autor se refere à representação, cita Marx e Engels para dizer que se ela “está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material” (ib., p.34), então, num mundo economicamente dividido em classes sociais, a representação que

³⁵ A citação que Frigotto (1995) faz de Kosik (1976) revela o compromisso com o realismo: “A teoria materialista distingue um duplo contexto dos fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originariamente e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediadamente ordenados depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real” (ib., *apud* Frigotto, 1995, p.32). Em outras palavras, para essa perspectiva *há* um mundo e, por mediações (melhores ou piores), nós o apreendemos e teorizamos sobre ele. Eis o *espelhamento*.

fazemos será necessariamente cindida, distorcida, e contra isso poderá se colocar a interdisciplinaridade.

Numa cadeia argumentativa que é própria ao pensamento marxista, eles derivam do postulado do devenir humano — ancorado lá atrás, no *das Werden* idealista — um melhorismo que não consegue se cumprir por causa da “negatividade mais radical [...] das relações sociais classistas” (ib., p.36). Nem é preciso eu lembrar que, juntando tudo isso, se está a um passo de declarar a educação interdisciplinar um caminho para a “desideologização”, conscientização, superação, etc., de modo que não se tenha “uma consciência invertida do mundo” (ib., p.38), mas que se possa “estabelecer a verdade desse mundo” (Marx, 1977, *apud* Frigotto, 1995, p.38). Não se trata, agora, de um caminho de volta a uma suposta origem, nem de um caminho suficiente por si só, isso é, um caminho traçável e percorrável pedagogicamente. O caminho é outro, mais difícil, depende de outros arranjos, dado que “a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização somente se dará de forma mais efetiva na medida que (*sic*) forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites” (ib., p.37).

Dois outros autores, Jantsch e Bianchetti (1995b), identificam, no processo histórico da produção do conhecimento, um movimento que

vai da preocupação com a unidade (cf. literatura relacionada à história da filosofia, especialmente sobre a escola cosmológica do pensamento grego), avança pela/para uma fragmentação (sendo que no século XIX a defesa desta forma de conceber, produzir e transmitir o conhecimento chegou ao paroxismo) e desemboca na nova preocupação pelo resgate da unidade (tendência que se constata em “n” frentes: economia, geografia, tecnologia, administração de empresas, etc.. (ib., p.177).

Para eles, esse processo histórico tem “por base a imanência e a história” (ib.) e definem

imanência como sendo o caminho ou a lógica do objeto/problema (de pesquisa, estudo, etc.), lógica que não dá pura e simplesmente autonomia ao objeto/problema frente ao mundo em que este se situa, mas que exige, por parte do pesquisador, um penetrar na lógica deste objeto/problema, para poder com ele dialogar

adequadamente e estabelecer sínteses superadoras do conhecimento acumulado. (ib., p.178).

O crédito que esses autores dão a Piaget, no que concerne à noção de imanência, é explícito: “neste estudo, incorporamos, na questão da imanência, a idéia de ‘natureza das coisas’ de Piaget” (ib.)³⁶. Não é preciso que eu aponte o imanentismo epistemológico — e, certamente, metafísico — contido neste fragmento.

Talvez ainda mais interessante seja averiguar que para esses autores, o conceito de história diz que a “realidade é dialética (caminha pela negação da negação) e que o conhecimento/pensamento, na sua dialeticidade, é uma construção humana e, portanto, passível de muitas e novas objetivações” (ib.). Mais importante do que comentar a aporia em que nos metemos ao assumirmos a antinomia dessa proposição — o que, de resto não é raro acontecer nessas tentativas de autofundamentação —, penso que é preciso sublinhar aonde nos levam esses autores: “a partir desse conceito [de história] não nos posicionamos (e não poderia ser diferente) em favor de qualquer unidade (metafísica) no campo do pensamento/conhecimento. História é total ruptura da temporalidade natural (se é que se pode falar nisto) e total afirmação da temporalidade construída” (ib.).

É uma tal perspectiva que permite que esses autores, ao discutirem o histórico da terminologia disciplinar, considerem que o feudalismo é “um retrocesso histórico que deu materialidade para a volta ao modelo que não precisava tender à fragmentação, em termos de produção do conhecimento” (ib., p.185). E, também, que considerem que “o processo de fragmentação, que possibilitou o caminhar em direção às especificidades, se dá em um grande, abrangente e único movimento (a lógica histórica)” (ib.)... Por aí, Jantsch e Bianchetti concluem que “a divisão ou fragmentação da ciência não é propriamente uma ‘cria’ do capitalismo como muitos teóricos dão a entender ou até mesmo afirmam categoricamente” (ib., p.187). Ao contrário, capitalismo e divisão do conhecimento têm suas lógicas própria e andam lado a lado como produtos da história. É por causa dessa errada associação de causa e efeito — entre ciência e capitalismo, entre divisão do trabalho e capitalismo, etc. —, que se costuma estabelecer nos meios pedagógicos brasileiros, que tudo aquilo que “decorre da filosofia do sujeito tem se

³⁶ Aqui, vale citar Piaget (1973): “nas ciências naturais, a investigação interdisciplinar é, por assim dizer, imposta pela natureza das coisas” (ib., p.7).

mostrado e é não só insuficiente como inapropriado para dar conta da totalidade que implica a produção do conhecimento” (ib., p.188).

Numa análise feita em outro registro, Schäffer (1995), procura traçar uma rápida história do movimento pela interdisciplinaridade, indicando o “surto galopante de interdisciplinaridade” (ib., p.37), a complexidade e ambivalência do desenvolvimento científico contemporâneo” (ib., p.38), “a solução pela via da interdisciplinaridade” (ib., p.41) e as “diversas concepções de interdisciplinaridade” (ib., p.45). Ainda que a autora se preocupe mais em fazer uma descrição um tanto isenta dessas questões, ela conclui que “ao se convocar a interdisciplinaridade como um princípio teórico-metodológico para ‘resolver problemas’ suscitados pelo avanço das ciências, ela é também produto de um tipo/modo de ciência que se faz e que, sendo assim, não vai ser ela a ‘grande redentora desses males’” (ib., p.47). Em outras palavras, para ela “não existe modelo de interdisciplinaridade” (ib., p.48) que possa ser chamado para resolver problemas... Isso é assim porque a interdisciplinaridade “não é um saber em si mesmo; não é justaposição de saberes; não se constitui como uma nova disciplina; não tem onde se ancorar; não representa a recuperação de um saber absoluto [...]” (ib., p.47). Schäffer conclui, dizendo que

A partir desses não é, talvez se poderia dizer que a interdisciplinaridade só tem sentido em sua relação com o real, como um recurso da inteligência; como um aprofundamento de diferenças; como um fenômeno contraditório e múltiplo; como recuperação histórica das disciplinas; como confronto de diferentes visões para auto-esclarecimento sobre as próprias condições de questionamento e, finalmente, como um espaço aberto, múltiplo, de discussão da problemática científica contemporânea, projetando-se no ideal de uma tecnologia mais humana. (ib., p.48).

Estamos diante de um estilo discursivo que difere bastante tanto da primeira e segunda famílias quanto dos novos discursos que comentei até aqui, nesta Seção. Mas, se a autora não assume os *topoi*, o subjetivismo e o voluntarismo daquelas famílias e nem o idealismo ou o marxismo dos últimos textos que descrevi, ela não deixa de reconhecer um papel para a interdisciplinaridade enquanto recurso de inteligência para uma relação com o real. Isso implica uma perspectiva que entende nossa inteligência como um espelhamento do real que está lá fora e ao qual chegamos pela mediação

interdisciplinar. Tal mediação se coloca entre muitas outras possíveis e é eventual.

Esses comentários me parecem suficientes para mostrar o compromisso iluminista desses novos discursos. Nesse sentido, e deixadas de lado todas as muitas outras diferenças, eles são irmãos dos discursos da primeira família.

Para trazer mais um exemplo, o mesmo acontece com Paviani e Botomé (1993). Em livro que pretende chamar “a atenção para o fato de que as relações entre os vários tipos de conhecimento [...] encerram maior complexidade do que os nomes ‘interdisciplinaridade’ e ‘multidisciplinaridade’ permitem perceber” (Rizzon & Pauletti, p.9), aqueles autores salientam que “muitas das preocupações em torno da disciplinaridade, assim como esperanças, crenças, expectativas podem ser alimentadas por um desvio de alvo, recaindo as preocupações mais sobre os sintomas do problema do que sobre aquilo que o caracteriza, constitui ou gera” (ib., p.10). Ao reconhecerem que as disciplinas se originam e se organizam a partir da combinação de dois critérios — um, de ordem lógica, epistemológica e filosófica; o outro, de ordem política e administrativa —, Paviani e Botomé (1993) concluem que “um mero nome como ‘disciplina’ esconde em sua intimidade uma extensa, controvertida e complexa história, repleta de componentes, aspectos, problemas, distorções em relação à origem” (ib., p.17). Para eles, então, a

interdisciplinaridade [...] é o “sintoma” da doença que está vitimando as disciplinas: sua falta de atualização em relação aos últimos resultados da pesquisa e descuido em relação aos problemas do homem e da sociedade. Nesse sentido, a solução não está na relação apenas externa das disciplinas, na sua justaposição, mas, antes de tudo, na maneira de conceber a disciplina. O verdadeiro problema é a intradisciplinaridade: o que constitui, define e é considerado como disciplina. (ib., p.17).

Como se vê, não é o mundo moderno que está doente; e se algo está mal, não é propriamente a sistematização e a organização do conhecimento em disciplinas: “o que ficou de inadequado, e que talvez seja o que precise de correção urgente, é a idéia de separações bem definidas com autonomia de cada parcela como se fossem coisas diferentes e, às vezes, até antagônicas” (ib., p.18). Continuando a argumentação, os autores chegam à unidade do conhecimento, única via possível para o entendimento da totalidade. Para eles, nesse estado geral de coisas desrespeita-se o “ideal de unidade do

conhecimento como um todo coerente, íntegro, articulado” (ib.), de modo que o “ideal de unidade que perpassa a Ciência e, conseqüentemente, as disciplinas, não se concretiza” (ib.).

Se perguntarmos por que esse ideal não é alcançado, encontraremos um fragmento que me parece interessante. Após referir exemplos de como usa-se a palavra *disciplina*, Paviani e Botomé (id.) dizem: “os exemplos e aspectos específicos do uso indiscriminado do conceito de disciplina em todos esses contextos merecem um exame mais detalhado. Com ele talvez seja possível esclarecer mais um pouco porque (*sic*) a compartimentalização do conhecimento deve-se mais a um mau conhecimento (ou disfunção) do conceito de disciplina do que à natureza própria desse conceito” (ib., p.54).

Esta citação me parece importante por dois motivos. Em primeiro lugar, porque revela um claro compromisso desse discurso com uma perspectiva essencialista do conhecimento e dos conceitos. Em segundo lugar, porque ela nos remete para a discussão que os autores fazem sobre a polissemia de *disciplina* e de *interdisciplinaridade*. Mas, aqui, isso não é feito nem para esclarecer os diferentes sentidos que são atribuídos a cada uma dessas palavras, nem, propriamente, para fixar um único sentido para cada uma delas. A preocupação conceitual desses autores é

estabelecer conceitos e critérios bem delimitados e claros para três ordens ou âmbitos: (1) Disciplinas — para as unidades de trabalho de produção de conhecimento; (2) Programas de ensino (ou de estudo) — para as unidades de transformação do conhecimento em capacidade de agir (conduta, habilidades, etc.) perante a realidade (o já conhecido como ensino ou educação); (3) Ocupações ou profissões — para as unidades de uso do conhecimento em serviços diretos. (ib., p.63).

Com isso, Paviani e Botomé (id.) deslocam o problema: *da* necessidade de promover “diretamente” a interdisciplinaridade — através de um receituário metodológico e pedagógico, como faz o movimento pela interdisciplinaridade — *para* a necessidade de fazer sempre uma distinção rigorosa entre disciplina, programa de ensino e ocupações (ou profissões).

Ainda que a questão pedagógica esteja sempre presente nos textos que até aqui comentei, nesta Seção, todos eles parecem entrar na discussão sobre a interdisciplinaridade pela via ou filosófica, ou política, ou histórica, ou econômica, mas não propriamente pedagógica. Trago, a seguir, uma exceção; trata-se de Prestes (1987). Essa autora discute também questões históricas e

políticas ligadas ao movimento pela interdisciplinaridade. Mas isso é feito num segundo plano e sem, até mesmo, qualquer referência à teorização crítica em Educação. Naquele segundo plano está, por exemplo, uma crítica *en passant* à “tese defendida pelos partidários da interdisciplinaridade” (ib., p.65), que pressupõem “a existência de uma racionalidade progressiva e consciente, que opera de baixo para cima em termos histórico-temporais, determinando por reação um movimento de cima para baixo que dá ao processo uma dignidade científico-interpretativa” (ib.). Seu texto centra-se nas questões pedagógicas, a partir das quais articula uma análise sobre aquele movimento, chegando à constatação de que “sem pautas disciplinares não há aprendizagem” (ib., p.67).

Chegando ao final desta Seção, farei um rápido comentário sobre dois autores que, tendo sido recentemente traduzidos no Brasil, tratam da disciplinaridade não apenas abandonando a *totalidade* como referência positiva mas, até mesmo, problematizando-a radicalmente.

Em primeiro lugar, vejamos a proposta de Wallner (1995). Esse filósofo austríaco discorre sobre sete princípios a partir dos quais propõe a “formação de redes e contradição”. O que vale aqui ressaltar é que esse autor entende a ciência como um meio de comunicação e não um meio de descobrir a verdade ou de solucionar problemas. Para ele, o conhecimento científico não se constrói a partir de um método de investigação que viria dar resposta a demandas do mundo natural ou social, mas se constrói a partir de acordos, tácitos ou não, entre os praticantes desse ou daquele ramo da ciência. Assim, o que se coloca é que a interdisciplinaridade não é uma questão a ser tratada e resolvida através da escolha de algum método de ensino ou de pesquisa interdisciplinar, mas sim através da própria atividade dos cientistas. Dado que essa atividade é necessariamente social, os cientistas podem e devem manter a autonomia individual e da especialidade em que trabalham e, ao mesmo tempo, construir teorias globalizantes e cruzar constantemente as fronteiras entre as especialidades. Por isso, Wallner diz: “nós abandonamos o conceito da unidade do Espírito, tido como pressuposto implícito para o conhecimento humano na teoria do conhecimento tradicional” (ib., p.92).

Assim, Wallner despede-se explicitamente do programa hegeliano — que tenta “chegar à unidade do Espírito dialético no movimento específico de uma ciência particular” (ib., p.94) — e do programa do Círculo de Viena — que “toma a física como padrão de medida metodológico da unidade da ciência como protótipo das ciências” (ib., p.94). Em vez de perseguir a

“inalcançável unidade do Espírito humano, em vez daquela ilusória esperança” (ib., p.95), Wallner opta pela busca de redes de aprendizado social, o que “possibilita aos grupos de pesquisadores refletir sobre si mesmos, especialmente no que tange a seus objetivos, no que tange ao sentido de seu trabalho. Pois uma legitimação a partir das estruturas do espírito não é possível. Cabe à formação de redes aquela função que, na epistemologia tradicional, cabia à legitimação” (ib.). Com isso, tais redes não só garantem a cientificidade do conhecimento científico como, ainda, elas impedem “que, devido à nossa renúncia a processos hierárquicos de legitimação, as estratégias de pesquisa decaiam para o arbitrário” (ib.). Além disso, as redes garantem “a síntese das realizações de determinados grupos de pesquisadores” (ib., p.96).

Encerrando esta Seção, vejamos uma posição bastante diferente de todas as outras que comentei aqui, na medida em que seu autor (Quijano, 1995) problematiza até mesmo a possibilidade da “existência” e de uma apreensão racional da totalidade, a partir das dificuldades interpostas com o esgotamento da modernidade. Para ele, sempre houve algo de paradoxal nessa busca pela totalidade através da interdisciplinaridade, uma vez que algumas disciplinas não têm qualquer perspectiva da totalidade. A Economia clássica, por exemplo, pretende fazer um discurso técnico sobre “alguma coisa que se pode qualificar de economia e que seria como que uma esfera de fenômenos que obedecesse às suas ‘próprias leis’, fora da esfera do social, do político e do cultural” (ib., p.102); em outras palavras, fenômenos independentes dos efeitos do poder. Ora, os discursos contradisciplinares — principalmente os articulados na América Latina — remetem à totalidade e, nesse sentido, também às relações sociais mais amplas e concretas, aí incluído o poder. O paradoxo se acentua justamente “no momento exato em que a crise da modernidade e o debate pós-moderno difundiram a negação da idéia de totalidade, em particular no âmbito da existência social” (ib., p.103). E os desastres a que chegaram as experiências do “socialismo real existente” apontam “os riscos que o emprego da categoria totalidade comporta” (ib.).

Numa situação limite, esse autor — seguindo Mann — sugere que até mesmo pode não existir uma entidade à qual denominamos sociedade; nesse caso, não só uma teoria social não faria sentido como, ainda, não faria sentido uma teoria da transformação social. “A visão atomista da realidade e, principalmente, da realidade social, que parecia ter sido eliminada no plano intelectual, retorna com pretensões à hegemonia” (ib.).

A partir daí, Quijano faz uma rápida crítica das noções de totalidade orgânica e totalidade sistemática, enquanto construções típicas do pensamento europeu, e sugere que pensemos numa totalidade histórica, ou seja, uma “articulação de experiências e elementos historicamente heterogêneos que a história — e não a lógica de uma entidade supra-humana qualquer — reúne e que se articulam em relações de poder” (ib.). Falando em incoerência, diversidade e heterogeneidade da história, esse autor não se perfila ao lado dos que entendem a história como um processo necessariamente progressivo e teleológico. Para ele, a questão é de contingências e não de necessidades, o que o aproxima bastante do *a priori* histórico de Foucault. E se há alguma necessidade, ela deriva de uma contingência; por isso, seguindo o que fiz na Segunda Parte — quando me referi a uma natureza não-natural —, denomino tal necessidade de contingencial.

Tematizando sobre essas dificuldades, Quijano trata da interdisciplinaridade fora do registro epistemológico e desloca a questão no sentido não propriamente de integrar conhecimentos, mas de fazer uma “reconstrução epistemológica atuando na base da comunicação e do intercâmbio entre culturas” (ib., p.106). Ao mesmo tempo, ele reconhece que tudo isso está atravessado por relações de dominação e que sempre se dá de modo interessado. Seja como for, o discurso de Quijano sobre a interdisciplinaridade afasta-se de tudo o mais que vem circulando entre nós. Ele me parece ser a maior dissonância que hoje se escuta nesse campo.

Com isso considero concluída esta Segunda Parte e passo a tratar do pensamento de Michel Foucault. Isso significa fazer um corte no meu texto e, deixar provisoriamente suspensa a discussão sobre o movimento pela interdisciplinaridade, para retomá-la na última Parte desta Tese.

TERCEIRA PARTE

FOUCAULT

*Sampa*³⁷

...

*E foste um difícil começo, afastado o que
não conheço.*

*E quem vem de outro sonho feliz, de
cidade*

*Aprende, depressa, a chamar-te de
realidade.*

*Porque és o avesso do avesso do avesso
do avesso.*

³⁷ Veloso, 1990, v.II, p.97

Esta Terceira Parte funciona como um divisor de águas entre, de um lado, as descrições e a leitura arqueológica dos discursos contradisciplinares que fiz até aqui e, de outro lado, a análise de cunho genealógico que desenvolverei na Quarta Parte desta Tese. Dessa forma, suspendo temporariamente a discussão sobre o movimento pela interdisciplinaridade e me volto para o pensamento de Michel Foucault. Mas, antes que eu me atire nessa tarefa, é preciso justificar esta suspensão; e talvez até mesmo justificar a extensão que concedo a tal suspensão.

Ainda que eu considere profundamente instigante a contribuição de Foucault para a Filosofia e para a compreensão do mundo contemporâneo — o que, por si só, já se constitui num forte motivo para que se continue estudando a sua imensa obra —, é claro os motivos que me levam a dedicar-lhe as tantas páginas que se seguem são de outra ordem. Em se tratando de uma Tese, certamente o que se coloca não é *fazer um apanhado* geral daquela contribuição, mas é *apanhar* daquela contribuição os pedaços que são necessários para, usando um clichê, construir meus objetos de pesquisa e, a

partir daí, analisá-los, problematizá-los. Então, por que não me ater apenas aos pedaços de Foucault que me interessam? Esta pergunta adquire mais força se considerarmos que Foucault não foi um filósofo sistemático — como terei oportunidade de mostrar —, ou seja, não se ocupou em construir um sistema filosófico. E, mais do que isso, não existe *um* Foucault: não só ele tematizou sobre as mais variadas questões como, ainda, — e talvez isso seja o mais importante — ele parece, a cada novo texto, modular seu pensamento, modificar seus conceitos, deslocar-se continuamente. E ele faz disso seu próprio ofício, como deixa claro ao encerrar a Introdução d' *A arqueologia do Saber* (Foucault, 1987):

Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que em você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.

[...] Vários como eu, sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me perguntem quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (ib., p.20).

O problema é que fica bastante difícil compreender Foucault em pedaços. Na medida em que ele sempre andou na contramão da maioria dos filósofos seus contemporâneos — na contramão do que se pode denominar “senso comum filosófico de uma época” —, seu pensamento fica mais, digamos, acessível se o abordarmos por contrastes sucessivos. Tais contrastes se estabelecem não só entre seu pensamento e o pensamento “dos outros” como, também, se estabelecem internamente a ele mesmo, ao longo das diferentes obras, entrevistas, debates, conferências e cursos que ministrou. Esses contrastes em relação aos outros é até mais profundo do que simples diferenças entre escolas de uma época, pois o que se dá é uma completa “ruptura com a tradição filosófica ocidental” (Díaz, 1993a, p.7).

Mas é preciso ter cuidado. Depois da longa citação que fiz da Introdução d' *A arqueologia do Saber*, estou à beira de entrar numa contradição lógica, pois há algum sentido em falar em *internamente a ele*

mesmo, como se houvesse um *próprio* ou um *mesmo* Foucault? Como, em última análise e num domínio mais amplo, se houvesse um *próprio* ou um *mesmo* sujeito qualquer? Afinal, “sua estratégia [foi] opor-se ao pensamento do Mesmo, da identidade, e aderir ao pensamento do Outro, da diferença” (ib.). O que se coloca aqui, então, é se despedir do sonho de buscar o âmago de um pensamento, de fixar alguma suposta estrutura, ou mesmo de fixar, ainda que seja, apenas pedaços de um autor. O que mais mais importa é averiguar os pensamentos manifestados a partir das mutantes posições de sujeito ocupadas por aquilo que chamamos de autor. Nesse caso, a rigor não existe *um* pensamento foucaultiano, senão existem pensamentos foucaultianos, pronunciados por um indivíduo material que, ao longo de uma história, foi ocupando diferentes posições de sujeito. (Foucault, 1992c).

Assim, estamos frente a uma situação que pode parecer paradoxal. Se Foucault tivesse se ocupado em construir um sistema filosófico, teríamos de examinar os diferentes pedaços do sistema para compreendê-lo e, depois, “usá-lo”. Mas, dado que ele não foi um filósofo sistemático, então *também* temos de examinar os diferentes pedaços de seu pensamento para compreendê-los e depois “usá-los”. O paradoxo é aparente e se desmancha na medida em que se faz a distinção entre aquilo que é preciso compreender (para depois “usar”) em cada caso. O plural aponta para essa distinção: no primeiro caso, a questão é compreender (e “usar”) *o sistema*; no segundo caso, é compreender (e “usar”) *os pedaços*.

O que resulta de tudo isso é que tenho de me ocupar com os pedaços do pensamento de Foucault. Divido esta Terceira Parte em quatro capítulos, ao longo dos quais procuro justificar o uso que faço do filósofo, discutir o que denomino os três domínios e a questão do método em Foucault e, por fim, esclarecendo em que consiste a minha infidelidade ao filósofo, trago em auxílio de meu trabalho, o pensamento de Norbert Elias.

CAPÍTULO 5

POR QUE FOUCAULT ?

Uma perspectiva

Ainda que pareça um truísmo, lembro que assumir *uma* perspectiva implica tanto pressupor outras perspectivas possíveis quanto fazer uma escolha dentre essas outras, pois não é possível dizer tudo sobre algo; “não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como dele devemos falar. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar”. (Wittgenstein, 1987, p.61). Escolher uma

abordagem entre muitas, ou mesmo construir uma abordagem a partir de outras, é uma questão sempre presente em qualquer atividade de investigação. Mas isso nem sempre está claro para o pesquisador ou não fica claro para aqueles que o lêem. E, mesmo quando as escolhas são explicitadas é, na maioria das vezes, para dizer que a perspectiva escolhida é *a* correta ou, pelo menos, é a melhor. Afinal, a tradição iluminista alimenta, em todos nós, a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se compreenda o que é *mesmo* o mundo, se explique como ele funciona; em outras palavras, se chegue às “últimas verdades” ou — numa versão probabilística — se chegue cada vez mais perto das “verdades verdadeiramente verdadeiras”. Assim, decorre desse unitarismo epistemológico e metodológico que cada um defenda a *sua* perspectiva como *a* perspectiva. É dessa tradição que eu quero me afastar.

Então, se dedico uma parte desta Tese para discutir minha perspectiva não é certamente nem para defendê-la nem, simetricamente, para argumentar contra as muitas outras perspectivas possíveis que, mesmo vendo coisas diferentes e usando vocabulários diferentes, também tratam da questão disciplinar e seus desdobramentos. Ambas as atitudes me levariam a entrar em contradição comigo mesmo. Se justifico por que este trabalho se insere no amplo cenário que se denomina, um tanto vaga e problematicamente, pós-moderno e por que, mais especificamente, assumo uma perspectiva foucaultiana, é para revelar, tanto a mim quanto aos outros, as suas possibilidades e a sua produtividade, para mostrar que sempre pode “haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava” (Rorty, 1988, p.286).

Assim, a questão que se coloca não é, absolutamente, tentar mostrar que a perspectiva foucaultiana é *a melhor*, mas é mostrar o quanto o pensamento de Foucault é capaz, o quanto pode ser útil por ele mesmo e o quanto ele deixa aberto para os lados e para a frente de si mesmo. Em outras palavras e usando uma expressão de Rajchman (1987), mostrar o quanto há de liberdade em sua filosofia. O que se coloca, então, é ir buscar em Foucault as “peças”, os “bocados”, as verdades modestas e os novos relances que me sirvam “como as chaves de uma caixa de ferramentas” (Ewald, 1993, p.26). Esse “buscar nele” não significa propriamente seguir o filósofo; isso implicaria fixar seu pensamento o que, como comentarei mais adiante, contrariaria seu desejo de não ser modelo.

É por isso que, frente à pergunta direta que serve de título para este capítulo, tentarei articular respostas indiretas. Para tanto, é preciso situar antes o pensamento de Foucault. Depois, discuti-lo em linhas gerais para que se compreenda por que não se pode tomá-lo como um sistema filosófico, como um catecismo epistemológico ou um guia metodológico, senão — como

é o meu caso — como o inspirador de uma perspectiva analítica, como um horizonte aberto de possibilidades, como um edificador.

Um edificador

Para situar Foucault, começo caracterizando-o como um filósofo um filósofo edificante. Qualquer tentativa de classificar sua orientação classificar sua orientação filosófica é sempre problemática. Mesmo problemática. Mesmo assim, valho-me da divisão proposta por Rorty (1988) para qualificar assim o filósofo:

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são *intencionalmente* periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar—admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito. (p.286).

Nessa divisão, Rorty não está sendo de todo original. Para que se compreenda mais claramente de quem ele fala, é interessante buscar em Nietzsche as bases desse pensamento edificante. Já no início da ampla crítica que o filósofo alemão elabora ao Idealismo, ele dedica um aforismo à filosofia sistemática:

317. Atenção aos sistemáticos. Há uma comédia dos sistemáticos: querendo preencher o seu sistema e arredondar o horizonte que o envolve tentam, à força, pôr em cena os seus pontos fracos no mesmo estilo que os pontos fortes — querem apresentar-se como naturezas

acabadas, de uma força monolítica. (Nietzsche, 1983, p.175).

Apenas para que fique mais claro o sentido de deslocamento que Rorty atribui às duas perspectivas filosóficas, isso é, a distância que separa os filósofos sistemáticos dos filósofos edificantes, sugiro que se busque a etimologia de algumas palavras que ele usa.

Assim, *sistemático* deriva de *sistema* que, por sua vez, vem do grego *systema*, pelo homógrafo latino tardio, com o sentido de “reunião de elementos interdependentes segundo uma ordem ou estrutura organizada” (Ferreira, 1994; Morris, 1970). Essa palavra grega resulta de uma associação entre *sun* — “junto, associado” — e *histanai* — “colocar, estabelecer, situar”. A raiz proto-indoeuropéia dessa última é *sta* — “motivar ou levar a ficar parado (imóvel ou de pé, por exemplo), a se tornar estável”. Isso explica, por exemplo, a aproximação entre *estase*, *estado*, *estável*, *epistemologia*, *sistema*.

Além disso, os filósofos sistemáticos *constroem*; esse verbo deriva do latim *construere*: *com* — “junto” — e *struere* — “empilhar” —, que tem como radical proto-indoeuropeu *ster*, que corresponde a algo como “empilhar ordenada e articuladamente, formando uma estrutura organizada” (Morris, 1970).

Ao contrário, os filósofos edificantes são reativos e periféricos. *Edificante* deriva de *edificar* que, por sua vez, remete para o verbo latino *aedificare* que vem de *aedes* (casa) + *facere* (fazer); essas palavras têm como raízes proto-indoeuropéias, respectivamente, *aidh* e *dhé*, cuja combinação corresponde a algo como “fazer ‘livremente’ um lugar onde viver, morar ou pisar” (ib.).

Reativos deriva de *reagir* — “fazer uma ação, oposição, resistência a uma outra ação; agir de novo” — que vem do latim *agire* — “levar adiante de si, transportar para fora e além” (Azevedo, 1955, p.18), cujo correspondente grego é *agein* — “conduzir, levar”.³⁸

Periférico deriva da forma latina *peripheria* e essa, da grega *periphérein* que, por sua vez, resulta de *peri* — “em torno” — + *pherein* — “levar, carregar, transportar”. Tanto a palavra grega quanto a inglesa (usada por Rorty) têm um sentido um pouco diferente daquele que temos hoje no

³⁸ O radical proto-indoeuropeu de todas essas formas é *ag*, também presente em algumas outras palavras que se situam no contexto desta Tese, como pedagogia, castigar e agente.

Português falado no Brasil. Aqui, *periferia* denota antes “1. superfície ou linha que delimita externamente um corpo; contorno, âmbito (físicos); 2. contorno de uma figura geométrica curvilínea; 3. superfície de um sólido; 4. extremidade marginal da folha” (Ferreira, 1994, verbete *periferia*). E só como quinta acepção e num sentido figurado, “contorno; vizinhança, proximidade” (ib.). Já em inglês, *periferia* denota principalmente uma “região imprecisa na vizinhança e para além de uma fronteira” (Morris, 1970). Isso me parece importante na medida em que é preciso buscar na língua inglesa o sentido que o filósofo quis dar e que parcialmente se perdeu na tradução.

O que sobressai dessa breve análise etimológica é a distância que separa os dois pensamentos entre si. Para Rorty, de um lado está um pensamento comprometido com a organização de sistemas — em que os saberes, as proposições e as idéias se articulam no sentido de formar estruturas completas, fechadas, suficientes e o mais precisas possível, cujo maior exemplo se tem talvez no Idealismo Alemão. Do outro lado, está um pensamento mais livre e fragmentário, menos orgânico, cujas fronteiras são aproximativas e, por isso, imprecisas e parciais. Aqui se deve entender *fronteiras* nas suas duas acepções principais: tanto “limite ou contorno que separa algo de seu exterior”, quanto o “extremo de um domínio que não se deve, não se pode ou não se consegue ultrapassar” (Ferreira, 1994). Até mesmo a questão de fronteiras é tratada com ênfases diferentes por um e por outro desses dois lados (Ladwig, 1996).

Naquela citação de Rorty ficam claros vários pontos do programa de uma outra Filosofia.³⁹ Ali está explícita a noção heideggeriana de destruição e da desconstrução de Jacques Derrida. Fica também clara a aproximação da nova Filosofia com a Arte e com a Literatura, como num seguimento às posições que adotou Wittgenstein ao ver na linguagem (inclusive do discurso filosófico) um instrumento que institui a realidade e não um espelho que a revela para nós. Vem daí um novo estatuto: a Filosofia como amor à sabedoria enquanto conversação, sempre desconstruindo e reconstruindo, e não enquanto inquérito destinado à determinação de alguma essência, das permanências e das certezas últimas. Por incorporar radicalmente a temporalidade, é central na filosofia edificante a idéia de impermanência como uma derivada da contingência histórica.

³⁹ A palavra *programa* tem de ser entendida, no contexto das filosofias edificantes, num sentido fraco.

É nessa consideração à existência, é na assunção radical da temporalidade que os novos discursos filosóficos, prenunciados em Nietzsche, incorporam elementos até então ausentes na tradição filosófica, dos gregos aos modernos: a conversação, o desejo, as assimetrias entre significante e significado e entre a linguagem e o mundo. Esses novos discursos não se organizam mais em tratados, mas em fragmentos, aforismos, máximas, ensaios. Comentando a obra de Foucault, Ribeiro (1996) diz que “o ensaio será a alma da filosofia. Esta é mais tentativa (e erro, isto é, também errância) do que encontro. O tratado vale menos que as tentativas, isto é, que as experiências. O possível pode interessar mais que o arrematado” (ib., p.1).

É por se despedir das metáforas iluministas — em especial aquela que fazia da Filosofia o espelho da Natureza — e é por não mais acreditar na possibilidade da fundamentação última que alguns críticos decretaram o fim da Modernidade e até, no caso de Heidegger, o esgotamento de toda a Filosofia ocidental. Assim pensada, uma filosofia não sistemática tem de abandonar a idéia de ser a epistemologia — enquanto investigação da origem, estrutura, métodos e validade do conhecimento — um eixo em torno do qual se movimenta o saber filosófico. Uma filosofia edificante não faz da epistemologia o coração da filosofia. E até mesmo falar em programa para essa nova Filosofia talvez não seja de todo correto, uma vez que isso significaria alguma tentativa de enquadrá-la e domesticá-la.

É por tudo isso que me junto a muitos outros e situo Foucault entre os edificadores. Como ele se recusa a colocar seu pensamento nos trilhos de um sistema e se recusa a perguntar sobre verdades objetivas ou mesmo a nos mostrar qualquer coisa como uma representação, nem mesmo aproximada, do mundo, atrai sobre si a crítica de que aquilo que ele faz não é, no fundo, filosofia. Crítica igual sempre sofreu Nietzsche que, além do aforismo que citei acima, chegou a escrever, no *Crepúsculo dos ídolos* (máxima §26): “Desconfio de todas as pessoas com sistema e as evito. A vontade de sistema significa uma falta de lealdade” (*apud* Türcke, 1994, p.70). O filósofo alemão mostrava uma certa compreensão para com os críticos sistemáticos na medida em que, para ele, a força motriz que nos leva a organizar sistemas não é uma derivada da razão mas, sim, do medo, do impulso, do sentimento e da necessidade de segurança e de familiaridade.

Na defesa de ambos — como se isso fosse necessário... — se poderia responder que aquilo que suas filosofias pretendem não é sair em busca de conceitos e argumentos definitivos para representar as essências do mundo,

mas é, sim, desenvolver “uma sabedoria prática necessária para participar numa conversa” (Rorty, 1988, p.288), de modo que se cuide que a comunicação não “degenere em inquérito, em programa de investigação [... e não] atinja o caminho seguro de uma ciência” (ib.). Até mesmo porque, para ambos — Nietzsche e Foucault —, esse “caminho seguro da ciência”, assim como a secularização da Modernidade, não passam de uma exterioridade que esconde, por baixo, a teologia e a fé. Para Nietzsche, “não há ciência incondicional; tal ciência é absurda, paralógica; a ciência supõe uma filosofia, uma fé que lhe dê direção, finalidade, limite, método, direito à existência. O que quer fundar a filosofia numa base científica, põe de pernas ao ar a verdade e a filosofia [...]” (Nietzsche, sd, §XXIV, p.125). Assim, junto com o ateísmo e o Iluminismo, a ciência é um lado de uma moeda cujo outro lado é feito de teologia, mito e fé. É verdade que todos eles,

o esclarecimento, o ateísmo, a ciência, têm-se imposto, realmente, contra a fé e a teologia. Contudo o reverso desse processo é a imposição clandestina de fé e teologia, dentro do esclarecimento, da ciência e, mesmo, do ateísmo, alcançando, aí, seu aperfeiçoamento autonegado. Sendo assim, o processo exterior evidencia-se como representação e dissimulação de um processo interior que ocorre ao contrário. (Türcke, 1994, p.75).

Como discutirei adiante, é por não querer se comprometer com o outro lado da moeda que Foucault irá dizer que a genealogia é uma anticiência.

Mas situar Foucault entre os edificadores não é uma questão de todo tranqüila. Não é possível desconsiderar uma posição como a de Rouanet (1989), para quem não se deve seguir Habermas e classificar Foucault como um antiiluminista:

Foucault é e sempre foi um pensador moderno. Ao mesmo tempo, é preciso admitir que na maior parte de sua obra a relação com a Modernidade é ambígua. Ele é sem dúvida um pensador moderno pelo espírito iluminista de crítica, mas, como raramente se dá ao trabalho de situar a crítica dentro da Modernidade, compreende-se o diagnóstico de Habermas de que ela estaria situada *fora* da Modernidade. (ib., p.221).

E, mais adiante, continua Rouanet:

O Foucault pós-moderno se evapora. Ele se concebe na linhagem direta de Kant, como introdutor da

Modernidade, e inscreve seus trabalhos na tradição a que pertence o próprio Habermas: a teoria crítica. O mesmo ocorre com o Foucault pós ou antiiluminista. (ib., p.223).

O que Rouanet parece fazer — principalmente com esse imenso alargamento da teoria crítica... — é tentar salvar Foucault, isso é, deixá-lo de fora da demolição que ele, Rouanet, tentou fazer contra a idéia de que estejamos vivendo em tempos pós-modernos. Propondo-se a repensar a Modernidade, o que Rouanet nos oferece em troca à sua negação do pós-moderno é a possibilidade de um reordenamento do moderno a que ele denomina neomoderno e no qual situa Foucault (Rouanet, 1986, 1989).

Ora, ao fugir da sujeição aos sistemas — vistos enquanto tentativas de totalização a serem evitadas — é o próprio Foucault que nos coloca as dificuldades, senão impossibilidades, de fazermos uma taxonomia com a qual se possa articulá-lo em relação aos demais pensamentos de nosso tempo. Por ter sido “planejada para evitar a coerência de um método único ou de uma só doutrina, porque não se enquadra em qualquer das disciplinas constituídas e porque possui um gênero específico de consequências práticas ou políticas” (Rajchman, 1987, p.8), “Michel Foucault é um enigma” (Ball, 1990 p.1; Marshall, 1990, p.11) e sua obra “tem levado a numerosas interpretações divergentes” (Rajchman, 1987, p.8). É por isso que “Foucault desconcerta” (Taylor, 1992, p.69).⁴⁰

Num rápido inventário, Smart (1992) relaciona alguns paralelos que têm sido traçados entre o pensamento do filósofo e o estruturalismo, a teoria dos campos na Física, a fenomenologia, a hermenêutica, Marx, Freud, Habermas, Nietzsche, etc. As semelhanças e diferenças entre as críticas foucaultiana e a frankfurtiana — especialmente as de Horkheimer e Adorno — à Modernidade foram estudadas por Honneth (1993). Selman (1988) demonstrou as várias e grandes afinidades — em termos ontológicos e metodológicos — entre a filosofia da linguagem do segundo Wittgenstein e o pensamento foucaultiano. Esses são alguns exemplos de estudos que buscam estabelecer tanto as raízes de Foucault quanto as relações entre ele e seus contemporâneos. E todas essas questões podem ser remetidas para uma

⁴⁰ É claro que, por sua vez, também outras perspectivas que se querem ou que são tidas como pós-modernas não são passíveis de classificações. É por isso que prefiro usar as expressões *tendências* ou *perspectivas*, ao nominar as idéias que, às vezes, ainda se procura domesticar sob *ismos* ou, pior, se procura sujeitar sob o rótulo de tal ou qual *escola*... Uma discussão mais detalhada sobre essa e outras questões colocadas pelo pós-moderno podem ser encontradas em Veiga-Neto (1995e) e Silva (1994a).

perspectiva mais ampla, que coloque em pauta não propriamente esse ou aquele autor, senão todo um conjunto de tradições intelectuais que vêm marcando principalmente o pensamento europeu e o norte-americano. É isso que fez recentemente, por exemplo, Engel (1996), ao tematizar as diferenças entre a tradição filosófica francesa e as demais correntes contemporâneas, especialmente as da Filosofia analítica.

De qualquer forma, tentar resolver a questão do (im)possível enquadramento de Foucault implicaria levar adiante um exercício que foge do âmbito desta Tese e que, de certa maneira, é próprio de uma filosofia sistemática... Mas isso não impede que se busquem as raízes do seu pensamento. Quanto a isso, deixemos que ele mesmo fale por si: “Todo o meu dever filosófico foi determinado pela minha leitura de Heidegger. Mas reconheço que foi Nietzsche quem venceu...” (Foucault, 1984, *apud* Deleuze, 1991, p.121).

Nesse campo, as duas questões que mais provocaram polêmicas talvez tenham sido as relações entre Foucault e Kant e entre Foucault e o estruturalismo. Quanto à primeira delas, seguindo Deleuze (1991) talvez se possa dizer que estamos frente a um neo-kantismo, cuja principal diferença em relação ao filósofo alemão decorre da idéia de que o que interessa, para o francês, “são as condições da experiência real, e não as de toda experiência possível” (ib., p.69). Tais condições “estão do lado do ‘objeto’, do lado da formação histórica, e não de um sujeito universal (o próprio *a priori* é histórico); ambas são formas de exterioridade” (ib.). Nesse sentido, Foucault constrói uma filosofia que sai das práticas concretas e não de uma suposta razão autofundada. Miranda e Cascais (1992), ainda que usando *filosofia* num sentido mais ortodoxo, apreendem bem esse ponto no seguinte enunciado: “todo o esforço foucauldiano (*sic*) se joga num afastamento da filosofia, em direção a uma teoria da experiência historicamente determinada pela modernidade” (ib., p.7). Com isso, Foucault parece conservar pelo menos um *a priori* — o histórico. E, de Kant, conserva também: 1º — a pergunta acerca das condições de possibilidade do conhecimento humano; 2º — a noção de verdade em termos de sua constituição e não tanto em termos de sua correspondência; 3º — a busca dos limites do pensamento; 4º — a irreducibilidade da prática à teoria. Junto a tudo isso, o francês assume a máxima kantiana de não apenas buscar a liberdade do pensamento, mas de buscá-la numa dimensão *pública* (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993). Mas Foucault não busca as fundações onde ancorar essa liberdade de pensamento. Ele não joga com a possibilidade de um porto seguro — seja para uma partida

(fundacional), seja para uma chegada (mesmo que utópica)⁴¹. Ele não quer saber de um lugar metafísico. Citando Nietzsche, ele nos diz que “de fato, ela [a liberdade] é apenas uma invenção das classes dominantes” (Foucault, 1992e, p.18). Por isso, ele ocupa-se em descobrir como se dão essas invenções e, num sentido mais geral, como as tramas históricas — que se manifestam em práticas discursivas e não-discursivas — constituem os sujeitos singulares, ao invés de tomá-los como encarnações de um sujeito transcendental.

Para Rajchman (1987, p.89), “Foucault é um kantiano sumamente paradoxal — que conseguiu adquirir notoriedade como um irracionalista”. Essa qualificação (ou desqualificação?) de irracionalidade — que, aliás, Rajchman não assume — advém, em parte, do fato de Foucault trabalhar sobre uma perspectiva que amplia o conceito de Razão ao pulverizá-la; não para destruí-la senão para distribuí-la em múltiplos “lugares” e assim “aplicá-la” em múltiplas situações. Lembremos o quanto isso se aproxima do regionalismo epistemológico de Bachelard. Mas, ao mesmo tempo em que desse se aproxima, é para dele se afastar. O método arqueológico de Foucault,

conservando a epistemologia como ponto de referência metodológico, assume outra posição em suas análises sobre a racionalidade: enquanto que a epistemologia postula que a ciência deve, para empregar a expressão de Bachelard, ‘ordenar a filosofia’, a arqueologia reivindica sua independência em relação a toda a ciência e se faz crítica da própria idéia de racionalidade. (Machado, 1990, p.16).

A “crítica da própria idéia de racionalidade” não quer jogar fora a própria racionalidade, mas sim quer colocar em xeque a idéia iluminista de Razão — exatamente porque a entende só como uma idéia, isso é, uma construção idealista. Seja como for, é importante notar que o kantismo foucaultiano se mostra pela aderência intransigente e permanente à reflexão crítica racional. Mas é preciso ter cuidado acerca do uso da palavra *racional*: no caso de Foucault, o racional não é um *a priori*. A crítica racional foucaultiana não é tomada, como queria Kant, enquanto caminho para a dignidade e para uma suposta maioria humana, senão que é tomada como um *ethos*, “como uma atitude filosófica e cotidiana que precisa de

⁴¹ A utopia é sempre uma questão problemática, numa perspectiva pós-estruturalista. Para uma discussão sobre isso, vide Doll (1991).

‘permanente reativação’” (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p.219) e que “corporifica uma relação baudelairiana com o mundo e nós mesmos” (ib.). Esse *ethos* leva a uma atitude de permanente reflexão e transgressão a que Foucault chamou de *atitude-limite*. Dado que essa atitude-limite está no coração do pensamento iluminista, temos de concordar, ainda que parcialmente, com Rouanet, quando esse, como já referi, situa o filósofo na Modernidade. Mas, olhando com mais atenção, vemos que Foucault vira Kant de cabeça para baixo, pois a atitude-limite

inverte a problemática e o método kantianos. [Ele] rejeita o modo transcendental kantiano de crítica e o seu projeto de identificar “as estruturas universais de todo conhecimento” e de deduzir “da forma daquilo que somos aquilo que é impossível, para nós, fazer e conhecer” (Foucault⁴²). (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p.219).

Para Foucault, uma condição necessária — mas não suficiente — para que se cumpra a *atitude-limite* é a reflexão sobre nós mesmos e sobre as representações que temos daquilo que consideramos *realidade exterior*, tudo isso articulado a partir da compreensão da história que nos determina, que nos faz assim.

Ao se despedir da Razão apriorística do Iluminismo, Foucault cai num tipo de nominalismo que se pode adjetivar de cético (Rajchman, 1987). Trata-se de um ceticismo que se dirige contra a idéia de *uma* unificação, de *um* mundo, de *um* sujeito, de *uma* totalidade, de *uma* História. Assim procedendo, pratica uma crítica que se diferencia daquela desenvolvida pela Escola de Frankfurt: ele não recorre ao *a priori* kantiano da Razão nem mesmo para articular suas análises do sujeito, da sociedade e do Estado.

Aqui é preciso fazer um comentário terminológico. Na falta de uma expressão que me pareça adequada, às vezes tenho chamado essa crítica cética e radical de *hiper-crítica* (Veiga-Neto, 1995c, 1995d). Nessa perspectiva hiper-crítica, o social não é tomado enquanto cenário onde acontece a história e onde se dão processos epistemológicos que de certa forma o transcenderiam e/ou o precederiam. Em outras palavras, o social não é o cenário onde sujeitos constroem e articulam conhecimentos graças a uma racionalidade intrínseca, fruto de uma capacidade genética inata e colocada

⁴² Os trechos dessa citação que estão entre aspas foram retirados, por Kiziltan, Bain & Cañizares (1993), do texto *Que é Iluminismo*, de Foucault, publicado em Rabinow (1984, p.46).

em ação a partir de um interacionismo inscrito numa suposta condição humana e humanizante (Walkerdine, 1988, 1994). Não se trata, outrossim, de entender o social como substrato que molda e é moldado pela ação humana.

Aquilo que entendemos como o social são “coisas do mundo” e aquilo que entendemos como história são “coisas que ocorrem no mundo”. Mas tanto num caso como no outro, o que importa — como resultado desse processo a que se chamou virada lingüística — é compreender que essas “coisas são refeitas como dados que são interpretados e explicados” (Popkewitz, 1994, p.175). E, ainda: o que importa é, também, compreender o papel decisivo que tem a linguagem na construção das coisas que estão e das coisas que ocorrem no mundo.

Antes de ir adiante, uma crítica à minha expressão *hiper-crítica*. Ainda que ela possa ter alguma vantagem prática, reconheço que o uso do prefixo *hiper* é, nesse caso, problemático, dado que pode denotar ou uma *posição* superior ou uma certa *qualidade* dessa crítica (foucaultiana) que a coloca para além das críticas tradicionais, ou mesmo para além da crítica definida no célebre texto de Horkheimer (1991). Na medida em que, na própria perspectiva foucaultiana, não há por que topologizar — acima, abaixo, além, aquém, etc. — nem hierarquizar por juízo de valor ou de veridicidade — melhor, pior, mais correto, etc. — talvez seja melhor continuar falando ainda em crítica ou, no máximo, crítica foucaultiana, tendo em mente o quanto isso difere dos sentidos vulgares e técnicos que tradicionalmente se dão a essa palavra. Seja como for, considero essa uma questão não muito importante, porém ainda aberta e problemática.

O que mais importa é que a crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta — inclusive sobre si mesma — do que explica. Em outras palavras, “ao invés de tomar a forma de uma explicação de por que motivos devemos recusar os limites de nosso presente, essa crítica é uma análise dos nossos próprios limites” (Simons, 1995, p.23).

É uma crítica sempre móvel, não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e a partir do qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que se desloca permanentemente sobre ela mesma e sobre nós. Nesse sentido, costumo referir que essa é uma crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva *a priori* — chamemo-la Espírito,

Deus, Razão, Uno, Idéia, Consciência, etc. (Veiga-Neto, 1996b). É no mundo concreto — seja das práticas discursivas, seja das não-discursivas — que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que essas sofrem. E, sendo assim, se entende melhor o que significa dizer que essa crítica se apóia, sempre provisoriamente, nas “acontecências”. E, dado que não há um fundo estável, único, onde firmar uma âncora, talvez a metáfora mais apropriada, nesse caso, seria dizer, então, que a crítica foucaultiana não se amarra senão em suportes, sempre na superfície da história; são suportes provisórios, contingentes, mutáveis como assim é a história.

A desancoragem da crítica foucaultiana — como, de resto, de toda a crítica pós-estruturalista — ajuda-nos a compreender quando se diz que seu trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento. Na ausência de um porto único e de um fundo firme, todos são portos de passagem. E, por isso Foucault diz: “Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?” (Foucault, 1994j, p.13). Fugidia, como uma potência do pensamento que nos faculta filosofar e problematizar infinita e indefinidamente, essa crítica tem sempre presente que nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho.

Da combinação entre a atitude-limite e a desancoragem da crítica resulta o novo conceito de liberdade. Levantados os constrangimentos que uma Razão transcendental impunha, tudo é possível. Assim, a liberdade deixa de ser tanto um ideal de vida a ser vivida num tempo de maioria humana e num lócus utópico e privilegiado — vida a que se chega pelo caminho da boa racionalidade —, quanto um estado de vida presente em que um conjunto de “obrigações mútuas de agentes racionais [faz com que todos obedeçam a] leis morais universais” (Rajchman, 1987, p.90). Numa perspectiva foucaultiana, a liberdade passa a ser a possibilidade de exercitar a atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança, ou seja, a liberdade como a “nossa real capacidade de mudar as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais” (ib.).

Quanto às relações entre Foucault e o estruturalismo, é o próprio filósofo que se autodenomina mais do que um não-estruturalista — “não vejo

quem possa ser mais antiestruturalista do que eu” (Foucault, 1992d, p.5)⁴³. O distanciamento de Foucault em relação ao estruturalismo pode ser mais bem compreendido se analisarmos como ele pensa a história e o sujeito. Dentre as várias análises sobre essa questão, a de Popkewitz (1994) parece-me adequada à minha discussão. Esse autor denomina o historicismo foucaultiano de *radical*, para diferenciá-lo daquele que ele chama historicismo *tradicional*. Para compreendermos melhor tal radicalidade histórica e, principalmente, como ela se desdobra em Foucault, é preciso compreender, antes e de modo resumido, em que consiste o historicismo.

A partir do fim do Renascimento, a Europa assistiu a uma sucessão de acontecimentos sociais, políticos, econômicos, etc. e experimentou mudanças na vida diária, decorrentes dos primeiros avanços na Ciência e na Tecnologia, como jamais acontecera antes. Essas novas experiências humanas de viver o cotidiano haveriam de marcar uma nova maneira de interpretar a temporalidade e o conhecimento. Mas é a partir do Setecentos que se estabelece fortemente, num enquadramento iluminista, a “consciência histórica [como] um dos fenômenos mais decisivos de nossos tempos” (Stein, 1981, p.33). Nesse sentido, por exemplo, Hegel foi um dos primeiros a tematizar a fusão do tempo com o saber e, colocando em movimento o saber, abriu caminho para o conceito de práxis. A partir daí, se poderá dizer, com o filósofo, que a verdade não é alcançável, a rigor, nem pela revelação das essências, nem pela descrição precisa e cuidadosa das coisas e dos fenômenos tomados em suas positivities, mas que a verdade é “filha do tempo e obra do Homem” (ib., p.47), isso é, “a verdade é o tempo feito conceito” (ib., p.51). Isso significa que o historicismo surgiu em contraposição às perspectivas essencialista e fenomenista que vinham sendo predominantes no pensamento europeu. A distinção entre essas duas últimas e a estratégia historicista é sumariada por Domingues (1991), para quem

... ao chegar à idade da história, a Episteme quer bem mais: uma ciência e não uma crônica ou uma metafísica. Para tal, trata de explicar a história em sua absoluta imanência a si mesma e cuida de montar no interior dela mesma sua *arché*, vale dizer, um princípio suficientemente

⁴³ Quase a título de curiosidade, mas também para reforçar o quanto Foucault rejeitou o estruturalismo (principalmente a partir de *As palavras e as coisas*), cito-o textualmente: “Eu acuso explicitamente de mentir e de mentir desavergonhadamente, pessoas como Piaget que dizem que eu sou um estruturalista. Piaget não pode tê-lo dito senão por engano ou por estupidez: eu deixo a ele a escolha” (Foucault, 1994b, p.89).

firme e espesso para dar conta daquilo que permanece e se mantém idêntico a si mesmo no ser, e suficientemente plástico e fluido para dar conta daquilo que se modifica e gera o novo. (ib., p.375-6).

Ao falar da história como crônica ou como metafísica, Domingues refere-se aos conceitos de História, no sentido clássico (como se encontra em Heródoto) e no sentido medieval (como em Santo Agostinho).

Logo adiante, ao discutir a necessidade de uma nova metafísica, diferente daquela de que também se descartaram Hegel, Marx, Nietzsche, Dilthey e outros — metafísica das essências, das substâncias, das entidades estáveis —, o filósofo nos esclarece que aquilo que passa a contar é uma nova noção de tempo: nem psicológica (da espera agostiniana), nem cronológica (da crônica do antes e do depois). No historicismo que se instala com a Modernidade, o tempo está no mundo, e não fora dele, motivo pelo qual se esvai o sentido de perguntar pelo começo e pelo fim (seja do mundo, seja do homem). Em outras palavras, o tempo não está numa exterioridade, numa escala fora do mundo em relação à qual se poderia marcar pontualmente onde algo teve início e terá fim.

Não é difícil compreender que, junto a essas mudanças tenha ocorrido também uma profunda mudança tanto na *natureza* quanto na *forma* do saber. Na *natureza* porque o saber não vai ser procurado nem nas essências nem nos fenômenos em si, mas no devir. Na *forma* porque tudo deve ser reportado à História, tudo deve ser entendido pelas suas origens, transformações, continuidades e descontinuidades. Em resumo, decorre da opção pela razão histórica um tipo de racionalidade que descarta, em maior ou menor grau, o mecanicismo necessário e, simetricamente, assume, em maior ou menor grau, a contingência do mundo, à qual estão associados o caráter de impermanência do conhecimento e a negação à busca das essências⁴⁴. Sem um ponto fixo do saber (substância) e do fenômeno (fato, observação neutra) a que se amarrar, o conhecimento torna-se aberto, descontínuo, lacunar, de certa forma indeterminado. Dizer que a história assume a contingência significa dizer que o acontecimento se dá não como resultado de uma suposta forma pela qual o mundo é, mas como resultado da interação de muitos outros acontecimentos em dados tempos e lugares (McLaren, 1993). Nesse sentido,

⁴⁴ Uma discussão sobre a relação necessidade/contingência, eventualmente útil para esclarecer o sentido em que uso esses termos, pode ser encontrada em Cirne Lima (1993).

tal perspectiva implica algum maior ou menor relativismo epistemológico; e, tanto mais acentuado for esse relativismo, mais irá se radicalizando o historicismo, como logo discutirei.

É claro que não só não houve uma substituição *geral* das estratégias essencialista e fenomenista pela estratégia historicista, como, ainda, mesmo aquelas novas filosofias que se fundaram nessa razão histórica conservaram, em maior ou menor grau, elementos metodológicos (perguntas, vocabulário, etc.) e ontológicos do essencialismo e do fenomenismo. E, certamente, as seqüências, substituições e interpenetrações não devem ser compreendidas no seu sentido cronológico forte, isso é, como se sucedessem rigidamente acompanhando o vetor do tempo.

Foi a conservação que referi acima que levou Popkewitz (1994) a qualificar de *tradicional* a variante historicista que vem descrevendo, a partir do século XVIII, o mundo segundo o enquadramento dado pelas filosofias da consciência e, portanto, elaborando descrições em que as realidades sociais são determinadas pelo seqüência de eventos singulares dos quais participam os agentes humanos, sujeitos com maiores ou menores níveis de consciência sobre seus atos e pensamentos. Apelando para as analogias biológicas — funcionamento orgânico, estruturas hierarquizadas, totalidade, adaptação, transformações progressivas, etc. —, o historicismo tradicional vai jogar o ser no tempo e vai buscar no devir, pela análise praxiológica, o sentido para o mundo. E o mundo é visto como conjuntos de estruturas que se articulam e que adquirem vida graças à ação dos agentes humanos, aos quais cabe alterá-las. Essa alteração é o resultado direto de ações racionais — como propõe Kant —, ou é o resultado da utilização dirigida ou intencional das contradições que perpassam o mundo, com o fim de superá-las — como propõem Hegel e, especialmente, Marx —, ou pode ser o resultado de ações movidas pelos interesses humanos — como propõe Habermas.

Em qualquer caso, no centro de processo está sempre a agência humana, personificada no ator humano, sempre localizável e datável no seu agir racional e histórico (Popkewitz, 1994). Esse ator humano é entendido como um ser naturalmente racional, ainda que essa racionalidade possa estar adormecida, imobilizada ou embotada. Assim, a razão é entendida como uma invariante, como um pré-dado humano que pode e deve ser colocado em movimento pelo esclarecimento. Como quer Kant, na *Aufklärung*, cada um deve a si mesmo o exercício desse esclarecimento, desse iluminamento que o faz, à diferença de uma máquina, um ator humano. Deixêmo-lo falar: “O

homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (Kant, sd, p.100). Nessa linha de raciocínio, compreende-se logo o papel histórico reservado à educação.

A variante *radical* do historicismo, à qual se filia Foucault e à qual ele mesmo denominou *história geral*, opera uma virada ao deslocar as análises — que até então recaíam sobre atores e eventos — no sentido de questionar os modos de pensar enquanto práticas sociais que constroem as “coisas do mundo”. Dado que essas construções são engendradas pela linguagem, essa virada está ligada, por sua vez, ao que se convencionou denominar *virada lingüística*. Essa expressão refere-se à ruptura que se opera no entendimento que até então se tinha sobre o papel da linguagem e dos textos — esses aqui tomados na sua acepção mais ampla e como manifestações concretas dos discursos. Enquanto o historicismo tradicional procura objetivar a vida social de modo que os acontecimentos possam ser explicados ou representados como “realmente” aconteceram, o *historicismo radical* dirige seu interesse no sentido de examinar as rupturas que se deram nos conhecimentos e nas maneiras pelas quais a realidade é construída.

Essa postura se circunscreve naquilo que Rorty (1992) denominou atitude nitzscheana perante o conhecimento. Ao lado da atitude cartesiana (base da razão formal) e da hegeliana (base da razão histórica), a atitude nitzscheana se descarta da razão transcendental que suportava as duas anteriores e se despede da noção de continuidade histórica, ou seja, de qualquer possibilidade de existir um fio condutor que, a partir de uma exterioridade, ligue epistemes diferentes. Conseqüentemente, dá as costas a qualquer noção de progresso que vá além daquilo que detectamos *a posteriori* e que batizamos como tal.

O que acontece, nessa nova perspectiva — e que é da maior importância nesta Tese —, é aquilo que se chama de descentramento do sujeito, ou seja, remove-se do centro das análises o sujeito ali colocado pelas filosofias da consciência; com isso, elide-se o sujeito transcendental, que passa a ser visto como uma *invenção* iluminista e não como uma sua *descoberta*. Assim, ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas. É por isso que, nessa perspectiva, adquire

importância escrutinar as diferentes tecnologias do eu, ou seja, maneiras e caminhos pelos quais cada um se torna o sujeito que é (Foucault, 1991b).

Como nos mostrou Elias (1989), a questão não é propriamente fazer uma negação abstrata e *tout court* do sujeito. A questão não é “pôr em dúvida a autenticidade da autoexperiência que encontra sua manifestação na idéia do homem como *Homo clausus* em suas múltiplas variantes” (ib., p.36), senão é saber se a autoexperiência “pode servir de ponto de partida fidedigno para a tarefa de conseguir uma compreensão objetiva dos homens” (ib.). Também para Elias, o sujeito não é o ponto de partida, mas é o ponto de chegada. E esse entendimento do sujeito é tão mais radical na medida em que, diferentemente, por exemplo, do materialismo dialético ou do materialismo histórico, ele não conta com qualquer *das Werden* herdado do Idealismo, seja ele pensado como imanente à dialética ou imanente a uma suposta natureza da História.

Mas como tudo o mais de Foucault, seu historicismo radical está longe de ser uma questão tranquila: são comuns as acusações de que suas investigações carecem do rigor metodológico das ciências históricas. Marshall (1990) aponta algumas características que permitem dizer que aquilo que o francês faz é anti-história: seu método não busca uma história completa ou ordenada do passado, mas usa uma imensa quantidade de dados obtidos nas mais diferentes fontes e das maneiras aparentemente mais caóticas; não há qualquer preocupação em buscar nem uma pretensa realidade passada nem as conexões de causa-efeito entre “fatos reais” que teriam acontecido no passado; não há qualquer compromisso com uma teleologia da razão, até porque essa é entendida, como vimos, como um produto de circunstâncias históricas; não se trata de uma história das idéias, pois para o filósofo não há idéias enquanto objetos de existência contínua que possam ser acompanhados ao longo do tempo. Trata-se, para usar uma expressão do próprio filósofo (Foucault, 1989), de uma *história do presente*, isso é, “uma história dos problemas em termos pelos quais eles são vistos no presente” (Castel, 1994, p.238). Assim, trata-se de fazer não uma história das idéias, mas sim uma história dos problemas, ou talvez melhor, uma história que tenta descobrir por que determinados pensamentos, conceitos, saberes, se tornam problemáticos, isso é, passam a ser vistos, em determinadas épocas, como problemas (a serem evitados, ou corrigidos, ou solucionados, ou superados, etc.). Uma tal história está duplamente vinculada à problematização: ela não só problematiza radicalmente (enquanto atitude metodológica), como, ainda,

toma como objeto de investigação aquilo que os outros declaram ser problemático.

É justamente por isso que, para exemplificar a diferença entre os dois historicismos, Canning (citado por Popkewitz, 1994) diz que, enquanto o historicismo tradicional se ocupa com os negros, o radical se ocupa com a negritude. Da mesma forma, o primeiro se ocupa com as mulheres, o segundo, com a feminidade; o primeiro, com o sexo, o segundo com a sexualidade; o primeiro, com o feminismo, o segundo com as relações de gênero e assim por diante. No campo dos estudos disciplinares, então, podemos dizer que o primeiro se ocupa com as disciplinas — as origens de cada uma, a história de suas articulações, suas supostas vantagens e seus supostos males, etc. —, enquanto o segundo se ocupa com a disciplinaridade.

Como alvo dessas críticas, Foucault não está sozinho. Algumas dessas questões são trazidas também quando se discute o estatuto do que se denomina “nova história”, esse novo e amplo paradigma cuja “base filosófica [...] é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. [...] Esse relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história” (Burke, 1992, p.11-12).

Também nesse sentido o filósofo aproxima-se declaradamente de Nietzsche (Foucault, 1992e), de quem toma, aliás, as palavras com as quais irá caracterizar aqueles assim chamados três métodos⁴⁵ associados aos seus três domínios investigativos: no primeiro domínio, a arqueologia — para investigar os sistemas de saberes —; no segundo domínio, a genealogia — para investigar as modalidades de poder e as relações entre esse e o saber —; no terceiro domínio, a ética — para investigar as relações de cada um consigo próprio. Esses três domínios se sucedem tal qual um programa que se

⁴⁵ O uso da palavra *método*, neste contexto, é, no mínimo, problemático. Voltarei, mais adiante, a discutir a questão do método em Foucault. Mas desde já lembro que, aqui, *método* nada tem a ver, por exemplo, com o significado que Ramus e Descartes imprimiram a essa palavra e que se tornou dominante na investigação que atualmente se pretende científica. Pergunto se, no caso de Foucault, não valeria um pouco o sentido que a Escolástica dava a *método*, por volta da Alta Idade Média — procedimentos de investigação e análise, quase prazerosos, sem preocupação maior com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos ou concretos. De qualquer maneira, compreenda-se que, aqui, método significa “determinadas formas de análise muito específicas” (Davidson, 1992, p.221), algo que se enquadra naquilo que Santos (1991) chamou de “vigilância epistemológica [...que] se associa aos métodos e técnicas de investigação, concebidos como teorias em ato” (ib., p.56); isso confere maior abertura e flexibilidade ao uso da palavra. Esse me parece mais um exemplo do afastamento de Foucault em relação aos enquadramentos sistemáticos (e algo duros) do Iluminismo (seja em sua face científica, seja em sua face filosófica).

desenrola ao longo de uma vida intelectual truncada pela morte prematura. Mas, conforme discutirei mais adiante, essa sucessão não implica em substituição; o que parece ocorrer é que cada domínio sucessivamente coloca problemas e procedimentos descritivos e analíticos que “se englobam em círculos cada vez mais amplos” (Morey, 1991, p.16), sem que desapareçam os anteriores.

Tal programa teve como objetivo maior o estudo da subjetivação:

Gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi a meta de meu trabalho durante os últimos vinte anos. Não consistiu em analisar os fenômenos do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, pelo contrário, consistiu em criar uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. [...] Assim, o tema geral de minha investigação não é o poder, mas sim o sujeito. (Foucault, 1988, p.3).

Assim, o que é central e recorrente em Foucault é o problema da fabricação do sujeito moderno. Esse sujeito é o elemento instituído que se situa no espaço delimitado pelos três eixos que sustentam sua ontologia do presente — do presente porque não transcendental —, relativista e tridimensional: “ser-saber” / “ser-poder” / “ser-si”. Como se vê, *ser* é o constante nesse tripé. Cada um dos outros — o saber, o poder, o si⁴⁶ — entram como elementos que conformam o indivíduo e o transformam em sujeito.

Vejamos em que consiste cada um desses domínios, a partir das obras que lhes são mais características⁴⁷. Darei destaque ao segundo domínio na medida em que é nele e a partir dele que se pode compreender melhor a emergência e a estabilidade dos *topoi* que identifiquei na Segunda Parte desta Tese.

CAPÍTULO 6

OS TRÊS DOMÍNIOS

⁴⁶ O pronome tem, aqui, um sentido reflexivo amplo, como *consigo, para si mesmo, de si*, etc.

⁴⁷ De certa maneira, a *História da Loucura* (Foucault, 1978) atravessa todos esses domínios (Morey, 1991).

Primeiro domínio: o “ser-saber”

As *palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber* são as obras que definem o primeiro eixo da ontologia foucaultiana, as obras básicas que estabelecem o domínio do “ser-saber”. Nesse primeiro domínio, Foucault faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e “se ocupa em isolar o nível das práticas⁴⁸ discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (Davidson, 1992, p.227).

Antes de continuar, é preciso reconhecer que talvez a expressão “eixo da ontologia foucaultiana”, que usei acima, possa sugerir uma certa regionalidade do pensamento de Foucault. Machado (1996) é cauteloso a esse respeito: é preferível deixar isso com Deleuze — cuja perspectiva é espacial —, e reservar para Foucault — cuja perspectiva é, antes de tudo, histórica — a expressão “fases”. Concordo que isso é correto. Penso, contudo, que isso implica um outro problema; a saber, pode introduzir a noção de que as fases se sucedem e se substituem. Algo que existiu antes e não mais existe. Ao contrário, se usarmos “eixos”, fica claro que eles se mantêm como referenciais (claro que sucessivos), ao longo de toda a obra do filósofo.

Na *História da Loucura* (Foucault, 1978), a arqueologia aparece pela primeira vez, como “a denominação menos de um método rígido, estável e preciso do que uma exigência e de uma tentativa, sempre renovada, de dar conta do discurso científico...” (Machado, 1982, p.86). Mas aí, o filósofo ainda está às voltas com uma arqueologia que se pode chamar “da percepção”. Essa expressão é usada por Foucault não num sentido propriamente psicológico ou fenomenológico, mas no sentido de um saber

⁴⁸ A importância da *prática* é particularmente relevante nos historicismos tradicional e radical. Mas numa perspectiva foucaultiana, a questão das *práticas* assume um caráter singular: “pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: ‘posições do sujeito’” (Lecourt, 1980, p.91). Assim, é o discurso que constitui a prática, de modo que tal concepção materialista implica em jamais admitir qualquer “discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem” (ib., p.90).

que está aquém de um conhecimento sistematizado. As percepções “não podem ser descritas em termos de conhecimento. Elas se situam aquém dele, lá onde o saber ainda está próximo de seus gestos, de suas familiaridades, de suas primeiras palavras” (Foucault, 1978, p.446). É só a partir d’ *As palavras e as coisas* que Foucault vai se ocupar com uma arqueologia “do conhecimento”. O filósofo usa esse termo no sentido de teorias sistemáticas que se manifestam através de discursos científicos tidos por positivos. Resumindo e talvez simplificando: percepção e conhecimento são “modos” de saber.

O uso da palavra *arqueologia* indica que se trata de um método de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, às vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos — muitas vezes aparentemente desprezíveis — pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo, e talvez principalmente, a nossa presente e entender “*como* [e logo em seguida *por que*] os saberes apareciam e se transformavam” (Machado, 1992, p.x)⁴⁹. Isso, de certa maneira, tem correspondência com o que atualmente se chama “história vista de baixo”, isso é, uma perspectiva de descrição e análise histórica que parte não das grandes narrativas oficiais (das elites, dos vencedores, dos grupos dominantes, das grandes obras, etc.), mas que parte de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos. Ambas — a história arqueológica e a história vista de baixo — são perspectivas que se encaixam bastante bem no pensamento pós-moderno, não totalizante porém fragmentário⁵⁰.

Uma distinção necessária — mas que nem sempre é feita com clareza — é a que existe entre a arqueologia e o campo da pesquisa histórica que se denomina “história das idéias”. Essa distinção me parece particularmente

⁴⁹ A concepção metonímica da arqueologia se insere bem na tendência pós-moderna de dar relevo às partes, tantas vezes tidas como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo. Mas esse todo não reintroduz a idéia de totalidade no sentido iluminista; o todo não pode ser pensado antes, como um modelo prévio que se pensou e que se confirma após a montagem, pois isso seria a recuperação cartesiana do todo a partir das partes. Tanto a transnomação quanto a negação da idéia de totalidade são, no meu entender, exemplo do quanto o filósofo se despede do Discurso do Método.

⁵⁰ Isso não significa, é claro, que os estudos históricos “vistos de baixo” sejam necessariamente pós-modernos. Até mesmo porque parte desses estudos foram e estão sendo levados a cabo por historiadores marxistas. Escapa do objetivo deste trabalho continuar discutindo essa questão; para mais detalhes, vide Sharpe (1992).

importante no contexto desta Tese na medida em que não descrevi a disciplinaridade como uma *idéia*, para depois tematizar em torno dela. Ao procurar esclarecer as diferenças entre a arqueologia e a história das idéias, Foucault (1987) nos diz que a propósito da determinação da novidade, a arqueologia busca definir

os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. (ib., p.159).

A propósito da análise das contradições, a arqueologia

não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declínio suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. [...] O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro. (ib.).

No que concerne às descrições comparativas, a arqueologia

não é ordenada pela figura soberana da obra. [...] Não quer reencontrar o ponto enigmático em que o individual e o social se invertem um no outro. [...] A instância do sujeito criador [...] lhe é estranha. (ib., p.160).

E, por fim, no que diz respeito às transformações, a arqueologia

não procura reconstituir o que pôde ser pensado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso [...]. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (ib.).

Em termos de leitura de um texto, Cherryholmes (1993) diz que “o objetivo [da arqueologia] é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que ele ‘realmente’ quer dizer” (ib., p.150). Nesse sentido, a arqueologia — ao investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber — pretende fazer uma investigação mais profunda do que a empreendida pela própria Ciência. Isso nos remete às relações entre arqueologia e epistemologia, as quais podem ser resumidas nas palavras de Machado (1982):

Sabemos que a epistemologia tem como objeto as ciências por ela investigadas em sua historicidade a partir da constituição histórica de seus conceitos, isto é, quanto ao tipo de progresso que os caracteriza, quanto à conquista da objetividade, quanto à produção de verdade, quanto à instauração de critérios de racionalidade, etc. A arqueologia, dando-se como objeto o saber, reivindica a independência de suas análises com relação ao projeto epistemológico e seus critérios, a partir da primordialidade do saber com relação à ciência. (ib., p.154).

A história arqueológica não se opõe propriamente à epistemologia; de certa forma, a aceita naquilo que essa é e só pode ser: uma reflexão elaborada *por dentro* do conhecimento científico. Assim, entendendo a epistemologia como um saber filosófico atrelado a representações privilegiadas, circunstanciais, a arqueologia não confere àquela a possibilidade de encontrar a origem, a fundamentação do conhecimento. Mas não conferir à epistemologia essa possibilidade não significa nem que se considere que a ela seja insuficiente ou fraca para fazê-lo, nem, muito menos, que a própria arqueologia advogue para si essa tarefa. A epistemologia não consegue encontrar a origem ou, talvez melhor dizendo, não consegue fundamentar ultimamente o conhecimento porque, numa perspectiva pós-moderna, simplesmente não existe, ou melhor, desaparece a busca de tal fundamentação.⁵¹ Como espero já ter deixado claro, essa pretensão — porque não tem sentido numa filosofia edificante — está fora do horizonte foucaultiano.

A arqueologia tem uma outra restrição à epistemologia: aquela também não concede a essa a possibilidade de escrutinar de maneira mais adequada, correta, verdadeira, a relação entre o pensamento e a realidade. Mas, novamente aqui, não porque a epistemologia não seja suficientemente poderosa e hábil para fazê-lo ou, muito menos, que arqueologia pretenda para si tal escrutínio. Aquele escrutínio não é possível simplesmente porque, como já referi, numa perspectiva pós-estruturalista isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada. Não pode haver “uma leitura profunda da

⁵¹ Com isso, de um só lance a arqueologia se livra das aporias do trilema münchhausiano de Hans Albert, o qual colocou dificuldades insuperáveis à lógica metafísica da fundamentação última. Para uma discussão filosófica dessas questões, vide Apel (1993) e Martins (1993) .

realidade” (Giroux, 1993, p.49) com o “fim de desvelar a essência de seu significado” (ib.) porque “a realidade está na superfície” (ib.). Assim, desaparecendo a suposta diferença entre pensamento e realidade, esfuma-se o diferencial que tanto vem atormentando os epistemólogos.

Usando a metáfora do *iceberg* — que só revela para fora d’água uma mínima parte de seu volume —, Díaz (1995) explica que a arqueologia não se ocupa diretamente com a interioridade do objetivado. Isso seria olhar por dentro da parte visível do *iceberg*; ainda que interessante ou importante, esse não é o caso para o arqueólogo. A leitura arqueológica não entra no objeto — como faria a epistemologia —, mas olha-o de fora e talvez principalmente de baixo para cima. Assim, para tratar de um objetivado, a arqueologia faz do seu objeto as práticas que estão por fora e que principalmente sustentam o objetivado. Seu objeto está submerso, sustentando o visível do *iceberg*. Para essa filósofa, “fazer arqueologia é tentar descobrir, abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado” (ib., p.24).

É em relação à arqueologia que Foucault usa *episteme* para designar “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (Sheridan, 1981, p.209); assim, os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, “visíveis”, da *episteme* de uma determinada época. Trata-se de um arranjo de possibilidades de discursos que acaba por *a*) delimitar um campo de saberes e *b*) dizer quais enunciados são proibidos (porque estranhos à *episteme*) e quais são permitidos e, entre os últimos, quais são verdadeiros e quais são falsos. *Episteme* não pode ser confundida com ideologia, pois não se mantém como decorrência nem de visões equivocadas, distorcidas, invertidas, nem de acordos mistificadores. Aliás, nessa perspectiva em que a realidade não se esconde, mas está na superfície, não pode haver lugar para a ideologia.

Episteme também não deve ser confundida com *Weltanschauung*, conceito idealista que denota um sentido um tanto mais “contemplativo” e menos “produtivo” do que o pensado por Foucault. *Episteme* também “não é sinônimo de saber, senão que é a expressão de uma ordem, ou melhor dizendo, de um ordenamento histórico dos saberes, princípio anterior ao ordenamento do discurso efetuado pela ciência e dele independente” (Machado, 1990, p.25).

Ainda que a análise arqueológica seja, em última instância, uma descrição de discursos — em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses

discursos —, ela, a arqueologia, não se limita aos acontecimentos discursivos, não se confina ao próprio discurso. A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. Mas essas articulações não devem ser buscadas para que se revelem “grandes continuidades culturais ou [para se] isolar (*sic*) mecanismos de causalidade” (Foucault, 1987, p.186); em outras palavras, as relações entre as práticas discursivas e as não discursivas não devem ser entendidas como causais, num ou noutro sentido. A arqueologia não pergunta sobre o que motivou a enunciação de um discurso, “(essa é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica)” (ib.). A arqueologia procura “determinar como as regras de formação de que depende [...] podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação” (ib.). Assim, o que interessa para a história arqueológica é buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de uma determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades *na, pela e sobre a* qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim.

Segundo domínio: o “ser-poder”

Com *Vigiar e Punir* (Foucault, 1989), o filósofo inaugura a sua “fase” genealógica, que ele mesmo chamou de “a segunda parte de minha obra” (Foucault, 1988, p.3). Ele estuda, aí, as transformações de práticas sociais — sejam ou não discursivas — que vão do cárcere à prisão moderna, dos castigos corporais ao disciplinamento que cria corpos dóceis. Mas esse estudo não é de natureza criminológica, legal ou moral; e nem é feito para relatar uma história das punições. Foucault vale-se de relatos e prescrições (legais e morais), mas seu objetivo é outro: nesse segundo domínio, o que lhe interessa, sobretudo, é fazer uma genealogia das relações entre poder e saber. Esse projeto já estava anunciado na *História da loucura* (Foucault, 1978) e

tem continuidade no primeiro volume da *História da sexualidade* (Foucault, 1993b).

Ainda que atualmente seja comum considerar que o conceito nietzscheano de *genealogia* tenha sido uma apropriação feita exclusivamente por Foucault, não há dúvida de que tanto sociólogos clássicos — como Marx, Weber e Durkheim — tematizaram genealógicamente sobre várias categorias sociológicas (Varela & Alvarez-Uria, 1995), quanto alguns historiadores e sociólogos atuais — como Giddens, em certa medida Hobsbawn, mas, sobretudo, Elias — fizeram abordagens genealógicas sobre seus objetos de investigação.

De qualquer maneira, foi Foucault quem, mais do que qualquer outro, explicitou o seu compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche. Isso se dá quando ele constrói o segundo eixo da sua ontologia, no domínio do “ser-poder”, esse operador diádico que compõe a “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais” (Morey, 1991, p.25).

Aí continuam as análises históricas sobre os saberes, mas agora feitas de maneira diversa daquele de *As palavras e as coisas* e num escopo muito mais amplo. Se antes Foucault se ocupava em analisar as gêneses dos saberes — sua organização naquilo que se denominam Ciências Humanas, e suas respectivas transformações —, nesse segundo domínio o que ele procura é descrever o surgimento dos saberes a partir “de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles — pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante — os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política” (Machado, 1982, p.187). A questão política se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias, diferenciais esses presentes em todas as relações que acontecem na rede social. Já se vê que estamos aqui a nos referir a relações de poder. Em resumo, então, o programa de Foucault, nesse segundo domínio, centra-se em analisar o poder e como ele atua na constituição dos saberes e como atua enquanto “prática divisória” que fraciona cada um de nós, tanto internamente quanto em relação aos demais (Foucault, 1988).

Para compreender melhor em que consiste a genealogia, talvez seja mais produtivo não procurar acessá-la diretamente, mas fazê-lo por comparações e por exemplificação (Marshall, 1990).

Em termos de filiação, é pela genealogia que Foucault mais se aproxima da história nitzscheana: busca no filósofo alemão os conceitos de ascendência (*herkunft*) e de emergência (*entstehung*). Ascendência é aqui entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. Assim, a genealogia “mostra que as ‘verdades históricas’ descansam sobre um terreno complexo, contingente e frágil” (Marshall, 1993, p.23), porque construído em cima de interpretações. A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos têm sido impostas. Vejamos um exemplo no contexto desta Tese: a genealogia pretende nos mostrar que as emblemáticas declarações universais humanistas — do tipo “a inteligência humana é, por essência, interdisciplinar” (Gusdorf, 1977, p.16) — são o produto de interpretações que surgiram na contingência histórica mas que, dado o encaixe que mantêm com outras interpretações correlatas, nos parecem óbvias e, portanto, autodemonstradas.

O conceito de emergência refere-se ao presente não como resultado finalista de uma evolução histórica, mas “como uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação” (ib.)⁵². Mas as forças de que fala Foucault — e de que falava também Nietzsche — não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros, não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos e não emanam de algum centro, como o Estado (nem mesmo o absolutista). Essas forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social, pois

não se pode dizer que ela [...] se desencadeia a partir de algo que a impulsiona; isso implicaria distingui-la de suas manifestações e enquadrá-la nos parâmetros da causalidade. [...] Agindo sobre outras e resistindo a outras mais, ela tende a exercer-se o quanto pode, quer estender-se até o limite, manifestando um querer-vir-a-ser-mais-forte, irradiando uma vontade de potência. (Marton, 1994, p.17).

⁵² Esse conceito afasta radicalmente a genealogia tanto do funcionalismo quanto do historicismo tradicional que, à maneira *whig*, entende as instituições, idéias e feitos passados como versões incompletas dos atuais. Como se sabe, o “agora” *whig* é o resultado de uma evolução histórica sempre para melhor e orientada para chegar onde chegou.

E, para Foucault, essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos — nossos corpos. Afastando-se das discussões sobre a gênese das ciências — de que havia se ocupado na arqueologia — o filósofo se volta, então, para a análise minuciosa e microscópica do poder, onde esse se manifesta; por isso, ele nos fala de um micropoder, de um poder molecular. A descrição e o entendimento de uma microfísica do poder é o horizonte da genealogia e, para chegar lá, ela “adota o ponto de vista do corpo, o do corpo supliciado, domesticado, marcado, mutilado, decomposto, obrigado, sujeitado, o dos corpos que são repartidos, organizados, separados, reunidos” (Ewald, 1993, p.28). O efeito desse micropoder é a “produção de almas, produção de idéias, de saber, de moral” (ib.). Assim, essa produção de corpos vai além de uma dimensão psicológica ou simplesmente atitudinal, para dar origem a corpos políticos. Desse modo, a genealogia é uma tecnologia política que trabalha sobre um corpo que é político; assim sendo, a genealogia é também uma anatomia política.

Chega-se, por aí, ao sentido mais político da genealogia, a qual também pode ser vista, em seu reverso, como “uma arma contra o poder, contra todos os poderes. [...] Nesse campo, a genealogia opõe-se à dialética. Denuncia seu ponto de vista totalizante e redutor. A genealogia não esquece também que a dialética é uma arma para o poder” (Ewald, 1993, p.27). Assim, a genealogia é uma tecnologia política que “aborda o poder no seu exercício, ao nível dos seus meios e dos seus instrumentos” (ib., p.28). Como esse exercício se dá ao nível dos corpos, fala-se em uma anatomia política. Decorre daí que a genealogia não só *faz* uma anatomia política (num sentido, digamos, amplo) como, ainda, analisa as manifestações mais concretas do poder no nível dos corpos.

Mas ao ser uma análise dos micropoderes, a microfísica do poder tem também de se ocupar com as relações do corpo a um nível mais amplo: o nível do Estado. Esses níveis não se reduzem; nem se articulam necessariamente em todas as situações. O que a genealogia procura fazer, então, é descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam, ao nível individual e ao nível político. Nesse sentido, é uma metodologia que busca o poder “no interior de uma trama histórica, em vez de [procurá-lo em] um sujeito constituinte” (Foucault, 1992d, p.7), dado que, como já vimos, o sujeito é constituído.

A genealogia é uma anticiência, não no sentido de duvidar dos conhecimentos científicos em si. O que a genealogia coloca em questão não são nem os “conteúdos” das ciências, nem as suas lógicas internas; ela não coloca em questão os conteúdos e as lógicas nem mesmo daquelas ciências comprometidas com a dominação. Assim, por exemplo, Foucault não objeta contra as verdades declaradas por aquelas Ciências Humanas relacionadas à dominação (Simons, 1995). Ele nem mesmo duvida da efetividade terapêutica da Psiquiatria (Foucault, 1991c). A problematização genealógica se dá num outro patamar: a genealogia é uma anticiência porque se coloca “contra os efeitos de poder de um discurso que é considerado científico” (Foucault, 1980b, p.84), porque objeta contra os efeitos das ciências em termos políticos e de submissão (Foucault, sda). Nesse sentido, sua objeção se faz em relação às Ciências Humanas relacionadas à dominação, ou em relação à Psiquiatria, no que se refere àquilo que elas podem fazer (e fazem) com todos nós.

Assim como a arqueologia, a genealogia não se opõe à epistemologia; dá-lhe as costas quase com indiferença, pois seja como um ramo da Filosofia ou seja como uma própria Filosofia da Ciência, a epistemologia é vista como prisioneira daquilo mesmo que ela quer enxergar de fora. Decorre daí que a genealogia é uma antiepistemologia, não propriamente no sentido de lhe ser contra, mas no sentido tanto de não lhe conceder a universalidade e transcendência que lhe concedem, quanto no de querer e proceder diferentemente dela. Mas se em relação ao primeiro domínio era suficiente dizer que está fora do horizonte da arqueologia as questões centrais da epistemologia — a saber, perguntar sobre as origens e fundamentos do conhecimento e estabelecer e “avaliar” as relações entre realidade e conhecimento —, agora, no segundo domínio, tem-se de ir mais longe. Não só essas questões não têm lugar numa filosofia edificante como, ainda, qualquer base em que se assente o conhecimento tem de ser pensada do lado de fora do próprio saber. E dado que ambos — poder e saber — se articulam (modernamente) com a produção, num corpo que é político, “já não há, pois, que opor poder, saber, produção; são todos os três solidários, relevam do mesmo corpo político” (Ewald, 1993, p.56).

Essa solidariedade entre poder, saber e produção vai na contramão das teorizações feitas tanto pelas tradições liberais (como em Galbraith), quanto weberianas ou mesmo marxistas (como no próprio Marx ou em Horkheimer, Benjamin, Althusser, etc.). Ao contrário de todas essas, e seguindo Nietzsche em sua teoria das forças, Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro — instituições ou Estado —

, como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável. Assim, por dominação ele não entende uma ação “global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (Foucault, 1992f, p.181), em todas as direções e sentidos. A genealogia vai buscar “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” (ib.). É por isso que o filósofo se descarta da idéia hobbesiana do Estado como lócus de geração e articulação de um poder geral e amplo. E é também por isso que, pela genealogia, Foucault nos mostra que o poder não é uma questão que possa ser bem compreendida por uma análise jurídica ou política — por mais minuciosa e competente que seja —, mormente se tal análise tomar o Estado como objeto. Nesse sentido, ele diz que “continuam considerando que o significado do poder, o ponto central, [...] é ainda a proibição, a lei, o fato de dizer não, uma vez mais a fórmula ‘tu não deves’” (Foucault, 1993d, p.52). Para o filósofo, esta é “uma concepção [...] totalmente insuficiente do poder, uma concepção *jurídica*, uma concepção *formal* do poder e que é necessário elaborar outra concepção de poder” (ib.). É a partir daí que ele se propõe a elaborar uma concepção que não seja “jurídica, negativa, do poder, senão uma concepção positiva da tecnologia do poder” (ib.).⁵³

Para Foucault, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, — como resultado de uma vontade de potência, diria Nietzsche — de modo a “estruturar o campo possível da ação dos outros” (Foucault, 1983, p.314), ou seja, governá-los. É a essa vontade que ele denomina vontade de poder. Mas o conceito de poder enquanto ação sobre ações (ib., p.313) não descarta suas outras duas acepções: a) poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos e b) poder como capacidade que cada um tem em comunicar informações. “Entretanto, isso não significa dizer que existam três domínios separados e diferentes, porque eles são estreitamente vinculados e não podem ser dissociados” (Marschall, 1994, p.25).

⁵³ Mais uma vez aqui, a *positividade* em Foucault não deve ser compreendida no sentido tradicional de um juízo de valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de produzir alguma coisa.

Esse conceito relacional de poder aponta no sentido de, para usar uma redundância proposital, “conduzir as condutas”: de si mesmo — do próprio corpo, atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc. — e dos outros. Nesse sentido, então, o poder diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao governo, de si e dos outros. Nesse caso, toma-se *governo* numa acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez dele, a partir dos séculos XVII e XVIII; isso é, *governo* é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, etc. Com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de *governo* foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado: “poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas” (Foucault, 1995, p.247). O caráter governamental que o Estado moderno assumiu — que o filósofo denomina governamentalidade (id., 1992h) —, foi o resultado de um longo processo histórico cujas raízes Foucault vai buscar na pastoral cristã, característica da sociedade da lei — Estado de justiça, da Idade Média. Passando pela sociedade de regulamento e disciplina — Estado administrativo, dos séculos XV e XVI —, chega-se à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — Estado de governo, moderno. Esse processo se escorou em três dispositivos: “pastoral, novas técnicas diplomático-militares e finalmente a polícia; eis os três pontos de apoio a partir de que se pôde produzir este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (ib. p.293).

É preciso ver, no que acima resumi, mais do que a descrição de um processo histórico. Foucault nos mostra, pela tematização do poder, a genealogia da razão política moderna. Como espero ter deixado claro, sua operação genealógica não parte de uma razão geral e anterior, da qual se pudesse derivar uma razão política. É exatamente por isso que Foucault não parte de declarações de princípios — sejam naturais, sejam morais — para nos informar como *é* a razão política moderna, como se *deve entender* seus conceitos, significados e articulações. E quando é possível derivar desse entendimento alguma orientação sobre a nossa ação política concreta, essa derivação também não é deduzida a partir de qualquer pressuposto geral e anterior às próprias práticas que engendraram o quadro dentro do qual iremos desenvolver essa ação política concreta. Eis aí um bom exemplo por que se costuma dizer que Foucault faz uma filosofia da prática e não uma filosofia da consciência.

Esse exemplo nos remete de volta à questão do papel da Filosofia; questão que de resto aproxima muito Foucault dos pós-modernos e, especialmente, de Deleuze. Ambos radicalizam o caminho aberto por Kant que, ao perguntar “que somos nós, *agora?*”, abandona o sujeito cartesiano que vale para “todo mundo, em todo lugar e a qualquer momento” (Foucault, 1995, p.239). Vale, aqui, uma rápida comparação entre os caminhos filosóficos de Foucault e Deleuze, para que fique bem claro o quanto eles se distanciam do Iluminismo e, mais particularmente, do estruturalismo. Se é possível pensar num programa filosófico de cada um — certamente que um programa um tanto “anárquico”, para os padrões modernos —, um ponto inicial fica claro: ambos destituem o ser de seu primado “em favor do acontecimento como entidade filosófica” (Dias, 1995, p.13) e fazem do pensamento um exercício para a criação e não um espelho de razão para captar e entender o mundo. Esse ponto inicial não é um fundamento, mas um anti-fundamento; é apenas um *início* temporal numa cadeia de acontecimentos e não uma *fundação*. Na verdade, os dois se despedem dos fundamentos e da Razão e se encaminham para uma prática filosófica que parte da História, da Política, da Arte, da Ciência, do Acontecimento, e que se ocupa não em teorizar sobre tudo isso, senão em descrever e identificar as continuidades e continuidades com que representamos e instituímos essas coisas, senão em descobrir quais e como se estabeleceram as condições das quais resultaram o que hoje somos. Isso significa, entre outras coisas, não tomar as representações como dadas mas, ao contrário, tomá-las como parte do problema. Isso significa, também, um distanciamento radical de ambos em relação ao estruturalismo.

Voltemos à questão do poder, apelando ao próprio Deleuze. Segundo ele (Deleuze, 1991), ao pensar foucaultianamente, o importante não é perguntar: “que é o poder? e de onde ele vem? mas: como se exerce?” (ib., p.78). Tal deslocamento da pergunta revela mais uma aproximação do pensamento deleuziano e foucaultiano com Wittgenstein, para quem perguntas do tipo “que é *isso?*” revelam que, no fundo, o que temos é uma falta de clareza (ou “incômodo mental”) sobre *isso*. Mas, se o problema é filosófico ou mesmo apenas conceitual, essa falta de clareza não é de natureza empírica (caso em que poderia haver sentido numa pergunta desse tipo). Ao formular perguntas do tipo “que é *isso?*” sobre questões de ordem filosófica,

geram-se mal-entendidos a que denominamos problemas filosóficos⁵⁴. Ao fim e ao cabo, tais problemas não estão do lado dos objetos sobre os quais filosofamos, mas estão em nós mesmos, na nossa ilusão representacionista e resultam da má compreensão do que seja um problema não empírico. Chamo a atenção para mais essa aproximação de Foucault à Filosofia da Linguagem de Wittgenstein na medida em que o fato de os dois filósofos muitas vezes não trabalharem com conceitos claramente definidos é resultado de uma decisão metodológica que, por sua vez, se baseia numa muito peculiar maneira de entender o conhecimento e a percepção. Pedir a eles uma maior “precisão” conceitual, ou mesmo uma maior estabilidade metodológica, é não lhes compreender o pensamento.

Mas como que para acalmar aqueles preocupados com um conceito sobre o poder, Foucault (1992g) diz: “Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (ib., p.175).

Apesar de toda a tematização em torno do poder, a preocupação de Foucault não é construir propriamente uma *teoria* do poder mas, sim, uma *analítica* do poder (Sheridan, 1980). Por ela, Foucault (1993b) nos dirá que “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe” (ib., p.89), pois “as relações de poder não estão em posição de superestrutura [já] que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (ib., p.90). Além disso, a vontade de poder não é subjetiva, neutra, mas intencional; isso não significa que tal vontade seja individual e livre (no sentido tradicional de liberdade⁵⁵), mas sim que se produzem no

⁵⁴ Nesse contexto, é conhecida a pergunta de Agostinho, nas Confissões (XI/14): “*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quærat scio; si quærenti explicare velim, nescio.*” (Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei). (Wittgenstein, 1979, § 89, p.49).

⁵⁵ Mesmo que use raramente a palavra liberdade (Vaz, 1992), Foucault sempre tematiza sobre o conceito de uma forma velada, diferente da tradição da Filosofia Política, da Ética, da Sociologia, etc. Ele nos fala não mais daquela liberdade abstrata (porque sonhada), própria de nossa natureza (noção que ele rejeita), que seria alcançada pela revolução e que caracterizaria nossa maioria humana (concepção que ele também rejeita). Se Foucault quer alguma liberdade não é, certamente, para “purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento” (Kant, sd, p.108). Ele nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso

jogo das práticas concretas que, frente ao diferencial em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades. Mas, para Foucault, não está propriamente em jogo analisar as estratégias pelas quais se estabelecem tais legitimidades; a própria questão da legitimidade não está no âmbito das preocupações do filósofo. (Dreyfus & Rabinow, 1995).

Em toda essa caracterização sobre o poder, fica bem claro um tipo de pensamento não substancialista, mas relacional: o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente. No posfácio de Dreyfus e Rabinow (1983), é Foucault que diz:

Assim, o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. (Foucault, 1983, p.316).

Na sociedade, o poder se dispõe qual numa rede, na qual há pontos de resistência que não são extraídos de “um lugar de grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário” (id., 1993b, p.91), mas que são, sim, gerados dentro da própria rede, às vezes amplamente abrangentes mas em geral minúsculos, transitórios e móveis. No célebre texto Soberania e disciplina, Foucault (1992f) diz: “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos; passa por eles” (p.183).

Se as resistências têm de se dar dentro da própria trama social, e não a partir de algum lugar externo, é simplesmente porque não há exterioridades. A trama basta-se a si mesma. Dito de outra maneira, a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder mas é o outro *numa relação*

mundo. Claro que não se trata, muito menos, da liberdade pensada pelo liberalismo; mas, sim, a liberdade da crítica, não tanto no sentido de impô-la quanto no de pensá-la e praticá-la a partir da *experiência constituída*.

de poder — e não *de* uma relação de poder... —, pois “o antagonismo das lutas não passa por uma lógica dos contrários, da contradição e da exclusão de dois termos separados e opostos” (Ewald, 1993, p.12). Assim, se Foucault, ao se despedir da dialética, ainda fala em resistência, é porque o faz num sentido bastante diferente daquele da Teoria Crítica.

A trama da rede de poderes se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força (Foucault, 1993d). É por isso que Foucault coloca ênfase no papel das “minúsculas invenções”, da *experiência constituída*, da *acontecência* (o que denota uma boa aproximação a Heidegger)⁵⁶. Em outras palavras, o agente e o “agido” não existem como sujeitos *a priori* (como na imagem platônica do senhor e do escravo), mas se constituem a partir de uma ação concreta e histórica, como termos instituídos por um regime de poder que é, esse sim, fundacional, ainda que não transcendental visto que é histórico.

As teses foucaultianas sobre o poder foram resumidas por Deleuze (1991) em três rubricas:

o poder não é essencialmente repressivo (já que “incita”, “suscita”, “produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável — classe — e determinada — Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação). (ib., p.79).

Se não encontramos em Foucault propriamente uma teoria do poder, o mesmo acontece em relação ao *saber*. O filósofo não tematiza o conhecimento como uma faculdade humana (natural, biológica, cerebral), mas como um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia. Isso vai ao encontro do que diz Elias (1989) acerca da razão moderna:

Entre nossos contemporâneos costuma haver a sólida convicção de que a burguesia ‘produziu’ ou ‘inventou’ o pensamento racional. [...] O que se torna mais racional não são apenas os produtos isolados dos homens nem tampouco os sistemas conceituais expostos nos livros. O que se racionaliza em primeiríssimo lugar são as formas de comportamento de certos grupos humanos. (ib., p.497).

⁵⁶ Aqui uso, novamente, *acontecência* e não *acontecimento*, seguindo Loparic (1993).

Assim, se está diante de uma nova epistemologia, à qual Popkewitz (1994) denomina *epistemologia social*. Trata-se de uma epistemologia de circunstância, cujo núcleo é bastante diferente daquela epistemologia “tradicional”, que alguns denominam transcendental e na qual o conhecimento é entendido como uma condição que tanto se coloca *a priori* de qualquer experiência quanto a ultrapassa em seus limites. A epistemologia social rejeita a unidade do conhecimento e nada vê de natural ou essencialmente humano na gênese dos saberes e nas maneiras pelas quais esses se arranjam e se articulam. Ela também não entende como natural nem mesmo o interesse por essa ou aquela forma de conhecimento. Ao contrário, a qualificação de *social* “ênfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as implicações filosóficas americanas de epistemologia como a busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento” (ib., p.174). Com isso, a intenção daquele autor é de historicizar radicalmente a epistemologia e, assumindo uma perspectiva foucaultiana, chamar a atenção para o papel da educação nos processos de estabelecimento dos arranjos modernos dos saberes. Para Silva (1994b), “as epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas” (ib., p.254).

Com essa epistemologia, Foucault se afasta, muito e ao mesmo tempo, do Positivismo, do Naturalismo, do Construtivismo, da Teoria Crítica. Se em suas análises encontram-se freqüentes referências a fins e interesses, esses não são invariantes, mas são resultado das práticas concretas, sejam ou não discursivas. Portanto, tais fins e interesses não estão localizados numa região transcendental para serem “consumidos” de tal ou qual forma pelos sujeitos. E, também nesses pontos, suas concepções ontológicas, epistemológicas e políticas se afastam das filosofias, por exemplo, de Husserl, de Bachelard (ainda que conserve, desse, alguma preocupação pela história dos sistemas de pensamento e da Ciência) e de Habermas (mesmo partilhando, com esse, o grande interesse pela crítica às condições de opressão humana).

Ao interpretar o saber como “um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades” (Deleuze, 1991, p.60), Foucault já havia mostrado, pela arqueologia, que há sempre dois elementos na estratificação: o enunciável (formações discursivas) e o visível (formações não-discursivas). Conforme referi antes, há um primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que o visível se deixa determinar (citar,

descrever) parcialmente pelo enunciável; mas esse primado não implica redução, e também nesse ponto Foucault se afasta da Fenomenologia.

Existe sempre um ser-linguagem que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo; antes, é esse sujeito que é função do enunciado, que apenas é uma posição, a quem a linguagem é dada de todo. Existe, também, sempre um ser-luz, como um *a priori* kantiano, não tanto como apenas simples impressões físicas, foto-sensíveis, mas como ações, movimentos, vontades que vêm à luz num sentido lato e penetram em nós pelos sentidos em geral. Mas as visibilidades não “estavam sempre lá” à nossa disposição; as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas. Mas não temos todo o controle para colocar essa luz, ou seja, “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer momento e lugar” (Vaz, 1992, p.71). A consciência não tem mais a função de ser a abertura pela qual iluminamos o mundo; “ela apenas serve para que nele nos guiemos (reconhecimento de sinais), dentro de limites que ignora, funcionando sempre dentro do *evidente*” (ib.).

Ao invés de entender o saber enquanto caminho para a Solução do Enigma, ou para o Desvelamento (*alétheia*), ou para a Revelação, ou para a Verdade — como fizeram, no Ocidente, respectivamente as tradições arcaica, clássica, medieval e moderna — Foucault nos oferece um saber enquanto construção histórica e, enquanto tal, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. É por isso que, para Foucault, o conhecimento e a verdade são questões históricas — e portanto inteligíveis pela genealogia — e não questões epistemológicas (Simons, 1995). Como lembrou Blanchot (sd), “a noção de verdade não é de modo algum posta de lado” (ib., p.54), mas ela tem sempre de ser referida a um conjunto de possibilidades que a fizeram emergir na qualidade de “verdade”. Esse autor dá, como exemplo, a postura de Foucault perante a Psicanálise, dizendo que o filósofo “não dirige contra a Psicanálise um combate que seria irrisório. Mas não esconde sua tendência a ver nela apenas o culminar de um processo estreitamente associado à história cristã” (ib., p.67).

Lembro mais uma vez que uma tal historicidade da razão não é uma novidade na Filosofia pós-hegeliana; o que é novo, aqui, é a radicalidade desse historicismo, cujo paralelo talvez só se encontre em Nietzsche, para quem “a verdade não é algo que estaria em algum lugar e que, procurada, seria descoberta, mas sim é algo *a ser criado* e que nomeia um *processo*, uma

vontade de subjugação que jamais tem fim. Verdade, então, como um *processus in infinitum*, como uma *determinação ativa*, não como um tornar-se consciente de algo que seria fixo e determinado ‘em si mesmo’” (Nietzsche, *apud* Braida, 1994, p.41).

Se Foucault aproxima *saber* de *poder*, numa quase fusão, para ele não são a mesma *coisa*: “poder e saber são dois lados de um mesmo processo” (Sheridan, 1980, p.220). As relações de força constituem o poder, enquanto as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre esse. O poder se dá numa relação “flutuante”, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama⁵⁷ estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso, o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto (Dreyfus & Rabinow, 1983), e não num universal. Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, pois “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (Foucault, 1993b, p.95).

Ao contrário das tradições para as quais “só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses” (Foucault, 1989, p.29), o filósofo diz que

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos

⁵⁷ Note-se que, seguindo, entre outros, Deleuze (1991), Machado(1992) e o próprio Foucault, uso a palavra *diagrama* e não *estrutura*: “O diagrama, ou a máquina abstrata, é o mapa das relações de força, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos...” (Deleuze, 1991, p.46).

são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (ib., p.30).

Pela citação acima, vê-se que, de um só golpe, Foucault não só inverte a relação tradicional entre o saber e o poder como, ainda, implode o conceito de sujeito epistêmico, hoje um dos núcleos das epistemologias construtivistas e das pedagogias críticas. Aliás, como já comentei várias vezes, é o próprio conceito moderno de sujeito que desaparece com Foucault; então, assim elidido o sujeito iluminista, o filósofo terá de nos explicar de onde sai esse ser que denominamos sujeito moderno.

Num texto fundamental (Foucault, 1988, p.3), o filósofo sumaria o que ele denomina “os três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (ib.): *os modos de investigação*, as *práticas divisórias* e o *modo de transformação* pelo qual o ser humano se subjetiva. É na questão da construção do sujeito — sujeito esse que está, ao mesmo tempo, “submetido ao outro pelo controle e dependência e [...] atado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo” (ib., p.7) — que Foucault vai identificar os três tipos de lutas sociais sempre em ação, mas cujas distribuição, combinação e intensidade variam na História: *a*) lutas contra a dominação (religiosa, de gênero, racial, etc.), *b*) lutas contra a exploração do trabalho e *c*) lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros.

Ainda que os dois primeiros tipos estejam presentes no nosso século, para o filósofo “a luta contra as formas de sujeição — contra a submissão da subjetividade — se torna cada vez mais importante...” (ib.), como o resultado de um longo processo histórico em que o antigo poder pastoral exercido pela Igreja por fim se transmuta, em torno do século XVIII, em um novo poder pastoral exercido pelo Estado. Mas, como já referi, não se deve pensar em um Estado como fonte central do poder, senão como uma matriz de individualização “sobre” a qual cada um tem construída a sua subjetividade. O poder se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais.

Assim, o papel que Foucault concede ao Estado é bem diferente daquele pensado, por exemplo, por Weber. Se para esse o Estado moderno é a

fonte de poder que se formou — com todas as suas funções, artimanhas, instituições, burocracia — por cima dos indivíduos, em geral desconsiderando-os e sufocando-os, para o francês o Estado moderno nem tem toda essa importância, nem é fonte de poder, nem é assim tão funcional quanto se costuma pensar. Para ele, hoje a questão principal da relação entre indivíduo e Estado não consiste em

tratar de liberar o indivíduo do Estado e das instituições estatais, mas sim [em] nos liberarmos, a nós próprios, do Estado e do tipo de individualização vinculada a ele. Devemos fomentar novas formas de subjetividade mediante a recusa do tipo de individualidade que se impuseram a nós durante vários séculos. (Foucault, 1983, p.308).

Daquela vontade de poder — ou seja, como citei anteriormente, vontade de “estruturar o campo possível da ação dos outros” (ib., p.314) — deriva uma *vontade de verdade*. Mas essa não deve ser entendida no sentido clássico de “amor à verdade”, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é. Chamamos de disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível — aí apontando e separando para nós o que é verdadeiro daquilo que não o é — e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível.

Isso não significa que o mundo dos discursos esteja dividido em dois blocos: de um lado, os discursos admitidos e, de outro, os discursos excluídos; ou, num outro recorte, o bloco dos discursos dominantes e o dos discursos dominados; ou, num outro recorte ainda, o bloco dos discursos do poder e o dos discursos da resistência. Soma-se a tudo isso que, a rigor, os discursos não são — em si, para sempre ou em qualquer caso — nem falsos nem verdadeiros. Mas isso é assim não por falta de precisão daquilo que se enuncia, ou porque a verdade muda com o tempo, ou porque a verdade é

regional.⁵⁸ Isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Assim, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. A questão é: os discursos — bem como os silêncios — se distribuem em níveis diferentes e constantemente cambiantes, cuja variação é função de múltiplos elementos, tais como “quem fala” e “quem escuta”, sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações entre diferentes instituições. São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade. Assim, Deleuze (1991) nos dirá que “a verdade é inseparável do processo que a estabelece” (ib., p.72).

O genealogista pergunta, então, pelos processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão, e não propriamente dentro de um discurso, nas proposições em si (Foucault, 1993a). De modo similar, uma crítica que se apóia na genealogia faz um escrutínio *em torno* dos regimes de verdade não propriamente *por dentro* deles.

Se um enunciado exclui — separando, por exemplo, quem é normal de quem não o é, segundo algum critério —, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender uma determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, na base, uma vontade de poder. Para um epistemólogo transcendental, são tanto as proposições em si e em suas mútuas relações, quanto as correspondências entre essas proposições e o mundo real o que interessa estudar. Para o genealogista, as perguntas se deslocam “para fora” das proposições e assumem, por exemplo, formulações do tipo “como se extraem [dos enunciados] qualidades e coisas, visibilidades?”, ou “quais são as posições de sujeito [que são tomadas] como variáveis dessas visibilidades?” (Deleuze, 1991, p.72), ou “a que vontade de verdade — e, por ascendência, de saber e de poder — atende esse ou aquele enunciado?”.

Mas a seqüência acima não deve ser entendida como uma cadeia unidirecional e causal, como uma função monótona. Tematizando sobre a

⁵⁸ Refiro-me às máximas hegeliana “a verdade é filha do tempo” e bachelardiana “as verdades não são universais, porém regionais”. É claro que tanto uma quanto a outra foram pensadas no contexto de uma epistemologia transcendental e de uma filosofia da consciência. Numa perspectiva foucaultiana, o que está em jogo não é o acesso à verdade; nesse caso, nunca é demais sublinhar que a verdade não é uma questão de aproximação, de tempo ou de regionalidade.

vontade de saber, Foucault vai interpretar as mudanças do saber como a “aparição de formas novas na vontade de verdade” (Foucault, 1993a, p.4). E mais:

essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: ela é ao mesmo tempo aprofundada e renovada por uma quantidade de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades sábias outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é renovada também, mais profundamente sem dúvida, pela maneira pela qual o saber é posto em ação numa sociedade, pela qual ele é valorizado, distribuído, repartido e, de alguma maneira, atribuído. [...] Assim, aparece aos nossos olhos apenas uma verdade, que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E nós ignoramos, em compensação, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir. (ib., p.5-6).

Nessa perspectiva, o que assume importância maior não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas é, sim, perguntar sobre como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva onde operam esses enunciados, lá naquela área de sombra a que o filósofo denominou *exterioridade selvagem*. Para Foucault, o que mais importa é perguntar sobre o que pode haver lá naquelas regiões de indecidibilidade — regiões “quais monstros cuja forma muda com a história do saber” (ib., p.10).

Dado que os discursos produzem poder e o colocam em circulação, não é raro que se interprete essa relação entre discurso e poder de modo mecânico, linear, causal. Numa perspectiva foucaultiana, isso é um equívoco, pois

é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão

margens a tolerâncias mais ou menos obscuras. (Foucault, 1993b, p.96).

Para concluir essa Seção, trago um exemplo de como se articula uma crítica fundada na genealogia, examinando o tipo de olhar que essa assume e o tipo de perguntas que a essa interessa fazer. Para isso, vou me valer de um fragmento que já citei na Segunda Parte desta Tese e que está na base do próprio discurso pela interdisciplinaridade: “o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave” (Gusdorf, 1976, p.7) ou, em outras palavras, o mundo moderno está em crise. Nesse caso, *além* de se perguntar como se estabeleceram essas configurações sociais, políticas, econômicas, ambientais, etc. que consideramos em crise, também é preciso — e talvez seja até mais produtivo e interessante — se perguntar sobre *por que* e *como* chegamos a considerar que tais configurações estão em crise. Ou, dito de outras maneiras: de onde se originou e como se formou a nossa certeza de que o mundo está doente? De onde vem o saber que está embutido nessas perguntas? Usando uma expressão nitzscheana já consagrada, a pergunta pode ter a seguinte formulação: “qual é a *genealogia* da crise?”. Mas não se pense que, nesse caso, mudou apenas o objeto sobre o qual se busca uma história e sobre o qual se fazem perguntas, senão que mudou o próprio ângulo do olhar e mudou o caráter das perguntas. Assim, em se tratando de uma perspectiva pós-estruturalista, o que interessa não é, propriamente, fazer perguntas “diretas” sobre o conteúdo de verdade da crise, mas sim sobre as condições que possibilitaram que a declaração “o mundo está em crise” se tornasse uma verdade.

Se lermos “dos discursos” como “de um ‘objeto’ histórico”, vale para a análise genealógica aquilo que Foucault disse sobre a análise arqueológica: “trata-se de uma análise dos discursos na dimensão de sua exterioridade” (Foucault, 1993c, p.29).

Terceiro domínio: o “ser-si”

Foucault estabelece o terceiro eixo de sua ontologia com o segundo e o terceiro volumes da *História da sexualidade* (Foucault, 1994j e 1985). O

quarto volume dessa obra foi deixado inacabado. O projeto inicial previa a publicação de seis volumes, nos quais ele pretendia traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio — e, no caso, com o próprio sexo — e, a partir daí, como emerge sua subjetividade. A intenção inicial de se centrar na sexualidade do século XIX — época quando foi nominada uma questão bem mais antiga mas que só então passou a ser problematizada (como resultado da conjunção de saberes médicos, judiciais, biológicos, etc.) — foi logo deslocada para o estudo daquilo que o filósofo denominou “o ponto de partida ou substrato histórico” dessa questão (Foucault, *in* Rabinow, 1984, p.339): a Antigüidade greco-romana.

Mais uma vez aqui, para compreender o projeto do filósofo é útil estabelecer o contraste: essa obra não trata nem de comportamentos, condutas e práticas sexuais em si, nem de como esses comportamentos foram e são representados pela Sociologia, Teologia, Filosofia, Biologia, etc. Analisando textos prescritivos produzidos na Antigüidade, segundo uma combinação entre a arqueologia e a genealogia de uma maneira tal que as modifica e acaba por “alterar as implicações metodológicas de ambas” (Davidson, 1992, p.230), Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?” (Foucault, 1994j, p.12). A pergunta acima se desdobra em outras do tipo: “por que, numa sociedade como a nossa, o comportamento sexual se constitui numa questão moral?” ou “por que o sexo é problematizado dessa forma, isso é, como parte do campo moral?”.

Essas são perguntas típicas do historicismo radical de Foucault, sempre perguntando *por que, quando e como* essa ou aquela prática, esse ou aquele pensamento se constituem problemas. Para usar um contraste feito pelo próprio autor, perguntas típicas de uma história cuja tarefa é diferente das tarefas das histórias dos comportamentos ou das representações; de uma história cujo maior objetivo é “definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (*ib.*, p.14).

É justamente por isso que um tal historicismo não pode tomar como material principal de análise nem os códigos nem as prescrições comportamentais, pois eles têm de ser vistos de fora, já que é exatamente sobre a origem e funcionamento de tais códigos e prescrições que se quer perguntar. Eles — códigos e prescrições — não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles *são parte* do problema. Esse historicismo radical

também não pode se assentar em alguma categoria e num processo invariantes, que funcionariam como princípios gerais *a priori* — como, por exemplo, a racionalidade humana, a evolução (cultural, biológica, econômica, etc.), um instinto biológico, um finalismo funcionalista e assim por diante.

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica *de* ética enquanto “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) *para* ética enquanto o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações” (Foucault, *in* Rabinow, 1984, p.228), ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”.

É também importante assinalar, no contexto desta Tese, mais uma vez a recorrência de Foucault aos processos de subjetivação. Ao falar em jogos de verdade, ele nos remete — agora no plano ético — às relações entre o falso e o verdadeiro, relações essas que são construídas e que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. As balizas indicam aquilo que pode e que deve ser pensado, ou seja, um regime de verdade em que se dão esses jogos. Mais uma vez em Foucault, então, o que se coloca não é fazer uma história sobre uma prática em si, mas estudar as práticas — discursivas ou não — para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos.

O que me parece importante não é levar muito adiante, aqui, os desdobramentos que Foucault faz de seu conceito peculiar de ética, senão comentar como entendo a ligação entre a ética foucaultiana e a disciplinaridade. Para tanto, é preciso sublinhar que a ética — a saber, essa relação de si para consigo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo — só pode ser colocada em movimento enquanto um dos “elementos” de uma ontologia que pressupõe os outros dois eixos — o do “ser-saber” e o do “ser-si” — operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo como que se deslocam para os eixos vizinhos através do sujeito em constituição, o qual

flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos.

Decorre disso que, no processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral — ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio —, sempre estão atuando, entre outras e com maior ou menor acento, também as práticas divisórias que, por sua vez, são elementos constituintes de outro eixo: o do “ser-poder”. Conforme já referi e voltarei a discutir com mais detalhe, sendo a disciplina um dos mecanismos internos de controle e delimitação dos discursos — e, enquanto tal, manifestada numa série de procedimentos que classificam, ordenam, distribuem —, é ela que imprime, em cada um de nós, uma maneira de conhecer, inclusive a nós mesmos.

Assim, a disciplinaridade organiza não só nossos discursos como, também, de que modos nos vemos e nos identificamos em nossa singularidade, tanto como sujeitos de saber e poder quanto como sujeitos morais. Nesse sentido, todos os elementos que constituem os três eixos estão implicados mutuamente, de modo que, ao discutirmos algum deles — como a disciplina — estamos, ainda que indiretamente, contribuindo para a tematização de todos os elementos do mesmo eixo ou dos demais elementos dos eixos vizinhos. E é por isso, então, que a disciplinaridade não é uma questão só epistemológica, nem é uma questão epistemológica *e* de poder. Ela deve ser entendida também como elemento que participa na constituição do que se pode chamar de sujeito moral. Isso é assim não tanto porque os códigos morais e as prescrições são impostos como, digamos, conteúdos disciplinares (epistemológicos) e disciplinantes (poder) na constituição dos sujeitos. Esse é efeito mais aparente e, digamos, mais trivial da disciplinaridade. Mas, além disso e numa camada mais profunda e mais sutil, a disciplinaridade estabelece determinadas disposições “espaciais” — tanto em termos propriamente físicos quanto em termos epistemológicos — que engendram disposições homólogas no mais “profundo eu” de cada sujeito que a ela se submete.

CAPÍTULO 7

UMA QUESTÃO DE METODOLOGIA?

Retomo, agora com mais detalhe, a questão da metodologia em Foucault. Espero já ter deixado claro que, quando se fala em método(s) foucaultiano(s) é preciso ter o cuidado de não tomar essa expressão no registro corrente moderno, quer da área da Filosofia sistemática, quer da área

da Ciência Moderna. Assim, como dizem Varela e Alvarez-Uria (1995) ao se referirem ao estatuto da genealogia aplicada à Sociologia, quando se fala em genealogia como um método (no caso, de pesquisa sociológica) não se está referindo a determinadas “técnicas de investigação social, senão, também e sobretudo, às estratégias de objetivação de um campo social sociologicamente construído, aos pressupostos epistemológicos e teóricos necessários para elaborar um modelo de análise sociológica” (ib., p.1).

O que Foucault coloca como problemático com relação ao sentido cientificista moderno de método é “a idéia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável” (Machado, 1990, p.28). É por isso que, criticando a tentativa que faz Hacking (1992) de encontrar uma epistemologia que sustente uma metodologia foucaultiana, Rorty (1992) diz que “tudo o que ele [Foucault] tem a oferecer são redescritões brilhantes do passado, complementadas por sugestões que auxiliam sobre como evitar cair nas armadilhas das antigas suposições historiográficas”(ib., p.47). Essas sugestões, continua Rorty, são uma série de “máximas negativas que nem se originam de uma teoria nem se constituem num método” (ib.).

Aqui cabe comentar que Rorty está usando *teoria* num sentido um tanto tradicional, a saber, algo como um construto racional sistemático em que diversas proposições se articulam logicamente segundo níveis de abrangência e complexidade variados. De maneira similar, Rorty está usando *método* no sentido cientificista. Nesses sentidos estritos, nem as “máximas negativas” se originam de uma teoria, nem dão origem a uma teoria e nem se constituem num método. Nesses sentidos estritos, não se pode dizer que *existe* uma teoria foucaultiana e nem mesmo que a genealogia *seja* um método. Mas, antes de ser um problema, a inexistência de uma assim estrita teoria em Foucault deve ser vista como uma necessidade dentro de uma perspectiva historicista radical, ou seja, numa perspectiva que, conforme já comentei, assume *ad initio* a descontinuidade histórica. Em resumo: não há um sistema foucaultiano — tomado sistema no *stricto sensu* — porque não pode haver tal coisa numa filosofia que se descartou do sujeito e da razão transcendentais e, *ipso facto*, permanentes. Em suma, numa filosofia que se descartou de qualquer estabilidade e de qualquer permanência.

Mas é o próprio Foucault quem nos alarga os conceitos de teoria e método enquanto instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permita orientar nosso conhecimento e nossa investigação “passo a passo na base da reflexão (a qual será necessariamente histórica em alguns de seus aspectos)

sobre situações dadas” (Foucault, 1980a, p.145). N’ *A arqueologia do saber* (Foucault, 1987), o filósofo é claro:

Na medida em que se trata de definir um método de análise histórica que esteja liberado do tema antropológico, vê-se que a teoria, que vai ser esboçada agora, se encontra com as pesquisas já feitas, em uma dupla relação. Ela tenta formular, em termos gerais (e não sem muitas retificações e elaborações), os instrumentos que essas pesquisas utilizaram ou criaram para atender às necessidades da causa. Mas, por outro lado, ela se reforça com os resultados então obtidos para definir um método de análise que esteja isento de qualquer antropologismo. O solo sobre o qual repousa é o que ela descobriu. As pesquisas sobre a loucura e o aparecimento de uma psicologia, sobre a doença e o nascimento de uma medicina clínica, sobre as ciências da vida, da linguagem e da economia, foram tentativas de certa forma cegas: mas elas se esclareciam sucessivamente, não somente porque precisavam, pouco a pouco, seu método, mas porque descobriram — nesse debate sobre o humanismo e antropologia — o ponto de sua possibilidade histórica. (ib., p.18-19)

É claro, então, que há teoria(s) e método(s) em Foucault. Ora, assim como a epistemologia não representava o coração de uma filosofia edificante, o método não é o coração de uma epistemologia de circunstância, como é o caso da epistemologia social. Aqui, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito ao caminhar.

Ora, é porque se descartou da noção de sujeito fundante, núcleo e origem do *cogito*, que Foucault teve necessariamente de se descartar do conceito cartesiano de método. Então, já de início, o filósofo rompe com o sentido canônico moderno de método. Mas, do ponto de vista mais formal, considero que o afastamento de Foucault em relação aos aspectos mais operacionais do método é progressivo, ao longo de sua obra. Como “cada livro seu nos chega como um estimulante começo em um novo mundo, a metodologia tem de ser adaptada, novos conceitos criados” (Sheridan, 1981,

p.205). No transcorrer de suas investigações históricas absolutamente concretas — seja buscando em fontes documentais até então desconhecidas ou desprezadas porque tidas como insignificantes ou infames⁵⁹, ou seja colocando um olhar diferente sobre o que todos já pensavam conhecer —, parece-me haver como que um gradiente, ainda que descontínuo, que vai da arqueologia à ética, passando pela genealogia. Ao longo desse gradiente, o que já não era grande, ou talvez até vestigial — a saber, o compromisso com o formalismo da técnica, da definição, do procedimento —, se reduz e quase desaparece. Simetricamente, se acentua a leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma e de conseguir ver nas regiões de indecidibilidade que até então estavam na penumbra.

Para tratar especificamente do método arqueológico o filósofo chegou a escrever um livro — *A arqueologia do saber* (Foucault, 1987) — em que nos mostra como isolar o nível das práticas discursivas e nos dá as regras de produção e transformação para tais práticas. Mas mesmo aí é bastante peculiar a maneira pela qual ele entende o que sejam regras metodológicas. Como disse Frank (*apud* Castro, 1995): “*A arqueologia do saber* é um livro difícil não porque seja corcitivo no plano intelectual, senão porque diferentemente de todos os ‘discursos do método’, de Descartes a Sartre, aos quais poderia ser comparado, não define, ou o faz muito mal, seus conceitos, ainda que tenha constantemente na boca a palavra ‘definição’” (Castro, 1995, p.192). De maneira muito detalhada, Castro (*id.*) vai tentando dissecar, um a um, os conceitos básicos da arqueologia: discurso, enunciado, formação discursiva, etc.; e conclui que há “razões profundas para essa impossibilidade de definir claramente os conceitos operativos da metodologia arqueológica”

⁵⁹ Aqui, o adjetivo *infame* não está sendo usado no sentido moral, corrente e dicionarizado — vil, torpe, indigno etc. —, mas sim, como o fez Foucault, no sentido que “caracteriza o acesso dos que não têm nome à sombria notoriedade da difamação” (Miranda & Cascais, 1992, p.23). Deleuze (1991) comenta mais dois sentidos para a mesma palavra, às quais Foucault se opunha. “Uma, próxima de Bataille, trata de vidas que entram para a lenda ou a história por seus próprios excessos [...]. Segundo a outra concepção, mais próxima de Borges, uma vida se torna legendária porque a complexidade de sua trama, seus desvios e suas discontinuidades só podem alcançar intelegibilidade mediante um relato capaz de esgotar o possível, de cobrir eventualidades até mesmo contraditórias” (*ib.*, p.102). A concepção foucaultiana refere-se a homens simples, obscuros, “que devem apenas a processos, a relatórios policiais, o fato de aparecerem por um instante à luz. É uma concepção próxima de Tchekov” (*ib.*, p.103). Vaz (1992) usa o adjetivo no título de seu livro (*Um pensamento infame: História e Liberdade em Michel Foucault*) nessa última acepção.

(ib.). Por isso, ele conclui que o “método arqueológico está condenado ao fracasso” (ib.).

Se isso já é assim com a arqueologia, isso é, se nela há essas dificuldades conceituais, no caso da genealogia a situação é “pior”, ainda que seja possível identificar e abstrair as suas estratégias metodológicas (Bevis, Cohen & Kendall, 1993; Marshall, 1993). Vejamos essa questão com mais detalhe.

Num sentido, digamos, mais metodológico, a genealogia faz a “análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (Machado, 1982, p.188). Tal análise se dá a partir de materiais que são usados — como o eram na arqueologia — mais como monumentos do que como documentos⁶⁰. Isso significa, como já referi, que a leitura é feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem. Por isso, o filósofo nos dirá que a “genealogia é cinza. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (Foucault, 1992e, p.15), que são lidos no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental). E mais: também a genealogia, como aconteceu com a arqueologia, não tem “por objeto fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis” (Machado, 1992, p.xi).

A genealogia não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos *origem* como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição” (Foucault, 1992e, p.18), ou se a entendermos como “o lugar da verdade” (ib.). Comentando Nietzsche, Foucault nos diz que “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira” (ib., p.17). Ao invés de acreditar na metafísica, o genealogista deve escutar a história. Assim procedendo, ele aprende que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (ib., p.18).

⁶⁰ Já na arqueologia, Foucault toma emprestada esta palavra de Canguilhem, na medida em que esse “descreve melhor aquilo que eu mesmo fiz e quis fazer” (Foucault, 1993c, p.29).

Mas se entendermos *origem* como “ tronco de uma raça, [como] *proveniência*” (ib., p.20), como um ponto recuado no tempo em que o “Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência” (ib.), então o genealogista busca, sim, as origens.

Esse paradoxo — ao mesmo tempo, a genealogia opõe-se e não se opõe à pesquisa da origem — é apenas aparente. Ele deriva da dificuldade de traduzirmos, para o português — como acontecera também com o francês —, as palavras que haviam sido utilizadas por Nietzsche: de um lado, *Ursprung*; de outro lado, *Herkunft* e *Entstehung*. De fato, no primeiro caso está suposta uma entidade supra-histórica, qual um motor ou um sopro que coloca em movimento a história e que, assim, a precede a partir de um lugar metafísico qualquer — seja da Economia, seja da Biologia, seja do Sobrenatural e assim por diante. Nesse caso, o historiador “constrói um ponto de apoio fora do tempo” (ib., p.26), um ponto de apoio que pressupõe “uma verdade eterna, uma alma que não morre, uma consciência sempre idêntica a si mesma” (ib.). Nesse caso, todo o acontecimento é redutível — e, portanto, previsível e explicável — ao motor ou ao sopro originais. No segundo caso, “trata-se de destruir sistematicamente tudo isso” (ib., p.27), ou seja, trata-se de não partir dos pontos de apoio para explicar os acontecimentos mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio. Isso corresponde a fazer uma história que se basta a si mesma; uma história numa perspectiva que, como já referi, Popkewitz (1994) denominou radical. E é por isso, então, que o método genealógico pressupõe um *a priori* histórico.

Mas falar em método genealógico não significa dizer que exista nem a mais pálida imagem de um vade-mécum que nos oriente sobre como executar uma pesquisa genealógica. E se, quando começou as análises de seu segundo domínio, o filósofo ainda as entendia como um complemento e um apoio à arqueologia — idéia explicitada principalmente na sua aula inaugural no Collège de France (Foucault, 1996) —, sabe-se que logo em seguida ele deixou de se referir à arqueologia e não mais recorreu nem mesmo à nomenclatura e aos conceitos que havia criado ao longo do seu primeiro domínio (Sheridan, 1981). Segundo Dreyfus & Rabinow (1983), isso foi assim porque Foucault teria se dado conta do fracasso — ou, pelo menos, das limitações — da arqueologia e teria, então, “evoluído” para a genealogia. Mas essa não é uma situação tranqüila.

Talvez o abandono da arqueologia seja apenas aparente, pois é possível reconhecê-la — implícita — em textos tardios produzidos pelo filósofo

(Davidson, 1992; Bevis, Cohen & Kendall, 1993). Uma outra maneira de compreender essa questão é reconhecer que, já n' *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber* (respectivamente Foucault, 1992a e 1987), estavam presentes os elementos centrais da genealogia nitzscheana, os quais só seriam retomados explicitamente a partir de *Vigiar e Punir* (Foucault, 1989). Em outras palavras,

o que impressiona o leitor de 'Nietzsche, a genealogia e a história' é o quão intimamente a descrição que Foucault faz da genealogia nitzscheana se aplica à sua própria arqueologia. E há pelo menos um elemento na genealogia — o mais fundamental — que existe num nível implícito na arqueologia. (Sheridan, 1981, p.115).⁶¹

Em continuação a essa citação, Sheridan discute o quão precocemente Foucault incorporou, implicitamente, esse elemento nitzscheano mais fundamental — o poder — à sua análise do discurso.

Seja como for, uma questão que me parece interessante de toda essa discussão sobre a relação entre a arqueologia e a genealogia foucaultianas é aquilo que Morey chamou de "riscos da periodização" da obra de Foucault (Morey, 1991). Segundo esse autor, aquela periodização que já comentei — as "fases" da arqueologia, da genealogia e da ética — pode induzir a dois erros. Em primeiro lugar, supor que essas fases se sucedam em rupturas, ou seja, que cada uma substitua a precedente. Em segundo lugar, pensar que cada uma encerre uma teoria suficiente — do discurso, do poder e das técnicas de subjetivação.

O que parece ficar claro de tudo isso é que o registro em que trabalha o genealogista é o mesmo do arqueologista. Assim por exemplo, como esse, aquele não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambos põem em evidência as rupturas onde outros pensavam haver continuidades; ambos desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos.

Mas, ainda do ponto de vista metodológico, o que muda da arqueologia para a genealogia é principalmente a regionalidade e a ênfase que cada uma dá ao tempo envolvido nas mudanças dos saberes. Além disso e por causa disso, mudam os "objetos" (Cascais, 1993). A distinção que Morey (1991) faz entre uma e outra me parece apropriada e que, de certo modo, marca as

⁶¹ O texto citado por Sheridan está referido nesta Tese como Foucault (1992e).

leituras que faço, nesta Tese, da questão disciplinar e do movimento pela interdisciplinaridade:

a diferença entre arqueologia e genealogia é aquela que existe entre um procedimento descritivo e um procedimento explicativo: a arqueologia pretende alcançar um certo modo de descrição (liberado de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever. (ib., p.14).

Quanto à regionalidade, Foucault (sda) nos diz que “a arqueologia seria o método próprio das análises das discursividades locais e a genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, colocam os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas” (id., p.17). Mesmo isso não me parece assim tão simples. Como já referi, todo o pensamento de Foucault tem um registro histórico, de modo que falar em regionalidade, mesmo que só para a arqueologia, é, no mínimo, problemático (Machado, 1996).

Quanto à ênfase, a genealogia

examina o processo, enquanto a arqueologia examina o “momento”, por mais que estendido no tempo possa ser esse momento. A genealogia nos oferece uma perspectiva processual da teia discursiva, em contraste com uma perspectiva arqueológica, que nos fornece um instantâneo, um corte através do nexos discursivo (Bevis, Cohen & Kendall, 1993, p.194).

Esses autores observam que a introdução posterior, mas ainda dentro do segundo domínio, de um terceiro elemento metodológico — a que Foucault de-nominou *estratégia* — foi mais “uma tentativa de ligar a arqueologia à genea-logia, priorizando a segunda. Uma vez declarado o primado da genealogia, a arqueologia fica rebaixada a uma mera ferramenta metodológica, enquanto a genealogia desfruta o *status* ‘supervisor’ de *techné* de investigação” (ib.).

O conceito de *techné* de investigação é importante — principalmente no contexto desta Tese — na medida em que vai ao encontro das palavras do próprio Foucault, quando ele diz que a genealogia é uma “atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas”, (Foucault, sda). Não é

por outro motivo que também Abraham (sd) diz que a genealogia é uma “perspectiva de trabalho”. Com isso, evita-se de levar longe demais os muitos significados de método, de alargar demais uma polissemia cuja variabilidade comentei anteriormente e que às vezes me parece problemática. Assumo, então, que tomarei aqui a genealogia como uma *techné*.

Assim, o que aqui denomino leitura genealógica pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar uma leitura, mas uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa — para usar a expressão do filósofo — um “modo de ver as coisas” que estão em determinadas práticas discursivas e suas relações com outras práticas discursivas e não-discursivas. E repito: uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história.

Se a alguns parece um tanto problemático dizer que a arqueologia e a genealogia são métodos, essa questão se agudiza em relação à ética foucaultiana. No terceiro domínio, torna-se máximo o afastamento do filósofo em relação a qualquer formalismo, a qualquer prescrição metodológica; no máximo o que ele faz é “uma análise das técnicas de subjetivação” (Morey, 1991, p.16). Aí torna-se máxima sua aproximação à noção de método enquanto “perspectiva de trabalho”.

Já no início do segundo volume da *História da sexualidade*, Foucault (1994j) nos fala daquilo que procura fazer no terceiro domínio:

Daí a opção de método que fiz ao longo desse estudo sobre as morais sexuais da Antiguidade pagã e cristã: manter em mente a distinção entre os elementos de código de uma moral e os elementos de ascese; não esquecer sua coexistência, suas relações, sua relativa autonomia; nem suas diferenças possíveis de ênfase; levar em conta tudo o que parece indicar, nessas morais, o privilégio das práticas de si, o interesse que elas podiam ter, o esforço que era feito para desenvolvê-las, aperfeiçoá-las e ensiná-las, o debate que tinha lugar a seu respeito. [...] em vez de perguntar quais são os elementos de código que o cristianismo pôde tomar emprestado ao pensamento antigo, e quais são os que acrescentou por sua própria conta, [...] conviria perguntar de que maneira, na continuidade, transferência ou modificação dos códigos, as formas da relação para consigo (e as práticas de si que lhe são associadas) foram definidas, modificadas, reelaboradas e diversificadas. (ib., p.30-31).

Nessa citação está clara a noção de método enquanto não mais do que uma “vigilância epistemológica” (Santos, 1991) que permanece como um *substratum mentis* que é a própria “teoria em ato” (ib.). Nesse caso, isso se aproxima bastante da acepção que Mestre Aurélio dá para metodologia: “A arte de dirigir o espírito na investigação da verdade” (Ferreira 1994, verbete *metodologia*), mesmo sendo problemático assumir, numa perspectiva pós-estruturalista, a noção de verdade que parece estar implícita nesta citação.

Esse progressivo abrandamento do sentido que tradicionalmente se dá ao método, feito por Foucault no terceiro domínio, não descarta os seus métodos do primeiro e segundo domínios. Ao contrário, como havia demonstrado também Morey (1991), Davidson (1992) nos diz que a “ética nem desloca a genealogia e a arqueologia, nem as torna irrelevantes, porém altera as implicações metodológicas finais de ambas” (ib., p.230). Liga-se a elas e com elas se articula num “todo metodológico” qual — é importante mais uma vez referir — uma *techné* de investigação. Essa me parece ser mais uma indicação de que, se Foucault silencia sobre a arqueologia já no segundo domínio, isso é, se parece haver uma substituição dessa pela genealogia, a rigor não ocorreu um abandono do método arqueológico. O que se passa é algo semelhante a uma “incorporação” metodológica sucessiva — e não, certamente, uma substituição; e também não progressiva... — que vai do primeiro ao terceiro domínio. Esses procedimentos metodológicos “englobam-se em círculos cada vez mais amplos, mas não se substituem, absolutamente” (Morey, 1991, p.16). Isso não significa que aquela que engloba (a genealogia) seja mais ampla, mais abrangente do que a englobada (arqueologia), pois nesse caso seria supor uma territorialidade metodológica que não existe em Foucault. Não se está diante de uma cebola metodológica... O que há, no máximo, é um “englobamento” temporal. Por isso, Cascais (1993) denomina *arqueogenealogia* o método que Foucault usa “para analisar o que se designa como ‘o sujeito’, indaga as formas e as modalidades da relação a si pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito, nos dois últimos volumes da *História da sexualidade*” (ib., p.78). De certa maneira, talvez seja melhor essa solução, do que a assumida por Davidson (1992) e outros que insistem em chamar de *ética* tanto ao campo quanto ao método do terceiro domínio de Foucault. Penso que o uso dessa mesma palavra em planos tão distintos — ainda que dentro de um mesmo domínio — pode levar a uma certa dificuldade ou confusão conceitual.

Isso tudo aponta no sentido de que a assim chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que

máquinas acabadas. Parece-se que estamos diante de uma teoria que só *a posteriori* se revela como tal, ou seja, uma teoria que não estava antes lá para guiar a investigação. E estamos diante, também, de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda a obra, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando — enquanto atitude radicalmente crítica — quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós. Nesse sentido, mudando a maneira de problematizar e mudando os próprios problemas, pode-se dizer que a invariante metodológica e temática em Foucault é a própria variação...

Por tudo isso, concordo com as críticas de Rorty a Hacking: não há uma epistemologia foucaultiana a sustentar a sua metodologia; mas não concordo com ele quando diz que as máximas de Foucault não se constituem num método (Rorty, 1992). Tomando *constituir* no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas *constituem* uma teoria e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, apontam métodos. Mas lembro mais uma vez: teoria e método têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista. E têm de ser entendidos como ponto de chegada de cada caso. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o *quanto*, o *por que*, o *como*, o *em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral, etc. se afastou de um suposto modelo.

Na busca de uma citação que resuma essa indomabilidade metodológica, lembro como o sociólogo conclui uma referência elogiosa a Foucault: “Nada é mais perigoso que reduzir uma filosofia, principalmente tão sutil, complexa, perversa, a uma fórmula de manual”. (Bourdieu, *apud* Eribon, 1990, p.307). E, na busca de uma metáfora, recordo o poeta para dizer que aquilo que a teoria foucaultiana do sujeito e sua metodologia conseguem fazer, enfim, é uma “roupa melhor, que ficará bem cingida: como roupa feita à medida” (Melo Neto, 1995b, p.185).

CAPÍTULO 8

UMA FIDELIDADE INFIEL: Foucault & Cia.

Até aqui, procurei expor e discutir os conceitos e as questões que são mais importantes e úteis para esta Tese. Mas dizer que aquilo que foi discutido é *importante* e *útil* não significa dizer que aquilo será o assim chamado *referencial teórico* deste estudo. Essa é uma expressão adequada para o caso em que é preciso demarcar um terreno epistemológico ou, usando o conceito kuhniano no seu sentido fraco, demarcar um paradigma. Com o pós-moderno, conforme espero ter deixado claro, a questão é outra. Temos, na medida do possível, de abandonar a noção de enquadramento e, conseqüentemente, de demarcação e limites. É por isso que, nesse caso, se passa a falar em perspectiva.

Assim, dada a desancoragem do pensamento de Foucault, dado o seu caráter volateante, o que ele nos tem a oferecer não são o que comumente se denominam marcos teóricos. Mas, mesmo dizer que podemos ir buscar no filósofo uma perspectiva, uma maneira-de-ver-as-coisas — ou talvez seja melhor dizer: uma-maneira-de-dar-sentido-às-coisas —, é preciso ter em mente em que consiste, na própria perspectiva foucaultiana, seguir o filósofo ou andar junto com ele. Com isso, quero me referir especialmente à questão da necessária infidelidade ao filósofo.

Recapitulemos alguns pontos desta Terceira Parte. Ao desenvolver uma apresentação um tanto panorâmica sobre o pensamento de Foucault, fui procurando salientar o quanto o filósofo despediu-se das metanarrativas iluministas e o quanto ele, tendo sua bússola orientada pelo pensamento heideggeriano e sobretudo nitzscheano, articulou sua obra num profundo compromisso com a contingência histórica. Numa época em que, no ambiente acadêmico e político europeu e particularmente francês, eram muito fortes as influências dos marxismos e eram acirrados os debates entre o neopositivismo e o pensamento crítico, o filósofo abandona tudo isso a que ele logo denominaria regimes de verdade. Ele abandona tanto a tradição filosófica em que se formara quanto a filiação política em que se inscrevera e militara. Como se sabe, se por um lado isso lhe acarretou dificuldades pessoais e profissionais (Eribon, 1990; Miller, 1995), por outro lado nos trouxe perspectivas de pensamento tão inovadoras que Paul Veyne assim se referiu ao filósofo, quando se sua morte: “A obra de Foucault me parece o acontecimento mais importante de nosso século, no campo do pensamento”

(Veyne, *apud* Eribon, 1990, p.307). E Pierre Bourdieu, reconhecendo-lhe a importância, diz que sua obra “é uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social, que se liga indissolavelmente ao conhecimento e ao poder” (Bourdieu, *apud* Eribon, 1990, p.307).

Se faço esses comentários acima, não é tanto para celebrar o filósofo, mas é sim para voltar a uma questão que já referi e que tem importância em relação ao uso que faço de sua obra. Trata-se do caráter transgressivo e ultrapassável de Foucault, derivado direto de uma prática intelectual e pessoal — discursiva e não-discursiva — que coloca permanentemente em funcionamento a atitude-limite. Como vimos, a atitude-limite, para o filósofo, constitui-se numa maneira bastante peculiar de *ser* — reflexiva e transgressiva — e *estar no mundo*. Sendo o elemento que mais aproxima Foucault ao Iluminismo (lembramos o *ethos* kantiano) e, ao mesmo tempo — mas não contraditoriamente — desse o afasta (lembramos a desancoragem pós-estruturalista), a atitude-limite, amarrando-se sempre provisoriamente na realidade superficial, implica a constante mobilidade, a permanente ultrapassagem do pensamento, da crítica e da razão. Essa prática não se dirige apenas àquilo que, numa perspectiva fichteana, se entende como o *não-eu*, senão que é uma prática que se dobra sobre si mesma. O resultado disso é a autotransgressão e a autoultrapassagem permanentes.

Da autotransgressão e da autoultrapassagem derivam algumas questões interessantes. Uma delas diz respeito ao tipo de militância intelectual e política que o filósofo praticou. Contrariamente ao entendimento de alguns — para quem é preciso separar o Foucault militante intelectual do Foucault militante político — penso que, nele, pensamento e ação se confundem. Nesse sentido, em entrevista datada de 1983, o filósofo é bastante claro ao dizer que “a vida privada de um indivíduo, suas preferências sexuais e sua obra estão inter-relacionadas não porque sua obra traduza sua vida, senão porque a obra inclui a totalidade da vida e também o texto” (Foucault, *apud* Miller, 1995, p.28). Em qualquer caso, seja nas práticas discursivas, seja nas práticas não-discursivas, a sua militância é a “aplicação” mais concreta do *ethos* filosófico kantiano. Mas essa é uma questão que, embora seja relevante para nos mostrar como podemos pôr em movimento uma prática pedagógica pós-estruturalista (e exatamente por isso), escapa ao horizonte desta Tese.⁶²

⁶² Para uma discussão mais desenvolvida sobre essa questão, vide, entre outros, os vários ensaios em Silva (1993b; 1995) e Veiga-Neto (1996a). Uma análise

Uma outra questão, agora de cunho metodológico e que por isso mesmo comentarei aqui, refere-se ao desejo de Foucault de que cada um de seus livros fosse um “objeto-evento” que “desaparecesse enfim, sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse, alguma vez, reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro devia ser” (Foucault, 1978, p.viii). Ele nunca quis ser modelo, nunca quis ser fundador de uma discursividade e recusou, até para si mesmo, as noções convencionais de *autor*, *obra* e *comentário* (Eribon, 1990; Miranda & Cascais, 1992). Com isso, ele queria evitar que seu pensamento viesse a ter o destino comum de todo o pensamento que é apropriado por uma tradição cultural que se torna dominante. Nesse caso, tal apropriação

o coloca então como apenas uma forma a mais de dizer o que ela já diz, como uma das possibilidades de respostas a problemas que ela propõe. Fazendo-o dizer o que não quis, esse tipo de apreensão externa subtrai todo o poder de um pensamento ao fixá-lo e identificá-lo dentro de uma tradição. Está decretada a morte de um pensamento: a possibilidade de ir além dele mesmo não mais existe, pois se lhe retirou seus problemas e os transformou em respostas do que ele não pensava. (Vaz, 1992, p.30).

Foucault levou essa preocupação às últimas conseqüências: nem a si mesmo ele costuma referenciar. N’ *O nascimento da clínica* (Foucault, 1980c) não há qualquer referência à *História da loucura* (Foucault, 1978); o mesmo acontece com *A história da sexualidade I* (Foucault, 1993b) em relação a *Vigiar e Punir* (Foucault, 1989). Soma-se a isso o seu silêncio tardio sobre algumas questões que ele mesmo havia desenvolvido, cujo maior exemplo talvez seja dado pela arqueologia como método. Além de isso revelar, como argumenta Gutting (1994), o caráter de especificidade que Foucault quis imprimir em cada obra, penso que revela, também, o desejo de não fixar seu pensamento, não tomando nem a si mesmo como modelo. Seja como for, a ambivalência de Foucault em relação à sua própria produção intelectual é uma constante ao longo de sua trajetória, ainda que, conforme já comentei, ele tenha identificado uma meta em seu trabalho ao longo de mais de vinte anos, ao dizer: “Assim, o tema geral de minha investigação não é o poder, mas sim o sujeito” (Foucault, 1988, p.3).

particularmente minuciosa sobre a questão da transgressão e da superação no sentido não-dialético é feita por Simons (1995). Para uma discussão sobre a possibilidade de que uma perspectiva pós-moderna sustente uma prática intelectual, política e pedagógica progressista, vide Whitson (1991) e Doll (1991).

O que podemos extrair dessa segunda questão é que ser fiel a Foucault contraria seu desejo de não ser modelo, caso em que ele seria morto porque fixado no tempo. Seu desejo é de se ver ultrapassado, única forma de permanecer vivo. Num sentido lógico estrito, isso nos leva a uma antinomia: quanto mais se segue Foucault, menos foucaultiano se é; e vice-versa... Mas não é isso que vem ao caso.

Seguindo Ewald (1993), podemos entender que “ser foucaultiano” ou “fazer um estudo foucaultiano” significa tomar as peças, os bocados, novos relances enquanto ferramentas que possam ser úteis para nosso trabalho. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence. Isso gera uma pergunta: como lidar com o desnível entre o meu discurso e o discurso do outro? Para colocar a questão em termos foucaultianos: como comentar um autor sem fazer nem uma simples recitação nem dizer o que ele jamais havia dito? Se o que desenvolvo neste meu texto é mesmo um estudo foucaultiano, então é preciso saber que talvez “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (Foucault, 1993a, p.8).

E se este estudo pretende ser foucaultiano, além de utilizar Foucault em peças ou bocados, é preciso usá-lo também “como um instrumento, uma tática, um coquetel Molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (Foucault, 1975, *apud* Simons, 1995, p.93). Dito de outra maneira, isso significa usá-lo em partes, aos pedaços, e transitoriamente. Talvez *inspiração* seja uma expressão um tanto vaga e subjetiva demais; mesmo assim, arrisco-me a dizer que o que quero é inspirar-me em Foucault.

Assim, numa perspectiva foucaultiana não se trata propriamente de *aplicar Foucault*, a menos que se adote a distinção feita por Santos (1989) entre *aplicação técnica* e *aplicação edificante*. O que interessa é usá-lo no que ele promete em termos de produtividade e de positividade.⁶³

Tudo isso pode ser resumido em dizer que pretendo caminhar junto a ele e que, ao mesmo tempo em que atendo seu desejo e que revelo otimismo e uma boa dose de pretensão, deixo de segui-lo em muitos pontos. Isso pode ser entendido no sentido de transgredi-lo. E pode ser entendido, também, no sentido de usar outros autores que tenham trabalhado numa perspectiva pós-

⁶³ *Produtividade* e *positividade* devem ser entendidas, aqui, não no sentido mecânico e valorativo.

estruturalista — como é o caso, especialmente, de Norbert Elias — para fazer algumas relações que não tenham sido feitas pelo filósofo.

Minha referência a Elias decorre do fato de que esse sociólogo⁶⁴ estudou de modo muito detalhado o processo de surgimento de uma “personalidade” moderna, em que os indivíduos se deslocaram de comportamentos regulados externamente — uma situação típica até o início da Alta Idade Média — para comportamentos auto-regulados — uma situação típica do sujeito moderno. Em outras palavras, um novo tipo de indivíduo tem de

aprender a adequar seus gestos de forma exata a uma ordenação e a uma posição diferentes que as pessoas ocupavam na corte; a medir sua linguagem e, inclusive, a controlar seu olhar. Trata-se de uma autodisciplina nova, de uma repressão incomparavelmente mais intensa, às quais se submetem as pessoas devido ao novo âmbito vital e à nova forma de integração.

Essa atitude cuja forma ideal expressa-se por meio do conceito de *cortesania* vai se transformando lentamente em outra que se manifesta com o conceito também novo de *civilidade*. (Elias, 1989, p.253).

É claro, na citação acima, o papel que Elias confere ao disciplinamento — particularmente ao autodisciplinamento —: como uma técnica que se coloca em movimento no sentido de civilizar. Mas a argumentação de Elias vai bem além desse ponto:

As sociedades que carecem de um monopólio estável da violência física são sociedades nas quais a divisão de funções é relativamente escassa e as seqüências de ações que vinculam os indivíduos [entre si] são relativamente

⁶⁴ A qualificação de sociólogo que estou atribuindo a Elias não é uma questão de todo tranqüila. Ainda que ele mesmo se considerasse um sociólogo, é preciso observar que, se o seu pensamento se identifica bastante com o que se denomina campo da Sociologia, seu trabalho de campo se aproxima muito daquilo que fazem os historiadores (van Krieken, 1989). De qualquer maneira, o que me parece mais importante nessa questão — a saber, “como rotular Elias” — é que essa dificuldade sempre aparece quando se fala sobre pesquisadores que trabalham segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Isso decorre, pelo menos em parte, do fato de que é bastante típico do pensamento pós-moderno cortar transversal e simultaneamente vários campos disciplinares estabelecidos. Além disso, uma tal preocupação sobre “como rotular alguém” — ou talvez aqui fosse mais sugestivo dizer “como disciplinar alguém”... — talvez não seja muito própria para um texto pós-moderno...

breves. Ao inverso: as sociedades com monopólios estáveis de violência física, representados, no início, por uma grande corte principesca ou real, são sociedades nas quais a divisão de funções é mais ou menos complicada e nas quais as seqüências de ações que vinculam os indivíduos [entre si] são mais prolongadas, enquanto que também são maiores as dependências funcionais de umas pessoas em relação às outras. (ib., p.454).

Com isso, Elias estabelece um tipo de ligação entre uma assim chamada *configuração da personalidade* com uma, também assim chamada, *configuração social* num dado período histórico e num dado lugar. Ele descobre que a formação da personalidade não resulta de um processo interno e natural, mas se dá em conexão com determinados processos sociais que, no caso da história ocidental, se resumem numa progressiva diferenciação das funções sociais. E daí ele deriva uma maneira muito peculiar de compreender as relações entre o indivíduo e a sociedade no mundo ocidental moderno (Rose, 1989). Trata-se de uma maneira que não era usual quando, em 1939, ele tematiza essa derivação no famoso ensaio *A sociedade dos indivíduos* (Elias, 1994a). Nesse aspecto, ele é taxativo: “para compreendê-los [indivíduo e sociedade], é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ib., p.25).

O que me parece mais revelador nesta citação — e aproximativo a Foucault — é que aquilo que Elias dessubstancia não é qualquer entidade, mas é justamente o sujeito. Ao não reconhecer qualquer ontologia nem na noção de *sociedade* e nem — o que é aqui é mais importante — na noção de *indivíduo* como encarnação de uma substância isolada (porque isolável), transcendental, o sociólogo se descarta, como faria Foucault menos de duas décadas mais tarde, do sujeito iluminista.

Da desontologização do sujeito resulta a impossibilidade de recorrer ao sujeito para explicar o mundo (psicológico, social, etc.). A dessubstancialização do sujeito faz com que — como aconteceria mais tarde com Foucault — Elias não veja o sujeito como a solução, mas justamente como parte do problema. Como disse Rose (1989), “o ‘self’ não pré-existe às formas pelas quais ele é reconhecido socialmente” (ib., p.218). A questão, agora, não é sair de um sujeito fundador e, a partir dele, derivar o resto, mas é, ao contrário, perguntar de onde vem a noção de que o sujeito é fundador e sobre o que ele é fundado. Como disseram Varela & Alvarez-Uria (1995),

comentando Foucault, o que se coloca a partir daí é a necessidade de explicar, entre outras coisas, “de onde procede a concepção atualmente tão difundida do indivíduo como sujeito livre, autônomo e singular, complementar dessa idéia tão disseminada da sociedade enquanto um agregado de indivíduos” (ib., p.19).

É por isso que ambos, Foucault e Elias, não podem tomar o sujeito diretamente. Seja em sua dimensão psicológica, histórica, sociológica, etc., eles têm de tomá-lo de fora, isso é, têm de deslocar suas análises para o plano “das relações de poder e de saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico” (ib., p.17). E é tal deslocamento que leva tanto o sociólogo quanto o filósofo a perguntarem-se, cada um a seu modo e na esteira de Max Weber, sobre as diferentes formas de racionalidade, sobre as razões pulverizadas e específicas em cada momento e em cada lugar. Assim, por exemplo, n’ *A sociedade cortesã* (Elias, 1982), o sociólogo dedica-se principalmente em examinar e descrever um tipo peculiar de racionalidade social que, apesar de coerente e produtiva em sua época, hoje nos parece irracional ou, no mínimo, ingênua.

O descarte do sujeito iluminista e o fato de Elias dedicar boa parte de sua obra ao estudo do disciplinamento enquanto técnica que fabrica tanto o sujeito moderno quanto a sociedade moderna, me estimulam e me abrem a possibilidade de buscar, também nele, aquilo que, por enquanto, eu chamo de *raízes um pouco mais antigas* da disciplinaridade moderna. E, conforme argumentarei mais adiante, identificar a origem comum que têm a disciplina-saber e a disciplina-corpo. Então, como parte dessa (certamente pequena...) infidelidade a Foucault, é preciso fazer mais alguns comentários bastante gerais sobre a obra do sociólogo alemão, salientando suas aproximações e afastamentos em relação ao filósofo.

Em continuidade a essa resumida análise comparativa, vejamos o tipo de história com que ambos trabalham. Eles se situam em clara oposição ao historicismo tradicional — o qual, segundo eles, seria uma tentativa frustrada de tanto explicar globalmente a realidade quanto compreender o passado pelas categorias do presente — e defendem o que denominam história geral, isso é, uma história que busca as relações entre as práticas e aquilo que é dito sobre essas práticas. Essas relações são sempre regionais, específicas, pulverizadas; é por isso, então, que esse entendimento da história inscreve-se no pós-moderno. Além disso, essas relações são auto-suficientes, isso é, não se fixam numa exterioridade da razão. O que é pensado sobre o mundo

histórico e social, seja em termos da Educação, da Ética, dos costumes e dos próprios sistemas de pensamento é, para Foucault e para Elias, produto do próprio mundo histórico e social e não de uma *res cogitans* imanente ao ser humano. Em outras palavras, para eles não há autonomia da razão. É nesse sentido que ambos são anticartesianos, mas, em certa medida, aproximam-se a Kant.

Para Elias, o *Homo clausus* é uma invenção renascentista que Descartes sistematizou e que leva a uma distinção forte entre o indivíduo pensante e o mundo exterior, natural e social.⁶⁵ E, apesar de ser uma invenção, o *Homo clausus* acaba funcionando como uma armadilha que nos aprisiona na noção de que há um “eu atuante que se encontra situado frente aos seres humanos de ‘fora’, concebidos como os ‘outros’” (Elias, 1989, p.35). As noções de mônada, em Leibniz, e de sujeito do conhecimento, em Kant, alinham-se junto à noção cartesiana do eu pensante. Todas essas noções estão na base dos conceitos de autonomia individual por meio do esclarecimento pela razão, de consciência como e de alienação como renúncia à conscientização. É fácil ver que essa lógica sustenta o mundo moderno, em termos filosóficos, sociais, econômicos, epistemológicos, científicos e políticos. É se despedindo dessas noções que Elias se despede do *Homo clausus*. E vice-versa. Ao mesmo tempo, ele inverte a derivação moderna, isso é, faz da epistemologia uma derivada da vida social e da história. Assim, como a de Foucault, a sua é também uma epistemologia de circunstância. A partir daí, ele procura organizar uma história geral muito próxima à história radical de Foucault.

Essa negação ao *Homo clausus* não se reveste apenas de importância teórica ou acadêmica, senão que é necessária para que se possa compreender como se desenvolveu, do Renascimento para cá, um processo civilizatório baseado no autocontrole e na autodisciplina. Ao tomar o *Homo clausus* como uma invenção e não como uma descoberta moderna, Elias abre a possibilidade de investigar *como* e *por que* o pensamento moderno naturaliza, unifica e transcendentaliza a razão e, assim, *como* e *por que* o pensamento moderno coloca a razão na origem de tudo. Para essa tarefa, o sociólogo cria alguns conceitos particulares, entre os quais o mais importante parece ser o de *configuração*, algo como uma dada distribuição e arranjo de relações

⁶⁵ Para uma discussão detalhada sobre essa distinção entre o “dentro” e o “fora” humanos, vide os textos que Elias escreveu nas décadas de 1940 e 1950 (Elias, 1994b) — entre esses, especialmente *As estátuas pensantes*. Mais recentemente, ele volta à questão (Elias, 1994c).

materiais e simbólicas que caracterizam uma sociedade num determinado tempo. Com esse conceito, Elias se inscreve num tipo de sociologia que alguns denominam “desenvolvimentalista”, na medida em que confere à própria estrutura social a possibilidade de ser a origem suficiente de toda e qualquer transformação social.⁶⁶

Elias nos mostra que o *Homo clausus* é uma representação que resulta de uma configuração que se estabelece na Europa renascentista, mas cujas origens podem ser encontradas já pelo final da Baixa Idade Média. Associando a invenção do *Homo clausus* com a revolução copernicana, ou seja, com a virada da concepção geocêntrica para a concepção heliocêntrica, Elias (1989) nos diz que, para conseguir operar essa virada, era necessário sobretudo

um aumento da capacidade dos homens para que se distanciassem de si mesmos e dos demais em sua atividade mental. Não é possível desenvolver formas científicas de pensar, nem convertê-las num bem comum, se não se consegue que os homens se libertem da segurança primária com a qual tratam sempre de compreender num princípio, de modo irreflexivo e espontâneo, tudo aquilo que é experimentado em função de seu objetivo e sentido. Considerada a partir de outro ponto de vista, a evolução que levou a um conhecimento objetivo e a um controle crescente sobre os processos naturais por parte do homem também foi uma evolução no sentido do autocontrole dos seres humanos. (ib., p.39).

Isso corresponde, em termos históricos e em outras palavras, à idéia foucaultiana de que o disciplinamento leva à subjetivação na medida em que objetiva, isso é, na medida em que torna cada um objeto de si mesmo. Assim, além de nos mostrar que a fundação da Ciência moderna não é o resultado do aperfeiçoamento e do aumento dos saberes acumulados até então — mas é o resultado de uma virada na relação do homem com o mundo que só se tornou possível depois de estabelecidas certas condições históricas e sociais muito concretas —, Elias vai nos mostrar que o sujeito moderno é esse tipo de indivíduo que se afasta de si mesmo para se objetificar e se ver como o duplo de um outro, universal e que lhe transcende.

⁶⁶ Uma crítica à “falácia sociológica” decorrente do desenvolvimentalismo de Elias pode ser encontrada em van Krieken (1990).

Para Elias, temos como um dos resultados desse processo de objetivação de si mesmo a noção de *objetificação* inventada pela dialética contemporânea. Na medida em que ele vê esse conceito como uma invenção moderna isomórfica à objetivação do indivíduo — da mesma forma como acontecera a Foucault — Elias se despede da dialética. Não porque coloque a dialética em dúvida, senão porque o que coloca como problemático é o próprio caráter de transcendentalidade que o pensamento moderno atribui a ela.

Mas se Elias e Foucault partilham de tantos pontos em comum, é preciso identificar um aspecto importante em que eles se diferenciam. Não há dúvida de que ambos concordam com Weber quando entendem que é possível

traçar uma tendência no sentido do crescimento da autodisciplina, da regulação e da rotinização da psique, de tal maneira que a “economia da alma”, que está no íntimo de cada um, se coordena com a economia externa de um mundo social crescentemente burocratizado, racionalizado e individualizado. (van Krieken, 1990, p.355).

Mas também não há dúvida de que há uma diferença sutil na maneira pela qual cada um dos três entende o processo básico que gera essa tendência. Enquanto que a perspectiva weberiana é um tanto behaviorista — assumindo que “as mudanças sociais de longo termo são simplesmente transmitidas aos indivíduos que compõem essas sociedades” (ib., p.356) —, para Elias os indivíduos “absorvem” essas mudanças na forma de uma permanente luta entre espontaneidade e constrangimento. Sendo a espontaneidade, o “adisciplinamento”, um traço biológico, e sendo o constrangimento uma imposição que vem da configuração social, em última instância o disciplinamento é visto como uma luta que se trava entre o mundo da Natureza e o mundo social. Cada um aprende, de fora para dentro, por constrangimentos constantes, a se comportar dessa ou daquela maneira e a se ver dessa ou daquela maneira.

Em outras palavras, para Elias, o processo civilizatório é o resultado de uma diferenciação entre Natureza e Sociedade. Com isso, ele assume, ainda que implicitamente, a “hipótese repressiva”, exatamente o elemento de que Foucault se descarta.

Como espero já ter deixado claro, para Foucault o poder disciplinar “não opõe simplesmente as necessidades e os desejos individuais, mas deve seu sucesso precisamente à sua habilidade em liberar a energia psíquica e

libidinal no próprio processo de ligá-la aos objetivos produtivos de uma economia capitalista racionalista” (ib., p.356). Onde Elias vê o disciplinamento como um balanço entre constrangimentos externos e impulsos internos, Foucault enxerga um deslocamento *a partir de* um tipo de controle ou poder externos — o olhar do rei-pastor —, *para* um outro tipo de controle ou poder também externos que “faz do interior da psique de cada um o objeto de sua própria atenção disciplinar” (ib., 359).

A diferença entre como um e outro vêem a conformação disciplinar é sutil, porém importante. O papel da escola, por exemplo, ilustra essa diferença. Tanto para Elias quanto para Foucault, a escolarização maciça na modernidade vai contribuir decisivamente para fabricar sujeitos modernos, autodisciplinados. Mas, para Elias a escola impõe, de fora para dentro, tais e quais constrangimentos. Por fim, “o autoconstrangimento e o superego vêm a ser justamente o produto final dessa teia de interdependências e coações que os adultos impõem às crianças” (ib., p.357).

Assim, Elias nos fala da disciplina-corpo — que, uma vez imposta, gera a autodisciplina-corpo, algo como um superego disciplinador e uma maneira de estar-no-mundo. Para ele, a escola é mais uma dentre as muitas instituições modernas que disciplinam pela inculcação de modos corporais e, por aí, chegam à mente, principalmente àquela parte que se pode chamar de “área psi” da mente. A escola é então entendida como uma arena em que se colocam em luta os impulsos naturais (das crianças) e os constrangimentos disciplinares externos (impostos pelos professores) que visam transformar um indivíduo natural num sujeito civilizado.

Para Foucault, conforme detalharei adiante, o papel da escola é também de produzir corpos dóceis. Mas esses corpos dóceis não resultam apenas das interdependências e das coações *em si* senão, também e principalmente, da imposição silenciosa de uma maneira muito peculiar de pensar qualquer coisa e, por conseqüência, de pensar o mundo e de pensar a si próprio.

Ainda que Foucault nos fale também de uma disciplina-corpo, ele coloca um forte acento na disciplina-saber enquanto um dispositivo que, sinalizando nosso pensamento, não nos permite pensar qualquer coisa nem pensar de qualquer maneira. Para ele, então, a escola não é “mais uma dentre” as muitas instituições disciplinares modernas. Nem é, propriamente, uma arena em que se travaria uma suposta luta entre impulsos e constrangimentos, uma vez que não entra em questão se existe ou não tal luta. Para Foucault, a escola é a mais poderosa, eficiente e eficaz instituição encarregada do

disciplinamento justamente porque atua, já de início, também e sobretudo, sobre a mente; e, nesse caso, atua sobre o que se pode chamar de “área gno” da mente.⁶⁷ Essa atuação da escola se manifesta, por exemplo, nas muitas práticas de autonarração a que se submetem as crianças (Larrosa, 1994, 1995a; Connelly & Clandinin, 1995), nas práticas da leitura (Larrosa, 1995b), no papel educacional e de governo que é dado à literatura (Hunter, 1988; During, 1993) e, talvez sobretudo, na própria disposição disciplinar em que os saberes são apresentados, trabalhados, ensinados. Em qualquer caso, a atuação é acima de tudo pela, digamos, via do conhecimento, dos saberes.

Ao comentar o contraste entre os entendimentos de Elias e de Foucault, van Krieken (1990) é claro:

Ao contrário de uma mudança no balanço entre constrangimento externo e interno, Foucault nos pinta um quadro em que se dá uma mudança *de* um tipo de controle externo ou forma de poder — o qual não permitia que alguém nem mesmo imaginasse “a si mesmo” [ou pensasse em si mesmo] e operava só para limitar o comportamento e as ações de cada um dentro de limites particulares — para um controle externo o qual faz do interior da psique de cada um o objeto de sua atenção disciplinar” (ib., p.359).

Por fim, talvez o mais importante a ressaltar, com relação ao uso que faço de Elias aqui seja a correspondência que ele faz entre, de um lado, o desenvolvimento do autocontrole e da autocrítica pela autodisciplina e, do outro lado, o que ele denomina processo civilizatório. Comentando essa correspondência, van Krieken (1989) diz que o “processo civilizatório promete tanto ser a conexão histórica detalhada entre o público e o privado, ligando a personalidade à formação do Estado, quanto ser um conceito alternativo preciso, porém de caráter histórico, ao trabalho de Foucault e à noção de *sociedade disciplinar*” (ib., p.194). Assim, considero que esse conceito, na forma em que foi desenvolvido pelo sociólogo alemão, é útil para que se compreendam as práticas de disciplinamento que a partir da Baixa

⁶⁷ Por analogia ao uso consagrado da expressão *psi*, estou usando o radical indo-europeu *gno* para denotar o sentido do substantivo *saber*. É interessante lembrar, aqui, a presença desse radical em várias palavras de uso corrente na própria perspectiva foucaultiana: *norma*, *normal*, *conhecimento*, *nobre*, *julgar*, *diagnóstico*, *narrar* e suas derivadas. (Morris, 1970).

Idade Média viriam contribuir para “desbarbarizar” a Europa e para organizar novas configurações sociais que desembocariam finalmente na Modernidade.

Em resumo, e de maneira um tanto simplificada, talvez se possa dizer que, se Elias contribui para que se conheçam as raízes mais remotas da disciplinaridade em nossa tradição ocidental, Foucault nos faz compreender os dispositivos disciplinares como uma tecnologia de subjetivação que se amplia a partir do período que vai do fim do Renascimento até o século XVIII — período que ele denomina um tanto vagamente de época clássica — e se aprofunda na Modernidade.

QUARTA PARTE

RETOMANDO A QUESTÃO

Você viaja para reviver o seu passado? — era, a essa altura, a pergunta do Khan, que também podia ser formulada da seguinte maneira: — Você viaja para reencontrar o seu futuro?

E a resposta de Marco:

Os outros lugares são espelhos em negativo. O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá.⁶⁸

⁶⁸ Calvino, 1994, p.29

CAPÍTULO 9

GARIMPANDO

Por que o garimpo?

Depois de ter feito uma leitura arqueológica dos discursos contradisciplinares e uma discussão sobre o pensamento de Michel Foucault, chego, por fim, à última parte desta Tese. A questão, agora, é articular uma leitura genealógica desses discursos. Não se trata de lê-los diretamente, isso é retomá-los como hoje são pronunciados e, a partir daí, olhar para trás. O que tenho a fazer é empreender uma “análise histórica das condições políticas de possibilidade [desses] discursos” (Machado, 1982, p.188), e, além disso, buscar as raízes mais remotas da disposição disciplinar do conhecimento. De maneira resumida, isso equivale, no primeiro caso, a averiguar por que a disciplinaridade passou a ser entendida como um problema e a unificação das disciplinas, como uma solução — para esse problema e, por extensão, para o próprio mundo. No segundo caso, equivale a averiguar não propriamente as razões epistemológicas que levaram o conhecimento a se disciplinar tão profundamente, mas, antes, averiguar as razões históricas e sociais que tanto engendraram o disciplinamento dos corpos, quanto, a partir desse eixo que denominei corporal, fizeram da disciplina-saber um dos mecanismos que contribuiu para o deslocamento da teoria jurídico-política *da soberania para a* teoria do Estado moderno.

Ambas as tarefas são indissociáveis e, por isso, têm de ser feitas ao mesmo tempo. Em ambos os casos, trata-se de garimpar em terrenos e textos

mais antigos, à cata de fragmentos que sinalizem essa ou aquela direção do pensamento, esses ou aqueles regimes de objetos e de conceitos, essas ou aquelas forças implicadas nesses regimes. Como procurarei mostrar, entre os fragmentos estão os *topoi* que identifiquei ao fazer a leitura arqueológica, na Segunda Parte. Ler genealógicamente, é bom não esquecer, significa levar em conta, sempre e necessariamente, que tudo isso está submetido a “relações múltiplas de força, intrincadas e cruzadas que conformam os dispositivos de poder” (Díaz, 1993b, p.26). Trata-se então de averiguar como tais relações de força se comportaram, ao longo do tempo; isso significa fazer averiguações históricas. Mas a preocupação que move essa história não está voltada para o passado. No caso desta Tese, trago Popkewitz (1994), que assim resumiu essa questão: “Não estou preocupado com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente, para disciplinar e normalizar” (ib., p.208).

Mas não avancemos muito rápido, por enquanto. Quero, antes, justificar a metáfora do *garimpo*. Penso que ela é adequada para o que farei neste Capítulo, na medida em que — seja catando algumas preciosidades, seja buscando novas “fontes boas de informações e conhecimentos” (Ferreira, 1994, verbete *mina*) — estarei agindo como um garimpeiro, também tomada esta palavra na sua acepção mais antiga: “contrabandista que catava furtivamente diamantes nos distritos onde era proibida a entrada de pessoas estranhas ao serviço legal da mineração” (ib., verbete *garimpeiro*)... Nesse meu ofício de garimpar, atuarei em parte como o faiscador: aquele que procura lascas de ouro ou pequenos diamantes, “em terras já anteriormente lavradas” (ib., verbete *faiscar*) e que não foram vistos por outros que ali já andaram.

Podemos levar um pouco mais longe a metáfora e lembrar que *garimpar* está relacionado a *grimpar* que, entre outras coisas, significa “investir ou arremessar-se contra algo ou alguém” (ib., verbete *grimpar*).⁶⁹ Não estarei, também, grimpando “contra a corrente” de todo um conjunto de entendimentos sobre a disciplinaridade? Contra aqueles entendimentos que fazem da disciplinaridade ou uma *doença* — lembremos principalmente Gusdorf (1976) —, ou uma *necessidade* epistemológica — lembremos principalmente Jantsch (1972) —, ou o *resultado* — lembremos

⁶⁹ De *grimpar* para *garimpar* ocorreu uma epêntese, isso é, a inserção de um fonema no meio de uma palavra. A rigor, a epêntese não altera o sentido da palavra original, de modo que, por exemplo, *grimpeiro* pode ser usado no lugar de *garimpeiro*.

principalmente Frigotto (1995) — de um determinado modo de produção e de uma sociedade dividida em classes sociais?

E podemos ir ainda mais adiante com a metáfora.

Para o garimpeiro foucaultiano, interessam pouco as combinações dos outros estratos geológicos em que adormeciam os fragmentos — estratos que foram laminados e combinados entre si pelo arqueólogo. Por isso, Deleuze (1991) comparou o trabalho de laminação do arqueólogo ao do arquivista: cavocando verticalmente, ambos descrevem e analisam as disposições, as continuidades e as discordâncias entre as camadas discursivas. Mas o trabalho do garimpeiro é um pouco diferente: ao garimpeiro o que mais interessa é a visibilidade que assumem esses fragmentos tão logo se separem do resto da massa que os envolve. Se aqui houvesse lugar para um pensamento essencialista, seríamos tentados a dizer que ao garimpeiro mais interessa um determinado fragmento *in se*⁷⁰: em seu percurso, em suas transformações, em sua distribuição em relação aos demais fragmentos também rolados. Interessa-lhe o fragmento pelo valor que se atribui a ele; e isso se dá em função da sua raridade, da sua distribuição, da sua utilidade, da sua beleza, das suas propriedades enfim. Mas para que isso seja possível — para que se revelem a frequência, o brilho, a textura, a forma, as propriedades dos fragmentos —, o garimpeiro tem de não apenas peneirar, quebrar pedaços, revirar entulhos. Ele tem também de imaginar de onde pode ter vindo todo aquele material. Só assim ele possa talvez chegar mais perto de algum ponto em que a concentração desse ou daquele material seja maior e, com isso, venha a ter um “lucro” mais compensador para o seu trabalho. Nesse sentido, o garimpeiro tem muito de geógrafo: ele está sempre à voltas com os mapas. Por isso, Deleuze (id.) disse que o genealogista é um cartógrafo.

Como já referi, a leitura genealógica é uma *techné* de investigação segundo a qual um determinado “modo de ver as coisas” (Foucault, sda) — ou uma determinada “perspectiva de trabalho” (Abraham, sd) — se coloca em movimento para que o garimpeiro-cartógrafo não apenas reconheça o valor de cada fragmento que encontrou mas que também possa saber de onde veio e que caminhos trilhou cada um deles. Isso implica traçar o mapa, ou seja, determinar o diagrama, essa “máquina abstrata [enquanto] mapa das relações de forças” (Deleuze, 1991, p.46), forças essas que “constituem” o poder. Está

⁷⁰ Estou usando esta expressão no sentido filosófico de “absolutamente independente à realidade factual ou ao conhecimento que se possa ter sobre a coisa”.

certo que, no caso, a cartografia não é espacial, senão é uma cartografia de acontecimentos e suas causas que se desenrolam ao longo do tempo.

Mas aqui é preciso compreender o sentido que Foucault dá a *causa*; trata-se de algo que difere do sentido corrente que se atribui a esta palavra. Por isso, Foucault a qualifica de *imane*nte. Com isso, como explica Deleuze (id.), o filósofo refere-se “a uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imane

nte é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia.” (ib.). Assim, na causa imane

nte há uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos” (ib.) aos quais Foucault denomina *dispositivos*.

Nesse ponto, levada a este limite, a metáfora que recorre ao garimpo desloca-se demais e, perdendo sua força, deve ser abandonada. Mas se nos contentarmos em parar antes e em usarmos a metáfora somente até o ponto em que a representação não se afasta demais da coisa representada, podemos dizer que o trabalho do genealogista — ou mesmo do leitor que apenas efetua uma leitura genealógica — é o de um garimpeiro que agita a bateia na busca de faíscas, na busca de “um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (Foucault, 1992g, p.171). Ora, é fácil ver que tal utilização se conecta com a circulação dos poderes: são as diferentes relações de forças que fazem com que um fragmento tenha um determinado aspecto e distribuição, enquanto que aquele outro tenha outro aspecto e distribuição.

Voltemos então à metáfora: a garimpagem que faço a partir daqui vai atrás de um filão. Trata-se de uma operação nitzscheana que “procura rastrear os remotos e obscuros começos. [Que tenta] encontrar a turva fonte histórica das verdades. Parte-se de uma questão presente. Perseguem-se os rastros. Trata-se de elucidar em que condições um acontecimento é possível” (Díaz, 1993b, p.13). Assim pensada, continua apropriada a metáfora do garimpo, pois a questão não é “mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início” (Foucault, 1992e, p.21). A questão é outra. O que o garimpeiro quer é “seguir o filão complexo da proveniência” (ib.), isso é,

manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou ao contrário as inversões completas —, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; e descobrir que na raiz

daquilo que nós conhecemos e aquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (ib.).

Seguir o filão pode levar o garimpeiro a um ponto de surgimento. Recorrendo a Nietzsche, pode-se dizer que pelo exame da *Herkunft* descortina-se a *Entstehung*. Em outras palavras: o exame da proveniência nos leva à emergência. *Herkunft* e *Entstehung* articulam-se e complementam-se como lentes pelas quais se lança o olhar genealógico. A partir de outro ângulo, já comentei essa questão na Terceira Parte. O que talvez seja interessante sublinhar aqui é o fato de que a *emergência* resulta de determinadas relações — geológicas para o garimpeiro, históricas para o genealogista — que são relações de força e sempre casuais. A *proveniência* nos revela como se dão os embates, como atuaram e atuam essas forças. Tudo isso se reporta ao poder.

Não tomando *origem* no sentido de “o desde sempre dado” — ou, como já referi, no sentido de *Ursprung* —, mas combinando *Herkunft* e *Entstehung*, o garimpeiro quer mesmo é chegar às origens, ao coração do veio principal. Esse veio é o não-lugar numa rocha-mãe que o abriga e da qual o garimpeiro depende e a qual, ao mesmo tempo, despreza. O que ele quer é chegar nessa emergência, nesse lugar que “se produziu num interstício” (ib., p.24) e pelo qual “ninguém é portanto responsável” (ib.). É nesse lugar sonhado que ele poderá talvez descortinar toda a beleza que até então tinha visto de modo fragmentado no material dispersado. É desse lugar que ele talvez possa arrancar o maior lucro de seu trabalho.

Contudo, mais uma e pela última vez, a essas alturas a metáfora perde a força na medida em que, se para o garimpeiro o coração do veio principal é o ponto final de sua busca, para o genealogista mesmo aí ainda não se esgota sua procura. Dado que “a emergência se produz sempre de um determinado estado das forças” (ib., p.23), ao chegar nela o genealogista é automaticamente arremessado a se perguntar por essas forças: de onde vieram, como se combinam, que efeitos produzem, etc.

Nesse caso, então, se quisermos recorrer a mais uma metáfora, talvez se possa dizer que a partir desse ponto o genealogista faz o trabalho do geoquímico, pois ele tem de explicar o que ocorreu na rocha-mãe e nos seus não-lugares. Mas essa explicação agora se articula num outro patamar: não se trata mais de pensar as fragmentações, as rolagens, a erosão, os desgastes, a viagem das faíscas. Não se trata mais só de mapear a proveniência e a

emergência, senão de mapear também o que aconteceu com alguns elementos para que, ao fim e ao cabo, como resultado desses ou daqueles afrontamentos, o que antes era bruto e informe passa a ser visto, depois, como de valor.

De certa maneira, estamos de volta à frase de Foucault (1992e): “Ela [a genealogia] se opõe à pesquisa da ‘origem’” (ib., p.16). Isso tem de ser entendido como uma oposição à pesquisa de uma origem (*Ursprung*), de uma origem que estaria fundada ou numa suposta natureza biológica, ou numa suposta entidade sobrenatural, ou num suposto motor econômico, ou num além schopenhaueriano, e assim por diante. Mas a genealogia não se opõe à pesquisa das origens, se essas origens forem entendidas como invenções, artifícios e fabricações “humanas, demasiado humanas”...

Considero, a essas alturas, justificada a metáfora do garimpo. Assim, a partir daqui, passo propriamente à garimpagem; ou, como diria Deleuze, passo à cartografia da disciplinaridade.

O que se coloca, então, é fazer uma leitura genealógica da disciplinaridade em dois planos diferentes, porém complementares. De um lado, examinar a geoquímica implicada na emergência — lembremos a *Entstehung* nitzscheana —, implicada no ponto de surgimento dessa invenção. Em outras palavras, isso significa examinar as condições de possibilidade da emergência, o que inclui também os momentos anteriores à própria emergência. De outro lado, num segundo plano muito próximo ao primeiro, examinar a dispersão dos fragmentos, os embates e desvios que eles sofreram e que, de certa maneira, deram origem a outros fragmentos, a novas combinações e a novas funções.

Assim, o trabalho a fazer, agora, pode ser visto como uma combinação entre peneirações e exames químicos. Daqui para diante, até o final deste Capítulo, farei algumas descrições e análises que, de certa maneira, oscilarão entre a emergência e a proveniência da disciplinaridade moderna. Com isso, pretendo descrever “a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) se formaram” (Foucault, 1992e, p.20-21) os conceitos que hoje pululam na questão disciplinar. Com isso, aparecerão os *topoi* que descrevi na Segunda Parte desta Tese. Aparecerão, também, os afrontamentos e as forças que se combinaram para que, nos interstícios de situações que já existiam, outras situações se criassem, se expandissem e se estabelecessem como novidades. Essas novas situações se manifestam não só como rituais e procedimentos; elas se manifestam, também, como práticas discursivas. Se a proliferação das disciplinas que ocorre após o fim do

Renascimento é um exemplo disso, também serve como mais um exemplo o aparecimento, mais recentemente, do próprio movimento pela interdisciplinaridade. Como pretendo demonstrar, nem aquela proliferação, nem esse aparecimento são necessidades ontológicas, epistemológicas, éticas, mas *se tornaram* necessidades contingenciais.

Dentre as várias maneiras possíveis de conduzir minhas descrições e análises, optei por um caminho cronológico.

Num primeiro momento, procuro examinar como se formou o filão. Para isso, descrevo sucintamente o entendimento sobre as disciplinas na Antigüidade Clássica, mostrando a forte articulação entre aquilo que hoje conhecemos — de forma, digamos, um tanto dissociada — como disciplina-saber e disciplina-corpo. A partir daí, caracterizo rapidamente a disciplinaridade medieval e discuto como começaram a se engendrar, a partir do século XI, novas configurações sociais. Foram essas novas configurações sociais — bem como as forças que elas colocaram em movimento — que, ainda ao tempo da episteme pré-clássica, propiciaram que se estabelecessem, nos interstícios daquela episteme, novas práticas que funcionaram como novas condições de possibilidade. Essas novas condições de possibilidade não só “alimentaram” o próprio filão que se formava, como, também, contribuíram para o rompimento dos encaixes que mantinham o filão preso à rocha-mãe.

Num segundo momento, examino como se rompeu o filão, isso é como se deu aquilo que denomino virada disciplinar. Para isso, valho-me especialmente da obra do humanista espanhol Juan Luis Vives, de quem tomo os muitos sinais que apontam o aparecimento da nova ordem geral do pensamento. Como procurarei mostrar mais adiante, descobrir tais sinais numa obra que foi produzida entre os anos de 1514 e 1543, e cujo ponto mais alto — *De disciplinis* — foi editado em 1531, antecipa em pelo menos sete décadas aquilo que Foucault (1992a) datou logo após o ano de 1600, ou seja, “no começo do século XVII, nesse período que, com razão ou não, se chamou barroco” (ib., p.66).

Isso não significa que seja possível determinar ou mesmo que haja sentido em buscar com exatidão uma data exata para a passagem de uma episteme para outra. Significa, apenas, que o *iceberg* clássico mostra sua parte visível da ordem e da representação quase um século antes de

Descartes, Cervantes, Hobbes e bem mais do que isso antes de Leibniz, Hume, Condillac, Berkeley — todos eles personificações “[d]essas possíveis individualidades” (ib., p.78) que Foucault enumerou como representantes do pensamento clássico.

O filão

Na tradição cultural do Ocidente, as referências mais antigas que existem sobre *disciplina* encontram-se em alguns textos romanos sobre o que então se denominavam *ars militaris*. Desde o período republicano, mas principalmente ao longo do período imperial, usava-se a palavra *disciplina* para designar tanto um “conjunto de conhecimentos relativos a um ramo do saber (principalmente bélico)” (De Sanctis, 1949, verbete *disciplina*) quanto “o conjunto das regras militares” (ib.). Dado que essas regras estatuiam o que era permitido, o que era proibido e o que era obrigatório — tanto no nível geral da organização do exército, quanto no nível dos comportamentos, obrigações e direitos de cada soldado —, usava-se a mesma palavra para designar também o conhecimento e a conseqüente obediência a tais regras. Assim, conhecer uma disciplina e agir de acordo com ela fazia de um soldado um homem disciplinado; “saber e agir de acordo com as disciplinas, tornava os soldados disciplinados” (Espasa-Calpe, sd, v. 18, tomo II, p.1461). A disciplina-saber ampliava-se para o corpo; o eixo cognitivo engendrava o eixo corporal.

A palavra disciplina nas acepções acima comentadas logo passou a ser usada também em textos clássicos que tratavam da educação. Na maioria dos casos, sendo difícil ou impossível identificar qual o eixo a que o autor se referia nesses textos, na leitura de um texto educacional mais antigo pode-se compreender a palavra com uma significação bastante próxima aos sentidos modernos de disciplina-saber e de disciplina-corpo, simultaneamente. Temos um bom exemplo disso na versão para o italiano de um fragmento do Livro I de Platão — e que, aqui, traduzo para o português —: “Das Leis — toda a eficácia da educação depende da disciplina bem compreendida” (De Sanctis,

1949, p.3). É evidente aí a ambigüidade: compreender a disciplina vale tanto para o eixo cognitivo quanto para o corporal.

Mas a primeira obra que trata especificamente do disciplinamento dos saberes — *Disciplinae* — é de autoria de um dos maiores intelectuais de seu tempo, o romano Marcus Terentius Varro. Escrita por volta do ano 50 a. C., essa obra organiza praticamente todo o conhecimento da Antigüidade greco-romana. Divide-se em nove livros — os chamados *Disciplinarum libri novem* —, cada um dedicado a uma disciplina: gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astronomia, música, medicina e arquitetura. Para o seu autor, conhecer os conteúdos desses nove livros exigia disciplina mental e contribuía para a disciplina do corpo. Em outras palavras: conhecer as disciplinas — o que se dá naquilo que hoje denomino eixo cognitivo — para se tornar disciplinado — no eixo corporal.

Guardadas as diferenças históricas e de estrutura da obra, de certa maneira a *Disciplinae* representou, para a civilização romana e para a Idade Média européia, o que o enciclopedismo viria a representar para a Idade Moderna: uma tentativa de reunir, numa grande obra, algo como “todo o conhecimento de uma época”. Em ambos os casos — na *Disciplinae* e no projeto de d’Alembert e de Diderot — há uma tensão entre o múltiplo e o uno, entre os fragmentos da especialização e o *enkuklios paideia*. Em suma, a obra de Varro corporifica, para os romanos, o ideal das *orbis doctrinae*.

Ao longo da Idade Média, os usos da palavra *disciplina* pendiam em favor do eixo corporal; dois fatores se conjugavam para isso. Tais fatores estão intimamente associados entre si, sem o que não produziriam o efeito que produziram. Um deles se resume no que Elias (1989) chamou de “antítese medieval”, ou seja, a antítese entre o cristianismo e o paganismo; “dito com mais exatidão, a antítese entre o cristianismo romano-latino de um lado, e o paganismo e a heresia de outro (compreendendo aqui a cristandade grega-oriental)” (ib, p.99). Justamente em decorrência dessa antítese, proliferaram inicialmente os textos religiosos que prescreviam comportamentos mais ou menos rígidos, como foi o caso, por exemplo, do *De disciplina*, de S. Cipriano (século III), e de alguns sermões de S. Agostinho (século V). Seus autores esperavam (e certamente conseguiram) que a observância ao disciplinamento da conduta manteria acesa a fé, bem como a coesão dos fiéis e sua obediência à Igreja. Nesse caso, a disciplina-corpo vinha imposta de fora, como uma ameaça e como uma coação externa a ser internalizada e automatizada para, quando necessário, ser mobilizada em favor da fé.

É nesse contexto disciplinar que se usa, em várias línguas européias, o substantivo plural *disciplinas*, que, como já referi, designa o instrumento com que frades e crentes se açoitavam por penitência ou castigo.⁷¹

O outro fator que contribuiu para manter o acento dos sentidos de disciplina no eixo corporal — e certamente ligado ao fator anterior — foi a certeza de que no eixo cognitivo a situação estava resolvida, principalmente no que se referia aos saberes não religiosos, ou seja, àqueles saberes que não dependiam da fé. Ora, se a grande questão, na Baixa Idade Média, era a expansão e o fortalecimento da fé cristã ocidental, e se a “antítese medieval”, a que se refere Elias, era de ordem religiosa — e resolvê-la era o grande problema da Igreja — os saberes leigos herdados da Antigüidade, embora de origem pagã, não representavam maior problema justamente por serem leigos. Sua secularidade garantia sua sobrevivência.

Assim, a profunda e ampla influência da obra de Varro pôde se manter como um modelo ao longo da Idade Média, com poucas modificações. As sete primeiras disciplinas, também denominadas *artes* ou *disciplinae liberalis*, foram distribuídas em dois grupos. No primeiro grupo ficaram as que eram consideradas divisões inferiores das artes liberais — gramática, dialética e retórica —, sob a denominação genérica de trívio (*trivium*); em seguida, a dialética deslocou-se para a lógica. A geometria, a aritmética, a astronomia e a música — consideradas disciplinas matemáticas — foram agrupadas sob a denominação genérica de quadrívio (*quadrivium*).

O que se denota nessa organização medieval do conhecimento é não só o aproveitamento da sistematização feita por Varro como, também, a introdução de mais um nível de classificação e, com isso, de um princípio de hierarquização: o trívio agrupava as artes sermônicas ou *ars ad eloquentiam*, enquanto o quadrívio agrupava as artes reais ou *ars ad sapientiam*. Tudo junto constituía as *artes medievalis*.

É fácil compreender que a qualificação de *reais* ou *ad sapientiam* para as assim chamadas artes do quadrívio atribuía, já aí, um estatuto mais destacado e certamente superior para as matemáticas (geometria e aritmética) e para aquela que Galileu viria a tomar como base para a *Nuova Scienza* — a astronomia (Feyerabend, 1975). Isso pode ser entendido como um germe para o *more geometricum* que serviu de base ao pensamento científico moderno. Tal organização medieval permanece assim até o século XVI, quando, como

⁷¹ *Disciplinas* está dicionarizada com esse sentido também nas línguas francesa, espanhola, alemã, inglesa e italiana.

detalharei mais adiante, começaram a ocorrer importantes mudanças na sistematização dos saberes.

Mas voltemos à disciplina-corpo medieval. A partir do século XII, já estabelecida a hegemonia do cristianismo romano e já bastante multiforme e laicizada a sociedade européia, começaram a circular alguns textos disciplinares não religiosos. Ainda que alguns desses textos tivessem sido produzidos por membros da Igreja — como foi o caso do *Disciplina clericalis*, de Petrus Alphonsi (século XII) — na sua grande maioria eram obras escritas por leigos e para leigos. Seja como for, nesses textos a disciplina corporal era tratada num registro mundano, não religioso.

O mais importante, detalhado, traduzido, difundido e imitado desses textos leigos foi o *De civilitate — De civilitate morum puerilium* —, que Erasmo de Rotterdam escreveu nos primeiros anos do século XVI. Nessa obra, que teve mais de 130 edições e que logo foi utilizada nas escolas de praticamente toda a Europa, Erasmo trata do comportamento das pessoas na sociedade; trata daquilo que então se denominava *externum corporis decorum*. Erasmo destacava que “a arte de formar os jovens tem diversas disciplinas, [e] que a *civilitas morum* é apenas uma delas” (De Sanctis, 1949, p.100).

Uma obra anterior — o *Colloquiorum*, (conhecido como *Diálogos familiares*) — tinha servido como um ensaio prévio do que viria a ser o *De civilitate*. Em ambas, Erasmo manifestou explicitamente a recomendação de que viessem a ser usadas na educação das crianças. Assim, o que me parece mais interessante assinalar é que as duas obras “se converteram em livros escolares, manuais de que se serviam os pedagogos para educar as crianças” (Elias, 1989, p.209).

De um modo geral, esses textos disciplinares compunham-se de prescrições práticas sobre comportamentos individuais alcançáveis pela autodisciplina sobre o próprio corpo — em termos de higiene, aparência, gestos, falas, etc. Tais prescrições se intercalavam com arrazoados que as justificavam e discutiam a necessidade de que elas fossem observadas. Eram textos que revelavam sempre a preocupação em ensinar, em formar um novo tipo de pessoa: o indivíduo civilizado, autodisciplinado. O próprio conceito de civilização foi uma invenção derivada desse novo tipo de pessoa tornada individual que, por sua vez, se posicionava diferente tanto das outras pessoas (principalmente das classes consideradas inferiores) quanto das demais pessoas que a Europa começara a conhecer melhor desde a entrada do

segundo milênio: os africanos, os orientais e, finalmente, os americanos; todos eles pertencentes a um mundo “ainda” não civilizado...⁷² Todos esses — fossem eles os servos, os bárbaros orientais, os sarracenos, os negros, e, depois, os índios americanos — logo passaram a ser vistos como primitivos, mais próximos à animalidade.

Em termos comportamentais, então, passa-se a entender como *civilizado* aquele que segue disciplinadamente um minucioso código que prescreve, de modo muito detalhado, o que se pode e o que não se pode fazer e dizer publicamente; é aquele que obedece, de preferência de modo automático, a um extenso conjunto de regras práticas de permissão e interdição.

Descrevendo essa transformação, Varela (1996) diz:

... e o homem deixou de ser um pequeno microcosmo, em contato permanente com todo o universo, para iniciar um longo exílio destinado a separá-lo cada vez mais da natureza natural que então se institui, para afastá-lo da animalidade. A partir de agora o homem terá de se converter em um ser civilizado, um ser cada vez mais individualizado que, com o passar dos séculos, se transformará no átomo fictício de uma “sociedade formada por indivíduos”. (ib., p.162).

Esses textos disciplinadores vinham materializar uma tendência que se articulou ao longo da Alta Idade Média: a consolidação de um modo de ser da aristocracia cortesã e a sua substituição posterior por um modo de ser civilizado. Esse modo cortesão se originou a partir do modo de ser da antiga aristocracia cavaleiresca e guerreira e se desenvolveu como uma estratégia de diferenciação da nova aristocracia, cada vez mais previda entre os grandes senhores feudais e os estratos superiores da burguesia nascente, os quais buscavam a primazia econômica, social e política. Lembremos que essas estratégias de diferenciação são parte de um amplo conjunto de fatores que levaram a crescentes tensões entre a aristocracia cortesã e a burguesia; essas tensões desembocaram nas profundas crises e mudanças políticas que ocorreriam bem mais tarde, já no século XVIII e início do século XIX.

Por outro lado, enquanto a noção de *courtoisie* estava mais ou menos restrita aos membros da nova aristocracia — cujos hábitos se tornavam cada

⁷² Para uma diferenciação foucaultiana entre os conceitos de civilizado, bárbaro, nobre e selvagem, ver Foucault (sdb).

vez mais maneiristas — a burguesia nascente gerava um modo de ser mais ou menos próprio, ainda que se espelhasse nos hábitos cortesãos. Ao se espelhar na aristocracia, os hábitos burgueses também se distinguiam dos hábitos primitivos, próprios dos servos, orientais, negros, etc. Mas, ao mesmo tempo em que tomavam os hábitos cortesãos como um “modelo”, a burguesia queria se distinguir também da aristocracia. Esse desejo de imitar a cortesia sem com ela querer se confundir explica os deslocamentos que a burguesia inventou para esses hábitos. Tais deslocamentos se deram tanto em termos dos próprios hábitos em si quanto em termos da justificativa de que se lançava mão para legitimá-los, a saber, o declarado afastamento de seus praticantes em relação à animalidade.

Como nos demonstrou Elias (1989), tudo isso deve ser entendido como manifestação e parte de uma longa onda civilizatória, como um movimento de diferenciação social e econômica que começara por volta do século XI. Segundo aquele sociólogo, desde a Baixa Idade Média até o fim do século X, a sociedade européia é formada pelos servos e duas classes livres: os nobres guerreiros e os sacerdotes. É só a partir de 1050 que crescem os assentamentos urbanos estruturados em torno de artesãos e que começa uma maior diferenciação social. E foi só em plena Idade Moderna que essa diferenciação viria atingir seu apogeu de multiformidade e complexidade.

Isso em parte explica que aquela nova literatura disciplinar não religiosa tivesse tão ampla difusão, principalmente entre a burguesia, numa época anterior a Gutenberg. Dessa maneira, os hábitos ditos civilizados se tornaram mais acessíveis e praticados, com maior ou menor observância, por cada vez mais amplos setores da população. Ainda que houvesse diferenças regionais — principalmente quanto ao seguimento a essas prescrições — pode-se dizer que elas foram adotadas em toda a Europa.

Assim, já por volta do século XIV, estão configurados dois hábitos comportamentais nos estratos sociais superiores europeus: os assim chamados hábitos cortesãos e hábitos civilizados. As diferenças mais visíveis entre eles se situavam tanto no plano do *quem* deveria praticá-los — a restrita aristocracia, no primeiro caso; a cada vez mais ampla burguesia, no segundo caso —, quanto no plano do *como* eles se configuravam — no caso, algumas diferenças no maneirismo e no vocabulário.

Mas há uma outra diferença entre eles, certamente mais sutil — porém mais importante no contexto desta discussão —, que se refere à questão de *quais* eram os alvos dos “bons” e “maus modos” daqueles que praticavam

aqueles hábitos. Os hábitos cortesãos eram para ser usados na corte, quando um membro da corte se relacionava com outro membro da corte. Já os hábitos civilizados eram para ser usados em qualquer circunstância. Os primeiros funcionavam como uma espécie de marca *de classe*; os segundos, como uma espécie de marca *humana*. Os primeiros sinalizavam uma posição de pertença por genealogia familiar e social; os segundos sinalizavam uma posição de distanciamento à animalidade.

Essa diferença revela que os hábitos cortesãos eram entendidos como manifestações de um código de relações restrito a um estrato social bem definido; por outro lado, os hábitos civilizados passaram a ser entendidos como manifestações de um código de relações amplo, porque era visto como inerente não propriamente a uma classe, mas a um estágio humano mais “elevado”, ao qual o maior número de indivíduos deveria ascender. Um código era estático porque se pretendia limitante; o outro código era dinâmico porque se pretendia humanizante. Enfim, o primeiro se esgotava nas próprias relações, enquanto que o segundo parecia infinito. Tal infinitude não advinha só do caráter universal que era atribuído ao código civilizado, mas também de seu caráter assintótico em relação a um ideal imaginário. É claro que isso não significa que, nos primeiros momentos, a burguesia quisesse *realmente* que todos “ascendessem” ao estágio de civilizado *para que* todos se tornassem *mesmo* mais humanos. Isso significaria dizer que a classe burguesa pretendia que todos se tornassem burgueses. E esse, certamente, não é o caso, ainda que, mais tarde — conforme detalharei adiante —, a própria burguesia viesse a descobrir a utilidade das disciplinas para o eficiente controle de toda a população. Mas o que importa, aqui, não é questionarmos as pretensões explícitas ou mascaradas, ou mesmo a sinceridade da burguesia, senão descrevermos o que era dito por ela.

Assim, de um nobre esperava-se que ele obedecesse ao código cavalheiresco somente quando tratasse com outro nobre (e, no caso, principalmente se o outro fosse uma mulher). Quanto à agressividade, por exemplo, “entre os cavaleiros a manifestação [do impulso agressivo] estava muito menos limitada quando se manifestava fora de sua própria classe; já na luta com seus iguais, esse impulso aparecia regulado...” (Elias, 1989, p.251). Mas de um “civilizado” esperava-se que em qualquer circunstância ele respondesse com os mesmos padrões de comportamento.

Na medida em que a internalização de uma coação disciplinar tende a automatizar todas as respostas — para todas as situações e frente a todo e

qualquer ator —, então, segundo Elias, o disciplinamento foi o mecanismo que melhor funcionou para que se implantasse e se disseminasse o código civilizado. O indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas.

Assim, Elias entende o processo civilizatório como um progressivo fortalecimento de coações que num primeiro momento são impostas de fora sobre cada um e que, uma vez internalizadas em cada indivíduo, mantêm sob controle, de um lado, seus impulsos e, de outro, as ações do próprio corpo (espacialização, movimentos, ritmos, etc.). Certamente em todas as sociedades os seres humanos sempre estiveram e estão sujeitos a regulações e restrições, permissões e interdições. O que aparece como novidade, ao longo da Alta Idade Média, é a *tendência à universalidade*, o *matizamento*, a *intensidade* e a *internalização* dessas regulações e restrições.

A *tendência à universalidade* decorreu do fato de que, conforme detalharei mais adiante, as coerções implícitas impostas pela autodisciplina são muito mais econômicas do que as repressões externas (Foucault, 1989; Varela, 1996). Para a disseminação da autodisciplina, organizaram-se instituições específicas: os quartéis e, especial e mais amplamente, a escola (Foucault, 1989). O *matizamento* das regulações e restrições resultou da complexificação da sociedade europeia em termos de funções e estratos sociais. A *intensidade* decorreu das crescentes tensões entre a aristocracia cortesã e a burguesia; tais tensões empurravam-nas no sentido de buscar diferenciação também em termos comportamentais. A *internalização* foi a forma mais eficaz e duradoura de colocar em movimento os códigos e as respostas (em termos de comportamentos, hábitos, aparências, etc.) ao nível coletivo.

O resultado direto de tudo isso foi a naturalização dessas regulações, isso é, na medida em que as permissões e interdições engendradas pela disciplina são inculcadas no maior número de indivíduos desde a mais tenra idade, tendemos a ver como naturais, conscientes e sempre intencionais e controláveis os comportamentos socialmente sancionados quando esses se manifestam automaticamente na idade adulta. Mas já no início do século XVII, Hobbes enxerga que tudo isso é fabricado: “O Homem não se ajusta à sociedade pela sua natureza, mas pela disciplina” (Hobbes, citado por Rose, 1989, p.222).

Como resultados indiretos, ocorreram dois outros processos: o aumento da individualização e o estabelecimento progressivo de uma separação entre aquilo que denominamos vida pública e vida privada (Elias, 1990).

Pela laicização da autodisciplina, enfim, a Europa pré-moderna criava o conceito de indivíduo civilizado: aquele que se distancia do entorno — seja esse o mundo natural, o mundo social (que ele passa a ver enquanto mundo público) ou mesmo “o outro”. Simetricamente, esse civilizado se individualiza e interioriza. Assim, separado dos outros e de si mesmo, ele consegue ver a si próprio. Vendo a si próprio, ele consegue manter sob controle seus afetos, sua aparência, seus movimentos, aquilo que faz e que diz. Como diz Rose (1989), seguindo Max Weber, a autodisciplina permite a dispensa progressiva do confessor pois “o *self* se torna ao mesmo tempo pecador e juiz” (ib., p.220).⁷³ E é porque o indivíduo civilizado consegue esse controle que ele acredita que pode ser um sujeito autônomo, livre, desde que consciente sobre o mundo e sobre si.

Ver-se como indivíduo implica olhar para dentro de si mesmo. Em princípio, isso não é uma grande novidade. Essa é uma noção que aparece em todos os grupos nos quais “os homens estão em situação não só de pensar, senão de serem conscientes de si mesmos como seres pensantes e de pensar em si mesmos como seres pensantes” (Elias, 1989, p.37). O que é novo, a partir do fim da Idade Média, é tanto a tecnologia (disciplinar) envolvida no processo de “pensar em si mesmos como seres pensantes” quanto o papel de fundamentação — portanto inquestionável e indemonstrável — que assume essa noção seja no pensamento cartesiano, seja na monadologia leibniziana, seja no kantismo, seja no marxismo.

É desse papel que resulta o homem se ver como um *Homo clausus*, esse conceito que Elias (1989) criou para caracterizar um novo tipo de sujeito que pensa e funciona como um

“eu” singular num recinto fechado, um “próprio eu”, separado por um muro invisível daquilo que acontece “fora”. São esses autocontroles civilizatórios que, em parte, funcionam de modo automático para aqueles que o experimentam individualmente como um muro, seja entre

⁷³ É interessante notar que foi justamente a Reforma, que mais lutou tanto por essa dispensa quanto pelo livre-arbítrio, que estabeleceu os ensinamentos mais disciplinados.

o “sujeito” e o “objeto”, seja entre o próprio “eu” e os outros indivíduos, a “sociedade”. (ib., p.41).

A virada disciplinar

Se as disciplinas como hoje as conhecemos são os fragmentos preciosos cuja origem e desenvolvimento interessam ao genealogista, podemos situar na passagem da Época Pré-Clássica para a Época Clássica — naquele curto espaço de tempo que Foucault situa ao longo dos primeiros anos do século XVII — o rompimento do grande filão a partir de onde se deu uma virada e se dispersaram tais fragmentos. Em outras palavras, a disciplinaridade moderna — entendida como um modo ou estado disciplinar — é toda essa nova configuração que resultou do rompimento de um filão, do espalhamento de algo que, como vimos, já existia: as disciplinas. Meio adormecidas e incrustadas, desde um tempo anterior, as disciplinas não tinham, enquanto tal, nem o aspecto⁷⁴ e a distribuição, nem a função que passaram a ter depois de libertas e colocadas em movimento no tempo. Mas isso não significa dizer que, enquanto adormecidas no não-lugar da rocha-mãe — ou, para usar uma expressão foucaultiana: enquanto adormecidas na *episteme pré-clássica* —, as disciplinas guardassem uma potência intrínseca desde sempre ali presente. Uma potência que estaria armazenando o aspecto, a distribuição e a função que, mais tarde, as disciplinas viriam a ter. Para compreender melhor essa questão, é preciso voltar, aqui, ao conceito de *causa imanente*, a saber, aquela que funciona se dobrando sobre si mesma, de modo que, em seu efeito, se transmuta, se atualiza, se integra e se diferencia de si mesma.

Vigiar e Punir foi o grande monumento que Foucault erigiu para demonstrar que o novo uso que se passou a dar às disciplinas — libertadas da episteme pré-clássica e expandidas e transmutadas na episteme clássica da representação — foi a *causa imanente* (Deleuze, 1991) da “invenção de uma

⁷⁴ Estou usando *aspecto* num sentido bastante livre, que tanto pode significar “aparência”, quanto “a parte externa das coisas” ou mesmo uma “categoria que indica, principalmente, a relação processo/tempo (Ferreira, 1994, verbete *aspecto*).

nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes” (Foucault, 1992f, p.187). E nas outras reiteradas vezes em que o filósofo também tematizou em torno da questão disciplinar, parece tê-lo feito colocando um acento na disciplina-corpo, isso é, essa disciplina que faz do corpo o alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais” (ib., p.188), não para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (ib.).

Mas Foucault também nos diz que o eixo corporal engendra seu próprio discurso; essas disciplinas “sobre” o corpo “são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento” (ib., p.189).

Assim, só se deu uma *corrida do ouro* pela disciplinaridade porque o filão se rompeu e, separado da rocha-mãe, rolou e se mostrou, em toda a sua novidade. E, ao acontecer isso, essa nova distribuição — espalhada e agora faiscando — se colocou à disposição para uma nova utilidade: “extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza” (ib., p.187). Não que as disciplinas já não tivessem tido, antes, suas próprias utilidades; a *disciplina militaris* romana e as correias de couro dos monges medievais são bons exemplos mais remotos disso. O que é novo nesse uso, a partir do Seiscentos, é a crescente propagação, a forma, a sutileza e o silêncio com que as disciplinas são colocadas em funcionamento, de modo que, ao mesmo tempo em que se pormenorizam na ação, ampliam-se na abrangência. É esse novo uso que instaura um “novo tipo de poder [que] é uma das grandes invenções da sociedade burguesa” (ib., p.188). Mas esta é uma questão sobre a qual me debruçarei no próximo Capítulo. Por enquanto, olhemos o filão mais de perto; aproximemo-nos dos seus pontos e momentos de ruptura.

Recapitulando e matizando: se o trívio e o quadrívio sustentaram de maneira bastante estável a distribuição dos saberes ao longo de toda a Idade Média, do lado do corpo surgiram importantes modificações a partir do século XI. Novas configurações sociais associadas a novas práticas engendraram aquilo que Elias (1989) chamou de *processo civilizatório*: uma crescente expansão, complexificação e fixação de um código de relações que era entendido como inerente a um ser mais humano, ou melhor, mais humanizado, mais distanciado da animalidade, mais civilizado. Disso resultou toda uma forma muito particular de estar no mundo — o *ser civilizado* —, às

custas do disciplinamento — imposto, num primeiro momento, mas logo automatizado — das atitudes, dos gestos, das falas (tanto em termos do *que* é dito, quanto em termos de *como* dizer), etc.

Esse modo de ser civilizado — que, ao mesmo tempo, não queria ser nem bárbaro nem cortesão — parece ter sido a marca de que mais se valeu a sociedade burguesa, praticamente desde os seus primórdios, no seu afã de se diferenciar como uma nova classe social. Mas para que tais marcas de civilização se firmassem, era preciso que algumas condições fossem satisfeitas. Uma delas era a expansão, o mais rápida e amplamente possível, do novo código de relações; como já comentei, para isso contribuiu muito a circulação de toda uma literatura laica pré-renascentista e renascentista que tratava do assunto. Uma outra condição era a instituição de uma justificativa racional que, a nível discursivo, desse sustentação indireta ao novo modo de ser; como também já comentei, a solução encontrada para isso foi fazer da obediência ao código o caminho para tornar-se melhor. Assim, o tornar-se melhor deixou de ser visto em conexão com *ser mais bondoso* (ou piedoso, devoto, religioso, cristão, virtuoso, etc.) e passou a ser entendido como *ser mais civilizado*. Dito de outra maneira, a marca do humano cada vez mais se afastou de uma proximidade direta a Deus e se deslocou para uma proximidade a ser humano em si, ainda que tantos continuassem a entender como sendo esse também um caminho — agora indireto — para chegar a Deus. Para se afastar das bestas e chegar mais perto daquele que nos tinha feito à sua imagem e semelhança.

Como Descartes, um pouco mais tarde, sintetizaria de forma acabada, Deus estava sendo deslocado *desde* uma presença constante na totalidade do humano *para* uma presença no sopro inicial que dava vida e razão a esse humano. Pela razão — esse caráter distintivo do humano em relação ao resto do mundo —, pelo pensamento — que “dentro de cada um é a coisa mais transcendental, a própria essência da alma” (Loyola, 1968, p.7) —, cada um poderia desenvolver determinadas atitudes e determinados comportamentos — morais, corporais, enunciativos, etc. — e, dessa forma, ascenderia a um *status* mais humano e, por isso mesmo, mais à imagem daquele que havia dado o sopro inicial. Tudo isso implica admitir que o humano possui, de modo imanente, e localizada na Razão, a perfeição. É essa faculdade de pensar — que Descartes cristalizou no *Cogito, ergo sum* — que faz a conexão entre o humano e Deus. Isso que seria “apenas” uma besta, não o é mais justamente por causa da conexão. E quanto melhor o indivíduo pensar, mais

ele cumprirá o desígnio divino de ser racional e, por isso, chegará próximo a Deus.

Ambas as condições que acima comentei — a saber, a expansão do novo código e a instituição de uma justificativa racional para sustentar o modo de ser civilizado — podem ser vistos como bons exemplos da produtividade do poder. Nas novas redes de poder que se formavam, estabeleceram-se novos saberes e respectivos regimes de verdade que, ao mesmo tempo, tanto resultaram das novas relações de forças que se colocavam em jogo quanto contribuíram para que tais relações se dispusessem dessa ou daquela maneira.

Em suma, o ideal de humanização sustentava a declarada necessidade de universalizar essa nova maneira de estar no mundo. E tudo isso pode ser visto como estratégias que procuravam legitimar a burguesia nascente. Mas, aqui eu quero chamar a atenção para um outro aspecto desse processo. Refiro-me ao fato de que isso pode também ser visto como o ponto de inflexão a partir do qual se pôde abrandar ou, até mesmo, abandonar a coação disciplinar e substituí-la por outros mecanismos disciplinares mais sutis e indiretos e, por isso mesmo, mais eficientes.

Se, até aqui, essa é uma questão foucaultiana familiar, eu vou um pouco além e sugiro que é nessa inflexão que podemos encontrar a liberação da disciplina-saber, até então congelada, estática, incrustada no trívio e no quadrívio. Conforme comentarei logo a seguir, as imensas modificações que ocorriam na Europa, ao longo do Renascimento, sugeriam e exigiam novas formas de pensar as novas realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, religiosas, etc. Meu argumento é que, associado a tudo isso, mas num plano um pouco diferente, a disposição antiga e medieval dos saberes — que se caracterizava por ser rígida, estável, monótona, centrada no indivíduo que pensa e em suas habilidades de bem-pensar⁷⁵ — não servia para pensar as novas realidades. Mas esse “não servia” tem de ser entendido em dois planos. Em primeiro lugar, o trívio e o quadrívio não forneciam os, digamos, *conteúdos* para pensar as novas coisas; e, além disso, também não davam espaço para outros conteúdos. Em segundo lugar, e talvez mais importante, a “concepção” que sustentava o trívio e o quadrívio — em termos de estrutura subjacente⁷⁶ e centramento no indivíduo — não fazia deles um instrumento

⁷⁵ E, talvez mais do que isso, em bem-falar.

⁷⁶ Aqui me refiro, principalmente, ao caráter não ordenado e fracamente hierarquizado das *ars medievalis*.

capaz de funcionar como, usando a expressão de Elias (1989), *muros* “entre o ‘sujeito’ e o ‘objeto’, [...] entre o próprio ‘eu’ e os outros indivíduos, a ‘sociedade’” (ib., p.41).

Assim, nem os conteúdos das *ars medievalis*, nem a concepção que as sustentava poderiam servir como mecanismos a serviço do “autocontrole civilizatório”. Mas, se não serviram para isso, serviram para, por contraste, marcar o não-espaco em que se estabeleceria uma nova organização dos saberes. Se esse não-espaco viesse a se manifestar, dar-se-ia uma virada disciplinar. E foi isso o que aconteceu. Se voltarmos à metáfora, podemos dizer que o filão-disciplinaridade, incrustado havia séculos na episteme medieval, agora se rompia sob o efeito de novas forças que o arrebatavam dali. O resultado foi que os fragmentos, agora com novas propriedades, rolaram e submetidos justamente àquelas forças — ao mesmo tempo que com elas combinados — se ampliaram (cartograficamente) e se colocaram a serviço de um novo modo de subjetivação que faria de cada indivíduo um novo tipo de sujeito, logo chamado de moderno. É esse novo sujeito, agora cada vez mais autocontrolado e racional, que passará a condensar em si o ideal de civilizado.

Mas, por enquanto, olhemos mais de perto a virada disciplinar.

Talvez se possa marcar o rompimento do filão quando o valenciano Juan Luis (Ludovico) Vives publicou, em 1531, *De disciplinis*. A segunda parte dessa obra, constituída por cinco livros — *De tradendis disciplinis* —, representa a abertura para uma nova organização disciplinar bastante diferente daquela medieval. Por isso e porque considero que o pensamento de Vives condensa os pontos principais da própria ruptura entre as epistemes pré-clássica e clássica, é preciso detalhar alguns aspectos da contribuição desse filósofo e educador.

Desde a sua publicação, as propostas de Vives tiveram ampla circulação e aceitação. Para Comenius, o “*De disciplinis* poderia ter feito de Vives o maior filósofo do século” (Santidrián, 1995, p.19) se o autor tivesse dedicado mais tempo a certas sugestões construtivas sobre o futuro. Ainda hoje tem crescido a valorização da obra do espanhol: “segundo R. Simón, *De disciplinis* tem mais valor para a história da filosofia do que todos os escritos de Erasmo juntos. O pesquisador holandês A. Schott considera *De disciplinis* mais significativo do que o *Novum Organum*, de Bacon” (ib.).

Tanto os contemporâneos de Vives quanto vários intelectuais do século seguinte reconheceram que *De disciplinis* atendia à necessidade de pensar, de

modo diferente, uma realidade europeia que se transmutava rapidamente, em termos sociais, econômicos, geográficos, políticos, etc. Aqui é preciso lembrar que se encontram, nessas transmutações que ocorreram no fim do Renascimento, as raízes daquilo que Giddens considera características da Modernidade, sob a denominação de *novo ritmo* e *novo escopo* das mudanças, e que acabaram se manifestando no *desencaixe* e na *reflexividade* modernas⁷⁷ (Giddens, 1991). Vem daí também — como já referi ao comentar o historicismo tradicional — a incorporação da temporalidade ao pensamento. Em suma, as novas configurações sociais, geográficas, religiosas, étnicas, econômicas e políticas da Europa pareciam exigir outras formulações sobre a realidade. E isso implicava, entre outras coisas, repensar a própria organização do conhecimento.

Sob a influência do clima intelectual que se estabelecia com a Nova Ciência e com a abertura da Europa para o resto do mundo, Vives defendia que era preciso abandonar a rigidez do trívio e do quadrívio, em favor do *cognitio rerum*, isso é, em favor do conhecimento das novas coisas que viessem a ser descobertas ou criadas segundo novos métodos. Isso implicava um projeto “literário de renovação dos saberes” (Santidrián, 1995, p.17), em que o humanismo se manifesta como “um empenho muito grande para descobrir o homem e o mundo” (ib.). A obra de Vives objetiva “desmontar praticamente toda a cultura medieval, cujo esquecimento e desprezo parecem radicais” (ib.). Seu olhar se dirige para o futuro, sempre “com a convicção firme de que o homem pode e deve ser no futuro muito melhor do que antes” (ib., p.15). Dando as costas para o passado, Vives parece condensar em si, talvez um pouco antecipadamente, toda a virada do Seiscentos no sentido de pensar o mundo naquilo que esse tem de concreto e mutável.

De disciplinis marca, em relação à disciplina-saber, a solução de continuidade entre, de um lado a disciplinaridade antiga e medieval — estável e monótona —, e de outro lado, uma nova disciplinaridade, moderna e dinâmica, mutável (De Sanctis, 1949). No lugar de uma disposição fechada e acabada, Vives propunha uma nova disposição disciplinar, de tal forma aberta que poderia expandir-se, horizontal e verticalmente, ao infinito, numa

⁷⁷ Em substituição ao tradicional conceito de *diferenciação* (ou *especialização funcional*), Giddens (1991) propõe o conceito de *desencaixe* como o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço” (ib., p.29). Por *reflexividade*, Giddens entende o constante reexame e alteração a que estão submetidas as práticas sociais na Modernidade, do que resulta, como um exemplo entre outros, o próprio relativismo ético que se instaurou no limite da episteme moderna (Veiga-Neto, 1994a).

expansão que seria função da expansão do *cognitio rerum*. Horizontalmente, em novos campos de conhecimento; verticalmente, em cada vez menores subdivisões numa dada linha hierárquica que vai do mais geral para o cada vez mais particular.

Essa nova disciplinaridade não só criava novas disciplinas e novas maneiras de articulá-las como, ainda e talvez mais importante, se estabelecia segundo um diferente entendimento sobre o que significava cada disciplina, agora entendida como um nome que se dava a um recorte e que representava esse recorte, em termos de fenômenos e coisas, que era próprio do mundo. Cada disciplina faria, por si mesma e enquanto disciplina, a mediação ou representação entre nosso entendimento e uma ordem que era própria ao mundo. Expandir horizontal e verticalmente as disciplinas, bem como estabelecer com a maior clareza possível os limites entre as disciplinas, passa a ser compreendido, então, como o resultado da aplicação da racionalidade sobre as coisas do mundo, o qual era, *per se* e no fundo, disciplinar. É bem conhecido o resultado disso sobre o ambiente acadêmico, sobre a Sociologia do Conhecimento, sobre a estrutura da Ciência e sobre a própria Epistemologia.⁷⁸

No fundo, a regra de Vives era: “disciplinas, prolifera!” Mas havia ainda uma outra mudança muito importante: esse novo disciplinamento dos saberes deslocava o acento *daquilo* que se chamava de “faculdades humanas” para uma organização que seria própria ao mundo. Na verdade, Vives abandona tanto as grandes questões metafísicas que eram importantes para a escolástica quanto o destaque que se dava à retórica, e dedica a maior parte de sua obra para um conhecimento das coisas concretas e práticas do mundo. É por isso que ele vê o trívio e o quadrívio como um tipo de organização dos saberes que é produzida pelos homens, ou seja, uma organização que é inventada pelos homens e que está dentro dos homens. Para ele, era necessário criar uma nova organização disciplinar, na qual os saberes são descobertos *pelo* homem. As novas disciplinas representariam uma organização que o homem descobre *no* mundo, uma organização que é própria ou inerente *ao* mundo. Se a organização estava no mundo, as disciplinas eram a sua representante no pensamento. Além disso, as disciplinas alojavam dentro de si, na forma de conteúdos, as coisas que

⁷⁸ Para uma análise dos diferentes aspectos envolvidos na expansão da disciplinaridade, vide Lenoir (1993), Veiga-Neto (1994e, 1995d) e especialmente Klein (1993).

estavam no mundo. Em outras palavras, as disciplinas, ao mesmo tempo, *são os signos* da ordem no mundo — ou seja, representam essa ordem — e, num outro patamar, no seu interior *contêm os signos* que representam as coisas que estão no mundo. Em suma, não se trata, para Vives, de que a razão apenas coloque uma ordem nas coisas que existem, senão de que a razão espelhe tanto a ordem das coisas quanto as próprias coisas que existem. E é só pelo pensamento, atributo que ele vê como exclusivamente humano, que isso é possível. Assim, está-se diante de uma epistemologia essencialmente humanista.

Mas o humanismo de Vives, ao mesmo tempo em que descentra do Homem e desloca para a Natureza o núcleo ou a sede da ordenação do mundo, vê no Homem o único capaz de compreender e modificar essa ordenação. Criticando os sectarismos medievais, Vives diz que “o tempo apagará as falsas opiniões e confirmará os juízos sólidos da Natureza” (*De disciplinis, apud Santidrián, 1995, p.19*). O valenciano defendia, também, a mais ampla acessibilidade do conhecimento sobre o mundo: “a verdade é acessível a todos e nunca é patrimônio de uns poucos” (*ib.*, p.18). Combinando esses dois entendimentos, Vives diz que caberia ao homem afiar a sua razão, isso é tornar-se mais e mais racional, para decifrar a organização do mundo. Vale aqui o que Foucault (1992a) disse sobre a passagem da identidade para a representação, ou seja, da episteme pré-clássica para a episteme clássica: “o olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz” (*ib.*, p.59). Nesse mesmo texto, ainda diz o filósofo: “A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade” (*ib.*, p.71).

Vives entendia a educação como o único caminho para atingir esses objetivos. Os seus *Diálogos sobre a educação* materializam um amplo projeto educacional que tinha, em última instância, o objetivo de “converter um animal em homem” (Vives, 1995, Terceiro Diálogo, p.39), de modo que “de um mau fruto sairá um bom fruto” (*ib.*). Assim, da combinação entre educação obrigatória e disciplinamento — tanto nas atitudes dos alunos quanto na organização dos conhecimentos que lhes eram ensinados —, resultaria “um homem, no futuro, muito melhor do que antes” (Noreña, *apud Santidrián, 1995, p.15*). Esses *Diálogos* foram publicados em 1538 sob a denominação de *Linguae latinae exercitatio*. Seguindo um costume da época, Vives pretendia, ao mesmo tempo, que os alunos aprendessem bons costumes — *Ao levantar-se, pela manhã; A primeira saudação; A comida na escola; As*

roupas e um passeio matutino; O corpo do homem, por fora; A embriaguez; A cozinha; O banquete; etc. — e que aprendessem a língua latina — que considera “de máxima utilidade para falar e inclusive para pensar corretamente. É como uma fonte inesgotável de erudição e uma disciplina” (Vives, 1995, p.29).

Quero salientar dois aspectos relativos aos *Diálogos sobre a educação* que me parecem particularmente importantes. Pensados articuladamente com o *De disciplinis*, esses aspectos nos ajudarão a compreender melhor o papel da obra de Vives no estabelecimento da episteme clássica.

Em primeiro lugar, considero muito sugestivo que num dos primeiros diálogos Vives condense tantos elementos que viriam a se tornar recorrentes nos discursos educacionais subseqüentes, ao mesmo tempo em que se despede de Marcus Terentius Varro. Refiro-me ao Terceiro Diálogo — *Vamos à escola*. Ali, o espanhol faz referências à educação como algo necessário, ainda que às vezes dispendioso — “se a criança a aproveita, será barata; ao contrário, cara” (ib., p.39)⁷⁹; ao ginásio como centro de ensino, e não só local para exercícios físicos; à importância de um ensino de qualidade; à escola como “o lugar e a oficina de formação de homens” (ib.); ao professor como o “artífice que forma homens” (ib.). Além disso, um dos personagens desse diálogo é justamente Marcus Terentius Varro, a quem Vives reconhece como “o mais douto” (ib., p.38) mas “não o mais dedicado” (ib.) nem “o de mais relevante erudição” (ib.)... O Vizinho — personagem que parece representar o próprio Vives — aconselha ao Pai que entregue a educação do Filho a Filópono — personagem fictício, amigo do trabalho e o único capaz de transformar uma pequena besta em ser humano.

Aí se vê que Vives distingue quem é “douto” daquele que tem “relevante erudição”. Tudo se passa como se Varro seja douto por certificação, enquanto que o que mais importa, para Vives, é que o professor tenha uma erudição relevante (que importa, de interesse, etc.). Mais adiante, no Sétimo Diálogo — *A comida na escola* —, um personagem — o *Ajudante* — lastima que o Mestre não consiga esclarecer satisfatoriamente uma pergunta sobre as relações entre a natureza humana e a Natureza (natural). Insatisfeito, o Ajudante invoca Polemón (discípulo de Xenócrates, no século III a. C.) e Varro para responder à pergunta. A essa sugestão, o Mestre

⁷⁹ Esta é a solução que Vives dá ao antigo problema do custo da educação, colocado desde que os sofistas, no século IV a.C., começaram a cobrar o ensino e, com isso, fizeram da educação explicitamente uma questão social e econômica.

antepõe Aristóteles ou Platão e, imediatamente, desconversando, muda de assunto...

Em outros diálogos, denota-se até mesmo uma clara ironia do autor com relação a tudo aquilo que se liga com a tradição acadêmica medieval, baseada sobretudo na Retórica. Tal ironia é contrabalançada por uma simpatia por tudo aquilo que se refere aos conhecimentos práticos, novos ou não-ligados ao simples cultivo da retórica, da lógica, da argumentação, do abstrato, etc.

Em segundo lugar, o que também se denota ao longo da leitura dos 25 diálogos é que Vives arrola inúmeras recomendações para um correto comportamento (atitudinal e moral) e discorre longamente sobre a organização do mundo natural e social. Isso é feito sempre numa espécie de combinação entre um mundo natural bom, uma natureza humana que tem de se aperfeiçoar, se humanizar, se moralizar e um caminho para isso, que passa pelas atitudes corretas, pela linguagem civilizada, pelo corpo limpo e saudável, e assim por diante. Um fragmento da fala de Grinferantes, no último diálogo — *Os preceitos da educação* —, nos dá um bom exemplo. À pergunta de seu interlocutor sobre os melhores e mais importantes preceitos para uma educação que humanize o Homem, responde Grinferantes:

O primeiro que me ensinou [meu mestre] foi que cada um deve sentir a si mesmo não com soberba, senão com moderação e modéstia. Tal é o verdadeiro e sólido fundamento da perfeita educação e da verdadeira elegância. Daí vem a necessidade de cultivar o espírito e adorná-lo com o conhecimento das coisas, com a Ciência e com a prática das virtudes. Do contrário, mais do que homens, teremos uma besta. (ib., p.205).

Mas isso não seria de maior importância, aqui, se não se desse sempre de maneira metódica, sempre segundo critérios classificatórios que parecem se colocar num segundo plano do discurso do espanhol. Os temas e a seqüência das lições, bem como os conteúdos de cada uma delas, revelam uma constante preocupação de Vives com a demarcação e com a ordenação. Trata-se de uma demarcação que pretende separar o correto em relação ao errado, o humano em relação ao natural, a Natureza viva em relação à Natureza inanimada, o animal em relação ao vegetal, o saudável em relação ao mórbido, a atitude deseducada em relação à atitude educada, e assim por diante. E trata-se de uma ordenação que vai do mais simples para o mais complexo, do antes para o depois, do não-humano para o humano, dos vícios para a virtude.

O que considero mais importante sublinhar disso tudo é que Vives parece condensar ou resumir, em seus 54 livros — mas principalmente no *De disciplinis* —, todas as condições que então se engendravam no sentido de possibilitar o aparecimento da episteme clássica que se estenderia ao longo dos dois séculos seguintes. Na medida em que Vives se despede da *identidade* entre o Homem e a Natureza — e, por aí, se despede também da identidade entre a coisa e a palavra —, ele recorre à *representação* como um operador que faz a mediação entre a coisa e a palavra. Nesse sentido, e se aceitarmos a datação de Foucault, Vives talvez não seja propriamente um homem do seu tempo: ele antecipa, em várias décadas, o pensamento clássico. Ele ensaiou, no campo da Filosofia, da Pedagogia e da Cultura, aquilo que viriam a fazer de modo acabado Cervantes, bem mais de meio século depois, no campo da Literatura e Descartes, quase um século depois, no campo da Ciência e da Filosofia.⁸⁰

Dado que o trívio e o quadrívio representavam a ponta do *iceberg* de uma ordem fundada na similitude, o seu abandono em favor de uma nova estrutura disciplinar revela bem mais do que simplesmente uma nova disposição taxonômica. O que ocorre é que a parte submersa do *iceberg* agora é outra; ou talvez seja melhor dizer: um *iceberg* se derrete e está em gestação um novo bloco de gelo, uma nova episteme. O que ocorre é que “a desagregação da ordem fundada na semelhança leva a uma conseqüente desagregação dos saberes fundados sobre essa ordem” (Gallo, 1995, p.20). Ou, como disse Foucault (1992a), a “existência própria da linguagem, sua velha solidez de coisa inscrita no mundo [estavam sendo] dissolvidas no funcionamento da representação” (ib., p.59).

A nova ordem marca o “desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da Natureza na ordem científica. Mas o que cumpre apreender e tentar restituir são as modificações que alteraram o próprio saber, nesse nível arcaico, que torna possíveis os conhecimentos e o modo de ser daquilo que se presta ao saber” (ib., p.70-71). O “modo de ser daquilo que se presta ao saber” não está em nós, mas na Natureza; a episteme clássica o desloca do homem para a Natureza. Essa assume como que o valor de um modelo bom e justo, a ser imitado.

⁸⁰ A primeira edição de *D. Quixote*, incompleta, foi publicada em 1605; a edição completa foi publicada em 1617 (Encyclopædia Britannica, 1970, v.5). As *Regras para a direção do espírito* foram escritas entre 1619 e 1628, porém publicadas em 1701 (Midán, *apud* Vieira, 1938); o *Discurso do método* foi publicado em 1637 (Encyclopædia Britannica, 1970, v.7); as *Meditações* foram publicadas em 1642 (ib.).

Trago uma passagem dos *Diálogos sobre a educação* para ilustrar essa questão. No Décimo primeiro diálogo, Vives (1995) descreve o passeio matinal de dois amigos que, num determinado momento, encontram um terceiro personagem — Juan. Esse, encantado com a beleza da manhã, diz aos demais:

Repara: aqui se recriam todos os sentidos. Primeiro, os olhos. Que variedade de cores! Que vestimentas, essas da terra e das árvores! Que tapetes e pinturas pode-se comparar a elas? Essas coisas são naturais e verdadeiras; as outras, fingidas e falsas. [...]

Quanto ao ouvido, que concerto de aves e, sobretudo, de rouxinóis! Escuta. [...] Dir-se-ia que têm escolas e ensaios de música. Os mais jovens ensaiam cantos que imitarão depois. Com grande atenção escuta o discípulo — oxalá que nós escutássemos com igual atenção a nossos professores — e repete. Logo para um e depois para o outro, e assim sucessivamente. Observe-se a correção na disciplina. E certa repreensão naquele que ensina. Porém a elas — as aves, os rouxinóis — guia a boa natureza, e a nós, a má inclinação. (ib., p.98).

Essa é uma nova ordem, à qual Foucault chamou de ordem clássica. Ela é tão ampla que antecede e engloba até mesmo o cartesianismo. Dado que o método cartesiano — como já referi e exemplifiquei várias vezes — é, quase sempre, o declarado vilão da fragmentação dos saberes, é preciso matizar essa questão. É preciso entender o *Discurso do Método*, as *Meditações* e as *Regras para a direção do espírito* antes como materializações de uma ordem discursiva que se engendrava na passagem do Quinhentos para o Seiscentos e não, propriamente, como uma *invenção* de Descartes. Em outras palavras, enganam-se aqueles que atribuem a Descartes a “culpa” pela fragmentação do objeto ou pela separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*. Tanto isso quanto a próprio elogio à *máthêsis* são elementos que já circulavam antes mesmo de o filósofo nascer e se inscrevem no coração da nova ordem; tais elementos “resultam” de causas imanentes que devem ser buscadas nos interstícios deixados pela episteme pré-clássica. Isso não significa uma defesa a favor de Descartes, pois jamais se trata de julgar aquilo que se considera, comumente, autor e obra. O que importa compreender é que essa obra “não é algo natural e espontâneo. Ela acontece num marco que a faz possível” (Díaz, 1993b, p.23). Ela é o ponto de condensação discursiva, no campo filosófico, de várias práticas — discursivas e não-discursivas — que, quais fragmentos,

rolavam soltas, desde muito tempo antes e talvez com menor visibilidade, em vários outros campos. E justamente porque colocou numa ordem filosófica a nova ordem que se engendrava, ou seja, porque domesticou epistemologicamente essa nova ordem — que, por sua vez, se fundava na representação e na ordem... — Descartes é visto como seu criador e a Epistemologia é vista como capaz de fazer o seu fundamento último. O problema é que, em geral, nem ele, nem ela são entendidos como funções derivadas de práticas absolutamente contingentes que os precederam e os cercaram.

Mas que aconteceu nos interstícios da episteme pré-clássica? Conforme nos demonstrou Foucault (1992a), no não-espço da analogia, infiltrou-se a análise, ou seja, no lugar da *semelhança* — assumida de dentro para fora e, por isso mesmo, de infinitas possibilidades — aflora a *comparação* — só possível depois das medidas comuns e, por isso mesmo, de finitas possibilidades. Mas ele demonstrou ainda mais: a própria comparação implica, dada a finitude dos pontos nela envolvidos, que o domínio das entidades comparadas seja pensado em sua totalidade. Resultam daí, então, duas certezas que nunca mais serão entendidas como resultado da própria comparação mas que, ao contrário, passam a ser assumidas como um *a priori*. Uma dessas certezas é a própria assunção de que a coisa pode sempre ser representada de maneira certa, correta, desde que a ela se chegue com idéias claras e distintas. É aí que se pode buscar a origem do método em Descartes. E é por isso que o filósofo irá dizer, na Sétima Regra: “só com a ajuda da enumeração se pode conseguir que, qualquer que seja a questão a que apliquemos o espírito, possamos sempre proferir um juízo verdadeiro e certo sobre ela” (Descartes, 1938, p.62). A outra certeza está talvez mais ligada à problemática desta Tese: trata-se da certeza de que existe uma totalidade, de que a realidade é uma só, é una.

Essas duas certezas introduzem uma certa relação muito particular com a *máthêsis*: toda a realidade é vista como pensável em termos ordenados, isso é, a totalidade é composta de partes enumeráveis e necessariamente ordenáveis. De que outra coisa não falava Descartes, quando começa a Quinta Regra dizendo que “todo método consiste na ordem e disposição das coisas, para as quais é necessário dirigir a agudeza da mente para descobrir a verdade” (ib., p.45)? Dado que os números são, em sua própria “natureza”, ordenados, então tudo aquilo que pudesse ser associado aos números, isso é pudesse ser quantificado, seria automaticamente colocado em uma ordem. Aí está o coração do programa leibniziano que, apesar de todos os esforços, se

mostrou inviável: muitas e muitas coisas simplesmente não se prestam à quantificação. Mas se a *máthêsis universalis* não prosperou por esse lado, por outro lado ela se mostrou frutífera na medida em que permitiu “aparecer um certo número de domínios empíricos que até então não tinham sido nem formados nem definidos” (Foucault, 1992a, p.72). Em outras palavras, o que mais valeu não foi a busca da ordenação matemática, senão simplesmente a busca da ordem, ainda que as partes a serem ordenadas guardem, entre si, relações apenas qualitativas. Logo se vê que aí estão as condições de possibilidade para que se estabelecessem novas e novas disciplinas ou especialidades ao longo das epistemes clássica e moderna.

Além desses “efeitos” que o sentido da ordem produziu, considero que há um outro também importante. Trata-se de algo que vou denominar *confirmação da totalidade*, ou seja, o reforço da assunção implícita de que existe uma totalidade. Isso parece se dar de modo simétrico ao ordenamento: quanto mais é confirmada a necessidade do ordenamento, mais se assume, implicitamente, uma totalidade em que se enquadram as coisas ordenadas. Sugiro que é esse entendimento que sustenta a noção de que, se um ordenamento não dá conta de nos explicar *como é mesmo e como realmente funciona a totalidade do mundo*, devemos então recorrer a um outro ordenamento. Se a estabelecida ordem das disciplinas não dá conta da totalidade, então que se criem outras ordens, mesmo que sejam resultado de outras combinações entre as disciplinas da antiga ordem. Em qualquer circunstância, deve pairar, como alvo soberano, a totalidade. Não foi em outra coisa que pensou Descartes (1938) ao dizer, já na Primeira Regra:

Em verdade, nos parece assombroso que muitos investiguem com toda a diligência possível os costumes dos homens, as virtudes das plantas, o movimento dos astros, as transformações dos metais e outros objetos de estudos semelhantes; e, no entanto, quase ninguém se preocupa do *bom sentido*, ou seja, dessa universal sabedoria, quando precisamente todas as outras coisas se devem apreciar não tanto por si mesmas quanto pela sua contribuição ao entendimento da totalidade. (ib., p.14)

E, também, ao dizer:

Havemos, pois, de estar convencidos de que, de tal modo as ciências estão todas entrelaçadas entre si, que é muito mais fácil aprendê-las todas de uma só vez do que separá-las umas das outras. Se alguém quiser seriamente

investigar a verdade das coisas, não deve optar por alguma ciência particular, porque todas têm conexão entre si e mútua dependência — a menos que pense só em aumentar a luz natural da razão, não para resolver essa ou aquela dificuldade de escola, e sim para que, em cada uma das circunstâncias da vida, o entendimento mostre, à vontade, a que deve escolher; e bem depressa se maravilhará de haver feito adiantamentos muito maiores que aqueles que se especializam, e, ainda, de haver alcançado não só tudo aquilo que os demais pretendem, como também os resultados mais excelentes que se possam esperar. (ib.)⁸¹

E mesmo nos muitos campos em que nem há como proceder à matematização dos objetos sob análise, ainda assim sobra a certeza de que é possível (e necessário) submeter tais objetos à ordenação. Assim, acento sobre a ordem implica que nem todas essas novas disciplinas se originaram pela matematização/quantificação. Quando a medida for impossível, resta o ordenamento; nesses casos a quantificação reduz-se à ordenação. O que o pensamento clássico faz é, então, entender a *máthêsis* como ciência geral da ordem.

Mas se, na análise quantitativa, o número é o operador principal e a álgebra fornece as estruturas algorítmicas para que esse operador entre em movimento e represente o mundo, na análise qualitativa a situação é diferente. Quando interdita ao uso do número, a análise clássica recorre ao signo, cada um condensando em si não mais a identidade (talvez mágica) da coisa — como aconteceu até o fim do Renascimento —, mas uma representação (objetiva) da coisa. O signo deixa de *ser* e passa a *mediar*. E isso vale tanto para as coisas concretas quanto para as relações que elas guardam entre si.

Tomemos um rápido exemplo a partir da Biologia. A nomenclatura zoológica e botânica é vista, em geral, como uma invenção de Lineu, o qual teria compreendido o que seus antecessores não haviam visto — a distribuição hierarquizada dos seres vivos — e, a partir daí teria colocado nomes que representam, ao mesmo tempo, as unidades nos diferentes níveis dessa hierarquia e as relações entre essas unidades. A pergunta que logo se coloca é: por que isso não foi feito antes? Afinal, desde a Antigüidade

⁸¹ Se adotássemos os níveis propostos por Jantsch (1972), e assumidos pelo movimento pela interdisciplinaridade, não seria o caso de “classificarmos” Descartes como um defensor da interdisciplinaridade?...

Clássica muitos haviam se dedicado a estudar, descrever e classificar os animais e as plantas; por que não pensaram num sistema tão *simples* e *inteligente* como o lineano?

Como propôs Foucault, em resposta a essas perguntas pode-se dizer que as classificações biológicas anteriores a Lineu davam conta das questões que se colocavam antes de Lineu, isso é, anteriores à episteme clássica. A semiologia pré-clássica, por exemplo, possibilitava a atribuição de um nome a um animal; mas esse nome era o próprio animal e se estendia à infinidade de animais por tal nome nomeados. Esse nominalismo pré-clássico fundava-se na similitude que, como já referi, era analógica (e não analítica), infinita, condensadora de uma essência. A episteme clássica instaura — ao mesmo tempo em que se instaura como — determinadas condições de pensamento que, ao mesmo tempo, possibilitam e exigem que se estabeleça uma nova semiologia em que a palavra tem uma nova função: *representar*. No caso lineano, o signo representa a coisa — digamos, esta espécie, aquela família —, ao mesmo tempo em que representa as relações entre a coisa e as outras coisas — digamos, desta espécie com as outras (do mesmo gênero), daquela família com as outras (da mesma ordem). O signo representa uma verdade sobre a coisa e sobre as relações entre essa e as outras coisas. Isso não é assim porque essa verdade é *descoberta*, mas porque se torna uma *necessidade* epistemológica. Cria-se uma necessidade epistemológica. Mas não porque houvesse uma necessidade desde sempre alojada na Epistemologia, qual uma potência adormecida, mas porque se estabelecem condições de possibilidade muito particulares que reclamam uma determinada nova ordem epistemológica. Essa nova ordem é uma invenção — claro que não intencional, previsível, controlável. É justamente por isso que, como já referi, Popkewitz (1991, 1994) fala em *epistemologia social*.

Em suma, a nomenclatura lineana não é nem uma invenção nem uma descoberta *de* uma mente arguta, dedicada e privilegiada, senão é um regime de verdade, organizada *por* uma mente arguta, dedicada e privilegiada, que se estabelece a partir de uma nova episteme fundada na ordem e na representação. Lineu está na extremidade de uma episteme em que os signos são “tornados instrumentos de análise, marcas da identidade e da diferença, princípios da colocação em ordem, chaves para uma taxonomia” (Foucault, 1992a, p.73). O seu sistema é, sem dúvida, o maior monumento disciplinar e sinalético no campo científico. Ele não apenas ordena como, também, registra minuciosas representações do mundo vivo, através de signos. Nesse sentido, ele é impensável fora de uma episteme fundada na ordem e na representação.

Este exemplo é particularmente útil. Ele aponta direta e duplamente para a taxonomia: não só para a taxonomia enquanto um *produto* do pensamento clássico — no caso, a taxonomia animal e vegetal —, mas também — num sentido muito mais geral — para a taxonomia enquanto uma *maneira estruturada* de pensar que é muito própria da episteme clássica. O limite do primeiro caso é dado pelo projeto de uma *Taxonomia universalis*, pela qual Lineu busca uma ordem única e comum ao mundo natural e social. No segundo caso, refiro-me a um tipo de pensamento que “precisa” das classificações, pois elas são os instrumentos pelos quais esse pensamento coloca uma ordem no mundo. E se as taxonomias fornecem os esqueletos pelos quais o pensamento distribui, por contrastes, as identidades e as diferenças, os signos, preenchendo esses esqueletos, funcionam como a própria representação do mundo para esse pensamento. Como disse Ogborn (1995), a taxonomia cria um retículo que permite compreender o mundo segundo o critério de estar ou não estar nesse ou naquele lugar, de modo que “as coisas são, dentro das linhas do retículo de uma tabela classificatória, aquilo que as outras não são” (ib., p.60)

Há uma outra questão que se coloca no âmbito do sistema lineano; mesmo fugindo um pouco do escopo desta Tese, serve como mais um exemplo da persistência do ideal quantitativista. Refiro-me às várias tentativas que os biólogos fizeram, ao longo dos dois séculos de uso da obra de Lineu, no sentido tanto de criar critérios e elementos taxonômicos mensuráveis quanto de jogar estatisticamente com tais medidas. Ainda que o próprio Lineu tenha dispensado a ordenação matemática, muitos dos seus seguidores não abandonaram as tentativas de buscar o ideal da *máthêsis universalis* estrita. Talvez o exemplo mais acabado desse fenômeno seja a taxonomia numérica que surgiu no final da década de 1960.

Visto este exemplo biológico, voltemos às disciplinas. Ora, se considerarmos que elas também podem ser entendidas como unidades taxonômicas, então compreenderemos que o *De disciplinis* condensa uma necessidade contingencial que se situa no limiar de entrada da episteme clássica. Assim, de certa maneira, o que eu descrevi para Lineu vale também para Vives. Talvez a maior diferença entre eles esteja no fato de que o *De disciplinis* fez com o mundo dos saberes aquilo que o *Systema Naturæ* viria a fazer com o mundo natural exatamente dois séculos mais tarde. Se isso é verdade, a diferença não vai muito além dos “objetos” envolvidos na ordenação.

Assim, o *De disciplinis* não é propriamente nem uma invenção nem uma descoberta, senão uma verdade que cria um novo regime de verdade no começo de uma nova episteme fundada na ordem e na representação. As novas relações de forças — a que chamamos poder —, em jogo segundo novas disposições sociais, econômicas, culturais, etc., para o final do Renascimento, criam novos saberes, novos regimes de verdade. Esses regimes de verdade se estabelecem como novos “conteúdos” que, de certa maneira, exigem outras disposições disciplinares para alojá-los. Essas outras disposições podem ser pensadas como “formas” para aqueles “conteúdos”; mas sugiro que as pensemos foucaultianamente, ou seja, que as pensemos também como “conteúdos”, como “conteúdos de segundo nível” que enfeixam e ordenam os demais.⁸²

Mas não é só isso, pois não basta que se criem novas disciplinas. A grande novidade é que aquilo que se torna mais importante é o próprio fato de as disciplinas serem necessárias. Mas, volto a frisar, não se trata de uma necessidade epistemológica, senão de uma necessidade contingencial, de uma necessidade que se cria por determinados arranjos históricos que não estavam previamente determinados por uma Razão *a priori*. As disciplinas são necessárias na medida em que é por elas que se vai representar a ordem. Por serem “conteúdos de segundo nível” que enfeixam e ordenam os demais “conteúdos”, as disciplinas fazem a representação da ordem. Além disso, elas colocam ordem na representação. Nesse duplo sentido, elas são de extrema utilidade. Elas agregam, em si mesmas, a ordem e a representação. Sempre a ordem... Sempre a representação...

É justamente nesse espaço de novas necessidades e de novas utilidades que surge o *De disciplinis*. E na medida em que essa obra está nos começos da nova episteme, ela contribui para que tudo o mais que vem depois dela nela se inspire. Se isso é mesmo assim, então é preciso discordar de Foucault e redatar esse “espaço de saber” (Foucault, 1992a, p.90): não só ele não parece “ter sido disposto de uma só vez” (ib.), nem seu surgimento parece ter acontecido no século XVII (ib.). Espero ter demonstrado que há indícios absolutamente claros desse novo “sistema geral de pensamento” em plena primeira metade do século XVI.

⁸² Justamente porque numa perspectiva foucaultiana é problemática a distinção entre *forma* e *conteúdo*, muitas vezes registro estas palavras entre aspas. Para muitos, o que ocorre é uma conteudização da forma. Para Foucault e alguns outros, o problema está na distinção (impossível) entre ambas; e, em termos mais gerais, em oposições binárias desse tipo. No nosso caso, todos esses conteúdos são saberes.

Além das questões centrais da ordem e da representação, podemos resumir esses indícios em: incorporação da temporalidade ao pensamento, resultando naquilo que Stein (1981) chamou de “consciência histórica”; expectativa melhorista em relação ao futuro; transposição da noção de totalidade *do* mundo espiritual (ou místico, ou religioso, etc.) *para* o mundo social e da Natureza; oposição entre a Natureza — que é boa, bela, correta — e a natureza humana — que é, pelo menos em princípio, “selvagem”⁸³, imperfeita, má —; entrega dos destinos do Homem ao próprio Homem, agora deixado só, no mundo, depois de ter recebido o sopro divino da Razão⁸⁴; educação como caminho para a humanização, ou seja, educação como o único processo capaz de tirar o Homem de sua condição natural inicial e elevá-lo a uma condição superior, no futuro.

Concluindo, volto a Descartes para lembrar que até mesmo da sua mais forte e constante preocupação partilhou também Vives: a saber, instrumentalizar o pensamento com uma linguagem de tal modo clara e representativa que fosse possível, ao Homem, pensar e compreender toda a realidade do mundo. Ambos, cada um a seu tempo, deram as costas para a, até então, prestigiada Retórica e fizeram, da linguagem, a via de acesso ao conhecimento da realidade do mundo. Para ambos, essa realidade não se resumia apenas às coisas, senão também se estendia às relações entre as coisas e, num plano mais amplo, à metafísica, à ciência, à técnica, à História, etc. É nesse registro que tem de ser compreendido o caráter não-medieval do pensamento dos dois filósofos. E se Vives entendia que a língua latina “era de máxima utilidade para falar e inclusive para pensar corretamente” (Vives, 1995, p.29), Descartes foi mais longe: ainda jovem, defendeu a necessidade de que se construísse uma “língua perfeita, na qual cada termo seja claro e distinto e seu movimento obedeça a princípios inteligíveis” (Gusdorf, 1957, p.26). Numa época em que a religiosidade católica perdia terreno rapidamente, Descartes também dá as costas à retórica e quer substituir o latim por uma língua que permitisse “nomear de outro modo todos os pensamentos dos homens e pô-los em ordem [...] e distingui-los de modo que sejam claros e simples” (Descartes *apud* Gusdorf, 1957, p.27). Reconhecendo logo a dificuldade desse empreendimento, o filósofo se lança a escrever as *Regras* e o *Discurso do método*.

⁸³ Lembremos a que ponto Rousseau levou esta oposição.

⁸⁴ Lembremos especialmente Descartes e, mais adiante e num outro registro, Kant.

Como mostrou Foucault, essas duas obras cartesianas representam a cristalização da busca da ordem no plano da Filosofia. Meu argumento é que, bem antes disso, a obra de Vives tenta a mesma coisa num outro plano, qual seja, o da organização do conhecimento. Nesse caso, não há como concordar com Foucault (1992a) quando esse diz que “o saber do século XVI deixa a lembrança deformada de um conhecimento misturado e sem regra, onde todas as coisas do mundo se podiam aproximar ao acaso das experiências, das tradições ou das credulidades” (ib., p.66). Mas se poderá dizer que essa é uma questão apenas de datação. Nesse caso, eu sugiro que ainda vale a pena — ou é preciso — conhecer Vives dado que nesse hoje infame espanhol se encontram talvez os primeiros e certamente mais fortes e claros sinais dos *topoi* que marcarão o discurso disciplinar na Modernidade. Lendo os seus textos se pode compreender por que o ordenamento disciplinar passa a ser entendido como uma necessidade epistemológica — que *representava*, no nosso pensamento, a complexidade do mundo —, e deixa de ser entendido enquanto uma simples e útil organização dos saberes, como havia sido desde a obra de Varro. A lógica das divisões e da alguma hierarquia dos saberes, que havia sido tomada como um constructo prático ao longo de toda a Idade Média, a partir de Vives passa a ser uma *condição* para que se represente e, a partir daí, se compreenda o mundo.

No *De disciplinis* e nos *Diálogos sobre a Educação* já estão presentes, às vezes muito explicitamente, os *topoi* que identifiquei na Segunda Parte desta Tese: a aliança entre o Homem, a Natureza e Deus; a relação entre o todo e as partes; o melhorismo; a oposição entre uma Natureza saudável e um Homem doente (de corpo, de espírito).

Para concluir esta Seção, além daqueles que já vimos, trago mais alguns fragmentos dos *Diálogos sobre a educação* (Vives, 1995); eles revelam a presença daqueles *topoi*:

A comida traz a saúde da Natureza para evitar a doença do corpo. Da mesma forma, o bom estudo evita, e até mesmo cura, a doença da alma. E com o espírito saudável, tudo o mais é saudável.

Admira a Natureza. Vê como ela revela-se em harmonia com Deus. Por que não deveríamos, todos nós, entrar também nessa harmonia? Aplica-te ao bom e correto estudo; conhece a Natureza para te ligares a Deus.

Isso é uma filosofia profunda. Assim, aprende-a em partes, para só depois chegares perto da Totalidade. As partes bem organizadas podem levar ao entendimento do todo.

Deus criou o Homem; seus pais engendraram o corpo; o mestre forma-lhe a alma. Isso deve ser assim para que o mundo se torne melhor. O futuro será melhor.

Não queres um mundo melhor? Aplica-te ao estudo.

Peço que me digas os nomes dos sábios de quem se possa aprender a ciência e a sua correta disposição. As disciplinas dos saberes e a disciplina do corpo revelarão as coisas corretas. Assim, o futuro será melhor. Não é isso que todos queremos? (ib., p.31-209).

As dobradiças

Neste último Capítulo, examinarei como rolaram os fragmentos que, uma vez libertos da rocha-mãe, tanto se colocaram sob a ação do jogo das novas forças que se combinavam a partir do fim do Renascimento, quanto — ao mesmo tempo — contribuíram para que essas mesmas forças aparecessem e se articulassem de maneiras muito específicas. Os fragmentos que mais me interessam são justamente aqueles que constituem o eixo cognitivo da disciplinaridade e que participam dos discursos contradisciplinares. Nos pontos mais distantes da ruptura da rocha-mãe — e, portanto, mais próximos a nós — os fragmentos já rolaram tanto, já se agitaram e se chocaram tanto uns nos outros, que alguns deles se modificaram ou até mesmo desapareceram. Também os arranjos iniciais em que se dispunham aqueles fragmentos se alteraram, se recombinaaram, adquiriram novas configurações. Mais particularmente no caso dos discursos contradisciplinares, aqueles fragmentos vão reaparecer como *topoi*, conforme descrevi quando fiz a leitura arqueológica tanto das duas famílias que deram sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade quanto dos demais discursos que lhes fazem contraponto ou que pertencem a outras séries discursivas.

Antes de prosseguir, recapitulo brevemente alguns pontos do Capítulo anterior que serão desdobrados a partir daqui.

Já nos fins da Idade Média estavam bem estabelecidos os dois eixos disciplinares. De um lado, a disciplina-corpo que dava seus primeiros passos no sentido de fabricar um novo sujeito: o burguês. Do outro lado, a disciplina-saber que — tendo se libertado da rigidez taxonômica medieval do trívio e do quadrívio e tendo assumido novas configurações e novo caráter — se colocava à disposição da Nova Ciência. Mais do que isso, talvez, a disciplina-saber revelou-se como uma matriz de fundo capaz de servir à

ordem e à representação numa episteme que se engendrava nos interstícios de uma outra que então se esgotava. Além disso, a essas alturas se tinham bem claros os conceitos de indivíduo como um *Homo clausus* e, mais do que isso, de civilizado, como — e aqui amplio a metáfora biológica de Elias (1989) — um *Homo clausus distinctus*. Mas isso não é tudo. Essa individualização se conectava com o aumento paulatino da divisão social do trabalho, com a acumulação do capital, com a expansão da propriedade privada e com o aumento populacional (principalmente urbano). E como já referi, — fosse em decorrência das modificações espaciais experienciadas pelos europeus (novas rotas comerciais, descobrimentos, novas colônias, progressiva dissolução da distribuição geográfica feudal, crescente urbanização, etc.), fosse em decorrência das suas novas experiências temporais (que se laicizavam, isso é, se desconectavam do tempo celeste e se humanizavam) — alterava-se profundamente até mesmo a percepção do espaço e do tempo. Tudo isso parecia exigir a invenção de novos atores para uma nova realidade.

Lembro novamente que não há como separar, a rigor, o eixo da disciplina do outro, o eixo da disciplina-corpo. Conforme já referi, um dos meus argumentos é que a conexão entre eles se dá justamente no ponto em que a disciplina-saber cria as, digamos, condições mentais de possibilidade para que, pensando topologicamente, cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido. Ao naturalizar esses muros, também as disciplinas-saber “funcionam como códigos de permissão e interdição” (Elias, 1989, p.529); é nesse sentido que eu digo que elas funcionam como estruturas ou matriz de fundo.

Além da conexão entre os dois eixos disciplinares, muitas outras se estabeleceram envolvendo a criança, a escolarização, a alfabetização, a individualização, etc. Tais conexões funcionaram como causas imanentes das múltiplas “relações de força que constituem o poder” (Deleuze, 1991, p.46), de modo que examinar essas conexões corresponde a examinar o diagrama enquanto manifestação daquelas múltiplas relações de força. As forças atuam sobre elementos que se situam em planos distintos, de modo que as conexões são feitas — usando uma metáfora foucaultiana — por dobradiças. Em decorrência disso, ao examinar o diagrama, irão aparecendo os *topoi* que eu descrevi na Segunda Parte. Eles vêm funcionando como regularidades que marcam todo um “sistema geral de pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias” (Foucault, 1992a, p.90). Mas isso não significa que tais regularidades pertençam sempre a uma mesma série discursiva. Ao contrário,

os *topoi* comportam-se como fragmentos que se deslocam de discurso para discurso, às vezes mudando de sentido, outras vezes não.

A noção de *totalidade*, por exemplo, — que deixara de ser uma novidade desde a filosofia grega — atingiu um *status* excepcionalmente destacado com a episteme clássica. Fundada na ordem, essa episteme engendrou uma crescente certeza: “a comparação pode [...] atingir uma certeza perfeita” (ib., p.70), pois “a enumeração completa e a possibilidade de determinar em cada ponto a passagem necessária ao seguinte permite um conhecimento absolutamente certo das identidades e das diferenças” (ib.). No limite dessa enumeração — isso é, se forem cumpridas as formalidades epistemológicas e práticas da aplicação correta do método — sempre é possível pensar na totalidade. Além disso, como já comentei, simetricamente à certeza e à esperança na ordem das partes, aparece, correlativamente reforçada, a totalidade.

Resulta de tudo isso que a totalidade está sempre no horizonte dos discursos da Modernidade. Como demonstrou Tourraine (1995) o próprio pensamento historicista, “sob todas as suas formas, é dominado pelo conceito de totalidade” (ib., p.71). Esse mesmo autor diz que “o espírito de totalidade, da revolução francesa à revolução soviética, dominou dois séculos de história” (ib., p.250); mas não se restringiu a isso, pois “hoje, é mais importante reunir os inimigos dos pensamentos da totalidade que reproduzir os discursos que defenderam o mundo operário contra a burguesia, fazendo do primeiro e de sua práxis a encarnação da totalidade histórica” (ib.). Japiassu (1976) mostra tranquilidade em relação a isso: “Ninguém contesta a unidade do mundo real (natural e social)” (ib., p.103) e “a exigência de unidade faz parte da própria natureza de nosso conhecimento. Ela está na origem de todo saber, permanecendo imanente a cada uma de suas formas, por mais especializada que seja” (ib., p.113). E nem mesmo Nietzsche escapa da busca de uma reconciliação no Uno (Türcke, 1993).

É principalmente o sentido da ordem que estabelece as condições de possibilidade para que a totalidade seja entendida como uma verdade autofundada e participe como uma noção muito forte em vários regimes de verdade. A naturalização da ordem implica, por consequência, a naturalização da totalidade. É bem por isso, então, que a totalidade participa de tantas séries discursivas diferentes.

Temos um exemplo diferente com a *aliança*. Se esse é um conceito muito forte e presente nos discursos religiosos — certamente que aí também

não é homogêneo —, com o declínio do poder da Igreja católica vai havendo, a partir do início do segundo milênio, um abandono do *topos* por parte da imensa maioria dos discursos não-religiosos. Até se pode argumentar, por exemplo, que a aliança ainda está presente em Descartes, alojada no sopro que faz existir o *cogito*. Ou se pode, ainda, tentar demonstrar que é a aliança, agora transmutada, que amarra o Homem à história, ou o Homem às formas de produção, etc. Mas, aqui, a questão não é articular exercícios de interpretação para descobrir onde esteve ou está escondida a aliança. Interessa, a mim, lembrar que esse *topos* vai aparecer de repente, no discurso humanista de GUSDORF, não como propriamente uma novidade *qualquer*, senão como uma novidade *no discurso epistemológico do século XX*. E, enquanto tal, uma novidade que, em si, não é nova: ela foi apanhada de outras formações discursivas e encaixada em um humanismo conservador. Desse encaixe se estabelece uma nova combinação — essa sim, inédita — da qual resulta uma revitalização do *topos*, a serviço de uma argumentação que se faz necessária dado um conjunto de circunstâncias históricas que, mais do que a abrigam, precisam dela.

A promessa de aliança vem acalmar a angústia frente a um mundo que parece ruir depois de duas guerras mundiais que acontecem no curto espaço de trinta anos. A aliança funciona como uma promessa de prêmio a ser alcançado não pela prática de uma vida virtuosa, ou religiosa, ou casta, senão pela prática de uma forma particular de pensamento que é da própria época: o pensamento científico. Talvez se possa dizer, então, que a aliança se coloca como um prêmio no mundo da ciência e, portanto, um prêmio que é função da própria epistemologia. Assim, é uma epistemologia interdisciplinar que funcionará como o remédio para uma doença cuja causa declarada é a perda da aliança. Numa racionalidade que deixou pouco espaço para a religiosidade — pelo menos para as formas tradicionais de religiosidade —, a anexação da aliança coloca, para dentro de um discurso epistemológico, um elemento que a esse era estranho.

Mas, ao se colocar como uma promessa, esse *topos* não funciona como um operador epistemológico, uma vez que ele funciona apenas como um dispositivo de amarração a uma ou mais entidades transcendentais. Vale aqui o que DÍAZ (1995), num outro contexto, referiu: “o dispositivo de aliança era estático” (ib., p.115). A aliança sempre remete a um modelo transcendental — e, por isso, estável — ao qual algo está aliançado e ao qual se tem de recorrer, na circularidade de uma petição de princípio, se for preciso achar uma fundamentação última. Assim sendo, de certa maneira a aliança se

coloca fora da epistemologia: o *topos* está dentro do discurso epistemológico porém fora da epistemologia tratada por esse discurso. Nesse sentido, não há como tematizá-lo e atingi-lo epistemologicamente. Ele apenas se coloca como um farol autojustificado. E mais do que isso: se cumprirmos os preceitos inter-disciplinares dessa epistemologia e conseguirmos chegar ao estágio ideal que nos apontam e prometem, por exemplo, os holistas ou Piaget, então aí sim, se poderá integrar, na totalidade, a epistemologia e a aliança, isso é, colocar a aliança para dentro da epistemologia. Se digo “mais do que isso” é porque quero lembrar que, de certa maneira, a autojustificação do farol parece autojustificar o percurso; no nosso caso, ao se autofundar fora da epistemologia, a aliança parece conferir autofundação aos discursos contradisciplinares. Dito de outra maneira, a epistemologia parece tomar de empréstimo — e assumir como sua — uma autojustificação declarada num outro campo que lhe é exterior.

Mas continuar tematizando em torno das aporias que se mostraram no final do parágrafo acima não é próprio da *techné* genealógica.⁸⁵ O que me parece mais importante, aqui, é lembrar que, se tudo isso se coloca a serviço de forças e interesses que estão em ação no campo epistemológico — e, mais concretamente, no campo pedagógico —, poderíamos a uma primeira vista pensar que o poder deriva desses saberes, dado que esses saberes conferem determinados poderes aos seus detentores. Numa perspectiva foucaultiana, entretanto, foi uma vontade de poder que engendrou esses saberes. É claro que isso não significa particularizar, datar ou personificar essa ou aquela vontade de poder; nem significa que houve intencionalidade nessa ou naquela teorização; nem significa qualquer juízo de valor sobre tais vontades. O que interessa é descrever e deslindar como essas coisas aconteceram. E, ao fazermos isso, nos damos conta de que na raiz dos saberes está a vontade de poder. E para que se criem determinados saberes se combinam “fenômenos” complexos que envolvem simultaneamente vários elementos, várias estratégias, vários jogos, várias práticas discursivas e não-discursivas e correspondentes deslocamentos, continuidades e rupturas.

Tudo isso aponta para o fato de que, a partir daqui, por mais que eu tente “isolar” esse ou aquele elemento — e mesmo essa ou aquela conexão — estarei tratando de todo um conjunto de “fenômenos” ligados à disciplinaridade e correspondentes relações de forças que os “sustentam” e são, ao mesmo tempo, por eles “produzidos”. É possível que, como resultado,

⁸⁵ Para uma discussão sobre aporias semelhantes, vide Oliveira (1993).

meu texto fique por demais entrecortado e, recorrendo a uma metáfora musical, fique com muitos *retardos*⁸⁶. Uma vantagem disso é que a tessitura da escrita talvez dê uma idéia da fechada urdidura do diagrama...

A maquinaria

Uma questão que venho colocando desde o início desta Tese é a de que à medida que se compreendem as disciplinas como técnicas que colocam uma ordem inteligível nas multiplicidades do mundo natural e social (Foucault, 1989), não há como tomá-las num sentido “puramente” psicológico ou epistemológico. Assim, talvez melhor do que invocar razões epistemológicas para, num exercício puramente racional, justificar a divisão e hierarquização dos saberes em categorias, seja compreender que essa divisão e hierarquização estão conectadas aos arranjos e práticas sociais que, no Ocidente e ao longo dos últimos séculos, se complexificaram no sentido de uma progressiva divisão de funções e de uma ampliação das relações de interdependência. Dito de outra maneira, isso significa não assumir alguma suposta naturalidade da disposição disciplinar dos saberes, intrínseca e essencial desses mesmos saberes; mas significa, sim, buscar nas condições concretas da existência humana a raiz do pensamento disciplinar. Esse será tão mais “intenso”, certamente, quanto mais dividido e hierarquizado for o próprio mundo, como é o caso do mundo moderno. Então, dado que é assim o mundo moderno, ele mesmo vem engendrar essa maneira dividida e hierarquizada, isso é, disciplinar, de pensá-lo.

Mas não basta ficarmos só nisso, pois o processo não é mecânico e unidirecional. Não é possível pensar numa causa eficiente (social, econômica, material) que determinaria um tipo de pensamento, senão que, ao pensarmos disciplinarmente o mundo, já estamos também construindo-o assim. A prática mental de dividir e hierarquizar organiza disposições cognitivas que, por sua vez, constroem uma determinada compreensão do mundo. Assim, talvez

⁸⁶ O *retardo*, em harmonia, corresponde ao prolongamento do som de um determinado acorde ao(s) acorde(s) subsequente(s). Quase sempre, espera-se que o retardo não origine dissonâncias...

melhor do que falarmos em causa e efeito, seja melhor falarmos em relações de isomorfismo entre o mundo moderno, em termos concretos, materiais, e o pensamento disciplinar. Nesses termos, melhor do que analisarmos a epistemologia das disciplinas-saber, vem a ser pensá-las a partir da epistemologia social (Popkewitz, 1994).

Em suma, é preciso remeter as disciplinas-saber a uma dimensão social mais ampla, onde elas são compreendidas, inclusive, como elementos que asseguram uma maior coesão do indivíduo à sociedade (Foucault, 1994d). É justamente na esteira dessa perspectiva que Lenoir (1993) diz que a disciplinaridade foi a forma que o saber moderno inventou a fim de impor um tipo de ordenamento ao mundo. Tal ordenamento resulta tanto do entendimento que se tem *sobre o mundo*, quanto do tipo de sujeito que cada um *é* — como *se vê e é visto* — e do tipo de vida que cada um vive *no mundo* moderno.

É claro que houve um caminho para que as disciplinas alcançassem o papel e a importância que têm na Modernidade. Para se compreender isso, é preciso olhar de perto o que aconteceu, desde o rompimento do filão disciplinar até bem mais tarde. E, olhando mais de perto, descobriremos várias máquinas envolvidas no processo de promover a disciplinaridade; e veremos o maior conjunto delas em torno da escola. Na verdade, há mesmo uma maquinaria escolar (Varela & Alvarez-Uria, 1992), ou seja, um conjunto de máquinas e suas peças — que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas — que compõem a instituição chamada *escola moderna*. Tais máquinas não pré-existiam à instituição; mas também não se pode dizer que a instituição as inventou para disciplinar. Além disso, se elas disciplinam, isso não deve ser entendido como de modo intencional, arditoso. De novo, retorna aqui o conceito de causa imanente.

Seja como for, já referi e volto a discutir nesta Seção: a educação institucionalizada viria a desempenhar papel decisivo, graças à ampla difusão social das coações disciplinares, no processo de criar a nova sociedade que Elias denominou civilizada. Segundo o sociólogo, esse processo teve nas técnicas de disciplinamento do corpo o arranque e o suporte iniciais; mas isso nem se deu de modo contínuo nem atingiu da mesma maneira todas as regiões da Europa e todos os estratos sociais (Elias, 1989, 1990). Mesmo assim, considerando que o disciplinamento se estende, se não rigorosamente a todos, pelo menos à grande maioria, enfim o que se observa é que todo o espaço

social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.

Mas tudo isso certamente não significa uma indiferenciação das funções sociais nem uma estagnação nos padrões desses comportamentos. Não significa, também, a fusão dos comportamentos no que seria um único comportamento-padrão. Bem ao contrário, na história ocidental as funções sociais têm se diferenciado sem cessar e os indivíduos são levados a organizar seus comportamentos de modo cada vez mais previsível e adaptado a essa diferenciação (Elias, 1990). Não há como ignorar, por exemplo, a fuga permanente das classes médias — em sua continuada busca à distinção — a essa assim vista como indesejada aproximação de comportamentos e gostos com as classes inferiores, ainda que tais classes não pareçam estar tão “obrigadas a alcançar o mesmo grau de contenção emocional e previsão permanente que deve possuir a classe superior” (id., 1989, p.467). É dessa fuga que os *popoli grassi* — “com consciências locais, com forte identificação à cidade, misturados a redes familiares e clientelistas” (Petitat, 1992, p.147) — vão se transformar numa nova classe, a burguesia — uma necessidade contingencial social frente à nova configuração política dos estados centralizados monárquicos que colocavam sob seu controle as vilas, as cidades, as atividades econômicas, o trabalho. E, separada dos estratos médios (mas sempre por esses imitada), a aristocracia nunca deixou de se empenhar em inovar, em termos de gestos, aparências, comportamentos, valores, vocabulário, modos de falar, gostos, etc.

Assim, se digo que o espaço social tende a uma maior homogeneidade é porque tomo “homogêneo” na segunda acepção de Mestre Aurélio: um todo “cujas partes são ou estão solidamente e/ou estreitamente ligadas” (Ferreira, 1994, verbete *homogêneo*)⁸⁷. Assim, falar em homogeneidade não é tanto falar em indistinção entre as partes de um todo, senão é falar de partes que se associam, se complementam, se entrecrocaram, se conflitam, justamente porque, de origem comum, participam, cada uma a seu modo, de um mesmo todo. Em outras palavras, o processo civilizatório pode ser visto como um afastamento em relação ao cenário social e econômico fragmentado que perdurou na Europa até a virada do milênio, em que nem mesmo as cidades funcionavam com alguma articulação.

⁸⁷ Essa é uma acepção que guarda total fidelidade à etimologia indo-européia: o radical *gene* denota “nascimento, origem” (Morris, 1970).

Mas, acima dos avanços e recuos e das diferenças regionais e de classe, o que me parece mais importante assinalar é que, durante a Alta Idade Média, a preocupação com o disciplinamento do corpo se ampliou do âmbito religioso para o âmbito leigo e aí se aprofundou. Como espero ter deixado claro, isso não se deu pela disciplina em si, isso é, como resultado de uma suposta tendência intrínseca da disciplinaridade a evoluir, como se essa tivesse alguma natureza própria, senão que tanto acompanhou o abrandamento da religiosidade cristã no Ocidente, quanto pode ser visto como uma causa e, ao mesmo tempo, um efeito do crescente processo de diferenciação social — conforme destacou Elias — e de individualização — conforme destacou Foucault.

Touraine (1995) — dizendo que “o que vale para a sociedade vale para o indivíduo” (ib., p.20) — vai buscar na educação escolarizada o instituto que melhor faz a conexão entre a sociedade e o indivíduo: “sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza” (ib.). Até o fim do Renascimento, a escola não ia muito além de fazer uma simples intervenção na vida privada que se resumia em ensinar a ler, fazer contas, falar bonito e argumentar convincentemente, tudo isso destinado a um pequeno percentual de privilegiados. As novas configurações — sociais, econômicas, culturais, religiosas, etc. — agora pediam mais. A escola “deveria” se transformar num “lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios [cada vez mais] racionais” (ib.).

Temos um bom exemplo disso na *Pedagogia* de Kant (1983): “Os pais cuidam da casa; os príncipes, do Estado. Nem uns nem outros se colocam, como um fim, um mundo melhor (*Weltbeste*), nem a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual tem disposições. As bases de um plano de educação têm de ser feitas cosmopolitamente” (ib., p.36). Como voltarei a comentar mais adiante, isso abre a educação para a produção de indivíduos educados segundo princípios e objetivos que transcendem até mesmo o Estado.

É importante ficar claro que a questão que se coloca não é simplesmente escolarizar cada vez mais e mais amplas camadas da população. O que importa é saber *por que* a escola se amplia e *qual* escola se amplia.

Uma pergunta que se costuma fazer numa outra perspectiva é: “a serviço *de quem* está esse amplo processo de escolarização?”. Se substituirmos esse “de quem” por um “de quê”, talvez uma resposta a essa pergunta responda as outras duas anteriores. Mas, em qualquer caso, como veremos, não se trata de procurar as causas numa superestrutura, num motor econômico, numa central conspirativa, etc. que estariam agindo insidiosamente a serviço de uma classe ou mesmo do Estado. Se tentarmos responder àquela pergunta modificada e se nos mantivermos receptivos à noção de causalidade imanente, então entenderemos esse processo de escolarização como a colocação em marcha de um conjunto de tecnologias “destinadas” a produzir cada vez maiores contingentes do novo tipo de indivíduo que os novos tempos passam a exigir.

A virada disciplinar — cujas manifestações discursivas iniciais localizei na primeira metade do século XVI — logo chegou às escolas, na forma de currículos segmentados, ordenados e hierarquizados, cujos conteúdos não iam muito além, no caso extremo da educação jesuítica, de “um amontoado de banalidades desconectadas da prática” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p.85). A dissociação desses currículos em relação à vida real “favorecerá todo o tipo de formalismos que não devem ser subvalorizados ou ignorados já que jogam um importante papel de distinção e valorização das classes distinguidas” (ib.). De qualquer maneira, mesmo nos demais colégios — escolas municipais, escolas de ofício, colégios normais, etc. —, mais próximos daquilo que se pode denominar *classes populares* e cujos currículos têm um maior compromisso com o mundo da vida, a segmentação e hierarquização dos conteúdos tiveram — e, naturalmente, ainda têm — por efeito produzir um tipo de aluno cujo pensamento é capaz de compreender melhor o mundo de forma também disciplinar.

A passagem dessa virada disciplinar *do ambiente acadêmico para* as escolas quinhentistas deu-se de duas maneiras e ao longo de poucas décadas. Essas duas maneiras estão relacionadas aos currículos. Deu-se enquanto *conteúdos disciplinares*, ou seja, enquanto novas porções delimitadas de conhecimento; e deu-se enquanto um necessário *princípio organizador* desses conteúdos. No primeiro caso, pouco a pouco foi-se operando o que hoje a História das Disciplinas denomina *transposição didática*, do que resultou que os saberes escolares passaram a ter uma identidade e um estatuto próprio e bastante peculiar (Santos, 1990, 1995; Goodson, 1990). No segundo caso, a disciplinaridade funcionou como um tributário do currículo, esse artefato cuja invenção data justamente do século XVI. Como nos mostrou Hamilton (1992), no Quinhentos, “qualquer curso digno do nome deveria corporificar

tanto *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de seqüência interna)” (ib., p.43). À diferença dos cursos medievais, “a emergência de ‘curriculum’ trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (ib.). É claro que essa passagem *do* ambiente acadêmico *para* as escolas não foi homogênea, nem no tempo, nem no espaço, nem quanto aos tipos de escola e quanto à área de conhecimento em jogo (Forquin, 1992). Mas seja como for, a distribuição disciplinar dos currículos traz “vantagens” numa perspectiva sociológica, na medida em que a classificação disciplinar “constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural” (ib., p.38).

O que estava acontecendo era justamente uma intensificação no ordenamento do Ocidente. E se o currículo era a invenção institucional que colocava ordem naquilo que cada um deveria estudar num dado curso, as disciplinas eram as unidades que compunham esse currículo, eram as unidades que materializavam essa ordem. Isso é o mesmo que dizer que esse artefato — inventado na virada do Quinhentos para o Seiscentos (Hamilton, 1992) — enfeixa um conjunto de saberes, agrupados em disciplinas, que instituem determinados regimes de verdade. Isso constitui a fração mais visível e manifesta daquilo que opera o currículo. Mas, além disso — e talvez mesmo mais importante do que tudo isso —, o currículo implica, por si mesmo, uma lógica disciplinar, isso é, uma lógica de disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias, contrastes que, por si só e silenciosamente, também engendram regimes de verdade. Trata-se, nesse caso, de uma outra fração, menos visível e manifesta, e que faz parte daquilo que se convencionou denominar currículo oculto. E assim sendo, o currículo se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma, como o elemento que, na escola moderna, *se institui com e institui o* pensamento disciplinar. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como o braço escolar dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação (Popkewitz, 1994). Um braço que prepara as disposições pelas quais, como discutirei mais adiante, cada um pode se tornar duplamente um sujeito: sujeito enquanto *objeto* de si mesmo e sujeito enquanto *sujeitável* ao poder disciplinar.

Reconheço que o tratamento que aqui estou dando ao papel do currículo pode levar ao entendimento de que todos os currículos têm sempre a mesma estrutura, operam da maneira, etc.; e isso, certamente, não é assim. Mas o que se coloca, no espaço desta Tese, não é detalhar as formas pelas quais o currículo se organiza, atua, etc. O extenso estudo de Torres Santomé (1994) mostra a complexidade dessa questão. Para esse autor,

a forma mais clássica de organização do conteúdo, e ainda dominante na atualidade, é o *modelo linear disciplinar*, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. [...] O conhecimento disciplinar [...] é usualmente considerado e referido em relação a um conjunto de estruturas abstratas e leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação em conformidade a modelos de coerência assumidos. [...] As disciplinas são, portanto, um dos marcos dentro dos quais se organiza, se exercita, se cria e se transforma o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando, para isso, linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de análise e intervenção na realidade. (ib., p.104-105).

Essa estrutura curricular que é linear e disciplinar vem praticamente dominando a educação escolar ao longo da Modernidade. Ela funciona como um quebra-cabeça⁸⁸ e se enquadra naquilo que Basil Bernstein denominou currículo do tipo coleção. O que mais interessa salientar, aqui, é o fato de que a ação do disciplinamento chega ao aluno, conformando-o, tão mais eficientemente quanto mais forte for a classificação que norteia a concepção dos currículos do tipo coleção (Torres Santomé, 1994).

Em termos curriculares, tem-se, no ensino das Ciências Naturais, um bom exemplo do efeito da disciplinaridade. Refiro-me especialmente à introdução, nas escolas, dos saberes taxonômicos que a Botânica e a Zoologia vinham organizando e ampliando, nas universidades, sociedades científicas e “gabinetes de curiosidades”, a partir do século XVI. É preciso procurar abaixo de um discurso mais aparente — segundo o qual esses saberes são “didatizados” para que todos saibam como a Natureza organizou o mundo vegetal e o mundo animal, para que todos compreendam como é o mundo das plantas e o mundo dos bichos — e enxergar que, ao ensinar as taxonomias botânica e zoológica, está-se ensinando, num âmbito mais geral, que o mundo (natural, pelo menos) obedece a uma lógica fragmentada, hierarquizada, disciplinar. E, além disso, está-se ensinando — agora num âmbito muito mais geral —, um tipo de disposição cognitiva, um tipo de pensamento que é, ele mesmo, fragmentado, hierarquizado, disciplinar.

⁸⁸ Refiro-me, aqui, à possível conexão entre disposição disciplinar e a noção kuhniana de atividade paradigmática como solução de quebra-cabeças.

Com algumas modificações, isso que vale para o ensino das Ciências Naturais também vale para o ensino de História, de Geografia, de Matemática e assim por diante. No caso da História, como mais um exemplo, um currículo que toma a cronologia como referencial básico está levando o aluno a compreender o mundo como uma sucessão de acontecimentos que se articulam segundo causas e efeitos ao longo do tempo, tudo de acordo com uma lógica fragmentada, hierarquizada e disciplinar. De novo, isso ainda contribui — também num âmbito muito mais geral — para o tipo de disposição cognitiva que comentei no parágrafo acima.

Esses dois exemplos apontam para uma conexão que há entre currículo e disciplinaridade que se coloca muito abaixo da simples divisão formal de um campo de conhecimentos em tais ou quais disciplinas ou especialidades. E, assim profunda, essa conexão se mantém imune às operações que, tentando a aproximação ou mesmo a fusão entre diferentes disciplinas, pretendem “desfragmentar” e “desierarquizar” o conhecimento.

Mas se o currículo é o lado “organizacional” da nova escola, é preciso perguntar sobre *quem são* seus alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que, entre os vários discursos que se articulavam e davam novos sentidos às novas realidades da episteme clássica, um deles interessa particularmente ao contexto desta Tese. Trata-se do discurso sobre uma nova criança, o qual trazia em si um novo conceito — o de *infância*. A criança se estabelece como um novo objeto que, enquanto tal, “não preexiste a si mesmo” (Foucault, 1987, p.51), mas que passa a existir “sob as condições de um feixe complexo de relações” (ib.). Essas relações, mesmo não definindo uma suposta essência daquilo que passa a ser uma criança, permitem que essa apareça, que essa seja vista como objeto irreduzível, heterogêneo e, daí para diante, também problemático. No caso específico desse novo objeto, o feixe de relações cruza invariavelmente com dois novos elementos que, usando a terminologia d’A *arqueologia do saber* (Foucault, 1987), podemos chamar de *modo de caracterização* e *forma de comportamento*.

O primeiro elemento é o *modo de caracterização* do não-eu, do outro: na medida em que a individualização depende de uma diferenciação, foram necessários novos marcadores para sinalizar as diferenças e, desse modo, individualizar. Entre esses marcadores, um dos mais diretos e acessíveis vem a ser justamente a idade; em outras palavras, as relações entre os indivíduos passou a ser função também das diferenças entre suas idades. Nesses termos, para cada um, o outro é sempre um “mais moço” ou um “mais velho”; com

isso, não só cada um compreende melhor o outro, senão, situando-se, compreende melhor a si mesmo. Em resumo, o novo discurso sobre esse novo objeto, a criança, acabou por se tornar um discurso que particularizava uma idade. Certamente, como demonstrou Narodowski (1994), o recurso à idade como delimitador da infância não foi imediato. Mesmo em Comenius, por exemplo, “a delimitação da infância ainda segue sendo inferida de outras delimitações não humanas, o que demonstra o apego que na concepção comeniana se tem em relação às mutações da natureza e a pouca utilização do quantificador da passagem do tempo...” (ib., p.50). De qualquer maneira, no século XVIII a idade está convertida no grande marcador distintivo da infância e na variável independente do discurso pedagógico moderno (para usar uma expressão que é cara a esse próprio discurso). Esse marcador passa a ser tomado como referência para todos os conhecimentos que as Ciências Humanas produzirão mais adiante, seja no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Demografia, da Economia, do Direito, etc. Resultam daí, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Educação Infantil (distinta da Educação de jovens e de adultos), o Direito da criança, etc.

O segundo elemento, também importante, condensa-se nas novas *formas de comportamento* que, como vimos, são colocadas em marcha para inverter o vetor da individualização e, com isso, produzir, em larga escala, o novo indivíduo, civilizado porque disciplinado. Isso significa não só que a criança passa a ser vista como um objeto sobre o qual se deve aplicar o disciplinamento (para que se transforme de um não-civilizado — que Montesquieu chamou de *incivilizado* e Rousseau mais tarde chamou de *natural* — em um civilizado⁸⁹), mas, também, que a criança passa paulatinamente a ser vista como um futuro sujeito para compor uma nova sociedade que está em formação.

Assim, aos poucos se passou a atribuir à criança qualidades muito específicas em termos de propriedades e capacidades cognitivas, emocionais, motoras e morais. Aos poucos, num processo que só se firmaria amplamente nos fins do século XVIII, ela passa a ser vista como um outro bastante diferente e não mais como um adulto em miniatura (Ariès, 1981, sd). Narodowski (1994), analisando essa mudança, parafraseia Gélis (1986): “A infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo”. (Narodowski, 1994, p.31). E, logo a

⁸⁹ Para uma discussão detalhada sobre a transformação da criança em adulto, principalmente em Rousseau, vide Narodowski (1994).

seguir, esse autor amplia a idéia, distinguindo os dois passos — segregação e incorporação — de um mesmo fenômeno:

Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção. A modernidade produz, então, um primeiro movimento de recorte, de segregação para restituir a infância à sociedade, porém agora com um novo *status*; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno. Agora a infância é individualizada a partir de um processo lento de demarcação e reinserção, de um outro modo, na sociedade. (ib.).

É justamente nessa incorporação, nessa tarefa de restituir a criança à sociedade, que entra a educação institucionalizada. Em poucas décadas e em vários lugares da Europa, e seguindo os preceitos de vários reformadores educacionais renascentistas, as escolas começaram a tomar a si a tarefa de educar, o que, no caso, significava preparar o homem civilizado. Prepará-lo não só no sentido de, como hoje diríamos, ensinar-lhe determinados saberes, a que chamamos de conteúdos, mas, também e principalmente, no sentido de ensiná-lo a ser civilizado. É aí que estão as raízes do entendimento segundo o qual cabe à escola transformar uma criança natural num adulto civilizado. Assim, “somente nos últimos quatrocentos anos a sociedade moderna gerou essa modalidade específica de inversão de esforços para formar as novas gerações, organizando essas aprendizagens e internalizações de um modo diferente dos anteriores, inovador” (Narodowski, 1994, p.30).

Segundo Varela (1996),

a educação institucional, predominantemente urbana e elitista — que encontrou uma de suas figuras paradigmáticas nos colégios de jesuítas — supôs a elaboração de uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que se movia e transmitia segundo uma nova concepção do espaço e do tempo, concorria para a produção do *honnete homme*, ou seja, do indivíduo burguês. (ib., p.163).

Coube principalmente à instituição escolar capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, para colocar em marcha uma pedagogia que viria, ao longo dos séculos

seguintes, em larga escala e muito eficientemente, contribuir de modo decisivo para a disseminação e sofisticação do poder disciplinar e, com isso, para a fabricação do sujeito moderno (Varela & Alvarez-Uria, 1991, 1992). É claro que não se deve entender essa captura como um ato de engenharia social, intencional e programado, urdido por pedagogos ou quaisquer outros supostos artífices da Modernidade⁹⁰. Essa captura também não deve ser entendida nem como um ato mecânico de uma instituição que vem, pronta e de fora, se aproveitar de uma nova configuração social para usá-la, direcioná-la, e nem como resultado casual da superposição de um novo ator — a nova criança — a um cenário institucional — a escola. A captura tem de ser entendida como o resultado de uma confluência de práticas discursivas e não-discursivas, de situações propícias entre as quais temos, além das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que antes comentei, o movimento contra-reformista e catequético do catolicismo romano.

Mas, ainda que a escola tenha sido a instituição que mais ampla e profundamente tenha operado essa captura, é preciso reconhecer outras instituições que contribuíram para isso. Em conferência proferida no Rio de Janeiro, em 1973, Foucault (1994a) analisa a disciplinaridade em instituições modernas, mostrando as distinções entre três tipos delas: a fábrica, a escola e, agrupados juntos, o hospital, o manicômio e a prisão. A fábrica — enquanto aparelho de produção sobretudo material — disciplina os indivíduos para a economia. A escola — enquanto aparelho de transmissão de saberes — disciplina para a formação, para determinadas maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo; enquanto conformadora de atitudes, percepções, esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar. Também o hospital, o manicômio e a prisão — enquanto aparelhos para a correção do físico e da conduta — disciplinam principalmente para a normalização. Cada função não é exclusiva a cada tipo, pois há algumas superposições possíveis. Além disso, todos esses aparelhos são produtivos: ajustam socialmente e criam forças para o trabalho. E mais: a disciplina é apreendida por essas instituições enquanto técnicas, ou seja, “a disciplina é uma técnica, mas não uma instituição” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.221). A produção desses aparelhos se dá a) pelo controle dos tempos de cada indivíduo; b) pelo controle dos corpos, o que “implica uma disciplina

⁹⁰ Ao discutir o que ele denomina “o nascimento do sentimento de infância”, Narodowski (1994) resume, numa frase lapidar, o papel da pedagogia nesse processo: “A pedagogia não coloca a criança no lugar que a essa corresponde, senão que acompanha a criação moderna desse lugar” (ib., p.56).

geral da existência que ultrapassa largamente as suas funções aparentemente precisas” (ib., p.617); e c) pela circulação dos poderes (econômico, político e judiciário). É por tudo isso que se assemelham tanto entre si.

Se a disciplina tem importância capital nas prisões, asilos e escolas, para um entendimento mais global da arte de governar as pessoas — e de as próprias pessoas se autogovernarem —, é preciso pensar, também, nas tecnologias do eu, instituídas em parte nas práticas escolares (mas também em outros locais). Assim, já na década de 80, Foucault vai agregar, ao disciplinamento, as tecnologias do eu — naquela dimensão *ser-si* que constitui seu terceiro domínio — e nos dirá que para compreender a genealogia do sujeito moderno tem-se que compreender “a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas” (Foucault, 1994g, p.171), a saber, as técnicas de dominação e as técnicas do eu. Assim, o poder disciplinar não é todo o poder, pois o poder que se engendra como resultado da disciplinaridade — principalmente naquelas instituições que citei acima — não abrange todas as possibilidades com que as ações de uns interferem nas ações de outros. “O poder não é a disciplina; a disciplina é um procedimento possível de poder” (Foucault, 1994h, p.590).

Mas voltemos à nova escola que, tendo feito essa captura, não pode ser entendida como a antiga escola *plus* uma nova pedagogia, como uma continuidade aperfeiçoada; ao contrário, o que aconteceu foi uma profunda ruptura entre a antiga e a nova instituição. Ao compará-las, é preciso ver abaixo das diferenças que há nas práticas do dia-a-dia da vida dos alunos e dos mestres, que por si só já são grandes. Ver abaixo para que se possa ver a mudança de paradigma pedagógico, isso é, a mudança nas noções mais básicas (umas novas, outras modificadas) de indivíduo, criança, futuro, sociedade, educação, civilidade, função da escola, etc. Noções muito diferentes, as quais, ainda que nominadas pelas mesmas palavras, falam de mundos também diferentes.

E se quisermos resumir numa só palavra o núcleo do novo paradigma⁹¹, podemos usar *disciplina*, “a disciplina: ponto central na estruturação da moderna pedagogia” (Narodowski, 1994, p.53).

⁹¹ Estou usando paradigma no sentido lato e não no sentido operacional kuhniano; discuti, em trabalhos anteriores, os diferentes usos desse conceito (Veiga-Neto, 1992b, 1993a, 1993c, 1994f).

Hamilton (1992), estudando as correlações entre mudanças sociais e mudanças pedagógicas, diz que a disciplinaridade esteve envolvida no que ele denomina as duas ondas quinhentistas de reforma pedagógica:

Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. [...] A escolarização municipal — não mais sob a jurisdição da Igreja — ganhou em popularidade; e, tão importante quanto isso, os decretos protestantes (por exemplo, o *Book of Discipline*, publicado em 1560 pelos seguidores de Calvino na Escócia) expressavam a crença de que todas as crianças, independentemente de gênero e posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização. Como resultado, a pauta educacional medieval não foi propriamente ampliada, mas remoldada. (ib., p.47).

Como se vê, o envolvimento das disciplinas foi duplo: na primeira onda, da disciplina-corpo; dessa e também da disciplina-saber, na segunda onda.

A entrada da disciplina-corpo se deu principalmente na forma de novas práticas pedagógicas que procuraram ocupar, produtivamente e mais e mais, o corpo e o tempo da criança na escola. Isso, por sua vez, passou a manter a criança cada vez mais afastada do *milieu* familiar, o que também contribuiu para aprofundar o recorte da infância.

Além de tudo o que já comentei, essas novas práticas pedagógicas inspiravam-se, ainda, tanto na Reforma quanto nos movimentos contra-reforma.

Do lado daquela, o calvinismo talvez tenha sido o sistema teológico cujo programa mais confiou à educação institucionalizada a tarefa de formar uma nova sociedade. Isso não é difícil de entender na medida em que, talvez mais do que tenha feito qualquer outra igreja reformista, o calvinismo não só colocou em seu núcleo rigorosos preceitos disciplinares — aplicáveis não só à prática da religião, como, também, a todas as práticas sociais —, como, ainda, viu na escola a instituição mais capaz de — fosse por alfabetizar, fosse

por disciplinar — expandir o ideário de sua doutrina.⁹² Esses preceitos tinham (e certamente ainda têm) por objetivo o bom ordenamento da sociedade. Dá-se aí uma circularidade em que a boa ordem social garante a boa ordem da igreja e vice-versa, de modo que toda essa boa ordenação contribui para o fortalecimento do próprio calvinismo.

Nesse segundo ponto, a saber, a escola como a instituição mais capaz de expandir o ideário de sua doutrina, o calvinismo foi seguido muito de perto principalmente pelo luteranismo. O que isso significou em termos de alfabetização é bem conhecido: sob o ponto de vista da religião, o acesso direto à palavra divina; sob o ponto de vista sociológico, o acesso de amplas camadas sociais à leitura.⁹³ Mas há um outro resultado da alfabetização, em geral pouco enfatizado, mas que interessa no contexto de minha argumentação. Trata-se daquilo que Petitat (1992) denominou “divórcio entre cultura e vida cotidiana” (ib., p.146) e “entre o sujeito e o objeto, que fundamenta precisamente o conhecimento objetivo” (ib.), operado pela mediação da palavra escrita; e isso é tão mais significativo quanto menos depender o leitor das lutas diárias pela sobrevivência. Isso significa que não só a palavra escrita faz uma mediação entre sujeito e objeto, entre o eu e o mundo — que é bem diferente daquela feita pela palavra oral (Viñao, 1994) — como aquela mediação tem nuances variadas em função do *status* econômico e social do praticante da leitura e da escrita (Petitat, 1992).

O divórcio que referi acima se relaciona a duas questões que são importantes no contexto desta Tese: uma é que a alfabetização contribui para que cada um se veja como um indivíduo, um alfabetizado — que é distinto de um não-alfabetizado —, isso é, como um *Homo clausus distinctus*; a outra é que a alfabetização contribui para um “tipo” de pensamento que podemos denominar *topológico* (Viñao, 1994). Por tudo o que já discuti sobre a individualização do homem moderno, é fácil compreender a importância da primeira consequência. E, no caso da segunda, interessa notar que o processo de leitura e escrita, ao se basear numa relação espacial, porque visual, entre o sujeito (leitor/escritor) e o texto — numa relação que implica reconhecimento

⁹² Para Calvino, “o corpo da igreja, para ficar bem aderido, deve ser unido tanto pela disciplina como pelo vigor” (citado por Hamilton, 1992, p.45).

⁹³ O domínio da leitura é condição necessária para o domínio da escrita, mas não vice-versa. A história do alfabetismo mostra que ambas as práticas nem sempre andaram juntas, principalmente se considerarmos os grupos protestantes (Hébrard, 1990). De qualquer maneira, o que mais importa, no contexto da minha argumentação, é o domínio da leitura. Para discussões mais detalhadas dessas questões, vide Resnick & Resnick (1990), Viñao (1994) e Graff (1990).

de formas (letras, sinais, etc.), sua distribuição e suas combinações mútuas — , depende basicamente do reconhecimento de variáveis espaciais. Assim, se uma cultura baseada na oralidade é mais dependente do tempo — já que a memória auditiva, central para a cultura oral, é função direta de um fenômeno temporal: seqüências sonoras, segundo ritmos e correspondências fonéticas (fraseados, rimas, etc.) —, uma cultura baseada na leitura e escrita pode se desatrelar do som (temporal), mas terá de se enlaçar com percepções espaciais.⁹⁴ Foi pensando nisso que Herrenschmidt (1995) disse: “Invenção extraordinária, a escrita torna a linguagem visível” (ib., p.101). Em termos bastante simples, isso pode ser resumido com duas assertivas simétricas: enquanto um analfabeto precisa mais *lembrar* (de um conhecimento), um alfabetizado precisa mais *saber onde* encontrar (esse conhecimento).

Mas além disso tudo, é preciso considerar, ainda, o tipo de alfabeto que serviu para a alfabetização moderna. Não há como entrar aqui em maiores detalhes sobre essa questão. Quero apenas lembrar que a adoção, por parte da cultura ocidental, de um alfabeto que é independente do contexto da palavra em que se situam os signos — como é o caso tanto do alfabeto latino quanto, anteriormente, do alfabeto grego — leva a leitura a um nível de abstração espacial que inexistente nas culturas semíticas e orientais. A questão mais importante não é propriamente, como às vezes é dito, que os gregos tenham inventado as vogais. Nem isso é correto, nem é isso que mais interessa. O que importa, para a minha argumentação, é que os gregos libertaram as consoantes — e também as vogais — do contexto da palavra, num processo que Herrenschmidt (1995) denomina *autonomização*. As letras e suas combinações passam a ser a unidade gráfica e não mais a palavra, como é para as outras escritas. O alfabeto grego — e, depois, o latino — “reduz as palavras a seus componentes sonoros mínimos, e dá autonomia gráfica aos sons vocálicos e aos *não-sons consonânticos* que representa” (ib., p.110)⁹⁵. Um resultado disso, em termos lingüísticos, é que “o alfabeto grego pôde servir de modelo para notar todas as línguas possíveis: o futuro do alfabeto grego realizou-se aos nossos olhos em alfabeto fonético internacional, caro aos lingüistas” (ib., p.111). Um outro resultado — que aqui mais interessa — é que, a partir do século VII a. C., os gregos, tirando a escrita do contexto, prepararam a “desunião das coisas do mundo e das coisas da linguagem, a objetivação não só da linguagem, mas também do mundo” (ib.).

⁹⁴ Uma importante revisão sobre essas questões encontra-se em Viñao (1990).

⁹⁵ A autora refere-se às consoantes oclusivas *k, t, p, b, d, g*, impossíveis de pronunciar sozinhas.

Sugiro ainda mais um resultado: essa escrita, que serviu de modelo lógico à nossa escrita, leva às últimas conseqüências a necessidade de um domínio espacial dos signos grafados. Das muitas combinações espaciais entre os signos vai depender o sentido do texto escrito ou lido. Isso vale para as línguas escritas, em geral. O que é novo, no caso grego, é o nível ínfimo em que se dão essas combinações: não mais entre palavras ou blocos de palavras, mas, antes, entre letras e só depois entre palavras. Assim atomizada, a lógica da escrita grega — e também latina, gótica ou cirílica — implica uma correspondente atomização nos processos mentais daqueles que escrevem e lêem. É claro que se pode dizer que, com alguma prática, o leitor comum não lê mais os signos isolados ou combinados em sílabas, mas lê o conjunto da palavra. Mas, de qualquer maneira, para fazer isso ele faz operações mentais que pressupõem, no fundo, uma lógica atomizada a conectar o signo visível, o som audível e o sentido pensado.

Mas a atomização se dá num espaço de distribuições e contrastes em relação ao papel, ao pergaminho, ao substrato enfim. É por isso que Herrenschildt (1995) diz que é a própria descontextualização do alfabeto grego que vai contribuir, entre outros fatores, para a objetivação, para que os objetos possam dizer “‘eu’: já que o ‘eu’ é indefinido, já que o ‘eu’ está no centro tanto da linguagem como da escrita” (ib., p.126). Para essa autora, a objetivação da linguagem abre espaço e sustenta a objetivação do espaço. E aí ela vê a possibilidade para a geometrização da cultura grega clássica. A Geometria nasce das condições de possibilidade instauradas pela descontextualização de um operador da linguagem, a saber, o alfabeto. Mas, uma vez nascida, a Geometria se liberta e dispensa a própria linguagem, isso é, adquire vida autônoma, signos e representações próprias que pedem um mínimo — e, a rigor, nenhum — socorro na linguagem. Coloco aqui essa argumentação daquela autora na medida em que tal argumentação invoca fortemente o engendramento da espacialização nas culturas letradas e, especialmente, nas culturas letradas segundo a lógica da descontextualização da palavra escrita.

A topologização envolvida na escrita e na leitura deste meu texto se dá no nível mais microscópico dos signos, a saber, no nível da própria letra e dos sinais (diacríticos, de pontuação etc.). A escrita e a leitura num sistema alfabético como esse implica uma topologização radical, cujas distinções e ordenamentos admitem infinitas possibilidades e têm de ser feitos, antes de mais nada, nesse nível microscópico. É claro que os sentidos não podem ficar nesse patamar; as palavras vão adquirindo vida própria e modulando em

função das outras palavras. E, num outro patamar, ainda, as frases “se influem” e se animam mutuamente. Tudo isso se dá segundo uma hierarquia de significados. Mas já nesses níveis, isso não se constitui numa propriedade exclusiva ao nosso sistema alfabético. Nesse sentido, a alfabetização, em qualquer sistema, implica a apreensão de hierarquias subjacentes à distribuição dos signos grafados. O que quero salientar é que a autonomização dos signos fez da escrita grega e, depois, da escrita ocidental, um forte e radical mecanismo de topologização do pensamento, desde a mais ínfima partícula manchada no papel ou no pergaminho.

Liberto da memória (auditiva), porém dependente de um disciplinamento visual, o pensamento topológico sempre *quer saber onde*. O que, ao fim e ao cabo, a alfabetização promove, entre tantas outras coisas, é uma relação espacial entre o sujeito e o conhecimento. Em termos concretos, isso se manifesta, por exemplo, nas variadas — porém estrita, espacial e disciplinadamente organizadas — formas com que se apresenta a palavra escrita: bibliotecas, catálogos, índices, enciclopédias, resenhas, listas, dicionários, etc. Todas elas, estáticas; todas elas à espera do leitor, a quem cabe mapeá-las, distribuí-las, classificá-las, hierarquizá-las, segundo seu interesse, competência e necessidade.

Certamente, alfabetismo e disciplinaridade não guardam relação de causa-e-efeito, mas correm juntos, lado a lado, conectados por aquilo que eu denomino topologização do pensamento. Aprender a manejar uma habilidade que é, por si mesma, topologizada é uma forma de engendrar um pensamento também topologizado. E, dado que o pensamento topologizado é uma condição necessária à disciplinaridade, pode-se dizer que o eixo da disciplina-saber não poderia ter crescido e se fortalecido tanto se não fosse a alfabetização maciça que ocorreu na Modernidade. Certamente, falar em alfabetização maciça não deixa de reconhecer que há diferentes práticas de leitura e usos que se fazem dela. Tudo isso atinge de modos e intensidades diferentes cada indivíduo; tudo isso é trabalhado pedagogicamente de maneiras diferentes e entra de maneiras diferentes nas escolas (Viñao, 1994; Larrosa, sd). Por fora e acima, no entanto, das diferenças entre indivíduos e grupos, a alfabetização maciça operou no sentido de homogeneizar o mundo moderno. Essa homogeneização tem de ser entendida tanto num sentido mais imediato — a saber: deu-se em consequência da maior e mais ampla circulação de conhecimentos que a alfabetização mobilizou —, quanto num sentido mais sutil — deu-se por causa do tipo de pensamento que o alfabetismo descontextualizado requer, mobiliza e desenvolve: a saber, um

pensamento necessariamente fracionado, organizado, hierarquizado, disciplinado enfim.

Voltemos ao programa educacional calvinista. Tomando de Ramus⁹⁶ a promessa de que da aplicação de seu método dialético resultaria um ensino mais eficiente (rápido, poderoso, permanente, etc.), os calvinistas introduziram em suas escolas e universidades o ramismo: ensino centrado na rigorosa observância ao método e rígida estrutura administrativo-pedagógica. O método ramista pode ser resumido como uma combinação entre a lógica dialética e a retórica. A estrutura administrativo-pedagógica caracterizava-se pela imposição de conteúdos segundo uma ordem e um ritmo que não mais dependiam do interesse e da vontade dos alunos — como acontecera no ensino medieval — mas aos quais todos deveriam respeitar. Em suma, os calvinistas criaram uma escola bem ordenada, como bem ordenada era sua igreja, para que toda a sociedade também se tornasse bem ordenada.

Do lado da contra-reforma, é bastante significativo que uma ordem religiosa católica — justamente a única ordem militarizada: a Companhia de Jesus — tenha sido a precursora na formulação mais detalhada e explícita de novas práticas pedagógicas a serem adotadas na educação institucionalizada. Tal formulação era uma novidade na medida em que até então a igreja medieval tinha usado a escolarização apenas para disciplinar seu quadro de professores e pregadores. Mas essa não era uma novidade gratuita, pois surgia em resposta aos rápidos avanços que a Reforma fazia. Assim, as igrejas logo aprenderam que “para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. (Foucault, 1989, p.129).

No longo texto pedagógico prescritivo, denominado *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* — mais conhecido como *Ratio studiorum* —, e publicado em 1599 como resultado do trabalho coletivo executado em 1584 por seis educadores jesuítas provenientes dos então principais países

⁹⁶ É interessante lembrar a grande influência que exerceu Ramus, com sua *Dialectica*, editada pela Universidade de Paris, em 1569. Segundo seu método dialético, desde que se colocasse disciplinadamente uma ordem progressiva na exposição e se fosse conciso nas proposições, se poderia ensinar qualquer assunto com mais facilidade, clareza e rapidez — noção que logo depois seria tomada e desenvolvida às últimas conseqüências por Comenius. Junto com outros (como Sturm e Melanchthon), Ramus materializava, com seus escritos, a mudança de sentido para as palavras *método* e *dialética* que se operava no ambiente acadêmico europeu, no fim do Renascimento.

européus (Áustria, Alemanha, Itália, França, Portugal e Espanha), estão reunidas as novas concepções renascentistas sobre a educação.

O *Ratio studiorum* não é nem uma obra teórica, nem um *a priori* sobre como deve ser a educação, senão a expressão concreta de uma nova pedagogia que se gestava desde o Renascimento. Ali estão reunidas recomendações minuciosas sobre como devem funcionar, na prática, os colégios jesuítas. Tais recomendações vão da arquitetura — em termos de salas de aula, corredores, distribuição dos móveis, etc.— às rotinas diárias — em termos de horários, tarefas —; dos procedimentos didáticos à distribuição de prêmios (que servem como estímulo aos alunos obedientes e aplicados, já que os castigos são proibidos⁹⁷).

É importante assinalar que o *Ratio studiorum* teve muitas reimpressões e ampla difusão a partir do Seiscentos⁹⁸ e inaugurou a prática de editar guias pedagógicos disciplinares — de que são bons exemplos, mais tarde, os guias das ordens lassalista e marista e, no campo leigo, o guia lancasteriano. Várias análises desses guias têm demonstrado que, apesar das diferenças entre eles, apesar das rupturas entre uns e outros, todos têm em comum a forte preocupação com o disciplinamento como técnica de subjetivação. (Narodowski, 1994; Louro, 1995). Além disso, ao seguir o *Ratio studiorum*, os colégios jesuítas contribuíram decisivamente para transformar as tradicionais práticas pedagógicas em que cada aluno, depois de receber algumas instruções do professor, ficava sem nada para fazer ou trabalhava sozinho ao lado dos demais colegas.

Para Varela (1996), “pouco a pouco o espaço escolar planejado e minuciosamente organizado pela Companhia de Jesus converteu-se num espaço homogêneo e hierarquizado [...]. Os colégios jesuítas contribuíram, portanto, para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino [anterior]” (ib.). Segundo a pedagogia jesuítica, todo o tempo e espaço físicos escolares deveriam ser otimizados e vigiados continuamente. Já por volta do século XVIII, essa vigilância se

⁹⁷ Uma das frases lapidares dessa nova pedagogia (e indicativa de uma mudança radical em relação à educação autoritária e punitiva que predominara na Idade Média) é: “Educar pelo amor e não pelo temor”.

⁹⁸ Uma segunda edição do *Ratio studiorum* foi impressa em 1832. As poucas alterações havidas referem-se somente a orientações sobre novos conteúdos curriculares: maior acento sobre os conhecimentos técnicos e profissionais e correspondente diminuição nos conteúdos humanísticos. Isso dá uma idéia do quão estáveis permaneceram, ao longo de quase dois séculos e meio, as prescrições educacionais jesuíticas.

tornou muito intensa e comum. Ela extravasou para praticamente todas as escolas e passou a se manifestar em termos físicos e em termos pedagógicos, ou seja, passou a se manifestar na *arquitetura* dos colégios e na *prática de exames* permanentes a que passaram a se submeter os alunos.

No caso da arquitetura, são bem conhecidas as orientações no sentido de construir edifícios escolares — de que o exemplo limite é o panóptico de Bentham — sem desvãos nem recônditos, de modo a expor permanentemente os alunos à visão e ao controle dos professores e fiscais escolares. Mas o que mais importa, aqui, é lembrar que o panóptico é concebido também como um amplo espaço em que cada um sabe a posição física que deve ocupar, em função da posição hierárquica que ocupa e da função que desempenha. Até mesmo a pintura das paredes deve obedecer a uma distribuição previamente planejada — “a cada categoria corresponde uma côr e uma decoração pintada nas paredes do ambiente que essa categoria ocupa” (Bentham, sd, p.106) — de modo que, automaticamente, cada um sabe quem é porque sabe onde está, ou sabe onde deve estar porque sabe quem é. De novo, aqui, a disciplina atuando topologicamente...

Mas o nexó entre a disciplinaridade e a arquitetura escolar não se esgota na forma e na aparência dos edifícios. Ela vai se manifestar na própria invenção de espaços específicos que correspondem a divisões do conhecimento de uma época. Esses espaços correspondem a projeções concretas do eixo cognitivo da disciplinaridade. Como nos mostrou Hoskin (1993), o cenário homogêneo e monótono das escolas medievais e renascentistas vai, pouco a pouco, se diversificando em função das novas disciplinas que se formam a partir do século XVI. Disso resultou que chegamos, na Modernidade, a três cenários escolares principais, conforme assim resumi (Veiga-Neto, 1994g):

o *seminário* (iniciado na universidade alemã, por volta de 1760), o *laboratório* (iniciado nas *Grandes Ecoles* francesas, um pouco antes da Revolução) e a *sala de aula* (iniciada na Universidade de Glasgow, por volta de 1760). Cada uma dessas invenções está associada a diferentes aspectos da disciplinaridade. Ao seminário associam-se disciplinas como a Filosofia, a Filologia, a História, a Teoria Literária. Ao laboratório associam-se as disciplinas relacionadas com aquilo que se convencionou denominar saber científico, em especial aquelas que tratam da Natureza. À sala de aula associam-se os saberes não

propriamente acadêmicos, de modo que é esse o cenário que se torna mais disseminado na escola moderna. (ib., p.237).

É claro que hoje tudo isso está muito mais diversificado e complexo. Mas o que continua norteando essas configurações arquitetônicas ainda é a disciplinaridade em seu eixo cognitivo.

Já a prática de exames permanentes apresenta três efeitos principais. Em primeiro lugar, está a constante sensação que cada um tem de estar sendo observado/vigiado, o que faz dele um objeto sempre na mira de um mestre que agora passa a ser também autoridade moral e passa a encarnar um sistema. Em segundo lugar, está a possibilidade de, pelo prêmio, poder comparar, diferenciar, dividir, classificar e, portanto, colocar uma ordem nesses novos objetos que até então não eram mais do que elementos de uma massa informe de alunos. Em terceiro lugar e por tudo isso, está a atribuição de uma individualidade a cada estudante ao posicioná-lo como “quem sabe tais e quais coisas”, como “quem faz isso ou aquilo”, como “quem está (ou não está) dentro dos padrões da normalidade” e assim por diante.

Além de serem permanentes, os exames escolares foram paulatinamente deixando de ser orais e passaram a escritos. Para Hoskin (1993), isso está conectado com o deslocamento do conhecimento: *de* retórico *para* topológico. Esse autor chama tal deslocamento de *gramatocentrismo*. Considero essa denominação particularmente apropriada na medida em que remete para gramática. Ora, se fizermos mais um exercício etimológico, veremos que esta palavra deriva da forma latina *grammatica* e essa, por sua vez, da grega *grammatiké* (“arte das letras”) > *grammatikos* (“relativo a letras”). O radical grego *gramma* corresponde a “letra” e deriva do proto-indoeuropeu *gerebh* que, entre outras coisas, denota “imagem”, “linha”, “risco” (Morris, 1970). Assim, tudo isso aponta para o mesmo deslocamento que já comentei quando discuti a espacialidade envolvida na conexão entre disciplinaridade e alfabetização.

O que, aqui, me parece ser mais importante salientar é o caráter produtivo dessa nova pedagogia e da arquitetura a ela associada. Além do resultado mais evidente e sempre lembrado — a saber, a produção de um indivíduo disciplinado, obediente —, tem-se um outro mais sutil e não menos importante — a saber, a própria possibilidade de que cada um veja a si mesmo como um ocupante de uma posição no mundo, como um objeto particular entre outros objetos (humanos ou não) que estão no mundo. Se não

existe mesmo uma natureza humana prévia à experiência, se não existe mesmo um sujeito fundante porque autofundado, é claro então que cada um só pode ser visto/compreendido como um objeto particular, como um indivíduo — ou só pode ver/compreender a si mesmo como um objeto particular, como um indivíduo —, se for separado, particularizado, individualizado pela própria experiência num mundo que, para tanto, deve ser feito de divisões. É bem por isso que uma pedagogia analítica que se funda em práticas divisórias contribui decisivamente para que cada um se individualize, isso é, se veja como indivíduo. Essa pedagogia analítica “coloca cada um de nós num lugar na sociedade e produz, como efeito, uma realidade social” (Hoskin, 1979, p.137).

Mas essa nova pedagogia não teria feito o que fez se não estivesse alojada numa instituição que a colocasse em funcionamento e se não estivesse amparada por todo um conjunto de condições sociais, culturais e religiosas que lhe serviram de sustentação. Em suma, se é possível detectar uma tendência na ampliação social do disciplinamento é porque, como já comentei, principalmente à educação institucionalizada foi conferida a tarefa de preparar o homem civilizado, a partir do Renascimento. E se, num momento inicial, os colégios destinaram-se a modelar o sujeito burguês, logo em seguida outras escolas — de que são melhores exemplos as escolas de ofício, os orfanatos, as escolas de caridade e os reformatórios⁹⁹ — procuraram estender a todos os estratos sociais os códigos disciplinares ditos civilizados. Foi justamente dessa ampliação — muito mais expressiva a partir do século XVIII — que resultou uma aproximação, em termos comportamentais, entre as classes superiores e inferiores: “ao longo dos séculos, pode-se observar uma contínua redução dos contrastes agudos no comportamento dos diversos grupos sociais, da mesma maneira que nos contrastes e variações no comportamento dos indivíduos isolados” (Elias, 1989, p.467).

Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode-se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares — o *corporal* e o *cognitivo* —, quanto o papel da escola como *constituidora* de um

⁹⁹ É muito revelador que *reformatório* seja definido como “estabelecimento oficial que abriga, sob regime disciplinar, menores delinquentes ou degenerados, para tratamento, reajustamento, correção, assim como para lhes dar conhecimentos gerais, educação moral e cívica, habilitá-los em artes e ofícios, e adaptá-los à sociedade” (Ferreira, 1994, verbete *reformatório*).

tipo de sujeito e de sociedade.¹⁰⁰ Mas, além de tudo isso, a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990) denominou *nexo entre poder e saber*. Progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI, a nova escola — com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens — operou a divisão ou separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. Além dessas divisões, a escola também operou segregações sociais mais amplas e às vezes quase invisíveis — econômicas, étnicas, de gênero, profissionais, religiosas, etc.¹⁰¹ Ela, de certa maneira, trabalhou para topologizar o espaço social. Além disso, todas essas divisões se deram intimamente associadas a uma topologização também do conhecimento. Assim, do imenso jogo de relações de forças a que denominamos poderes resultaram não só determinados *saberes* como, também, determinadas *formas de saber*. tudo isso em parte produzido pela maquinaria escolar e por ela disseminado mundo afora.

Tantos os saberes quanto as formas de saber podem se alojar naqueles conjuntos que chamamos de patrimônio cultural (de um povo, de uma época, etc.), de conhecimento científico, de saberes da Humanidade, etc. Mas eles podem, também, estar dispersos — de modo mais sutil e intrometido — na organização e no funcionamento da sociedade. Assim, o papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos, valores e práticas — aspectos ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias — aspectos ressaltados nas análises críticas (marxistas ou não). Mais do que tudo isso, numa perspectiva foucaultiana a escola é um lócus em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou *razão de Estado*, esse conjunto de “princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade” (Foucault, 1991b, p.121).

Como veremos mais adiante, a razão de Estado é essa invenção moderna engendrada pelo enfraquecimento do poder pastoral centrado num personagem — Deus, o Soberano, o Pai — e pelo seu deslocamento para o Estado. Ao se deslocar para o Estado, o poder obedece a uma nova

¹⁰⁰ Para uma discussão mais detalhada sobre essas questões, vide Hoskin (1990, 1993), Marshall (1989, 1994), Donald (1992), Varela & Alvarez-Uria (1992), Jones & Williamson (1979), Silva (1994a), Veiga-Neto (1994h).

¹⁰¹ Aqui pode-se enxergar tanto reprodução social quanto produção social. Eu apenas sugiro que para compreendermos melhor essas relações devemos apelar, mais uma vez, para o conceito de causalidade imanente.

distribuição e a uma nova mecânica que fazem da disciplina sua técnica principal. Mas antes de prosseguir com esta discussão a nível mais amplo, é preciso discutir a questão da própria disciplina e sua relação com a subjetivação.

O objeto-de-si-mesmo

Na medida em que “as disciplinas são classificações individualizantes de populações” (Rajchman, 1987, p.33), e que são “as várias técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (ib., p.63), as disciplinas fazem tais recortes que, como nos resumiu Foucault (1983), “o sujeito encontra-se tanto dividido no interior de si mesmo, quanto dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto” (ib., p.297). Isso significa que cada um se torna objeto de um tipo de poder que se coloca em movimento através da disciplinaridade; e, assim, Foucault nos fala do poder disciplinar. Esse poder disciplinar se manifesta no tipo de entendimento que cada um tem — enquanto *Homo clausus*, como diria Elias — do seu entorno. Mas também se manifesta na maneira pela qual cada um se vê a si mesmo.

Dado que o poder engendra saberes, o poder disciplinar engendra saberes também disciplinares, os quais, por sua vez, tanto criam e justificam, reflexivamente, novas práticas disciplinares, quanto, digamos, organizam o pensamento segundo disposições particulares que tornam o “fora” de Elias inteligível segundo categorias, divisões, muros, hierarquias, subordinações. Essa é uma outra maneira de falarmos na “complementaridade” entre os eixos corporal e cognitivo. Mostrando quase silenciosamente o que é pensável e deitando sombras sobre aquilo que não o é, “um saber fragmentário já funciona como disciplinador dos sujeitos, dividindo-os, hierarquizando-os, articulando-os, sem ser visto como tal” (Veiga-Neto, 1994b, p.5). Disso resulta que aquilo que podemos chamar, meio desajeitadamente, de pensamento sobre os *objetos externos* — o que está para lá dos muros do *Homo clausus* — não é todo o pensamento possível, senão é a parte que, porque não está na sombra, é pensável. De maneira similar, o pensamento

sobre o *eu* — essa parte que está para dentro dos muros do *Homo clausus* —, especialmente o pensamento sobre o eu atitudinal, não é livre, pois ele não vê a possibilidade da infração ou não admite a atitude infratora. Assim, um disciplinamento corporal internalizado (digamos automatizado) faz com que se torne impensável um comportamento transgressivo, isso é, um comportamento que se situe fora das regras ditadas pela disciplina.

Nesse ponto, passo a discutir as instâncias implicadas nos nexos entre disciplinaridade e modernidade. Essas instâncias funcionam quais pinos de dobradiças: essas instâncias colocam-se no não-espço em relação aos elementos conectados.

A resposta foucaultiana à pergunta “que tem a *disciplinaridade* a ver com a *modernidade*?” pode ser dada em duas instâncias igualmente importantes e que se complementam: a do indivíduo e a política.

Em primeiro lugar, está a *instância do indivíduo*, do indivíduo que vai se tornar sujeito, a instância de seu corpo e da sua existência: a instância do entendimento que ele tem do próprio corpo e da sua posição no mundo. Para Foucault (1989), tanto as práticas quanto os saberes disciplinares são estratégias que começam a mudar, a partir do Renascimento, o “eixo político da individualização. Nas sociedades de que o regime feudal é apenas um exemplo, pode-se dizer que a individualização é máxima do lado em que a soberania é exercida e nas regiões superiores do poder” (ib., p.171). Dá-se, aí, uma própria vetorialização da subjetivação, aquilo que o filósofo denomina individualização ascendente, sempre maior quanto maiores, mais importantes, mais fortes e mais “altas” — e, por conseqüência, mais raras — forem as relações genealógicas, as conquistas, as proezas, os capitais, as doações, as propriedades, os rituais, as extravagâncias, os laços de suserania, vassalagem, dominação e obediência.

Na nova ordenação política que se articula a partir dos fins do feudalismo, têm de ser inventadas novas estratégias de individualização, pois agora as relações genealógicas, as proezas, os capitais, as doações, etc., não podendo se estender a todos, têm de ser substituídos por outros dispositivos. E se, afinal, a sociedade parecia se encaminhar para relações mais igualitárias, por que então aqueles elementos não podem se estender a todos?

Há dois motivos para isso. Em primeiro lugar, porque não haveria recursos para tanto. Em segundo lugar e talvez mais importante, porque seria uma contradição esperar que elementos distintivos — que são distintivos principalmente porque raros, incomuns — se distribuíssem entre todos: nesse

caso se desmancharia a distinção que eles conferem aos seus portadores/executores, pois grande parte da força desses elementos vem exatamente da raridade de sua ocorrência.

Assim, novas estratégias de individualização, mais amplas, têm de entrar em cena. No caso, um dos poderosos instrumentos de individualização vem a ser justamente o poder disciplinar, o qual muda o sentido do vetor da subjetivação. “Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é ‘descendente’: à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados” (ib.). Mas, ao passar de ascendente para descendente, não só muda o sentido do vetor e se amplia a abrangência dos que se vêem e são vistos como indivíduos; mudam também os elementos que contam e participam do processo de individualização. Então podemos perguntar: que mais conta a partir do amplo estabelecimento do poder disciplinar, por volta do século XVIII? Não são mais os feitos e proezas, mas a observação minuciosa que pode revelar o vigor ou a fraqueza de cada um; não são mais as grandes cerimônias, mas a fiscalização permanente; não são mais as posições genealógicas, mas as posições que resultam da comparação à *norma*, essa poderosa invenção idealista que paira soberanamente, como um referencial autojustificado. E junto a todos esses, porém surgido um pouco antes, há também, como já vimos, o elemento de distinção que um dado “modo de ser”, mais civilizado, mais educado, confere ao seu portador.

A modernização é essa passagem de “mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável...” (ib., p.172). É exatamente por isso — saber observar para distinguir as diferenças, saber medir para conhecer a medida, conhecer a norma para poder identificar a normalidade, e, por fim, dominar o cálculo das posições de sujeito que cada um e todos os demais ocupam — que a vontade de poder engendra uma vontade de saber. E, no caso, repito: saber de uma determinada maneira, saber segundo uma disposição disciplinar.

A ampliação social do disciplinamento fez da disciplinaridade a tecnologia que possibilitou a substituição do senhor nominável (que a todos olha e que de todos cuida) pelo sujeito moderno aparentemente autônomo. Ao dispensar o rei-pastor — aquele que encarna o poder pastoral, aquele que

tudo vê, tudo sabe e sobre tudo decide —, a Modernidade precisou inventar a disposição disciplinar, essa “espécie de sistema anônimo [...] que define um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (Foucault, 1993a, p.9). Em outras palavras, as disciplinas se engendram, a partir do Renascimento, para “substituir o poder do brilho do senhor/soberano (na Antiguidade e na Idade Média) por um novo poder que objetiva cada um” (Veiga-Neto, 1994b, p.5), um poder que objetivando os indivíduos, o faz no sentido de subjetivá-los, isso é, torná-los sujeitos. Como explicou Foucault (1983), “o sujeito encontra-se dividido em seu interior ou dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto” (Foucault, 1983, p.297). Cada um se perscruta, disciplinada e disciplinarmente.

Na ausência do rei-pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar de cada indivíduo *para si mesmo* e *por si mesmo*, de modo que cada um — conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades, etc., na trama social e no mundo — se transforme em sujeito, porque se vê, ao mesmo tempo, como objeto-de-si-mesmo.

Em entrevista dada em 1977, Foucault esclarece que

o novo poder se exerce através da produção e da prestação. Por isso, foi necessário realizar uma verdadeira incorporação do poder, que nesse sentido deve chegar até os corpos dos indivíduos, aos seus gestos, às suas atitudes, ao seu dia-a-dia; vem daí a importância de procedimentos tais como as disciplinas escolares que, com êxito, fazem dos corpos das crianças um objeto de manipulação e de condicionamentos muito complexos. (Foucault, 1994c, p.153).

E é exatamente por isso que “as disciplinas fazem a sociedade” (Ewald, 1993, p.83), isso é, elas homogeneizam o espaço social, criam uma linguagem geral a que todos — ou pelo menos a grande maioria, os civilizados, os escolarizados, os alfabetizados, etc. — têm acesso para que possam colocar o poder para dentro de si. Assim van Krieken (1990) resumiu essa questão:

A história das sociedades ocidentais parece ser caracterizada por um crescimento da objetificação e do disciplinamento da subjetividade, uma contínua intensificação do ordenamento da alma, que, acoplada com a crescente individualização, parece nos ter tornado

modernos, transformados em meticulosamente autocontrolados e administrados — para não falar em deprimidos — “nêutrons autistas”. (ib., p.353).

Os nêutrons autistas são a materialização última do poder incorporado disciplinarmente. E na medida em que o poder está incorporado disciplinarmente, isso é, está feito corpo (disciplinado), serão cada vez menos necessários mecanismos externos violentos que segmentem o espaço social. Se as segmentações continuam existindo — e bem sabemos o quanto são múltiplas e profundas as divisões que atravessam a sociedade, hoje em dia — é porque elas se mantêm internalizadas em cada um, em cada sujeito, que é, por isso mesmo, um corpo político.

E, dado que o corpo de cada sujeito moderno é também um corpo político, pelo corpo chega-se à *instância política*. Da instância do corpo chega-se à instância política. E é claro que não podemos pensar numa sem nos remetermos à outra.

Aqui, na instância política, podemos começar pela articulação que Foucault faz entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações populacionais. Se antes a rigor não havia senão indivíduos anônimos — sujeitos jurídicos de quem o poder soberano podia retirar os bens e até a vida —, cada vez mais passam a existir sujeitos nominados e populações. O poder se desloca de uma esfera exclusivamente jurídica para vir apreender o corpo (corpo físico e pensamento, nunca é demais lembrar...) de cada um. “A vida entra no domínio do poder: mutação capital, sem dúvida uma das mais importantes na história das sociedades humanas” (Foucault, 1994i, p.194).

Mas não se trata só da vida do corpo; trata-se, também, da vida das populações. A própria idéia de população é também uma invenção moderna. O que Foucault coloca no ponto de articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população é o sexo. O sexo, também instrumento de disciplinamento, é uma dobradiça que liga a anátomo-política com a bio-política. O sexo faz o nexos. Em outras palavras, “o sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações” (Foucault, 1993b, p.137).

Não é demais repetir que, numa acepção mais ampla, os dispositivos disciplinares se espalham e se intensificam ao longo do Seiscentos e do Setecentos, como causa e conseqüência dos novos arranjos sociais e econômicos que precederam o capitalismo, a industrialização e o notável aumento populacional na Europa. Se num primeiro momento esses

dispositivos foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações (que cada vez mais participavam, se urbanizavam, cresciam, etc.), logo em seguida se descobriu que, por tais dispositivos, se poderia levar todos a serem mais úteis, produtivos, ajustados. Assim, passou-se de um disciplinamento mais fechado — quase que só institucional — para um disciplinamento mais aberto, mais amplo. Se aquele primeiro disciplinamento estava confinado às prisões, aos patronatos, à polícia, esse outro, mais aberto, passou a ser tarefa de muitas outras instâncias: serviram-lhe de lócus, além daquelas acima citadas, o hospital, o manicômio, a escola, a fábrica, o exército, a família, as agremiações.

O primeiro disciplinamento, mais explícito, mais coercitivo, mais corporal, é o da disciplina-bloqueio. O segundo, o da disciplina-mecanismo, é um pouco mais tardio e também mais insidioso, mais sutil, continua atuando no eixo corporal mas alastra-se pelo eixo cognitivo, até porque justamente para se internalizar precisa de disposições mentais disciplinares. Esse segundo disciplinamento recorre à norma para atuar, para se fazer compreender, para se impor. É essa magnífica invenção da Modernidade — o normativo que divide o mundo em normal e anormal — que imprime produtividade à disciplina-mecanismo, que transforma a negatividade da disciplina-bloqueio na positividade da disciplina-mecanismo. Dado que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (1989, p.128), o disciplinamento pôde se capilarizar entre as outras modalidades de poder, os quais, mesmo continuando a existir, passaram a contar, nos seus interstícios, com essa nova forma. Esse novo arranjo se mostrou (e se mostra) de extrema “eficiência”: o poder disciplinar, além de funcionar por si, funciona amalgamando e transportando as ações das outras modalidades de poder até as partículas mais ínfimas da rede social; e tudo isso de maneira muito pouco perceptível.

O uso do adjetivo *capilar* remete a essa analogia quase perfeita montada por Foucault: o que circula nessa capilaridade são as ações (sobre outras ações), disseminando não só a si mesmo por todo o tecido (outra analogia...) social como, também, as outras modalidades de poder. A analogia só não é perfeita — e qual analogia pode ser perfeita?¹⁰² — porque aqui não

¹⁰² A analogia perfeita é uma impossibilidade lógica pois, para ser perfeita, enquanto referente deveria se identificar com a coisa referida; mas, para ser perfeita deveria ser idêntica e, nesse caso, deixa de ser análoga pois cai e se funde com o Mesmo. Em outras palavras, a condição da analogia é que essa mantenha desníveis, imperfeições, entre o referente e a coisa referida.

se pensa num coração, centro pulsante e irradiador da força que movimentaria esse sangue circulante.

Continuando suas análises em torno da formação da sociedade disciplinar¹⁰³, Foucault, em *Vigiar e Punir*, vai tematizar, em termos econômicos, jurídico-políticos e científicos, em torno dos processos históricos que “pediam” uma nova ordem para o Ocidente. Assim, no plano econômico, ele nos mostra que o disciplinamento torna o exercício do poder: a) o menos custoso possível (pela fraca resistência que acarreta, pela quase invisibilidade com que opera, pela pouca despesa com que onera, etc.); b) o mais intenso e geral, ou seja, o mais forte e amplo possível; c) o mais eficiente e eficaz possível (na medida em que aumenta a utilidade e a docilidade de todos).

A capilaridade do poder disciplinar tem uma propriedade econômica e política não trivial. Ao mesmo tempo em que aumenta o efeito do trabalho humano, diminui a “capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isso é, torna os homens dóceis politicamente” (Machado, 1992, p.xvi). Em outras palavras, da capilaridade do poder disciplinar resulta um incremento da força econômica ao custo de uma menor força política (ib.).

E é da quase invisibilidade do papel ordenador, normalizador e produtivo da disciplinaridade que essa adquire parte de sua força. É por isso que Foucault diz que o “poder disciplinar [...] se exerce tornando-se invisível: em compensação, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. [...] No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos” (Foucault, 1989, p.167). Ewald (1993) nos explica que “com as disciplinas, segundo a lógica da norma [...] a sombra alcança a luz. [...] Cada indivíduo torna-se um caso” (ib., p.85).¹⁰⁴

¹⁰³ Aqui, é preciso ter cuidado e não confundir sociedade *disciplinar* com sociedade *disciplinada*. Uma discussão sobre isso pode ser encontrada em Foucault (1994f).

¹⁰⁴ É interessante trazer, aqui, a diferença entre *regra* e *norma*. Segundo Ewald (1993), no início do século XIX irá se dar uma alteração nas relações entre ambas: *norma* passa a se referir a uma maneira de produzir as regras e valorá-las. Isso leva ao conceito de *normal* e gera o seu oposto — o *anormal*, o *patológico*. Assim, num sentido moderno, a norma se constitui em princípio de avaliação, o qual nos fornece padrões comparativos.

Na famosa entrevista *Verdade e poder* (Foucault, 1992d), o filósofo explicou que o que quis mostrar em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1989) foi como

a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado — exército, polícia, administração local — mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isso é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Essas novas técnicas são ao mesmo tempo mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas [...] e de cara ostentação (intervenções espetaculares e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo “exemplar”, pelo fato de ser excepcional). (ib., p.8)

Em termos jurídico-políticos, as disciplinas fizeram (e fazem) — no eixo cognitivo — o contraponto obscuro à declarada ordem jurídica da representatividade e da igualdade dos direitos. Se, por um lado, as normas jurídicas qualificam todos, sem distinção, segundo princípios supostamente universais de direito, as disciplinas partem e repartem, especializam, validam uns e invalidam outros, confinam aqui e libertam ali; criam, enfim, assimetrias que não anulam as normas de direito mas, antes, até as justificam. Sobre isso é profundo o significado da frase de Foucault (1989): “As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (ib., p.195).

É preciso lembrar de novo que as duas instâncias aqui referidas — a instância do indivíduo e a instância política — nem são independentes nem guardam qualquer relação de hierarquia entre si. O disciplinamento fabrica, ao mesmo tempo, um novo tipo de indivíduo e um novo tipo de sociedade e uma nova relação entre esse novo indivíduo e entre os demais novos indivíduos. Enquanto promotoras da interconexão e da interdependência das três acepções do poder a que já referi (a saber, poder como capacidade de modificar coisas, como capacidade de comunicar informações e como ação sobre ações), “as disciplinas são ‘blocos’ — blocos disciplinares — nos quais

o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (Marschall, 1994, p.25).

Concluindo esta Seção, chamo a atenção, como lembrou Foucault (1988), para o duplo sentido embutido na afirmativa “pensar disciplinarmente contribui para que cada indivíduo se transforme num sujeito”. Isso significa dizer que cada um passa *a ser um sujeito*. E também significa dizer que cada um *se sujeita a* — ou talvez fosse melhor dizer: se torna “sujeitável a”, “capturável por” ou “alcançável por” — um novo poder moderno, justamente o poder disciplinar.

Mas a duplicidade de sentidos não se esgota aí. Compreender ou pensar disciplinarmente também pode ser lido pelo menos de duas maneiras. Em primeiro lugar, implica pensar em termos de categorias, divisões e subordinações; implica *pensar dentro dos limites*. Em segundo lugar, implica *pensar nos limites*, isso é, *colocar atenção nos limites* impostos pela própria disciplina. Não foi por outra coisa, aliás, que a Epistemologia dedicou — e ainda dedica — tanto esforço para delimitar o que é científico e, dentro da Ciência, tanto esforço para delimitar o que é desse, daquele ou daquele outro campo, disciplina, especialidade, etc. É claro que esses dois sentidos estão mutuamente conectados: as categorias só existem porque há limites entre entidades e os limites só existem porque há categorias a serem definidas ou limitadas. Vejamos um rápido comentário sobre essas implicações.

Além de estabelecer determinadas disposições mentais, a disciplinaridade impõe limites. Pensar em termos de categorias, divisões e subordinações, isso é, pensar disciplinarmente, é pensar dentro dos limites de um saber: “cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para o outro lado de suas margens toda uma teratologia do saber” (Foucault, 1993a, p.10). Esse outro lado de suas margens está povoado não propriamente por erros, pois esses só podem surgir — e sobre eles se pode decidir — quando estão no enquadramento de um saber (disciplinar) definido. O que povoa as exterioridades disciplinares são idéias imaginárias, selvagens, saberes vulgares, senso comum, proposições indecidíveis. Alguém poderia perguntar, a essa altura, se essa ou aquela idéia é *mesmo* imaginária, se esse ou aquele saber é *mesmo* vulgar, etc. Ora, para aqueles que estão no enquadramento daquela disciplina a resposta é *sim*. Mas nada impede que

uma outra disciplina incorpore essas exterioridades selvagens, as domestique, de modo a estabelecer novos regimes de verdade.¹⁰⁵

Mas a questão dos limites não se reduz a uma linha que separe o pensável do não pensável. A questão dos limites é também uma questão de valores. Para que tenham valor — ou talvez fosse melhor dizer: para que sejam vistos como carregados de valor —, esses saberes têm de ser verdadeiros — ou talvez seja melhor dizer: têm de ser tomados como verdadeiros —, isso é, esses saberes têm de satisfazer a uma vontade de verdade. E, numa quase-circularidade¹⁰⁶, é justamente a disciplinaridade que define e declara o que é verdade, separando o falso do verdadeiro e, ambos, das exterioridades selvagens, impensáveis, indecidíveis.

É por isso que Lenoir (1993) irá dizer que “a relevância do conceito de Foucault, para a discussão do conteúdo de verdade do conhecimento disciplinar e a relação desse conhecimento com o sistema das relações de poder, reside na insistência do filósofo de que o poder deve ser baseado na verdade” (ib., p.72). E é também por isso, nunca é demais lembrar, que para o filósofo o poder é produtivo, é positivo, e não necessariamente repressivo. Em suma, é ele que diz: “nós somos sujeitados à produção da verdade através do poder e não podemos exercer o poder exceto através da produção da verdade” (Foucault, 1980a, p.93).

Governamentalizar

Na Seção anterior, tratei, entre outras coisas, da instância política da disciplinaridade, na medida em que as disciplinas atingem não só os corpos dos indivíduos “em si” como, também, os seus corpos em relação aos demais, na dimensão que se passou a denominar *população*. Tratarei, agora, de comentar como tudo isso se manifestou na constituição do Estado

¹⁰⁵ À freqüente acusação de que isso é relativismo — acusação tida como grave por tantos filósofos sistemáticos (para mais uma vez citar Rorty) —, podemos responder com um sacudir de ombros...

¹⁰⁶ Numa leitura segundo um enquadramento estritamente lógico, uma argumentação como essa pode levar a que se pense em circularidade. Alguns críticos vêm, nesse caso, um problema; outros, ao contrário, entendem que isso nada tem de problemático. Assim, uso a expressão quase-circularidade para distinguir um argumento que toma, subtendida, a causalidade imanente. Para uma discussão sobre essa questão, vide Castro (1995).

moderno. Meu objetivo principal é salientar a vasta e profunda abrangência da disciplinaridade na Modernidade.

Como se não bastasse tudo o que já discuti sobre as relações entre as disciplinas e o mundo moderno, Foucault vai ver o disciplinamento como uma das técnicas mais poderosas para que se estabelecessem novas configurações políticas e sociais que caracterizariam o que ficou sendo conhecido como o Estado moderno. Isso é tratado pelo filósofo em dois planos e em dois momentos principais. O ápice do primeiro momento está no curso que Foucault ministrou em 1976, no *Collège de France*, em que ele analisou o deslocamento *do* código da soberania *para* o código da normalização, operado pela disciplinarização (Foucault, 1992f). Dois anos mais tarde, no mesmo *Collège de France*, teríamos o ápice do segundo momento; ali, o filósofo parece dar continuidade ao programa que iniciara dois anos antes e se ocupa com as bases da razão política moderna.

Em conformidade com seu historicismo radical e com sua filosofia da prática, para Foucault uma crítica da razão política não deveria assumir uma racionalidade que supostamente estaria desde sempre alojada na política. A razão política — como qualquer outra razão — não é um *datum no* mundo, porém um *constructo do* mundo. Não se pode, portanto, partir da razão como se essa já contivesse em si mesma um *telos*. Não se pode partir de declarações de princípios — sejam naturais, sejam morais — que serviriam de padrão para sabermos como *é* a razão política moderna, como se *deve entender* seus conceitos, significados e articulações, o quanto ela se afasta ou se aproxima desses princípios. O que é preciso é problematizar esses princípios; portanto, é preciso olhar tudo isso de fora. Assim, a crítica política deveria partir da genealogia do poder, do Estado, do governo, a fim de que se revelassem as condições de possibilidade para a emergência das práticas discursivas e não-discursivas que acabaram engendrando não só a lógica do Estado de governo como, também, o próprio sujeito moderno (Senellart, 1995). E foi o que fez Foucault.

Certamente isso não significa que a política não seja racional. Ela tem a sua razão; mas é uma razão contingente, fabricada. Essa razão está conectada a outras razões, mas todas estão “soltas”; não existe um ponto fundacional. Como já referi, não há nem mesmo como apelar para uma razão transcendental, pois o sujeito moderno — “portador” da razão moderna — não é anterior nem à vida social nem, muito menos, ao Estado.

E quando é possível derivar desse entendimento alguma orientação sobre a nossa ação política concreta, essa derivação também não deve ser deduzida a partir de qualquer pressuposto geral e anterior às próprias práticas que engendraram o quadro dentro do qual iremos desenvolver essa ação política concreta. Dito de outra maneira, tudo aquilo que aprendermos com a análise política poderá ter valor para nossas práticas; isso é assim não porque exista alguma regularidade — histórica, moral, social, etc. — baseada numa racionalidade exterior que oriente o fenômeno político, senão porque simplesmente “afiaremos” nossa capacidade de compreender o que acontece no plano político. Eis aí mais um exemplo daquilo que se chama uma filosofia da prática, em contraste a uma filosofia da consciência.

No texto *Soberania e Disciplina* (Foucault, 1992f), relativo ao curso que Foucault ministrou em 14 de janeiro de 1976, o filósofo desenvolve uma articulação entre as relações de soberania — típicas do mundo medieval — e essa nova invenção da sociedade burguesa: o poder disciplinar. O que ele vai nos mostrar é que, na Modernidade, a soberania do rei passou ao corpo social que o delegou ao Estado; como já referi, o código da soberania se transmutou num novo código que, não sendo mais o código da lei, será o código da normalização que é definido e balizado pelas disciplinas. Essas disciplinas “referem-se, necessariamente, a um horizonte teórico que não será o edifício do Direito mas será o campo das Ciências Humanas, e a sua jurisprudência será aquela de um saber clínico” (Foucault, 1994d, p.188).

Apesar de o código da normalização ser radicalmente diferente da teoria da soberania, essa “continuou não só existindo como uma ideologia do Direito como, também, organizando os códigos jurídicos inspirados nos códigos napoleônicos de que a Europa se dotou no século XIX” (Foucault, 1992f, p.188). Em suma, tudo se passou de modo que hoje temos o poder circulando entre os limites heterogêneos do direito de soberania e dos mecanismos disciplinares. Isso não significa que exista um sistema de direito, visível, explícito e um sistema disciplinar, obscuro e perverso pois, como vimos acima, as disciplinas têm seus próprios discursos, entre os quais ocupa destaque o próprio discurso científico.

Uma interpretação como essa tem resultados que interessam no nível de nossas eventuais práticas de insubmissão ao poder disciplinar. Do lado do eixo corporal, o que se faz, em geral, para tentar escapar do disciplinamento que quer nos aprisionar é apelar para as instâncias mais amplas do direito formal, institucionalizado em aparelhos bem definidos: tribunais e seus

códigos legais. Mas, no fundo, tais códigos são versões atuais da teoria da soberania. E, na medida em que, soberania e disciplina constituem, juntas, os mecanismos do poder na sociedade moderna, terá algum efeito esse apelo reacionário ao direito formal? Do lado do eixo cognitivo, que fazemos “contra as usurpações da mecânica disciplinar, contra a ascensão de um poder ligado ao saber científico” (ib., p.190) senão recorrer, regressivamente, a um estado anterior, de saberes mais amplos, que consideramos, *a priori*, mais humanos? Em ambos os casos, estamos apelando à idéia da soberania do indivíduo, seja ele a encarnação de um sujeito transcendental livre, ou o portador de uma razão transcendental totipotente, ambos perdidos numa Modernidade que é tida como doente. Voltarei a essa questão na próxima Seção.

Dois anos mais tarde, o filósofo explicita as bases de um projeto intelectual que se ocupava em mostrar a matriz da razão política moderna (Foucault, 1992h). Dentro disso, ele queria mostrar, também, de que maneira *da* pastoral cristã, característica da sociedade da lei — *Estado de justiça*, da Idade Média —, se tinha chegado à sociedade de regulamento e disciplina — *Estado administrativo* (nos séculos XV e XVI) — e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — *Estado de governo* (Foucault, 1992h). Em outras palavras, seu projeto era nos revelar como o Estado moderno se *governamentalizou*¹⁰⁷, como se produziu “este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (ib., p.293).

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a

¹⁰⁷ Como tantas outras palavras que venho usando nesta Tese, *governamentalizar* não está dicionarizada na língua portuguesa. O mesmo acontece com *governamentalidade*. Isso não mereceria um registro se não fosse o desacordo entre alguns leitores brasileiros de Foucault: ainda que raramente, encontra-se grafada também a forma *governabilidade*. Trata-se de uma questão técnica importante porque cada palavra remete para radicais diferentes. Recentemente tratei dessa questão em detalhe (Veiga-Neto, 1996c) e argumentei em favor da forma *governamentalidade* baseado nos seguintes pontos principais: 1) o conceito foucaultiano refere-se a uma razão *governamental* (do Estado) e não a uma propriedade ou qualidade de *ser governável* (corpo ou, até mesmo, Estado); 2) ainda que exista, em português, a palavra *governabilidade*, essa se refere à “qualidade de governável” (Ferreira, 1994, verbete *governabilidade*); 3) nos originais em francês e nas traduções para o inglês, espanhol e italiano encontra-se a forma correspondente a *governamentalidade* — respectivamente: *gouvernementalité*, *governmentality*, *governamentalidad* e *gouvernementalITÀ*. Além destes argumentos, naquele trabalho arrolei outras justificativas, talvez menores, em apoio à forma *governamentalidade*.

arte de governo — esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado — só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou; ele se restringiu. Se, pelos fins do Renascimento, *governar* não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p.244), na Modernidade o uso da palavra *governar* se restringiu às coisas relativas ao Estado.¹⁰⁸ O filósofo nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (ib., p.247).

É o conceito relacional de poder que aponta no sentido de, para usar uma redundância proposital, “conduzir as condutas”: tanto de si mesmo — do próprio corpo, atitudes, gestos, vontades, comportamentos, etc. — quanto dos outros. Nesse sentido, então, o poder diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao governo, de si e dos outros. Nesse caso, toma-se *governo* numa acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez dele, a partir dos séculos XVII e XVIII; isso é, *governo* é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, etc. Com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de *governo* foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado: “poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas” (Foucault, 1995, p.247). O caráter governamental que o Estado moderno assumiu — que o filósofo denomina governamentalidade (id., 1992h) —, foi o resultado de um longo processo histórico cujas raízes Foucault vai buscar na pastoral cristã, característica da sociedade da lei — Estado de justiça, da Idade Média. Passando pela sociedade de regulamento e disciplina — Estado administrativo, dos séculos XV e XVI —, chega-se à

¹⁰⁸ É interessante notar que o registro, em francês, do verbo *gouverner*, com o sentido de orientar ou conduzir (um navio, as ações alheias, etc.) data de 1150, enquanto que com o sentido político este mesmo verbo só viria a ser usado no início do século XVI. (Larousse/Lexis, 1979).

sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — Estado de governo, moderno. Esse processo se escorou em três dispositivos: “pastoral, novas técnicas diplomático-militares e finalmente a polícia; eis os três pontos de apoio a partir de que se pôde produzir este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (ib. p.293).

É daí que se coloca uma nova questão política para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Para dar conta dessa questão, “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (Foucault, 1992, p.290). Todo esse processo é resumido pelo filósofo nas seguintes palavras: “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (ib.).

Assim Foucault (1992) sumaria tudo isso e o conceito de *gouvernementalité*:

O que pretendo fazer nesses próximos anos é uma história da *gouvernementalidade*. E com essa palavra quero dizer três coisas:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros — soberania, disciplina, 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.

[...]

Afinal de contas, 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.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade.

[...]

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante 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 da governamentalidade. (ib., p.291-292).

Mais tarde, Foucault dirá também que chama de *gouvernementalité* “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 1994k, p.785).

Em suma, o que se observa nesse Estado de governo é que, em termos de um balanço econômico entre poderes mobilizados e *condução de condutas* — enquanto “modos de ações de uns sobre as ações dos outros” (Dreyfus & Rabinow, 1995, p.244) —, “a *gouvernementalité* se dirige a conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Baker, 1994, p.198).

Finalizo esta Seção trazendo o programa da *Aufklärung* como o coroamento “desse fenômeno fundamental na história do Ocidente” (Foucault, 1992h, p.293).

Em que pesem as diferenças regionais, já na segunda metade do século XVIII a governamentalização do Estado tinha atingido praticamente todos os países europeus. É justamente nesse quadro de inovação política que surge o Iluminismo, cujo programa educacional, consubstanciado na *Pedagogia* de Kant, se coloca a serviço de tudo isso. A escola não estará mais a serviço do Estado, mas da Humanidade; ou talvez seja melhor dizer: a serviço de tornar o Homem um humano. Ou, como disse Elias, tornar o Homem um civilizado (1989). Ou, como disse Kant, tornar o Homem “um maior de idade” (Kant, sd, p.100). A abrangência da escola vai além do Estado e se universaliza. Nesse sentido, a educação escolarizada não se coloca propriamente a serviço do Estado, senão é ela mesma que se coloca como uma condição de

possibilidade para que o Estado moderno se constituísse da maneira como se constituiu e, entre outras coisas, se governamentalizasse.¹⁰⁹

É revelador que Kant tenha reconhecido, na década de 1770, que “vivemos num tempo de disciplina, cultura e civilidade” (Kant, 1983, p.39) e o que ainda havia a ser feito pela escola era, principalmente, moralizar e ilustrar. Parafraseando Foucault (1992f), a disciplinaridade já tinha deslocado o código da soberania para o código da normalização. E Kant reconheceu que vivia num mundo disciplinar. É também revelador o entendimento que ele tinha sobre essas palavras. Assim, para o filósofo: “disciplina é meramente a submissão da barbárie” (Kant, p.38); “civilidade são boas maneiras, amabilidade e uma certa prudência” (ib.); “moralizar é praticar a virtude por seu valor intrínseco e não porque Deus assim deseje” (ib., p.39); “cultura é o exercício das faculdades do espírito humano que o distingue em relação ao animal” (ib., p.57). Essas rápidas referências servem para revelar o atravessamento da disciplinaridade — em seu eixo corporal — no texto de um autor que condensa o pensamento de uma época. Mesmo em várias outras passagens, são muito freqüentes os elogios diretos e indiretos à disciplina-corpo¹¹⁰. E aqui não interessa se a *Pedagogia* foi muito lida ou usada como uma direção teórica ou prática por pedagogos, professores, governantes, etc. — certamente o foi. Não se trata de questionar seus “efeitos”. Trago-a aqui apenas para buscar nela a presença das marcas de uma época.

CAPÍTULO 11

APRISIONADOS

¹⁰⁹ Mais uma vez, aqui, temos a oscilação — ou, talvez, indeterminação — entre causa e efeito; algo que pode ser mais bem compreendido pelo conceito de causa imanente: “quem produz”?, “quem reproduz?”.

¹¹⁰ Ainda que Kant não tenha se ocupado em tematizar sobre a disciplinaridade no eixo cognitivo, lembro que foi um kantiano inglês — William Whewell — quem, em meados do século XIX procurou organizar uma taxonomia das disciplinas científicas numa obra monumental e de ampla circulação na época: *Filosofia das Ciências Indutivas* (Whewell, 1967). Disso resultou que boa parte do que temos hoje, em termos da organização e da hierarquia das Ciências, deve-se a ele. Isso me parece interessante na medida em que não apenas marca uma influência do Iluminismo na disciplinaridade que está “em vigor” há mais de um século, como, ainda, talvez essa tenha sido a última grande tentativa de organizar o conhecimento de modo fragmentar.

Chegado ao último Capítulo, vejo que ficaram dispersas algumas questões. É preciso retomá-las antes de dar por concluído meu trabalho.

Mas este “dar por concluído” tem de ser matizado. Nada há de definitivo no meu trabalho: tudo aquilo que até aqui escrevi nem são verdades definitivas, nem admitem um ponto final definitivo. Se quero ter um mínimo de fidelidade ao pensamento edificante, é preciso lembrar sempre da mosca de Wittgenstein: ao ver que saí de uma garrafa, compreendo que posso ter me metido em outra garrafa. Numa perspectiva como a que eu assumi, não há como sair das garrafas simplesmente porque não há exterioridades. E mais: romper com os obstáculos de uma garrafa pode levar a outra garrafa; mas essa outra garrafa não representa um progresso epistemológico. Diferentemente do que pensou Bachelard, aqui não se trata disso. A questão fundamental é manter aceso o *ethos* kantiano; isso nunca é o suficiente — pois também não há suficiências —, mas já é muito.

Mas seja como for, tenho de concluir esta Tese. É claro que este último Capítulo já foi pensado há tempo. As decisões sobre o título, a arquitetura, o tom, etc. já estão tomadas. Mas a sensação de incompletude é uma herança cultural muito arraigada. Os materiais que descrevi, as relações que articulei, a argumentação que apresentei, tudo isso não estará incompleto ou, pelo menos, insuficiente? E terei sido suficientemente claro?

Então, paro de escrever e retomo o que fiz. E volto para pensar neste final e saio mais uma vez, vasculhando restos desprezados nos últimos meses. Encontro fragmentos inacreditáveis — fui eu mesmo que os escrevi? —; outros me parecem interessantes, mas onde agregá-los? Não poucas vezes, lembro-me de algo que li, faz tempo, e que talvez se encaixe aqui ou ali. Terei tempo para mais buscas? É preciso fazer mais buscas? E há sentido em fazê-las?

Pensando nessas coisas, de repente me dou conta de que a própria sensação de incompletude deriva do *topos* da totalidade... E me vejo, a mim mesmo, como um prisioneiro iluminista, talvez na busca de uma aliança com o Todo. Afinal, para que serviriam tantos séculos de aprimoramento das técnicas de subjetivação? Não estamos, todos nós, silenciosamente docilizados pelas disciplinas?

Levar essas reflexões muito adiante tem dois problemas. Um deles envolve aqueles que estiverem lendo este texto: o que prometi fazer não foi uma reflexão filosófica — para o que, sem dúvida, nem tenho fôlego. O outro

problema é só meu: radicalizando o niilismo, não estarei me aproximando demais do abismo nietzscheano? Então, suspendo essas reflexões, vou adiante e encaminho algumas questões que me trazem de volta para os discursos contradisciplinares que estão circulando entre nós.

Chamei de *virada disciplinar* ao fenômeno ocorrido no século XVI em que um novo regime de verdade se estabelecia criando novos saberes não apenas *sobre o mundo* como, também — e aí a maior novidade —, sobre *como colocar uma ordem no mundo*. Isso se deu na entrada da episteme clássica, fundada na ordem e na representação. As disciplinas, que no eixo cognitivo até então se haviam organizado segundo a lógica fechada e estática do trívio e do quadrívio, passaram a desempenhar novos papéis e proliferaram. A proliferação não se deu propriamente como uma necessidade epistemológica, mas como o resultado da nova lógica disciplinar que, agora, era aberta, dinâmica, dado que as disciplinas tinham de representar a multiplicidade e a ordem do mundo. Assim, as disciplinas se constituíram no artefato capaz de aglutinar, em si, a ordem e a representação. E, talvez mais importante do que tudo isso, as disciplinas se apresentaram como o artefato capaz de fazer a representação da ordem e de colocar ordem na representação.

Tal artefato, colocado no coração da episteme clássica, funciona como um suporte absolutamente fundamental para os novos saberes que, se organizando desde o início daquela episteme, se aglutinaram sob a denominação de Nova Ciência. Uma Nova Ciência que dava as costas para as “coisas do Espírito” e se voltava para compreender, explicar e dominar — sempre representando e ordenando — as “coisas da Natureza”. Assim, Ciência e disciplinaridade modernas, obedecendo à mesma lógica da representação e da ordem, fundem-se desde o início. Falar em fusão significa dizer que as mentes privilegiadas de alguns precursores nem *se valeram* inteligente e intencionalmente *das* disciplinas para colocar uma ordem *na* Ciência que estavam “criando”, e nem mesmo *inventaram* as disciplinas para tal. O que eles fizeram foi articulá-las — Ciência e disciplinas — juntas e ao mesmo tempo. Falar em fusão significa dizer que ambas — mesmo que se manifestem através de práticas discursivas e não-discursivas diferentes e mesmo que aparentem algumas assimetrias¹¹¹ — estão indissolivelmente ligadas. Não foi outra coisa que descobriu Kuhn quando, revelando o caráter

¹¹¹ Refiro-me ao fato de que a Ciência usa as disciplinas, isso é, ela se vale das disciplinas tanto no eixo cognitivo quanto no eixo corporal. As disciplinas-saber e as disciplinas-corpo também “produzem” conhecimento científico. Mas aí as conexões são de outro tipo.

convergente da educação científica (Kuhn, 1987b), disse que a Ciência é uma atividade que se desenvolve segundo paradigmas (Kuhn, 1976). Ainda que não se possa fazer coincidir *paradigma* com *disciplinas*, é forçoso reconhecer que a distribuição das peças dos quebra-cabeças e a proliferação paradigmática implicam proliferação disciplinar (Veiga-Neto, 1992b).

Compreender a fusão entre Ciência e disciplina nos ajuda a compreender a atividade científica numa perspectiva foucaultiana: um tipo moderno de discurso regular cuja produção “é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade” (Foucault, 1993a, p.2). Tais procedimentos se distribuem em procedimentos de exclusão, procedimentos de classificação, ordenação e distribuição (até aqui, todos disciplinares) e procedimentos de rarefação dos sujeitos. Nesse mesmo texto, Foucault enumera, analisa e exemplifica — num âmbito bem geral — os vários mecanismos de controle que possibilitam, ou não, o surgimento desses discursos: mecanismos externos (proibição, razão/loucura, verdade/falsidade), mecanismos internos (comentário, autoria, disciplina) e mecanismos que rarefazem os sujeitos (apropriação, doutrina e sociedade de discurso).

Isso posto, não é difícil identificar, atuando também na Ciência, todos os procedimentos e mecanismos acima citados. Mecanismos esses que se articularam de modo a permitir a taxonomia empreendida por Foucault, segundo a qual as Ciências Sociais dividem-se em objetivantes e subjetivantes, o que, por isso mesmo, explica porque elas são um produto da Modernidade. Como nos mostraram Dreyfus & Rabinow (1995), *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade* traçam, respectivamente, as genealogias dessas duas divisões das Ciências Sociais. Mas o que me parece mais importante, aqui, não é “detectar” tais procedimentos e estratégias em ação. Afinal, não é difícil ver, por exemplo, que o estabelecimento da disciplinarização dos saberes constituiu-se e constituiu-se num poderoso mecanismo interno de controle dos discursos; ou, como um outro exemplo, que a organização institucional do conhecimento opera em todos os processos (titulação, etiquetagem, avaliação, credenciamento, convites) e em todas as instâncias (universidades, institutos de pesquisa, associações científicas, congressos) no sentido de rarefazer e hierarquizar os locutores com direito a enunciar o discurso e dele usufruir. O que me parece mais importante, no

ponto em que está a minha discussão, é ressaltar duas questões que derivam do pensamento foucaultiano.

A primeira questão consiste em saber se “as Ciências Sociais podem, a exemplo das Ciências Físicas, se libertar do pano de fundo das práticas sociais que as torna possíveis” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.233). Foucault (1989) entende que as Ciências Naturais — ao se estabelecerem como desdobramentos modernos das práticas de enquete que contribuíram para a organização dos principados na Idade Média tardia, e ao se operacionalizarem tendo como modelo maior a Inquisição — se distanciaram bastante das relações de poder que, de início, as conformaram e se tornaram amnésicas em relação às suas origens. Pode-se dizer que as Ciências Naturais se operacionalizaram “na medida precisamente em que as práticas subjacentes que as tornaram possíveis puderam ser, por sua vez, tidas por adquiridas e ignoradas pelo cientista” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.235). Por isso, as Ciências Naturais se pretenderam neutras e donas de uma lógica cuja racionalidade independe daquelas relações de poder. E, na medida em que a Epistemologia se estabelece como uma reflexão sobre as condições do conhecimento científico, não será pela mesma amnésia que ela se pretende transcendental?

Se viermos para o século XIX, constatamos que aconteceu aí uma verdadeira explosão disciplinar: novas e novas disciplinas se criaram nas Ciências Naturais e toda uma série de novos saberes se organizou no que se passou a denominar Ciências Humanas. Isso pode ser entendido como uma antítese, como o resultado de uma reação da lógica disciplinar aos riscos de uma recaída na lógica da soberania, personificada principalmente nas ameaças napoleônicas aos ideais iluministas. Como argumentou Baker (1994), as disciplinas se colocaram como “uma forma de autoridade baseada mais na razão do que na vontade, mais no conhecimento científico do que nas artimanhas arbitrarias, mais no reconhecimento e na aceitação de mandatos cognitivos [que derivam do conhecimento] do que nas dinâmicas políticas de consentimento e coerção” (ib., p.205). Se tomarmos a vigilância como uma função que deriva da distinção e do esquadramento, compreenderemos — em termos dos eixos cognitivo e corporal da disciplinaridade — todo o alcance da frase de Baker (id): “Quanto maior for o poder de soberania, maior será a força que a vigilância pode assumir em contraposição a ele” (ib.). Não foi por outro motivo que o cientificismo comteano tanto tomou as Ciências Naturais como modelo quanto apelou para o eixo cognitivo da disciplinaridade, ao construir seu edifício positivista.

Mas, para as Ciências Sociais a questão é outra. O próprio objeto a estudar (ações, significados, contextos, etc.) e a própria metodologia (enquanto modo de chegar ao objeto e com ele trabalhar) constituem o pano de fundo sobre o qual ela se fundou e se movimenta. A partir daqui, pode-se compreender melhor por que as Ciências Naturais se normalizam (no sentido kuhniiano) e as Ciências Sociais não o fazem. Ou dito de uma maneira mais forte: por que aquelas *necessariamente* se normalizam (como resultado de conflitos de significado e de lutas internas pela imposição de discursos); e por que essas *necessariamente* não o fazem. Isso é assim porque a normalização, ao exigir a amnésia do pano de fundo, roubaria das Ciências Sociais a riqueza de serem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento. A normalização seria para elas a sua ruína. A pobreza interpretativa das sociologias positivistas — em seu esforço de isolar o sujeito investigador de seu entorno a fim de objetivar estritamente o mundo social — são um exemplo dessa ruína.

A segunda questão consiste no fato de que a Ciência se constituiu, na Modernidade, como o lócus em que aqueles procedimentos e mecanismos se articularam e se colocaram em funcionamento de um modo talvez mais eficiente do que o fizeram em qualquer outra atividade ou qualquer outro momento da história. E, simetricamente, a Modernidade foi e vem sendo o *milieu* que abrigou a constituição da Ciência. Arriscando-me a todos os problemas de uma analogia de cunho naturalista, sugiro que, nessa perspectiva, Ciência e Modernidade se instituíram e sobrevivem simbioticamente, quais resultados de uma junção que se tornou uma necessidade contingencial (não no sentido transcendental, como já comentei antes, mas histórico). E, como cimento dessa junção, ligando tudo isso, está a disposição disciplinar do conhecimento. O amálgama das disciplinas vem dos primórdios da episteme clássica, mas permanece e se fortalece de tal maneira na episteme moderna que pensar tais coisas em separado é hoje impossível.

Mesmo com todas as restrições a qualquer tipo de essencialismo, somos quase tentados a dizer que se a Ciência *é* alguma coisa, *é* essa combinação de procedimentos e mecanismos em ação na sua forma mais eficiente, dissimulada e constritiva¹¹². Uma combinação que estabelece discursos ao mesmo tempo muito *específicos* e muito *gerais*.

¹¹² Em *A ordem do discurso*, Foucault (1993) faz uma interessante referência aos aspectos construtivos da Ciência ao comentar a passagem dos discursos renascentistas sobre a riqueza, a moeda, ao comércio etc. para o que seria, mais adiante, a análise

São discursos *específicos* na medida em que se engendram segundo gramáticas próprias; na medida em que circulam primariamente dentro de comunidades mais ou menos restritas (onde são gerados e legitimados) e na medida em que estabelecem campos de discursividade e as respectivas normas sobre o que é enunciável (com os correspondentes critérios de falso/verdadeiro, certo/errado).

Mas, mesmo sendo específicos, na medida em que assumem a regularidade do mundo como uma, digamos, projeção da Totalidade, os discursos da Ciência são também *gerais*. Isso significa que eles se pretendem universais para *tudo*. Como lembrou Larrosa (1994), até mesmo para o julgamento moral, ao estabelecerem as normas a que me referi no parágrafo anterior. Assim, antes que a lei imponha ou proíba pela força explícita, a norma aponta e separa o que é normal daquilo que não o é, ao mesmo tempo em que estabelece os limites toleráveis para os casos desviantes. Essa é, sem dúvida, uma dos grandes “funções” da Ciência: além de criar conhecimentos sobre o mundo — que chamei, meio imprecisamente, de “conteúdos” das disciplinas —, ela distribui esses conhecimentos segundo estruturas — as próprias disciplinas e suas relações —, de modo que, ao fim e ao cabo, tem-se certeza de que o mundo é estruturado.

Na medida em que os discursos da Ciência são *gerais*, eles ao mesmo tempo são apropriados pelo corpo social e dele se apropriam; e por esse corpo se espalham, gerando aquele sistema de possibilidades dos discursos que Foucault denomina episteme moderna. A normalização só pode ser pensada em termos científicos se estiver escorada nos dois eixos da disciplinaridade. Assim, tornam-se compreensíveis as correspondências que Foucault faz entre a Escola moderna e a Clínica, entre a Pedagogia e a Terapia, enquanto dispositivos que intervêm e controlam a vida individual e social. Nesse sentido, esses dispositivos tanto subjetivam cada um quanto mantêm e reproduzem as relações de força enquanto poder que a todos atravessa.

Se pensarmos nas conexões entre currículo, disciplinas e Ciência moderna, compreenderemos melhor como o ordenamento disciplinar nos atinge e quais os efeitos que ele produz. Como já referi, pode-se dizer que as disciplinas especificam *o que* estudar e *como* relacionar entre si as coisas que estudamos; em outras palavras, elas nos fornecem critérios e métodos para ver e organizar objetos. Em termos foucaultianos, então, as disciplinas têm

das riquezas e, depois, a economia política. Em *As palavras e as coisas* (Foucault, 1992a), essa questão é tratada em detalhe.

como “efeito” iluminar objetos e articulá-los segundo determinados algoritmos, de modo que acabam por constituir um regime de verdade. Assim, elas fabricam praticantes do conhecimento, com as respectivas maneiras de produzir saberes, de ter acesso a tais saberes e de como colocá-los em circulação. E, além de tudo isso, na medida em que se cumpre, contínua e crescentemente, o preceito de Vives — lembremos: “disciplina, prolifera!” —, a expansão da disciplinaridade passa a ser vista como um sinal de progresso.

Foi justamente isso que ocorreu de maneira particularmente intensa a partir do século XIX. Pode-se até mesmo dizer que isso se constituiu no lado epistemológico¹¹³ das práticas discursivas que ficaram conhecidas sob a denominação genérica de *cientificismo*. Tais práticas discursivas sustentaram o otimismo para com o progresso científico e a seu modo explicaram esse progresso e o justificaram. A produção sistemática e organizada de novas especialidades e de novos ordenamentos foi colocada em marcha sobretudo por profissionais, nas academias, há pouco mais de cem anos. Esse fenômeno tem sido bem descrito em termos históricos e analisado em termos epistemológicos e sociológicos tanto numa perspectiva funcionalista quanto numa perspectiva culturalista ou mesmo, ainda, segundo perspectivas pós-modernas. Uma constante nesses estudos é a quase unanimidade em mostrar que a proliferação disciplinar decorre muitíssimo mais do interesse dos membros da comunidade acadêmica — cientistas e, eventualmente, administradores e financiadores da atividade científica — em busca de posições privilegiadas, do que propriamente de uma necessidade epistemológica.¹¹⁴

É àqueles profissionais da academia, hoje mais ampla e profundamente do que nunca, que está confiada a topologização dos saberes que já comentei. Lenoir (1993) parte dessa constatação para dizer que “as disciplinas são a infra-estrutura da ciência, corporificada sobretudo nos departamentos universitários, sociedades profissionais, livros didáticos e manuais de laboratório” (ib., p.72). Além disso, as disciplinas contribuem para conferir identidades distintas a diferentes grupos profissionais, definem problemas e meios para resolvê-los, regulam as relações entre produtores e consumidores de conhecimento, conferem *status*, fazem a separação entre saber experto e

¹¹³ Temos aí um bom exemplo para o conceito de *epistemologia social*, de Popkewitz (1994).

¹¹⁴ Uma revisão dos estudos históricos e sociológicos sobre a estrutura disciplinar da Ciência, feitos segundo esses registros, pode ser encontrada em Barnes (1980).

saber amador, etc. As disciplinas funcionam “como formações institucionalizadas que organizam esquemas de percepção, observação e ação e que funcionam como ferramentas de conhecimento e comunicação” (Lenoir, 1993, p.72). Em outras palavras, as disciplinas organizam esquemas que permitem “enquadramentos automáticos” que dispensam grande parte das explicações e justificações — que de outra forma seriam necessárias — quando nos comunicamos num mundo cada vez mais complexo e de conhecimentos mais amplos e variados. Enfim, “enquanto operadores práticos incorporados, as disciplinas são estruturas políticas que fazem a mediação entre a economia política e a produção de conhecimento” (Lenoir, 1993, p.72).

Como vimos, mesmo sem considerar esse emaranhado de fatores e situações, foi contra tudo isso que se articularam os discursos contradisciplinares. E, nesse quadro geral, pode-se perguntar, afinal: por que justamente a disciplinaridade foi tomada, por tantos, como a grande vilã? E mais: como se aglutinaram, contra ela, tendências tão diferentes, desde a esquerda até a direita?

A primeira pergunta já foi respondida, ainda que parcialmente. Ao mesmo tempo em que o cientificismo teve um notável papel desde o século XIX, ele deixou crescer, nas suas frinchas, as condições de possibilidade para que se estabelecesse um anticientificismo. Na medida em que a Ciência prometeu o que não poderia cumprir porque não estava exclusivamente em seu campo de ação — a saber, uma vida melhor para todos —, ela ficou desacreditada e abriu espaço para outros discursos. O seu sucesso foi a sua ruína.

Como referi na Segunda Parte, esses outros discursos são bastante variados e vão desde a negação abstrata da Ciência, até a busca de remédios corretivos para ela. É nesse gradiente que se situam os discursos contradisciplinares. Não é difícil compreender por que foi justamente a disciplinaridade o principal alvo. Como que sentindo aquilo que se pode considerar o *esgotamento da Modernidade*, esses discursos se voltam para atacar a talvez principal técnica que conecta os diferentes dispositivos que sustentam a Modernidade. A melancolia em relação à Modernidade encontra um caminho para se resolver¹¹⁵. Mas as justificativas que são tomadas para animar a campanha contra as disciplinas vêm de dentro da própria

¹¹⁵ Uso aqui esta palavra no sentido dado por Stein (1994).

Modernidade, vêm das metanarrativas que haviam, elas próprias construído o edifício científico.

Ora, dado que tanto as esquerdas quanto a direita se inspiram nas mesmas metanarrativas, está encaminhada a resposta à segunda pergunta que fiz mais acima.

Do lado dos setores intelectuais de esquerda a interdisciplinaridade era vista como uma reação a uma prática científica levada a efeito principalmente nos países capitalistas e que servia a seus propósitos de dominação. *Positivismo, Ciência, capitalismo e fragmentação* eram alguns dos grandes alvos de crítica para esses setores. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade passou a ser entendida como uma nova maneira de pensar, capaz de aproximar a teoria à prática, capaz de integrar especialidades que tinham se afastado uma das outras como decorrência de um “estilo burguês de pensar” (Follari, 1993). Seguindo a corrente antipositivista, Lück (1995) vai colocar nas costas do Positivismo a fragmentação do conhecimento em disciplinas e “a visão dicotomizadora da realidade” (ib., p.45); o seu passo seguinte é derivar daí não só “uma visão limitada da realidade, mas também alienada” (ib., p.51). Por aí se chega ao entendimento de que a epistemologia interdisciplinar é a única capaz de nos dar a conhecer a realidade em sua totalidade.

A questão da Totalidade é particularmente interessante. Ela remete a discussão para três outras questões.

Em primeiro lugar, é principalmente o unitarismo prometido pela interdisciplinaridade que desloca as discussões sobre ela para um plano filosófico. Como vimos, a metafísica está sempre no fundo das declarações e certezas unitaristas dos discursos contradisciplinares, na medida em que a Totalidade é sempre assumida *a priori*.

Em segundo lugar, a promessa unitarista coloca a interdisciplinaridade como o melhor caminho para a superação das contradições sociais do mundo capitalista, pois uma “interdisciplina possibilitaria o conhecimento da totalidade à qual a dialética se refere, e sem a qual o social em seu conjunto permanece não-compreensível” (ib., p.52). Que fariam as esquerdas num mundo não-dialético?

Em terceiro lugar, está a questão da apropriação da interdisciplinaridade, também pela direita. Justamente ao prometer o acesso à Totalidade pela via interdisciplinar, os discursos contradisciplinares serviam à direita. Se, através de métodos de ensino interdisciplinares se poderia

apreender o todo, então esses métodos também poderiam servir aos propósitos hegemônicos da direita. Em alguma medida, a promessa interdisciplinar funcionou como conteúdo de justificação para os discursos políticos que sustentavam o *status quo* capitalista, discursos esses que, de certa forma contraditoriamente, sustentavam a própria disciplinaridade. Daí resultou que a tentativa de restaurar uma razão unitária por via da interdisciplinaridade também tenha sido particularmente vigorosa “como reação do capitalismo frente aos seus próprios problemas de legitimação” (ib., p.50) e tenha se articulado com as amplas reformas universitárias que ocorreram em quase todos os países ocidentais. Em muitos lugares, o discurso contradisciplinar entrou, pelas mãos do capitalismo, no espaço aberto pelas esquerdas, em seus movimentos por amplas reformas educacionais.

Além disso, a interdisciplinaridade servia aos discursos cientificizantes e tecnocráticos da direita na medida em que ela se apresentava como um caminho para a “superação da especialização excessiva; entendia-se que a interdisciplinaridade fornecia meios para unir o conhecimento teórico à prática e permitia situar o lugar de tal conhecimento dentro da estrutura social em seu conjunto” (ib., p.51). Em outras palavras, a interdisciplinaridade se apresentava como um elemento capaz de refrear as críticas à Ciência, dado que essa se confundia, discursivamente, com a fragmentação.

Podemos tomar muitos fragmentos que denotam a apreensão dos discursos contradisciplinares por diferentes facções políticas. Aqui, no entanto, me atenho a um exemplo. Trata-se daquele deslocamento feito por Fazenda (1993a), que comentei ao descrever a segunda família discursiva. Como vimos, essa autora tinha por “aceite que existe uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade” (ib., p.51), uma vez que essa deveria ir muito além da integração. Ela entendia que “integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’” (ib.) e, assim, ficaria no nível da pluridisciplinaridade. A condição necessária para a interdisciplinaridade era dada pela interação. Para essa pedagoga, era preciso, então, substituir a noção de *integração* pela de *interação*. Ainda que longa, vale a pena repetir, aqui, a citação já feita:

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, (sic) é fator de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Nesse sentido é que permanecer nela apenas, seria manter as coisas tal como

elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada. (ib., p.48).

[...]

Muitas vezes, servem-se da integração para “entreter” as pessoas num jogo de reunir quando integrar passa a ser a meta final e as reflexões ou críticas a uma estrutura maior, ou à própria sociedade manipuladora são então emudecidas. Em nome muitas vezes de uma integração para o “desenvolvimento”, perde-se a oportunidade de integrar-se para a “mudança”. (ib., p.49).

Não é difícil observar que Fazenda está usando um vocabulário e uma retórica comuns nos discursos que as esquerdas faziam circular entre nós, na década de setenta. Assim, a opção que essa autora faz por *mudança*, em detrimento de *desenvolvimento*, deve ser entendido naquele clima discursivo, quando, como sabemos, as ditaduras conservadores latino-americanos usavam constantemente esse último vocábulo na defesa de suas propostas econômicas, sociais e políticas. Além disso, ao rejeitar *integração*, ela estava rejeitando uma palavra que era usual no vocabulário conservador da época — lembremos, como exemplos, o *slogan* do Projeto Rondon (“Integrar para não entregar”) e a expressão de ordem nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (“integração nacional). Está claro que Fazenda se alinha com as propostas mais críticas que se opunham àquelas ditaduras e que, assim, lutavam por *mudanças* no País.

Por outro lado, ao querer bem mais do que *integrar*, essa autora assume propósitos e expressões que aparecem em textos pedagógicos desde, pelo menos, a Escola Nova. Não cabe entrar aqui em maior detalhe sobre isso, mas tão-somente lembrar que tais expressões — tomadas num sentido mais amplo, não só pedagógico — se situam no horizonte do Movimento Modernista de 1922 e num contexto de afirmação da brasilidade.

Uma outra pergunta que podemos fazer, a esta altura, é: por que se recorreu à doença para qualificar a situação do mundo moderno e, mais precisamente, por que este *topos* parece ter funcionado tão bem ou com tanta força? Na verdade, pode-se responder que o mito da doença é bastante remoto na nossa tradição¹¹⁶ e, assim, estaria à mão para ser usado. Ele tem servido para explicar as relações entre a perfeição e a imperfeição, para atemorizar,

¹¹⁶ Lembremos, especialmente, Hesíodo e Platão.

para justificar os genocídios, para celebrar a negação aos vícios.¹¹⁷ Mas isso não explica por que ele foi e é tão intensamente referido *neste caso*. Assim, o que eu quero salientar é o apego do discurso pedagógico justamente a este *topos*. Não que ele esteja sempre explícito, isso é, que sempre se encontre essa palavra ou claramente esta noção nos textos produzidos dentro do movimento pela interdisciplinaridade. Muitas e muitas vezes, a doença está colocada como um fundo, quase silencioso, do qual a prescrição meliorista pedagógica luta por se afastar.

Eu sugiro que o apego a este *topos* resulta da combinação de uma determinada noção de doença com a melancolia moderna que cresceu nas fendas da Modernidade. De fato, a doença de que nos falamos os discursos contradisciplinares é própria de um organicismo corrente na Medicina do século XIX e que hoje costuma ser chamado de ingênuo ou vulgar. Esse organicismo admite que *existem* doenças e que essas doenças corrompem um estado natural saudável; a uma “coisa” (a saúde) se oporia uma outra “coisa” (a doença). Aí se está a um passo para identificar um agente etiológico, em geral único, isolável e contaminador e do qual temos de nos livrar. Não é por outra coisa que, como mostrei, se fala *numa* causa para a doença do mundo moderno. E, conseqüentemente, *num* remédio contra essa causa. Não seria propriamente o mundo que se curaria, senão que o remédio mataria a causa... Não se trata de uma *terapia*, cuja palavra derivada *terapêutica*, como nos ensina Mestre Aurélio, tem um sentido mais amplo: “que estuda e põe em prática os meios adequados para aliviar ou curar os doentes” (Ferreira, 1994, verbete *terapêutica*). Não. O remédio é pontual, eficiente, solitário. A terapêutica é processual, resulta de uma combinação de ações e até mesmo de remédios. Que se quer contra uma doença? Principalmente no mundo moderno que é visto, pelos seus próprios críticos, como o mundo em que prevalece a razão instrumental? A lógica que se quer extinguir é a própria lógica que sustenta o processo de extinção.

Feitos mais esses comentários sobre as condições que possibilitaram a articulação e a ampla circulação dos discursos contradisciplinares, volto para algumas considerações gerais sobre a disciplinaridade, antes de concluir esta Tese.

¹¹⁷ Quanto a isso, lembro as palavras do poeta: “A doença não me intimide, que ela não possa / chegar até aquele ponto do homem onde tudo se explica (Os últimos dias: Drumond de Andrade, 1973, p.33).

Não deixa de parecer paradoxal que os mesmos dispositivos que disciplinam, distribuindo monotonamente o espaço social, são os que criam sujeitos singulares. Assim Díaz (1993b) refere-se a esse paradoxo:

a disciplina que tende a nivelar reduzindo tudo à “normalidade”, por sua vez gera *individualidades*. A aparente uniformidade de uma formação militar, de uma cadeia de produção, de uma aula, de uma sala de hospital ou de uma coluna de presidiários está constituída por indivíduos que aprendem — à força de castigo e recompensa — a cumprir com a *norma*. Esta, nivelando a todos, também os individualiza, porque é o *esforço pessoal e a aplicação da norma* aquilo que os assimila ao sistema. (ib., p.35).

Mas o paradoxo desaparece se abandonarmos as noções de contradição entre parte e todo. A contradição só surge quando levamos a sério as díades (Wittgenstein, 1979). Nada há no mundo que nos assegure que elas não passam de construções mentais; isso pode, então, nos conduzir a problemas que sendo inventados, são maus problemas ou, como diria Wittgenstein: “levam a mal-entendidos” (ib., §90, §95, §120). A parte não é necessariamente o contrário do todo; e talvez até mesmo não existam contrários para uma ou para o outro. Seguindo o pensamento pós-estruturalista, sugiro que abandonemos as díades ou, pelo menos, não façamos de cada elemento dessa díade — o todo e a parte, isso é, o espaço social e o sujeito — mais do que cada um pode ser, a saber, referentes que estão no mundo, que são coisas do mundo.

Sobre as díades, podemos ir buscar a imagem que nos deixou Lewis Carroll, em *Alice no País das Maravilhas*. Ali há uma passagem que trata da problemática questão dos opostos. Temos, para usar uma expressão de Wittgenstein, o “vício de pensamento” de construir opostos mesmo quando um dos termos não admite um seu oposto inequívoco, isso é, claro e único. Esse vício é agravado pela prática de aplicar automaticamente o oposto quando o primeiro termo não se aplica. Vejamos como Carroll encaminha essa questão, ao descrever o julgamento do Valete. Estando preso, o Valete é levado à presença do Rei para explicar quem teria escrito uma determinada carta. Mas o Rei “pensa mal” — tem os “vícios de pensamento” de que nos fala Wittgenstein. Por isso, diante da resposta negativa do Valete, o Rei argumenta: “Se não foi você que assinou a carta, tanto pior para você. Ao não

assiná-la, você deve ter tido más intenções, pois caso contrário teria assinado a carta, como faria qualquer pessoa honesta”.¹¹⁸

Se tomarmos o sujeito e a rede como referentes que estão no mundo, nem eles se opõem, nem um (a rede) resulta da soma das unidades do outro (os sujeitos). E aqui poderíamos substituir “soma” por “combinação”, “integração” ou “sinergia” que daria no mesmo. Assim, podemos pensar que o sujeito e o espaço social são, na episteme moderna, as duas faces de uma mesma moeda. A normalidade que define um é a mesma que posiciona o outro. E a disciplina que baliza a normalidade é a mesma para ambos. Já usei a mesma metáfora quando falei que os eixos corporal e cognitivo são, também, os dois lados da moeda disciplina. Se tentarmos tematizar só um, perderemos a riqueza do outro e, talvez pior, perderemos de vista as relações entre eles.

Então, o que se coloca não é tentar entrar na questão por um dos lados — seja pelo sujeito, seja por aquilo que se chamou estrutura —, mas sim pelas bordas da moeda. Tentar entrar por uma das faces, para depois dialeticamente chegar à outra, leva invariavelmente ao privilégio de uma delas e aos mal-entendidos que comentei no parágrafo anterior. Como já referi, é justamente disso que falou Canning (citado por Popkewitz, 1994), ao dizer que o historicismo radical se ocupa com a sexualidade (e não com esse ou com aquele sexo), com as relações de gênero (e não com o machismo ou com o feminismo) e assim por diante.

Foi isso que procurei fazer em muitos momentos, ao longo desta Tese. Por onde eu entrei sempre fui encontrando uma sucessão de eventos e um conjunto de dispositivos que se engendraram para disciplinar. Tais eventos e tais dispositivos se manifestam em múltiplas práticas discursivas e não-discursivas, conectadas entre si. É na contramão de algumas dessas práticas que pretendem se colocar as séries dos discursos contradisciplinares que descrevi e problematizei. Das muitas lições que tirei de tudo isso, eu trago duas questões para um último comentário.

Em primeiro lugar, a questão das conexões. O olhar genealógico nos mostrou que, assim como qualquer outro discurso, os discursos disciplinares

¹¹⁸ A sutileza filosófica desta passagem é notável. A rigor, o Rei não fez como o lobo de Esopo: o Rei não era mau, mas apenas pensava mal... Ele não tinha más intenções contra o Valete; mas também não tinha inteligência... Se pensamos que isso só aconteceria num “país das maravilhas”, seria bom olharmos para os opostos que construímos no nosso “mundo real”.

jamais estão soltos no cenário onde eles são pronunciados. Os discursos, por mais originais e livres que pareçam, jamais são simples produtos de *insights* ou de uma Razão suficiente¹¹⁹; jamais eles resultam de atos de uma vontade soberana. Mesmo que muita originalidade possa ser dita, é preciso ter em mente que o *dictum* não só é feito de tijolos tirados de outros discursos como é determinado por práticas não-discursivas, algumas próximas, outras remotas. Isso é muito mais do que dizer que os discursos são “influenciados pelo meio social”. Mesmo os discursos aparentemente tão elaborados e fundamentados — como é o caso do discurso pedagógico — nem eles se formam por operações racionais suficientes, nem são um conjunto abstrato de idéias a serem transpostas para as práticas educativas. Eles estão conectados profundamente com as próprias práticas que os originaram (Narodowski, 1994). Entre muitas outras coisas, isso significa que para alterar as práticas — discursivas ou não-discursivas — de nada adiantará apenas discursar sobre elas, na busca de alternativas. Por mais inteligente que pareçam esses discursos, nada adiantará se mais no fundo não for examinado o quanto essas práticas estão conectadas com outras que, muitas vezes, são assumidas com tranquilidade, seja porque não são vistas, seja porque são consideradas naturais.

Popkewitz (1995) nos oferece um conceito que é útil para compreendermos a importância dessas conexões: *campo discursivo*. Para esse autor, ao contrário da noção de contexto — que cria um lugar onde as crianças são normalizadas — ele fala de um campo discursivo como “uma montagem que abarca múltiplas instituições” (ib., p.11). O conceito de campo discursivo permite que a criança seja vista como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só “diretamente sobre” ela enquanto indivíduo singular mas também, que se estabeleceram historicamente “sobre” todo o *milieu* em que ela vive. Num sentido mais geral, pensar um campo discursivo é pensar acerca de “como determinados sistemas de idéias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades” (ib.). Para Popkewitz, uma perspectiva como essa, por exemplo, desloca qualquer discussão sobre a disciplinaridade e sobre o currículo; ambos deixam de ser uma questão epistemológica e passam a ser uma questão de epistemologia social.

¹¹⁹ Estou usando suficiente no sentido filosófico que pode ser lido aproximadamente como: “por si só algo pode dar conta de alguma coisa”.

Em segundo lugar, mas não menos importante, está a questão da liberdade. De certa maneira ela deriva das conexões que comentei logo acima. Em várias passagens deste texto fui deixando clara a noção que agora procuro sintetizar em poucas palavras. O que segue não deve ser entendido, absolutamente como uma prescrição. Trata-se de um entendimento que resulta da perspectiva que adotei e que pode ser visto como um solilóquio.

Nas últimas décadas, o discurso pedagógico tem tratado as disciplinas — tomadas em qualquer dos seus eixos — com muita reserva e até desaprovação. Como mostrei, muitos identificam nelas a origem da doença do mundo e, por isso, as exorcizam. Não tentei provar quem está certo ou quem está errado, pois não é isso que se coloca numa perspectiva como a que eu adotei. O que quero sublinhar coloca-se num outro registro. Todas aquelas pessoas que, envolvidas com a Educação, pensam em se libertar dos constrangimentos materiais e discursivos em que se consideram mergulhadas, talvez pouco ou nada consigam se atacarem de frente aquilo que consideram problemático. Como num jogo de espelhos, talvez o que se vê não passe de uma série infinita de avessos do avesso do avesso... Talvez tudo isso seja muito mais complicado do que pode dizer o conceito de *ideologia*, por mais elaborado que ele seja, pois simplesmente não há um original, não há onde lançar as âncoras. Colocar em marcha a atitude-limite, de que nos falou Foucault, implica pensar não só *por que* isso ou aquilo é considerado constrangedor como, ainda, *a que e como* se conecta isso ou aquilo. E talvez nem assim desapareçam os constrangimentos: ao sair de uma garrafa, cada pessoa ver-se-á aprisionada em outra garrafa.

A liberdade não está fora das garrafas, mas nas tentativas de nos libertarmos delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, T. Prólogo. *In: FOUCAULT, M. Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, sd. p. 7-10.
- ADORNO, T. W. *Dialectica Negativa*. Madrid: Taunus, 1986.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. Textos escolhidos*. S.Paulo: Nova Cultural, 1991. p.79-105.
- ANDRADE, C. A. B. Um novo movimento no ensino de língua portuguesa. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.). A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.59-66.
- APEL, K.-O. Fundamentação última não metafísica? *In: STEIN, E.; BONI, L. A. Dialética e liberdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), Petrópolis: Vozes, 1993. P.305-326.
- APOSTEL, A. (org.) *Interdisciplinarietà y Ciencias Humanas*. Madrid: Tecnos, UNESCO, 1983.
- ARIÈS, P. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, sd.
- ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.23-25.
- ÁVILA, I. S. Leitura e escrita no 1º grau: uma abordagem construtivista e interdisciplinar. *In: LUCE, M. B. M.; SILVA, M. B. G. (org.). Desafio da qualidade de ensino*. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT e FAGED, 1991. p.35-38.

- AZANHA, J.M. *Uma idéia de pesquisa educacional*. S.Paulo: EDUSP, FAPESP, 1992.
- BAKER, K. M. A foucauldian French Revolution? *In: GOLDSTEIN, J. (ed.) Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994. p.187-205.
- BALL, S. J. Introducing Monsieur Foucault. *In: _____ (ed.) Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.1-8.
- BARBOSA, D. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.) Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.65-77.
- _____. A prática da administração escolar numa atitude interdisciplinar. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.) A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.213-222.
- BARNES, B. *Estudios sobre la sociología de la ciencia*. Madrid: alianza, 1980.
- BAUMAN, Z. *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge, 1994.
- BENTHAM, J. *Teoria das penas legais*. São Paulo: Logos, sd.
- BEVIS, P.; COHEN, M.; KENDALL, G. Archaeologizing genealogy: Michel Foucault and the economy of austerity. *In: GANE, M.; JOHNSON, T. Foucault's new domains*. London: Routledge, 1993. p. 193-215.
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira A. D'Almeida. Nova York: Sociedade Americana da Bíblia, 1848.
- BLANCHOT, M. Foucault como o imaginário. Lisboa: Relógio d'Água, sd.
- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. S. Paulo: Loyola, 1992.
- _____. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.) Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.129-141.
- BOMBASSARO, L. C. *As fronteiras da Epistemologia*. Petrópolis: Vozes. 1992.
- BORGES, J. L. O jardim de caminhos que se bifurcam. *In: _____ Ficções*. Porto Alegre: Globo, 1969. p.71-83.
- BRAIDA, C. R. A crítica do conhecimento em Nietzsche. *In: TÜRCKE, C. Nietzsche: uma provocação*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), Goethe-Institut, 1994. p.33-42.
- BURBULES, N.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. *In: Silva, T. T. (org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. P.Alegre, Artes Médicas, 1993. p.173-204.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In: _____ (org.) A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. P.7-37.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- CASCAIS, A. F. Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault. *Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Cosmos, n.19, 1993. p.77-117.
- CASTEL, R. Problematization as a mode of reading History. In: GOLDSTEIN, J. *Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994. p.237-252.
- CASTRO, E. *Pensar a Foucault: interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos, 1995.
- CHOUCRI, N. A transformação mundial e suas implicações para a pesquisa interdisciplinar. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.77-90.
- CHOUDHURI, I. N. Pesquisa e prática interdisciplinar na alfabetização. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.113, 1993. p.21-34.
- CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P.143-172.
- CIRNE-LIMA, C. R. V. *Sobre a contradição*. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, 1962-
- DALLA ZEN, M. I. H. Disciplinas, interdisciplinaridade e linguagem. . In: LUCE, M. B. M.; SILVA, M. B. G. (org.). *Desafio da qualidade de ensino*. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT e FAGED, 1991. p.47-49.
- D'AMARAL, M. T. Esboço inicial de uma “genealogia da transdisciplinaridade”. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.95-106.
- DAVIDSON, A. I. Archaeology, Genealogy, Ethics. In: HOY, D. C. (ed.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.221-233.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELIZOICOV, D., ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. S. Paulo: Loyola, 1993. p.9-15.
- DEL PINO, R. S. A unicidade da ciência e a relativização da verdade: bases para a interdisciplinaridade em trabalhos que envolvem o ambiente escolar. *Cadernos Pedagógicos — SMED*. Porto Alegre, n.3, 1995. p.7-12.
- DE SANCTIS, G. *Instituto della Enciclopedia Italiana*. Roma: I.E.I., 1949.
- DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. São Paulo: Cultura Moderna, 1938.
- D'HAINAUT, L. Interdisciplinaridade e integração. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.47-72.

- DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a Filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.
- DÍAZ, E. Prólogo. In: FOUCAULT, M. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto, 1993a. p.7-11.
- _____. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993b.
- _____. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos, 1995.
- DÍAZ, M. *Foucault, maestros, discurso pedagógico*. 1994. Mimeo.
- D'OLIVEIRA, A. M. Wittgenstein: vida e obra. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1979.
- DOLL, B. Post-modernism's utopian vision. *Education and Society*, v.9, n.1, 1991. p.54-60.
- DOMINGUES, I. *O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1991.
- DONALD, J. *Sentimental Education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. London: Verso, 1992.
- DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1983.
- _____. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DRUMOND DE ANDRADE, C. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, 1973.
- DURING, S. *Foucault and literature*. London: Routledge, 1993.
- ECO, U. *Interpretação e Superinterpretação*. S. Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELIAS, N. *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- _____. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- _____. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1990.
- _____. A sociedade dos indivíduos. In: _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a. p.11-60.
- _____. Problemas da autoconsciência e da imagem do homem. In: _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. p.61-125.
- _____. Mudanças na balança nós-eu. In: _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994c. p.127-193.
- ELIAS, M. C.; FELDMANN, M. G. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.91-102.
- ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. Chicago: William Benton, 1970.

- ENGEL, P. La philosophie analytique: peut-elle être française? *Magazine Littéraire*. Paris, n.339, 1996.
- ERIBON, D. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ERNOU, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire etymologique de la langue latine*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951.
- ESPASA-CALPE. *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Bilbao: Espasa-Calpe, sd.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. Uma experiência interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.47-55.
- _____. A questão do autoconhecimento na prática interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.17-24.
- EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FAURE, G. O. A constituição da interdisciplinaridade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.61-68.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993a.
- _____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: _____ (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993b. p.15-18.
- _____. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993c.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994a.
- _____. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994b.
- _____. Reflexões metodológicas sobre a tese: “Interdisciplinaridade — um projeto em parceria”. In: _____. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994c.
- _____. *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995a.
- _____. Carta de Resende. In: _____. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995b. p.13-16.
- FERRAZ, M. M. Considerações sobre Filosofia, interdisciplinaridade e educação básica. In: SILVA, D. F.; SOUZA, N. G. S. (org.) *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1995. p.85-106.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Eletrônico*, Versão 1.4. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- FERREIRA, M. E. M. P. Prólogo: perceber-se interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993a. p.11-12.
- _____. Ciência e interdisciplinaridade. In: Fazenda, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993b. p.19-22.

- FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. S. Paulo: Cortez, 1993. p.33-35.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FLORES, T. M. V. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.18, n.1, 1993. p.53-60.
- _____. Ensaio sobre as relações interdisciplinares: assumindo as imprevisibilidades e imprevisibilidades. In: SILVA, D. F.; SOUZA, N. G. S. (org.) *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1995. p.25-34.
- FLYNN, T. Foucault's mapping of history. In: GUTTING, G. (ed.). *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p.28-46.
- FOLLARI, R. A. *Posmodernidad, filosofía y crisis política*. Buenos Aires: Rei Argentina, 1993.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.5, 1992. p.28-49.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Power and strategies. In: GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Random House, 1980a. p.134-145.
- _____. Two lectures. In: GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Random House, 1980b. p.79-95.
- _____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980c.
- _____. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1983. p.297-321.
- _____. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. México, v.L, n.3, jul-set, 1988. p.3-20.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. (coord.). *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Rio de Janeiro: Graal, 1991a.
- _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991b.
- _____. The ethic of care for the self as a practice of freedom. In: BERNAUER, J.; RASMUSSEN, D. (ed.). *The final Foucault*. Cambridge: MIT Press, 1991c. p.1-20.

- _____. Politics and the study of discourse. In: BURSCHELL, G; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester, 1991d. p.51-72.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992b.
- _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992c.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992d. p.1-14.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992e, p.15-37.
- _____. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992f. p.179-191.
- _____. Genealogia e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992g. p.167-177.
- _____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992h. p.277-293.
- _____. *A ordem do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1993a. Mímeo.
- _____. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993b.
- _____. Respuesta a una pregunta. In: _____. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto, 1993c. p.13-47.
- _____. Las redes del poder. In: _____. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto, 1993d. p.49-72.
- _____. La vérité et les formes juridiques. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.II (1970-1975). Paris: Galimard, 1994a. p.538-645.
- _____. M. Foucault, l'ilegalisme et l'art de punir. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994b. p.86-89.
- _____. Entretien avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994c. p.140-160.
- _____. Cours du 14 janvier 1976. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994d. p.175-189.
- _____. La société disciplinaire en crise. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994e. p.532-551.
- _____. La poussière et le nuage. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.IV (1980-1988). Paris: Galimard, 1994f. p.10-19.
- _____. Sexualité et solitude. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.IV (1980-1988). Paris: Galimard, 1994g. p.168-178.
- _____. Politique et éthique: une interview. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.IV (1980-1988). Paris: Galimard, 1994h. p.584-590.

- _____. Les mailles du pouvoir. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.IV (1980-1988). Paris: Galimard, 1994i. p.182-202.
- _____. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994j.
- _____. Les techniques de soi. In: _____. *Dits et Ecrits: 1954-1988*. v.IV (1980-1988). Paris: Galimard, 1994k. p.785
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Genealogía I: erudición y saberes sujetos. In: _____. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, sda. p. 11-22.
- _____. Nobreza y barbarie de la revolución. In: _____. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, sdb. p. 137-154.
- _____. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira; Montevideo: Nordan-Comunidad, sdc.
- FRANCHI, M. S. Conversando sobre interdisciplinaridade com orientadores educacionais. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.207-212.
- FREITAS, L. C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*, v.10, n.33, São Paulo, 1989. p.105-131.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema de Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). *Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.25-49. (Publicado originalmente em *Educação & Realidade*, v.18, n.2, Porto Alegre, 1993).
- GALLO, S. O conceito de *epistêmê* e sua arqueologia em Foucault. In: MARIGUELA, M. (org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: UNIMEP, 1995. p.13-27.
- GÉLIS, J. L'individualisation de l'enfant. In : ARIÈS, P.; DUBY, G. *Histoire de la vie privée*. vol. 4. Paris: Seuil, 1986.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P.41-69.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.230-254.

- GORE, J. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: _____. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-20.
- GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.30-64.
- GUATTARI, F. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.19-26.
- GUSDORF, G. *La palabra*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1957.
- _____. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.7-27.
- _____. A interdisciplinaridade. Universidade Gama Filho: *Revista de Ciências Humanas*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1977. p.13-22.
- _____. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. *Tempo Brasileiro*, n.121. Rio de Janeiro, 1995. p.7-28.
- GUTTING, G. (ed.) *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HACKING, I. The archaeology of Foucault. In: HOY, D. C. (org.) *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.27-40.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.33-52.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.65-110.
- HERRENSCHMIDT, C. O todo, o enigma e a ilusão. In: BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento, escrita*. São Paulo: Ática, 1995. p.101-139.
- HONNETH, A. Foucault e Adorno: duas formas de crítica da Modernidade. *Comunicação e Linguagens -- Foucault: uma analítica da experiência*. Lisboa, 1993. p.171-181.
- HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural. 1991. p.31-68.
- HOSKIN, K. The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, v.8, n.2, p. 135-146, 1979.
- _____. Foucault under examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, S. J. (ed.) *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.29-53.
- _____. Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMAY, D., SILVAN, D. (ed.) *Knowledges. Historical and critical studies indisciplinary*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p.271-304.
- HUNTER, I. Culture and government: the emergence of literary education. Houndmills: The Macmillan Press, 1988.

- JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: OCDE. *L'interdisciplinarité*. Paris: OCDE, 1972. p.98-125.
- _____. Interdisciplinaridade: os sonhos e a realidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.29-42.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito. In: _____. (org.). *Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p.11-24.
- _____. Imanência, história e interdisciplinaridade. In: _____. (org.). *Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.177-193.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.83-94.
- _____. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993. p.11-18.
- JAY, M. In the empire of the gaze: Foucault and the denigration of vision in Twentieth-century french thought. In: HOY, D. C. (org.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.175-204.
- JONES, K.; WILLIAMSON, K. The birth of the schoolroom. *Ideology & Consciousness: governing the present*, n.6, 1979.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "on the road"*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. Interdisciplinaridade na pré-escola: o convite num olhar. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papyrus, 1995. p.25-32.
- KANT, I. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1983.
- _____. *Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung)*. São Paulo, sd.
- KIZILTAN, M. Ü.; BAIN, W. J.; CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.205-232.
- KLEIN, J. T. Blurring, cracking and crossing: permeation and the fracturing of discipline. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMWAY, D.; SYLVAN, D. J. (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p. 185-211.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- _____. La tensión esencial: tradición y innovación en la investigación científica. In: _____. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987a. p. 248-262.

- _____. La función de la medición en la Física moderna. In: _____. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987b. p.202-247.
- LADWIG, J. G. *Academic distinctions: theory and methodology in the Sociology of school knowledge*. New York: Routledge, 1996.
- LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: olhares foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Las paradojas de la autoconciencia. In: _____. (org.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995a.
- _____. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. C. V. *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1995b.
- _____. Pedagogia, experiência e subjetividade: uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LECOURT, D. *Para uma crítica da Epistemologia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1980.
- LENOIR, T. The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMWAY, D.; SYLVAN, D. J. (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p.70-102.
- LINHARES, C. F. S. A interdisciplinaridade na Psicopedagogia. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói, v.13, n.1, 1986. p.57-63.
- LOPARIC, Z. Ética e finitude. Porto Alegre, *Conferência no PPG/Educação/UFRGS*, 1993.
- LOURO, G. L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. J. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- LOYOLA, A. À guisa de prefácio. In: DESCARTES, R. *Princípios da Filosofia*. São Paulo: Hemus, 1968. p.7-17.
- LUFT, C. P. *Novo manual de Português*. São Paulo: Globo, 1991.
- LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. R.Janeiro: José Olympio, 1988.
- _____. *O Pós-Moderno explicado às crianças*. Lisboa: D.Quixote, 1993.
- MACHADO, R. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. Arqueología y epistemología. In: BALBIER, E et alii (ed.). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.15-30.

- _____. Por uma genealogia do poder. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.vii-xxiii.
- _____. Sociologia e Epistemologia contemporâneas. *Notas de aula.* PPG-Sociologia/UFRGS, Porto Alegre, 1996.
- MARQUES, M. T. C.; RAMALHO, M. P. Os movimentos ecológicos e a interdisciplinaridade. *In: SÁ, J. L. M. (org.). Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Cortez, 1995. p.59-75.
- MARSHALL, J. D. Foucault and Education. *American Journal of Education*, v.33, n.2, 1989.
- _____. Foucault and educational research. *In: BALL, S. J. (org.). Foucault and Education: disciplines and knowledge.* London: Routledge, 1990. p.11-28.
- _____. Foucault y la investigación educativa. *In: BALL, S. J. (org.). Foucault y la educación: disciplinas y saber.* La Coruña: Paideia; Madrid: Morata, 1993.
- _____. Governamentalidade e Educação Liberal. *In: Silva, T. T. (org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994. p.21-34.
- MARTINS, E. R. M. Pluralismo científico. *In: STEIN, E.; BONI, L. A. Dialética e liberdade.* Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), Petrópolis: Vozes, 1993. P. 104-116.
- MARTON, S. O eterno retorno do mesmo: tese cosmológica ou imperativo ético? *In: TÜRCKE, C. Nietzsche: uma provocação.* Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), Goethe Institut, 1994. p.11-32.
- McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e Pedagogia. *In: SILVA, T. T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P.9-40.
- MELO NETO, J. C. Dúvidas apócrifas de Marianne Moore. *In: _____.* *Obra completa. Agrestes.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995a. p. 515-585.
- _____. Morte e vida severina: auto de Natal pernambucano. *In: _____.* *Obra completa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995b. p. 169-202.
- MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMWAY, D., SYLVAN, D. J. Disciplinary Ways of Knowing. *In: _____.* (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity.* Charlottesville: University Press of Virginia, 1993a. p.1-21.
- _____. (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity.* Charlottesville: University Press of Virginia, 1993b.
- MILLER, J. *La pasión de Michel Foucault.* Buenos Aires: Andres Bello, 1995.
- MIRANDA, J. A. B.; CASCAIS, A. F. A lição de Foucault. *In: FOUCAULT, M. O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p.5-28.
- MORAIS, R. A moda e o trabalho. *In: SÁ, J. L. M. (org.). Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Cortez, 1995. segunda capa.

- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREY, M. La cuestión del método. In: FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p.9-44.
- MORRIS, W. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: American Heritage Publishing & Houghton Mifflin, 1970.
- MOURA E DIAS, L. S. Interdisciplinaridade: em tempo de diálogo. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.37-45.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- NIETZSCHE, F. *Aurora*. Porto : Rés, 1983.
- _____. *A genealogia da moral*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, sd.
- _____. *Crepúsculo dos ídolos: máximas e dardos*. Mimeo.
- OGBORN, M. Knowing the individual: Michel Foucault and Norbert Elias on *Las meninas* and the modern subject. In: PILE, S.; THRIFT, N. (org.). *Mapping the subject: geographies of cultural transformation*. London: Routledge, 1995. p.57-76.
- OLIVEIRA, M. A. *A Filosofia na crise da Modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. *Sobre a fundamentação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.
- ORLANDI, L. B. L. Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. A. *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987. p.11-42.
- PASSOS, L. F.; CHASSOT, M. F. Interdisciplinaridade, competência e escola pública. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.79-90.
- PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. P. *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.
- PEARS, D. *As idéias de Wittgenstein*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- PEÑA, M. D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.57-64.
- PEREIRA, M. V. Educação estética e interdisciplinaridade: de como uma levou à outra. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.135-146
- PEREIRA, M. C. I.; LEITE, M. T. M.; CAVOUR, R. M. A. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n.39, 1991. p.286-296.
- PESSOA, F. *Obras em Verso*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.211-224.
- PETITAT, A. Entre história e sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992. p. 135-150.
- PIAGET, J. Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs. In: MOUTON/UNESCO. *Tendances principales de la recherche*. Paris: UNESCO, 1968.
- PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.
- POPKEWITZ, T. S. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press, 1991.
- _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- _____. *Restructuring of social and political theory: Foucault, the linguistic turn and education*. 1995. Mimeo.
- PORTELLA, E. Interdisciplinaridade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992a. p.1.
- _____. A reconstrução da disciplina. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992b. p.5-8.
- PRADO, C. G. *An introduction to genealogy*. Boulder: Westview, 1995.
- PRESTES, M. L. A. Interdisciplinaridade: um conceito ainda mal definido. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.1, n.2, 1987. p.61-68.
- QUIJANO, A. Reflexões sobre a interdisciplinaridade, o desenvolvimento e as relações interculturais. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.101-106.
- RABINOW, P. (ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon, 1984.
- RAJCHMAN, J. *Foucault: a Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RAMOS, G. T. Alfabetização: uma construção interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papyrus, 1995. p.33-40.
- REGNER, A. C. P. *A crise das Ciências e a interdisciplinaridade*. P. Alegre: IFCH/UFRGS, 1993. Mimeo.
- RESNICK, D. P.; RESNICK, L. B. A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.158-176.
- RIBEIRO, R. J. Os ensaios de Foucault. *Folha de São Paulo: Jornal de Resenhas*. São Paulo, n.16, 1996. p.1.
- RIVIÈRE, P. O memorial. In: FOUCAULT, M. (coord.). *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Rio de Janeiro: Graal, 1991a. p.51-112.

- RIZZON, L. A.; PAULETTI, R. Apresentação. In: PAVIANI, J.; BOTOMÉ, S. P. *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 1993. p.9-10.
- RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da Natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.
- _____. Foucault and Epistemology. In: HOY, D. C. (org.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.41-49.
- ROSE, N. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge, 1989.
- ROUANET, S. P. (org.). Do pós-moderno ao neo-moderno. *Tempo Brasileiro*. São Paulo, 1986.
- _____. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SÁ, J. L. M. Especialização versus interdisciplinaridade: uma proposta alternativa. In: _____. (org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 1995. p.23-58.
- SAMPAIO, C. C. et al. Interdisciplinaridade em questão: análise de uma política de saúde voltada à mulher. In: SÁ, J. L. M. (org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 1995. p.77-95.
- SANTIDRIÁN, P. R. Introducción. In: VIVES, J. L. *Diálogos sobre la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1995. p.9-25.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. R.Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.3, n.3, jan-jul, 1991. p.55-88.
- SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990. p.21-29.
- _____. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995. p.60-68.
- SANTOS, M. D. M. Pensando a interdisciplinaridade no ensino de ciências do 1º grau: 5ª à 8ª séries. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.97-105.
- SCHÄFFER, M. Interdisciplinaridade: um novo “paradigma” para a Educação e as Ciências Humanas? In: SILVA, D. F.; SOUZA, N. G. S. (org.) *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1995. p.35-48.
- SÉGUIER, J. *Diccionario Prático Illustrado*. Porto : Chardron, 1931.

- SELMAN, M. Dangerous ideas in Foucault and Wittgenstein. *In: Fifth Concurrent Session in Philosophy of Education*, 1988. p.316-325.
- SENELLART, M. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. *Tempo Social*. São Paulo, v.7, n.1-2, 1995, p1-14.
- SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. *In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 159-175.
- _____. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. *In: SÁ, J. L. M. (org.). Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 1995b. p.11-21.
- SHARPE, J. A história vista de baixo. *In: BURKE, P. (org.). A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. P.39-62.
- SHERIDAN, A. *Michel Foucault: The will to truth*. London: Tavistock, 1981.
- SHERIF, M. S.; SHERIF, C. *Interdisciplinary relationship in the Social Sciences*. Chicago: Chicago University Press, 1969.
- SHIBLES, W. *Wittgenstein, linguagem e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SIEBENEICHLER, F. B. A interdisciplinaridade na crise atual das ciências. *Educação e Filosofia*, v.3, n.5/6, Uberlândia, 1989. p.105-114.
- SILVA, D. F. Considerações epistemológicas sobre o conceito de interdisciplinaridade: implicações para a educação. *Revista de Educação AEC*, ano 21, n.83, 1992. p.16-27.
- SILVA, J. G. Redesenhando a prática no ensino de História: um exercício interdisciplinar. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.). A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.115-122.
- SILVA, M. P. G. O. A interdisciplinaridade e o ensino de literatura: a academia vai à escola. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.). A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.67-74.
- SILVA, T. T. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. *In: _____ (org.). Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993a. p.122-140.
- _____. (org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b.
- _____. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994a.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. *In: _____ (org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994b. p.247-258.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? *In: VEIGA-NETO, A. J. Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.

- SIMONS, J. *Foucault and the Political*. London: Routledge, 1995.
- SMART, B. The politics of truth and the problem of hegemony. In: HOY, D. C. (ed.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.157-173.
- SOMERVILLE, M. A. Transdisciplinaridade, onda do futuro: como preparar nossas praias. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.113, 1993. p.75-96.
- SOUZA, R. L. Conversando sobre interdisciplinaridade no ensino de matemática. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.107-113.
- SPANIOL, W. *Filosofia e Método no Segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento*. São Paulo: Loyola, 1989.
- STEIN, E. *História e Ideologia*. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- _____. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. *Melancolia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- TAVARES, D. E. Aspectos da história deste livro. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993. p.27-31.
- TAYLOR, C. Foucault on freedom and truth. In: HOY, D. C. (ed.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.69-102.
- THE OXFORD. *English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1933.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TÜRCKE, C. *O Louco: Nietzsche e a mania da razão*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. Nietzsche e seu ataque aos ideais. In: _____ (coord.). *Nietzsche: uma provocação*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), Goethe Institut, 1994. p.69-81.
- UNESCO. *La construction de l'interdisciplinarité en formation intégrée de l'environnement et du développement*. Paris, 1993. mimeo.
- USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.
- van KRIEKEN, R. Violence, self-discipline and modernity: beyond the "civilizing process". *Sociological Review*. New York: Routledge, n.37, 1989. p.193-218.
- _____. The organization of the social: Elias and Foucault on disciplines and the self. *Archives Européennes de Sociologie*. Paris, n.31, 1990. p.353-371.
- VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, J. (org.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1996. p. 155-189.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

- _____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.
- _____. El método genealógico: de los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault. *Congreso de Sociología de Granada*, 1995. Mimeo.
- VATTIMO, G. A educação contemporânea entre a Epistemologia e a Hermenêutica. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.9-18.
- VAZ, P. *Um pensamento infame: História e Liberdade em Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- VEIGA-NETO, A. J. *Marx na Teoria Crítica de Horkheimer*. Porto Alegre: PPG-Filosofia, 1992a. Mimeo.
- _____. A Ciência em Kuhn e a Sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.17, n.1, 1992b. p.93-107.
- _____. A Teoria da Ciência em Kuhn e a Sociologia de Bourdieu: as diferenças. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.18, n.2, 1993a. p.57-61.
- _____. A perspectiva historicista da ciência e a Sociologia da Educação. *Cadernos do DEC*. Porto Alegre, n.1, 1993b.
- _____. *Existem paradigmas curriculares?* Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1993c. Mimeo.
- _____. Ciência, Ética e Educação Ambiental em um cenário pós-moderno. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.19, n.2, 1994a. p.141-169.
- _____. *Crise dos paradigmas e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1994b. Mimeo.
- _____. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? *Paixão de Aprender*, n.8, Porto Alegre, 1994d. p.56-61.
- _____. *Revisitando a Teoria da Ciência*. P. Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1994e. Mimeo.
- _____. Michel Foucault e as perspectivas críticas da Sociologia da Educação. In: _____. *Sociologia da Educação*. Porto Alegre, ANPED/GT Sociologia da Educação, 1994f. p.6-20.
- _____. Disciplinaridade x Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — ENDIPE*. Goiânia: UFGO, 1994g.
- _____. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994h. p.225-246.
- _____. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, D. A. (org.) *Idéias: Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1995a. p.105-119.

- _____. Crise dos paradigmas e interdisciplinaridade. In: SILVA, D. F.; SOUZA, N. G. S. (org.) *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do Primeiro Grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1995b. p.17-23.
- _____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995c. p.9-56.
- _____. *Epistemologia social e disciplinas*. Caxambu: ANPEd/GT Sociologia da Educação, 1995d. Mimeo.
- _____(org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995e.
- _____. A Didática e as experiências de sala de aula. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.2, 1996a. (no prelo).
- _____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1996b. (no prelo).
- _____. *Governabilidade ou governamentalidade?* Porto Alegre: DEC/UFRGS, 1996c. Mimeo.
- _____. Currículo e conflito. In: Moraes, V. R. P. (org.). *Melhoria do Ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1996d. p.23-29.
- VELOSO, C. *Songbook*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1990.
- VIEIRA, H. Prefácio. In: DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. São Paulo: Cultura Moderna, 1938. p.5-9.
- VILCHEZ, M. P. Dificuldades na escola: da dúvida à prática intuitiva. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.189-195.
- VIÑAO, A. V. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.124-135.
- _____. *A alfabetização na História e na Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. Cultura tipográfica y cultura televisiva. Lecturas intensivas y extensivas. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, ano 6, n.13, 1995. p.11-18.
- VIVES, J. L. *Diálogos sobre la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- _____. De disciplinis. In: _____. *Obras completas*. Madrid, 1947.
- WALKERDINE, V. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Reasoning in a post-modern age*. 1994. Mimeo.
- WALLNER, F. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). *Interdisciplinaridade: para além da Filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-96.

- WARSCHAUER, C. A roda e o resgate da fala adormecida: buscando caminhos para a interdisciplinaridade nas séries iniciais. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p.41-50.
- WHEWELL, W. *The Philosophy of the inductive Sciences founded upon their History*. New York: Johnson Reprint Corporation, 1967.
- WHITSON, J. A. (T.). Post-estruturalist pedagogy as counter-hegemonic praxis (can we find the baby in the bathwater?). *Education and Society*, v.9, n.1, 1991. p.73-86.
- WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.
- _____. *Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- _____. *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Edições Setenta, 1987.
- WORTMANN, M. L. C. Programações curriculares em cursos de Ciências Biológicas: um estudo sobre as tendências epistemológicas dominantes. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. *Tese de Doutorado*, 1994.

A ordem das disciplinas

índice remissivo

A

aliança	245
Alice (e os opostos)	299
alfabetização, alfabetismo	261
alfabetos e topologia	262
arqueogenealogia	190
arqueologia x genealogia (diferenças)	188
arquivo	51
atitude-limite	145, 193
autotransgressão e autoultrapassagem	193

B

Bachelard e Foucault	175
----------------------	-----

C

caixa de ferramentas	10, 137
calibração	42
calvinismo	260
campo discursivo (em Popkewitz)	301
capilaridade (do poder)	276
causalidade imanente	209, 223
Conselho Federal de Educação (e interdisciplinaridade)	76
Ciência	288
(e disciplinas)	293
(e Modernidade)	291
(vilã)	294
Ciências Sociais	290
cientificismo	293
circularidade em Foucault	53
classes sociais (na Idade Média)	219
códigos (de soberania e normaliz.)	281
conceito	
(fragmentário)	185
(que é isso?)	167
(volatilidade dos)	185

conhecimento (três atitudes perante)	151
construir	138
crítica (desancorada)	147
currículo (como ordem e repres.)	253
currículo e interdisc.	36
custos da Educação	230
D	
derivação necess. e contingencial	11
Descartes	233
deslocamentos na segunda família	
(primeiro desl.)	82
(segundo desl.)	93
<i>dictum</i>	52
diferenças (entre Foucault e Elias)	201
disciplinas	
(como matriz de fundo)	244
(como ordem e represent.)	229
(como necessidade cont.)	241
(como técnica e não instit.)	258
(no centro da Pedagogia)	259
(são...)	8, 244
discursos contradiscipl.	
(programa)	103
discursos	
(análise)	53
(como ler)	52, 62
dispersão	115
dispositivos	210
doença	
(origem da metáfora)	297
E	
edificar	138

eixos disciplinares	8
<i>Entstehung</i> (emergência)	162
enunciável x visível	171
episteme	159
epistemologia social	170
epistemologia x arqueologia	158
epistemologia x genealogia	164
Estado (de Justiça, Administrativo, de Polícia)	282
estratégia (como método)	188
estruturalismo e Foucault	148
<i>ethos</i> kantiano	145
exterioridade selvagem	176, 279

F

Filosofia (em Foucault)	147
Filosofia edificante (programa)	140
fogos de artifício	195
Foucault e Elias	
(complementaridade)	203
(diferenças)	201
Frigotto (e disciplinaridade)	120

G

garimpar	208
garimpo (metáfora do)	209
Giddens (desencaixe e reflexividade)	227
governamentalidade	166, 282, 284
governo	166
(arte de, Maquiavel)	284
(etimologia)	283
(técnica de)	284
gramatocentrismo	268

H	
hábitos (cortesãos e civilizados)	219
<i>Herkunft</i> (ascend.)	162
hermenêutica x arqueologia	22
hiper-crítica	146
História (em Foucault e Elias)	198
História-vista-de-baixo	156
historicismo	148
(radical)	151
(tradicional)	150
<i>Homo clausus</i>	199
Hoskin (nexo poder-saber)	269

I	
individualização (vetores de)	272
infância	
(como caracter. do não-eu)	255
(como forma de comport.)	256
inflexão (liberação da disciplina-saber para o corpo)	225
instituições (produção e normalização)	258
interdisciplinaridade	
(e a direita)	295
(e as esquerdas)	295
isomorfismo	249

J	
jesuítas	265

K	
Kant	144

L	
liberdade	

(em Foucault)	147
(em Wittgenstein)	301
Lineu	237
linguagem	48
Luzes (inventaram as disciplinas)	278

M

<i>máthêsis</i>	235
melancolia	294
Melo Neto (roupa feita sob medida)	191
metáforas	24
(contraponto)	114
(iluministas)	140
metanarrativas	26
método	
(cebola metodológica)	190
(como arte)	190
(como techné)	190
(escolástico, cartesiano, foucaultiano)	153
(dificuldades em Foucault)	185
microfísica (do poder)	163
modelo (não ao)	194
movimento pela interdisciplinaridade	8

N

natureza	61
necessidade contingencial	212
neo-kantismo	143
nêutrons autistas	274
Nietzsche (anti-sistema)	141
níveis disciplinares	
(primeira família)	66-67
(segunda família)	80

norma, normalização	272
norma (e calculabilidade)	273
O	
objetivos da Tese	9
objetivo de Foucault	154
obstáculos (para a interdisciplinaridade)	73
olhar	23
P	
palavras (alojadas em histórias)	50
paradigma (negação ao)	192
paralogia	16
Paviani e Botomé (e interdisciplinaridade)	124
Pedagogia	257
periférico	139
petição de princípio	16
(em Foucault)	53
poder	165,168, 170
(capilar)	276
(pastoral)	174
poder x saber	172
polissemia	65
população	275
pós-moderno	25
(antinomia)	27
(o que o pós-moderno não é...)	28
proveniência (ascend. e emergência)	162, 210
Q	
quadrívio e trívio	216
R	

razão múltipla	144
realismo (em Frigotto)	121
reativo	139
Reforma (duas ondas)	260
rei-pastor-soberano	273
relações (de soberania e disciplinares)	281
Rouanet	27
(e Foucault)	142
ruptura disciplinar	228

S

saber (como enigma, desvelamento, revelação, verdade)	172
<i>self</i>	
(não pré-existe)	197
(como pecador e juiz)	221
ser	
(civilizado)	224
(foucaultiano)	195
(“uma coisa é o que outra não é”)	238
signo (em substit. ao número)	236
simulacro	62
sistema	138
sujeito	
(epistêmico)	173, 199
(função do discurso)	49

T

<i>techné</i>	189
todo e parte	299
<i>topoi</i>	10
(todos os <i>topoi</i>)	97
topologização (pela alfabetização)	263
totalidade	
(necessidade da)	235

(na Modernidade, para Tourraine)	245
trívio e quadrívio	216
U	
<i>Ursprung</i> (origem dada)	162
V	
verdade	172
virada disciplinar	224
virada lingüística	47
visão em Foucault	25
Vives	226
vontade (de poder e de verdade)	174, 176
W	
<i>Werden, das</i>	121
Wittgenstein	45
(jogos de linguagem)	46
(a mosca na garrafa)	287