

A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DISCURSIVA E A INSURREIÇÃO DOS SABERES

*André M. Picanço Favacho**

Resumo: A palavra prática, na obra do filósofo Michel Foucault, não quer dizer 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. O mesmo ocorre com a palavra discurso, pois não se trata apenas de uma construção de frases que designam as coisas ou palavras organizadas para produzir um sentido. Ao contrário, para Foucault, os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Então, uma prática discursiva põe em ação os discursos que estão envolvidos num certo jogo da verdade para compor um olhar sobre o mundo e as coisas. É da complexa constelação dos discursos que se constituem as práticas. Nesse sentido, a pedagogia, como prática discursiva, não é senão uma perspectiva, isto é, *uma-maneira-de-ver-as-coisas*, em que muitos outros discursos estão em jogo ou fora do jogo. Entretanto, em tempos em que a ciência conseguiu a tal ponto analisar anatomicamente o homem, como diz Dostoiévski, não é de se admirar que muitos saberes, considerados desclassificados, foram expulsos dessa prática discursiva; não é de se admirar que exista, como denominou Foucault, uma “insurreição” dos saberes sujeitados. Repousa, nessa exclusão, uma luta, uma guerra entre saberes que não cessa de “borrar”, de atrapalhar os planos científicos. Eis porque a pedagogia, enquanto ciência, padece por ter expulsado os saberes que insistem em constituí-la.

Palavras-chave: Razão. Irracionalismo. Prática. Discurso. Foucault

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: afavacho@uol.com.br
APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação | Vitória da Conquista | Ano IV | n. 6 | p. 115-136 | 2006

Introdução

É cada vez mais comum escutar de alunos e professores o protesto contra a teoria, em favor da prática. Tal protesto representa, de alguma forma, uma exigência social mais ampla, que extrapola o campo da escola ou da universidade, e se alastra pelos mais diversos espaços sociais: a família, o cinema, a televisão, as amizades, as relações de trabalho, etc.

Em todos esses espaços sociais há, certamente, uma forma específica de caracterizar tal protesto. Na Universidade, em particular, o discurso a favor da prática tornou-se um imperativo impossível de se ignorar. Os alunos, seus principais agentes, a defendem ferozmente, pois é dessa defesa que eles fazem valer seus interesses. Os professores, alguns reticentes, também fazem o mesmo. Mas o que há de errado em defender a prática?

Segundo Rouanet (1987, p. 14), inicialmente, não há nada demais; pois, no fundo, essa exigência comunicativa nada mais é do que o próprio advento da modernidade que “emancipou o homem do jugo da tradição e da autoridade, e permitiu que ele próprio decidisse”. Contudo, como um bom intérprete de Foucault, ele dirá que, ao contrário do que se pensa, a modernidade, ao invés de nos oferecer maior liberdade, trouxe mais domesticação e normalização.

Na introdução de seu livro **As razões do iluminismo**, Rouanet faz uma excelente análise sobre a questão da crise da razão, oferecendo a devida memória sobre o assunto, bem como uma crítica bem justa à questão da prática. Ao combater a idéia de que a razão perdeu seu lugar na forma de conduzir a crítica social, ele dirá que o que ocorreu foi uma defesa irresponsável por um certo irracionalismo que condenou “a razão [a ser] experimentada como se fosse inimiga da vida”. E mais:

Para alguns teóricos da comunicação, ela está a serviço de um projeto de nivelamento e de expulsão da espontaneidade popular; para certos dirigentes operários, ela é o álibi com que os intelectuais procuram justificar suas ambições de poder; para certos poetas, é uma potência castradora, que quer

mumificar a emoção e sufocar a arte; para muitos, está encarnada em modelos estrangeiros, que querem desfigurar a autenticidade nacional. A fórmula é quase sempre a mesma: a prática contém sua verdade imanente e dispensa toda teoria, ou admite apenas uma teoria desentranhada da própria prática (ROUANET, 1987, p. 17).

Depurados os campos de interesse sobre a crítica à razão, Rouanet encontra a fórmula que age no interior desses campos, a saber, a cegueira da prática ou a arrogância do pequeno gênio, que imagina tudo saber sem ter passado pelas lições essenciais. Tal fórmula constitui o antídoto contra as formas abusivas da urgência da prática e contra tais saberes que a prática produz.

Antes, porém, de continuar com essa discussão, faremos uma exposição dessas questões em Rouanet, em seguida traremos algumas polêmicas sobre a prática no campo da educação e, por fim, apresentaremos as contribuições foucaultianas em torno dos saberes sujeitados.

A crise da razão

Estamos assistindo hoje, em todo o mundo, a tendências que fazem prever o advento de um novo irracionalismo. Mas ele é mais perturbador que o antigo, porque não está mais associado a posições de direita. A razão não é mais repudiada por negar realidades transcendentais – a pátria, a religião, a família, o Estado –, e sim por estar comprometida com o poder (ROUANET, 1987, p. 11).

Assim como Rouanet (1987, p. 12), devemos dizer o seguinte: nasce uma nova crítica à razão, isto é, um novo irracionalismo, que “considera a razão o principal agente da repressão, e não o órgão da liberdade, como afirmava a velha esquerda”. Atualmente, o autor se depara com uma intrigante conversão das coisas por meio das mesmas palavras de outrora. Diz o autor o quanto é insuportável a maneira “suburbana” de reinventar os problemas já teorizados de forma superficial e banalizada.

Dessa forma, infere que uma das funções do irracionalismo é privilegiar a prática em si, impondo-lhe uma desmemória que cega, ao mesmo tempo em que ensurdece as formas de luta e de combate contra a ordem das coisas. Destaca, por assim dizer, que o irracionalismo foi a forma mais “eficaz” de se exercer o antiintelectualismo, pois se, por um lado, era necessário combater as erudições inúteis, por outro, jamais se deveria eliminar as elevadas análises sobre esse combate. Na medida em que o irracionalismo não preza pela memória das coisas ele, certamente, incorre em dois erros fatais: o primeiro é que “ao se afastar da tese dialética de que a prática tem de servir de base à teoria”, os homens de hoje se afundam no empirismo ingênuo, ou seja, no erro de que “a prática é legível a olho nu, sem nenhuma necessidade de teoria, ou de que essa teoria está a nossa espera na própria prática, aguardando o momento de ser extraída” (p. 18). O segundo erro diz respeito a um esquecimento das teorias já elaboradas ou superadas, tratadas, atualmente, como descobertas inéditas.

Contudo, à visão de Rouanet, o maior ataque produzido pelo irracionalismo reflete na esfera da cultura. Trata-se do ataque ao antielitismo. O antielitismo foi o movimento mais forte que se estabeleceu após o retorno da democracia no Brasil. Foi ele quem assegurou a possibilidade de se proteger e estimular a cultura popular e, de outra forma, propagar a cultura erudita a todos. Atacar o antielitismo é mais do que atacar o próprio elitismo, pois o irracionalismo, diferentemente do antielitismo, ignorava o valor da cultura erudita, privilegiando um popular desmedido. Dessa forma, como diz o autor, o irracionalismo estava, de fato, à espreita:

Surgiu o populismo cultural. Em vez de combater nossas estruturas oligárquicas, que reservam a cultura à fruição de um pequeno número, o populismo estigmatiza a alta cultura em si, considerando-a elitista, ao mesmo tempo que exalta a cultura popular, criando entre as duas uma falsa oposição, e inocenta a cultura de massas, confundindo-a em grande parte com a cultura popular (ROUANET, 1987, p. 19).

Rouanet conclui, então, que essa é a forma mais competente de liquidar a cultura popular, pois “não é a literatura clássica que ameaça a literatura de cordel, e sim a novela das oito” (p. 20).

A implacável análise de Rouanet parece eliminar qualquer positividade ao irracionalismo. Mas não é essa a verdade. Há um núcleo válido no irracionalismo, que pode ser encontrado em toda forma de descentramento realizada contra um tipo de razão endurecida, valorativa e, excessivamente, excludente, daí porque diz Rouanet (1987, p. 12):

Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a idéia de uma razão soberana [...] Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão a serviço de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos aos entrelaçamentos do saber e do poder.

Nesse sentido, a crise da razão passa, exatamente, pelos estreitos limites entre uma “irracionalidade” que julgava a razão responsável por uma liberdade concreta e palpável, capaz de redimir as injustiças, porém concisa em seus argumentos, e uma outra que, agora dentro do poder, reinterpreta, desmemoriadamente, as antigas questões, fingindo ser oposição.

Se esse é o nosso movimento atual, só nos resta uma saída: recuperar a razão, desconfiando de qualquer razão opressora ou dissimulada, e intensificar a radicalidade filosófica, sobretudo nos assuntos de interesse público. Nas palavras de Rouanet, “só a razão é crítica, porque seu meio vital é a negação de toda facticidade, e o irracionalismo é sempre conformista, pois seu modo de funcionar exclui o trabalho do conceito, sem o qual não há como dissolver o existente” (p. 12).

Se assim é, é claro que o autor se refere ao ponto essencial da filosofia, isto é, a sua capacidade de confiar e desconfiar da razão e, exigir dela, enquanto pensamento crítico e rigoroso, o velho compromisso de sua historicidade. Sendo a razão histórica, mas não

uma continuidade de uma mesma razão, e sim uma descontinuidade que se nutre do velho e do novo, ela, a razão, deve, minimamente, mostrar as idéias e as formas pelas quais as coisas se manifestam e se materializam. Nesse sentido, para Rouanet, a razão continua sendo uma forma bastante perspicaz de avaliar as direções que os homens assumem – a cada tempo, através do conhecimento e dos saberes –, para balizar suas relações de dominação e suas formas subjetivas de relação consigo mesmo.

A crítica de Rouanet ao irracionalismo parece-nos muito pertinente para a análise que se segue. Contudo, gostaríamos de tomar sua crítica em um outro viés, ou seja, ao invés de reafirmar o seu sentido, gostaríamos de dizer que o movimento feito pelo irracionalismo, por ele criticado, pode ser considerado como um “acontecimento” relevante para a produção do saber. Assim, veremos, de imediato, o que Foucault (2000, p. 28) entende pela noção de acontecimento: “trata-se de uma relação de forças que inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada”.

Se o movimento que o novo irracionalismo faz é reutilizar velhas palavras para explicar a atualidade (porém sem memória) diria Foucault que se trata, então, de um acontecimento, ou seja, um “vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores”. Não se trata, portanto, de apenas um esquecimento de como as lutas eram ou deveriam ser, mas a imposição de uma outra forma de luta que utiliza antigos signos para impor novas direções. Dessa forma, um acontecimento não é apenas um episódio isolado, pois atrás dele existe toda uma rede de diferentes discursos que o permite vir à tona. Um acontecimento revela uma série de objetos que se ligam entre si ou se afastam, não tem a ver com o corpo e nem é um processo; é homogêneo mas não é contínuo, mas nem por isso é imaterial ou desorganizado. Um acontecimento é, antes de tudo, as “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT,

2001, p. 58). Nesse sentido, tomaremos o irracionalismo, sobretudo, em seu aspecto positivo, ou seja, como forma de descentramento que o sujeito realiza para impor uma nova dominação sobre as coisas e o mundo.

A educação em defesa da prática

Balizado por essa noção de acontecimento, gostaríamos de explorar a defesa que professores e alunos fazem à prática, e apostar que há, de fato, nesse acontecimento em defesa da prática, a entrada de um outro discurso sobre a relação professor-aluno que, por assim dizer, se volta contra os seus utilizadores: professores e teoria pedagógica.

Em geral, a história da educação tem nos dito que, até a primeira metade do século XX, vigorava no Brasil um tipo de professor que ensinava, realmente, um saber ao aluno. Esse professor dominava um conteúdo e, sobre este, o aluno nada sabia. Com o advento das modernas teorias de aprendizagem e da nova relação professor-aluno, o quadro se modificou. Agora, o professor precisa se desdobrar em metodologias e dinâmicas para atender o recorrente pressuposto de que o “professor nada ensina”; ele, na verdade, “aprende mais do que ensina”. Com base em Rouanet, podemos inferir que à medida que se retira do pressuposto acima a sua crítica histórica, esvazia-se a sua força política. Isso significa que o professor sabe cada vez menos sobre os conteúdos e as interpretações, e experimenta cada vez mais simples metodologias. Quem bem analisou essa questão foi Arendt (2001, p. 231) ao dizer que “como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento [...] e os estudantes abandonados aos seus próprios recursos”.

Mas, o que significa os professores não mais saberem de seus conteúdos, e sim de experimentarem metodologias? Para Hannah Arendt, essa situação vivida pelos professores só foi possível devido a uma certa teoria da aprendizagem que, cívica de pragmatismo, levou os professores a substituírem o aprendizado pelo fazer. Tal teoria tinha

como pressuposto que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (p. 232). Contudo, diz Arendt, se o objetivo proclamado era o de superar os “conteúdos petrificados”, o objetivo real foi reduzir o professor e o aluno a um conjunto de técnicas e habilidades que só os fixaram no seu mesmo cultural.

Em que pese a complexidade dessa conclusão, o que se verifica é que esse foi o exato movimento que a educação realizou ao longo dessas últimas décadas, e que culminou, ao mesmo tempo, com a estigmatização da erudição em si, como já sublinhado, considerando-a elitista, ao mesmo tempo que exaltou a cultura de massas, confundindo-a em grande parte com a cultura popular.

Fugindo da macro explicação de Arendt, gostaríamos de explorar uma outra resposta, dessa vez mais capilar e mais banal, sobre essa mesma questão. Trata-se de uma resposta um tanto vaga, dada por alguns estudantes da graduação, que afirmam: “os professores, bons ou ruins, não dão aula, e sim conversam sobre um monte de coisas”. Se explorarmos os limites dessa afirmação, não encontraremos nela nenhuma elaboração teórica ou política, e sim a sua simplicidade mesma, ou seja: são apenas conversas. Tais conversas, ora dialogam com a “teoria”, ora com a “experiência docente”. São conversas através das quais falamos de nossos supostos méritos acadêmicos ou heróicos; confessamos nossas blasfêmias, arrogâncias e sabedorias; demonstramos nossos gestos sedutores, piedosos, escarnecidos; fingimos compromissos políticos jamais desejados. Alguns professores criam um inimigo imaginário e, então, passam a aula inteira brigando com um fantasma que ele julga importante exterminar. Outros exibem as suas pesquisas “inéditas” defendidas nas grandes universidades. Outros passam a disciplina inteira fingindo ser um grande teórico, às vezes fazendo feições de loucura para ficar mais dramático. Outros conhecem tão bem os teóricos que contam em detalhes as intimidades da vida e obra deles. Outros querem incorporar os seus mestres e procuram a todo instante adivinhar o que eles diriam sobre esse ou aquele aspecto. Outros, ainda, aproveitam a disciplina para ler o que

nunca leram de verdade, estudando bem os textos das disciplinas e se surpreendendo consigo mesmos em conclusões óbvias. Outros possuem uma caixa cheia de citações (Marx, Benjamim, Foucault, Freud, Arendt, Boaventura, etc.) e, a cada conclusão, citam-nas com ar de mistério; são, por assim dizer, citações enigmáticas que assombram os alunos, amedrontam os fracos e enchem de vontade de saber os ávidos.

Mas não cabe aqui, propriamente, algum juízo de valor para essas práticas, pois há de se perguntar se existem outros modos de ser professor, senão esses mesmos.

De fato, é inócua qualquer resposta a essas práticas de professores, mas os alunos, conservadores ou não, definem muitos desses professores como aqueles que não dão aula. Então, fazem o quê? Como já dissemos, conversam ao invés de dar aulas e encenam coisas, teorias e relações de amizade ou de desprezo. Isso significa dizer que as modernas teorias pedagógicas não saíram tão vencedoras como pensava Arendt. Pois, se alguns professores atenderam à necessidade técnica e metodológica dessas teorias, outros preferiram apenas as conversas, e estes são exatamente os resistentes. Acreditamos que tais professores resistem profundamente ao último refúgio do homem, qual seja, não seguir ordens, e nesse caso, não seguir as ordens pedagógicas.

Se a pedagogia ou a teoria pedagógica se esforçou para quebrar a hierarquia da autoridade docente, isto é, tentou destituir o professor de seu lugar de saber, os professores que “conversam” recuperam-na. Nessas conversas, os professores reabilitam um lugar de saber, contam suas façanhas, defendem suas teses, desestabilizam as verdades dos ignorantes, destroem as visões românticas e implantam uma moral do desconforto na alma do aprendiz. Mas, se os professores que conversam fazem tudo isso, então, de que conversa estamos falando? Ora, não se trata de uma conversa qualquer, mas daquela que busca recuperar a autoridade própria do professor. Autoridade que busca no saber a sua magia, nos discípulos a sua materialidade e, em alguns casos, como diria Nietzsche, busca até nos “estúpidos” a sua continuidade.

E o que dizer dos professores “metodológicos”? Eles fazem uso das conversas, mas não da mesma forma. As conversas dos metodológicos são, certamente, mais moralizantes e conservadoras, embora sempre progressistas; são conversas que prezam pela ordem e pela regra, embora sempre agradáveis; são conversas quase religiosas, embora clamem pela liberdade do oprimido.

Os alunos também fazem uso das conversas, mas, por estarem em formação, não dialogam nem com as teorias e, em alguns casos, nem com a experiência docente. Usam das conversas como forma de anunciar também suas verdades, pois, enfraquecidos frente à teoria, só lhes resta se lançar no mundo complexo de respostas sustentadas por exemplos e experimentações particulares. Contudo, entre as conversas dos alunos e a dos professores há muitas diferenças, mas, talvez, ambos padeçam de um mesmo sofrimento, por preferirem as “conversas” às aulas. É possível que sofram, por perceberem que não há como viver de “conversas” na Universidade, lugar consagrado à teoria e à verdade científica.

Como forma de se legitimarem as conversas na Universidade, alguns professores, em geral psicanalistas, têm debatido sobre uma ação educativa que vem sendo utilizada na Europa, denominada “conversação”. Sobre esta ação, há pouca literatura disponível, mas a vaga lembrança que tenho da palavra “conversação” é aquela que alguns filósofos utilizam quando mencionam os diálogos filosóficos, como é o caso dos “diálogos socráticos”, o de *Mênnon*, por exemplo, ou o *De Magistro*, de Santo Agostinho, embora, no caso de *Mênnon*, temos a sensação de que hoje haja apenas o interesse pela ironia, e não mais pela maêutica e, ainda assim, uma ironia que preza mais por esconder a nossa própria ignorância, do que provocar a do outro. Esse é um assunto que ainda demanda uma boa discussão, a ser feita num outro momento.

Se for verdade que as conversas feitas por professores e alunos nas aulas estão mais em evidência do que a aula teórica propriamente dita, é porque a velha fórmula deweyana, de fato, permanece válida, ou seja, é o *movimento, a transformação e a mudança* no campo da educação que

contrariam as verdades fixas das teorias. Segundo Cunha (2001), a “noção de movimento” desempenha um papel importante no pensamento pedagógico, pois o postulado que melhor agrada aos professores é a idéia de que tudo muda e se transforma, e que nada permanece estático.

Mas, justamente por isso, teremos (nós, professores) que admitir que a própria aula se modificou, pois, hoje, ela não é a explanação de uma teoria, mas conversas que mesclam as experiências dos professores e dos alunos com as realidades imediatas e com as teorizações.

Com efeito, o professor e o aluno também mudaram. Dizem alguns que o professor não é mais um poço de saber, é, no máximo, uma cisterna, cuja fonte d’água não vem de baixo, das profundezas da terra, mas de uma caixa d’água. Em contrapartida, os alunos não são mais aqueles ávidos pelo conhecimento, mas pessoas que querem práticas, ou seja, desejam simulados que os preparem melhor para o exercício da futura profissão. Se tudo isso for verdade, o aluno tem razão, pois em vista de um professor que nada sabe é melhor que reivindique o tal “aprender na prática”; e o professor, enfraquecido em sua formação, que aceite a prática como forma de exercer sua autoridade docente.

Assim, a noção de movimento, bem como de transformação e mudança, teorizada, primeiramente por John Dewey, firmou-se como uma baliza fundamental para a escola e seus educadores. Essa noção foi, no nosso entendimento, a base de sustentação que permitiu aos educadores clamarem pelas práticas e pelas experiências, como importantes eventos que ajudam na descoberta dos conhecimentos. Contudo, essa noção ganhou várias conotações ao longo das últimas décadas. Basicamente, ela se reduziu, nos dias de hoje, à tão conhecida e desgastada palavra “prática”.

Atualmente, as teorias pedagógicas mais recentes ainda se valem dos restos da noção de movimento. É o caso das teorizações da política educacional e curricular que acreditam ser a exigência da prática devida ao excesso de distanciamento da teoria em relação à realidade dos

estudantes. Tais teorizações explicam a dicotomia entre teoria e prática como o resultado de uma política educacional voltada para o controle da população, em geral da população pobre, e que jamais se preocupou em se aproximar das realidades dos estudantes.

Do ponto de vista da formação do professor, acredita-se que a exigência da prática se deu devido à mudança ocorrida na imagem docente. Hoje, sabe-se que essa imagem constitui-se de vários fios, e não apenas de um. Há muitos fios que tecem a profissão docente, por exemplo, a história de vida, a memória, o gênero, a etnia etc., e que, por isso, as práticas docentes são inúmeras, tal qual são suas experiências. Ainda sob o ponto de vista da formação do professor, a vertente “sócio-psicanalítica” acredita que é a relação com o saber, ou seja, a relação particular que o professor estabelece com o saber, com base em suas próprias experiências, que exigiu o imperativo das práticas.

Sem desmerecer os pontos de vista das teorias pedagógicas, apontamos-lhes um equívoco em relação à urgência da prática no campo educacional. Tais teorias reivindicam para as suas categorias analíticas um lugar de grande congregação e força de explicação total, o que, quase por mágica, guarda em si uma resposta excessivamente ampla e universal para as contingências pedagógicas. Desse modo, tanto as explicações do distanciamento da realidade do estudante, como a da imagem do professor, e ainda a da relação com o saber, prezam por uma espécie de privilégio da ignorância, e dão um extremo valor à experiência imediata, quase uma experiência de *insight*, ou uma experiência nascida do próprio sujeito, como forma de explicar a exigência da prática no campo da educação. O privilégio à ignorância parece confirmar a arrogância do pequeno sábio, anteriormente citado. Mas, então, como construir uma outra resposta à questão da prática, que, aqui, recebe o nome de conversas, mas que na verdade falam de transitoriedades e contingências? Veremos a seguir algumas contribuições foucaultianas sobre essa questão.

Os saberes sujeitados

Foucault (1999), em seu livro **Em defesa da sociedade**, escreve uma série de aulas (referentes aos anos de 1975-1976) em que procura explicar o modelo da guerra como forma de se analisar as relações de poder e saber. Define, então, que a lógica das relações entre poder e resistência não é, de modo algum, a do direito, e sim a da luta, da guerra e das estratégias. O filósofo, referindo-se à guerra entre os saberes sujeitados e a ciência, diz que tal guerra proporcionou-nos passar de uma erudição inútil para uma “criticabilidade das coisas”. Entretanto, não existe, por parte de Foucault, um conservadorismo na forma de descrever tal criticabilidade. Ela pode ser entendida, naquele contexto da década de 70, como forma de ataque, ofensiva, dispersa e descontínua contra os manicômios, contra a moral sexual tradicional e contra os aparelhos judiciário e penal. É claro que o autor fala a partir dos eventos de maio de 68, mas também da crítica que ele fez às práticas de um certo marxismo e de uma certa psicanálise. Segundo o filósofo, a força da criticabilidade descobria o “efeito inibidor próprio das teorias totalitárias, quero dizer, em todo caso, das teorias envolventes e globais” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

No pensamento do filósofo, teorias globais, tais como a psicanálise e o marxismo, embora contribuíssem de forma relevante para os acontecimentos da criticabilidade, não eram as únicas responsáveis pelas rupturas atribuídas àqueles tempos. Acreditava que havia outra coisa em questão, “uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, ou seja, que, para estabelecer sua validade, não [necessitava] da chancela de um regime comum” (FOUCAULT, 1999, p. 11). A essa produção “autônoma” Foucault (2000, p. 169) chamou de “caráter local da crítica”, que não quer dizer “empirismo obtuso, ingênuo e simplório, nem ecletismo débil, oportunismo, permeabilidade a qualquer empreendimento teórico”.

Para além desse caráter local, a criticabilidade das coisas pode ser vista, também, por aquilo que Foucault chamou de “reviravoltas de

saber” ou a “insurreição dos saberes sujeitados”. E ele mesmo explica. Trata-se de duas coisas: “uma são conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais”, e a outra “são saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, insuficientemente elaborados” (FOUCAULT, 1999, p. 11-12). Refere-se, na verdade, a saberes ou conteúdos históricos da erudição, sepultados pelas organizações, que permitiram fazer a crítica às instituições totais e, ao mesmo tempo, reportar-se aos saberes considerados ingênuos, inferiores e, constantemente, achincalhados pela ciência, que viabilizaram, pelo sujeito constituído, a crítica a essas mesmas instituições. Ou seja, de um lado, as tentativas sistêmicas e organizacionais não mais controlaram ou mascararam as lutas diretas travadas no interior dessas instituições e, por outro, uma série de saberes considerados ingênuos se libertou nessas mesmas lutas. Então, repousa, nessa suposta ingenuidade, uma luta, uma guerra entre saberes que não cessa de borrar, de atrapalhar os planos científicos e organizacionais. Diz Foucault que

As insurreições pertencem à história. Mas, de certa forma, lhe escapam. O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: “Não obedeco mais”, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse movimento me parece irreduzível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível: Varsóvia terá sempre seu gueto sublevado e seus esgotos povoados de insurrectos. E porque o homem que se rebela é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fim da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, “realmente”, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer (FOUCAULT, 2004, p. 77, aspas do autor).

Assim, podemos inferir que a questão da prática ou das conversas, tão requisitadas pelos professores e pelos alunos, é a maneira pela qual se manifestam as insurreições dos saberes desqualificados e são, ao mesmo tempo, os embates travados pelos sujeitos dentro das “jaulas”

institucionais. Contudo, nos tempos atuais, por alguma razão – e diferentemente dos eventos de 68 e das críticas contra a psicanálise e o marxismo –, não estamos dando conta de apresentar uma outra ou uma nova “criticabilidade das coisas”. Essa impossibilidade de criticar as coisas explicaria, talvez, o fato de os professores só conversarem, ao invés de dar aulas. Presumimos que isso tenha sentido, mas devemos considerar que os tempos mudaram. O marxismo, por exemplo, vive um arrefecimento; a psicanálise, ou uma certa psicanálise, vem se popularizando cada vez mais; e, por fim, a crítica contra as *instituições completas e austeras* tem desaparecido. Aliás, não há crítica a essas instituições, e sim remendos que funcionam lá onde visivelmente as coisas se romperam. Existe, dessa maneira, uma apatia que nos impede de demonstrar uma outra criticabilidade das coisas. Tal apatia, no caso da pedagogia, pode ser notada em vários de seus enunciados. Por exemplo: já não se pode mais criticar a escola ou a educação como mistificadora das relações sociais, posto que já foi dito e, talvez, já surtiu o seu efeito necessário. Também não se pode mais dizer que ela é aparelho ideológico do Estado e, por incrível que pareça, nem mais se pode dizer que a atividade pedagógica produz corpos dóceis ou que ela disciplina e normatiza as condutas. Isto é, não conseguimos mais nem iludir nem desiludir; nem alienar nem emancipar.

Se esses enunciados não causam mais ímpeto para a mudança, é por que os saberes dessa “velha” criticabilidade foram novamente recolonizados pela ciência? Mas, de qual ciência se fala? Do ponto de vista da educação, o marxismo imperou nas respostas aos educadores, daí por que os professores rapidamente foram conduzidos para um debate economicista do poder e da educação. É também visível que a psicologia e, agora, a psicanálise continuam imperando nas produções acadêmicas para os professores. Contudo, atualmente, o que é “mais visível”, é que a pedagogia tem feito uma eficaz mistura dos saberes subjetivos advindos do marxismo, da psicanálise, da psicologia, da antropologia e etc, para se impor como “ciência”. Por saberes subjetivos referimos-nos às contingências que se apresentam no campo pedagógico (desde a não aprendizagem dos alunos até os supostos saberes que os

professores produzem na experiência; das imagens da infância às imagens dos professores). Por ciência entendemos uma vontade de verdade sobre um determinado campo de atuação.

Essa eficaz mistura feita pela pedagogia traz duas novidades. A primeira é que não há mais, ou está desaparecendo, a fronteira rígida de uma ciência, e isso parece bom. No lugar de uma única ciência estamos caminhando para grandes ou pequenos “eixos epistemológicos”, como por exemplo, a questão da *constituição do sujeito*, da *diferença cultural*, entre outros. Estes eixos começam a se tornar imperativos nos cursos de pedagogia. A segunda é que a própria pedagogia, ao misturar essas subjetividades, está se impondo como “ciência”. Ou seja, ela começa a ter cada vez mais um quadro analítico a ponto de dar respostas objetivas sobre os problemas subjetivos de aprendizagem, como é o caso da psicopedagogia. Nesse caso, há um perigo, qual seja, quando a pedagogia retira das demais ciências os saberes subjetivos para cumprir uma antiga vontade, a de ser ciência, ela desloca esses saberes de seus antigos domicílios, não para afirmar a desterritorialidade dos mesmos, mas para, novamente, cristalizá-los a favor da sua própria constituição científica.

Mas, então, como interroga Foucault, qual é a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo? Talvez, no caso da pedagogia, seja a de se deixar recolonizar, não mais pela biologia, estatística ou psicologia, mas pelos restos dos saberes subjetivos das demais ciências humanas, como forma de soterrar os saberes locais (as conversas). Essa mistura parece-nos estranha porque a composição dos saberes subjetivos, feitos pela pedagogia, tende a ser o arcabouço teórico que tem o direito de dizer a verdade sobre as “conversas” dos professores e alunos. É dessa composição que nascem os livros da relação com o saber, da imagem dos docentes e dos saberes da prática. São inúmeros os livros que, sofisticadamente ou não, confirmam as intenções escolanovistas e garantem que já superamos o mal-estar das passagens pedagógicas promovidas por esse movimento educacional, a saber: “do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos; do professor para aluno;

do esforço para o interesse” (SAVIANI apud TEIXEIRA, 1990, p. 66). Eles, os livros, enfim, confirmam que já estamos mesmo do lado direito das passagens. Confirmam, por assim dizer, uma tendência “psi” da pedagogia fazer-se ciência.

Mas cabe a esses livros o direito de dizer a verdade sobre as “conversas” dos professores? Se acreditarmos que as conversas (as malditas) são os saberes sujeitados, saberes locais e descontínuos, então, “os livros da relação com o saber” são, portanto, os novos covetes dos saberes sujeitados, pois nada mais fazem do que soterrá-los pelas grandes explicações das teorias globais. Quando tais livros prezam pelo argumento de que o professor produz saber na experiência e, ao “classificá-lo”, oferecem esquemas formais de constatação do concreto, torna-se evidente que propõem a criação de uma espécie de mística em torno do saber do professor. Dizer que o professor tem uma relação com o saber é, com o devido respeito, uma pretensão transcendental. A insurreição dos saberes não deseja elaborar uma mística para os saberes dos professores. Pelo contrário, ela está sempre “contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior da sociedade” (FOUCAULT, 1999, p. 14). Tal insurreição não preza pelo gozo à ignorância, nem pela experiência imediata, e sim se lança nas genealogias em busca das práticas discursivas que produzem saberes históricos. Se os professores preferem conversar a dar aulas, é porque algo dessas conversas desafia a suposta relação com o saber, como sendo a nova ciência ou verdade pedagógica.

Acreditamos que haja uma luta entre professores e alunos, e entre estes com a instituição escolar e as ciências da educação. São lutas que produzem sujeitos nos interstícios dessas relações. Os sujeitos tomam, de assalto, os vocabulários utilizados pelos representantes da verdade pedagógica e usam-nos contra os seus utilizadores. Por exemplo: se for verdade que é da *noção de movimento*, da idéia de que tudo muda e se transforma (idéia bem aceita no pensamento educacional, mas bem pouco levada a sério) que nasce a urgência da prática ou das conversas

em detrimento da teoria, tal prática será, hoje, hiper-valorizada, e servirá como um discurso a ser retomado e reutilizado em forma de combate, contra a instituição e contra as ciências educacionais. Eis por que todas as vezes que a instituição (faculdade) e/ou os professores se atreverem a exigir teorias de seus alunos e colegas de trabalho, sub-repticiamente alunos e professores farão uma cínica defesa às práticas.

No entanto, alunos e professores não exigem práticas simplesmente; eles tomam o discurso da prática e devolvem-no contra os seus utilizadores. Mas ao fazer isso, alunos e professores não repetem o discurso em defesa da prática, enquanto coisa estática. Pelo contrário, não a reivindicam, mas a exercem. As conversas que professores e alunos realizam é o exercício mesmo da prática, e não sua reivindicação. Restam saber os objetos discursivos que estão em jogo nessas conversas e como eles se costumam em suas discontinuidades.

Mas há um problema em tudo isso, talvez o mesmo que se deu nos anos da “criticabilidade”, pois, pelo menos por um tempo, as ciências (nesse caso as da educação) representam fielmente as próprias insurreições. Isso aconteceu com as críticas aos manicômios, com as prisões e com as escolas. No âmbito das escolas, em especial, as teorizações, sobretudo as marxistas e psicológicas, pareciam estar devidamente emparelhadas com as insurreições educacionais. O mesmo acontece hoje. As teorizações sobre a relação com o saber, no campo educacional, representam de forma muito real as insurreições que possibilitaram o seu surgimento. Foucault diria que elas não são a mesma coisa, então como diferenciá-las?

É nesse particular que uma visão genealógica (ou a insurreição dos saberes) induz à diferença. É claro que os professores se relacionam diferentemente com os seus saberes, mas é evidente que esses saberes possuem uma história, uma luta, uma vitória e uma derrota. Mas essa relação com o saber não é tributária de uma ciência que lhe confere tal valor. A relação não é com o saber, mas é propriamente a cesura, o corte que o sujeito realiza com o saber, com a instituição, com a ciência e com ele mesmo, a fim de impor um outro tipo de governo, nem

sempre capturado pelas instâncias superiores. Assim, o máximo que podemos dizer é que as conversas dos professores, como também as dos alunos, são apropriações discursivas dos vocabulários existentes, forjando a entrada de um outro discurso, que determinará como devem ser as aulas, os professores, os alunos e as próprias faculdades de educação.

Se as teorias estão dizendo outras coisas sobre as conversas dos educadores, estas continuam seguindo seu percurso incerto e desacreditado. Diferente das teorias pedagógicas, que tomam as práticas como verdades positivas – daí por que acreditam na relação com o saber, nas imagens dos professores e nos distanciamentos da realidade dos alunos – as insurreições não são nem positivas nem negativas, e há mesmo de se verificar se elas não são, no fundo, perigosas, pois, reutilizando uma pergunta de Horckheimer citada por Foucault (2004), diria: “mas será ela assim tão desejável, essa [insurreição?] revolução?”

Para finalizar, é preciso destacar o elemento central dessa questão, que é, segundo Foucault, a vontade de insurgir-se. Diz o filósofo:

[Insurgir-se] é um fato; é por isso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu alento. Um delinqüente arrisca sua vida contra castigos abusivos; um louco não suporta mais estar preso e decaído; um povo recusa o regime que o oprime. Isso não torna o primeiro inocente, não cura o outro, e não garante ao terceiro os dias prometidos. Ninguém, aliás, é obrigado a ser solidário a eles. Ninguém é obrigado a achar que aquelas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam da essência do verdadeiro. Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-las calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer. Questão de moral? Talvez. Questão de realidade, certamente. Todas as desilusões da história de nada valem: é por existirem tais vozes que o tempo dos homens não tem a forma da evolução, mas justamente a da “história” (FOUCAULT, 2004, p. 80, aspas do autor).

As insurgências são, por assim dizer, riscos que o sujeito corre ao enfrentar o instituído. Tais riscos nada mais são do que práticas que não podem ser entendidas como mera atividade de um sujeito. Antes, elas designam a “existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso” (LECOURT apud VEIGA-NETO, 2003, p. 54). O mesmo ocorre com o discurso, pois não se trata apenas de uma construção de frases que designam as coisas ou palavras organizadas para produzir um sentido. Ao contrário, para Foucault (2000, p. 56) os discursos

[...] são 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 irredutível à língua e ao ato de fala.

Assim, prática e discurso (as conversas dos professores e o apelo às “práticas” em detrimento da teoria) não podem ser reduzidos às imagens dos professores, à relação com o saber, nem à luta de classes. São, na verdade, ações que reúnem uma complexidade de elementos discursivos, formando domínios de saber e, portanto, instituindo outras formas de poder, produzindo outros sujeitos. Se, por um lado, a crítica ao irracionalismo feita por Rouanet denuncia uma certa prática que renuncia toda e qualquer teoria, por ser ela o próprio poder, por outro lado, Foucault mostra que algo dessa renúncia à teoria são as formas de manifestação dos saberes soterrados pelas instituições e pelas ciências. Contudo, ambos os autores concordam que as ciências (nesse caso as teorias pedagógicas) ao expulsarem a erudição e a intensidade de algumas práticas, cegam e ensurdecem as direções das lutas vividas nos cotidianos.

Em oposição à pedagogia oficial (a da ciência e a do Estado) temos uma outra pedagogia, ou seja, a *pedagogia como prática discursiva* que produz e é produzida pelas insurreições dos saberes locais. É esta última que age nos cotidianos escolares, produzindo inúmeras mudanças e permanências, que nem sequer são contabilizadas. É por isso que as

insurreições são saberes que estão sempre contra os efeitos centralizados vindos da instituição e da ciência. Na contramão das teorias pedagógicas, em especial daquelas com as quais dialoguei neste texto, as insurreições, numa perspectiva genealógica, são tentativas de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra “a ordem do discurso” (FOUCAULT apud REVEL, 2005, p. 53). Portanto, não se trata da relação com o saber, mas do acaso, da dispersão, da incoerência; não se pretende voltar no tempo para oferecer a continuidade da história, mas restituir aos acontecimentos o que possuem de singular.

LA PÉDAGOGIE COMME PRATIQUE DISCURSIVE: L'INSURRECTION DES SAVOIRS

Résumé: Le mot “pratique”, chez Michel Foucault, ne veut pas dire l’activité de quelqu’un, mais désigne l’existence objective et matérielle de certaines règles aux lesquelles le sujet est soumis depuis le moment où il pratique le discours. Le même se produit avec le mot “discours”, car il ne s’agit pas seulement d’une construction de phrases qui désignent des choses ou les mots organisés pour produire un sens. Au contraire, pour Michel Foucault, les discours sont pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent. Alors, une pratique discursive met en action les discours qui sont impliqués dans un certain jeu de la vérité pour composer un regard sur le monde et les choses. C’est de la complexe constellation des discours qui se constituent les pratiques. Dans ce sens, la pédagogie, comme une pratique discursive, ce n’est qu’une perspective, c’est à dire, une *façon-de-voir-les-choses*, dans lesquelles beaucoup d’autres discours sont à l’intérieur du jeu ou exceptés de lui. Néanmoins, considérant qu’aujourd’hui la science déjà réussit à analyser anatomiquement l’homme, il n’est pas admirable, comme a dit Dostoïevski, que beaucoup de savoirs, considérés déclassés, aient été expulsés de cette pratique discursive. Il n’y a pas de quoi s’admirer à l’existence d’une, comme l’a appelé Foucault, “insurrection” des savoirs soumis. Il repose, dans cette exclusion, une lutte, une guerre entre des savoirs qui n’arrête pas de “barbouiller”, de confondre les plans scientifiques. Voilà pourquoi la pédagogie, en tant que science, souffre pour avoir expulsé les savoirs qui insistent en la constituer.

Mots-clés: Raison. Irrationalisme. Pratique. Discours et insurrection des savoirs.

Referências Bibliográficas

ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CUNHA, M. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 17, maio/jul./ago. 2001.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000b.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **É inútil revoltar-se?** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos, v. 5).

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROUANET, S. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEIXEIRA, M. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.