

Foucault e a educação: comprometimentos e ambiguidades

Jorge Alberto da Costa Rocha¹
Aline Santana dos Santos²

Resumo: O que caracteriza a educação para Foucault e, especificamente, o ensino universitário? O presente artigo visa discorrer sobre tal questão, buscando entender relações importantes como disciplina e corpo, saber, poder e norma, verdade e sujeito. A conclusão do trabalho tenta realçar as ambiguidades da educação em geral, ao buscar produzir sujeitos, e a ambiguidade específica do ensino universitário, servindo de veículo de exclusão social e, ao mesmo tempo, engendrando internamente um poder de crítica a este papel.

Palavras-chave: Disciplina. Corpo. Saber. Norma. Ensino universitário.

Abstract: What characterize education for Foucault and specifically university education? This article aims to discuss this issue, trying to understand important relations as a discipline and body, knowledge, power and rule, truth and subject. The completion of the work tries to highlight the ambiguities of education in general, seek to produce subjects, and the specific ambiguity of the university education, serving as social exclusion of vehicle and, at the same time, internally engendering a critical power to this role.

Keywords: Education. Discipline. Body. Discursive practice. University education.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências; é professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² Mestra em História pela UEFS, Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Poder; leciona na Universidade Salvador (UNIFACS).

Introdução

Parece ter sido um procedimento tipicamente foucaultiano falar acerca de muitas coisas, mas com certa dispersão. E isso, sobretudo, se se mescla os seus livros com as inúmeras palestras, entrevistas, aulas e prefácios que fez durante a vida, e que foram coligidos com o título *Dits et écrits* (FOUCAULT, 1994). Ora, tendo em vista tal posição, não seria de se espantar que o tema da educação, e mais propriamente do ensino universitário encontrasse lugar nesse espaço algo nebuloso, embora sem nos esquecermos de que a temática da educação já tivera aparecido em *Surveiller et punir* [1975], em meio a toda uma questão ligada às noções de sociedade disciplinar e de “tecnologia política do corpo”.

É por isso que nos parece incontornável a tarefa de puxar um pouco esse torvelinho a partir da sua obra de 1975, mostrando desde já o sentido de todo um conjunto de noções foucaultianas; ou, mais propriamente, onde conceitos inovadores começam a se revelar no interregno de fundamentações importantes. A educação, nesse aspecto, vai-se desnudando através de relações onde o corpo disciplinado terá lugar, e, bem entendido, guardando especificidades estratégicas de uma manipulação menos ostensiva ou brutal do que de sutis e calculadas intervenções. *Surveiller et punir* termina trazendo no seu bojo outras tantas temáticas desenvolvidas posteriormente e associadas ao tema da educação.

Seguindo, pois, esse horizonte em aberto a partir de tal obra e dos anos de 1970 em geral, outra coalizão incontornável é a relação entre saber e poder. Foucault busca mostrar toda uma série de comprometimentos entre ambos, em geral bastante esquecidos pela tradição da filosofia ou por outros saberes. Segundo esta, saber e poder seriam partes de uma convivência em separado: que o segundo produz o primeiro, ou que o primeiro, o saber, tem repercussões na ordem do poder, tudo isso foi negligenciado, em razão de um “romantismo” na ordem do conhecimento que Foucault não irá tolerar.

A educação não poderia ficar de fora disso, e uma grande consequência da sua empreitada estava, para Michel Foucault, em alinhar-se a uma sociedade voltada para a normalização dos indivíduos, embasada por uma série de discursos pretensamente legítimos. Mas, assim o fazendo, qual conceito de verdade dever-se-ia adotar? Qual conceito de ciência surge a partir daí? Ou precisaríamos falar, antes, em práticas discursivas? Por fim, não haveria certa ambiguidade no ensino em geral, ao tentar *produzir* sujeitos, e, sobretudo, no universitário, na sua busca por se mancomunar com uma sociedade excludente, ao tempo em que engendra interiormente suas forças reativas? Eis o percurso que faremos a seguir.

Corpo e disciplina, saber e poder

Foucault aponta que nos séculos XVII e XVIII é que surge uma nova mecânica de poder, o poder disciplinar: no lugar de um poder exercido sobre a terra e seus produtos – onde a teoria da soberania esteve instalada (embora vá permanecer como “ideologia do direito”) – o novo poder disciplinar será exercido sobre o corpo. Relacionando corpo e disciplina Foucault quer dizer que ao redor daquele vai nascer saberes que não serão nem a “ciência do seu funcionamento”, muito menos um controle de suas forças com o objetivo de vencê-las (FOUCAULT, 1993, p. 34). Certamente, não mais utilizar o corpo como objeto de suplício, mas pensar em como se valer das suas forças, utilidades, docilidade e submissão (FOUCAULT, 1993, p. 34).

Seja no quartel ou na escola, distribuindo os indivíduos em espaços fechados cada indivíduo terá em um lugar específico nessa “clausura” (Foucault chama isso de “quadriculamento”, *quadrillage*) e, em cada local específico, uma função correspondente (“regra das *localizações funcionais*”), permitindo essa técnica atender às necessidades de vigiar, evitar comunicações perigosas e ser espaço útil (FOUCAULT, 1993, p. 168). Individualizando os corpos, será então possível distribuí-los e fazê-los circular (lugar na série e distância de uma série à outra. A “posição na fila”, como escreve Foucault), distribuição analítica e celular, tal qual houve nos colégios:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que esperam). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1993, p. 172).

Assim, a atividade do corpo deve estar devidamente controlada, seja a partir de horários a cumprir, tornando o tempo “integralmente útil”, seja pela elaboração temporal do ato, tornando o tempo “integralmente útil”, este decomposto em seus mínimos elementos (como os menores gestos de um soldado, daí Foucault (1993, p. 163) falar de uma “anatomia política do detalhe”, seja pela melhor relação gesto-atitude global do corpo – “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (p. 179) –, seja pela articulação corpo-objeto, onde o poder se introduz, dando lugar ao complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina; por fim, seja pela utilização exaustiva do corpo, com o propósito de intensificar cada fração de tempo (p. 180).

A disciplina, vai escrever textualmente Foucault (1993, p. 192), não termina sendo tão somente uma “arte de repartir os corpos”; bem além disso, trata-se de “compor forças para obter um aparelho eficiente”; e tal composição só pode se efetivar se o corpo útil está devidamente sujeitado, processo lento que vai instalar-se na escola, no quartel ou organização militar, nos hospitais. O corpo deve ser uma força móvel, capaz de ser deslocado, se preciso for, e combinado com outras forças, a partir de um comando, comando este que não deve precisar explicar a ordem, para que a obediência se verifique. Basta que o comportamento desejado ocorra, que o corpo compreenda os “sinais” do código e o execute, como é possível ver no sistema escolar (o olhar do mestre, as palmas, os sinos) (FOUCAULT, 1993, p. 195).

Tomar tal corpo como propriedade, apropriar-se dele como uma posse conquistada? Não precisamente assim. Os “efeitos de dominação” serão atribuídos a disposições, manobras, técnicas, táticas, funcionamentos. A um poder que não se aplica simplesmente aos indivíduos, mas que os investe: “passa por eles e através deles” –, numa rede de relações que se estendem por toda a sociedade, ao invés de se localizar no Estado ou na classe dominante (FOUCAULT, 1993, p. 35). Um corpo que, agora, precisa ser visto como objeto desse poder mais aberto (microfísico), ao invés de ser abordado do ponto de vista demográfico ou biológico. Caberá utilizá-lo econômico-politicamente: corpo dócil e submisso, sobretudo apto ao trabalho, imperativo da ordem capitalista.

O que está em jogo em tudo isso? Algo que Foucault (1993, p. 45) jamais vai ponderar: “o poder produz saber”, e essa ideia já pode ser entendida como mais um golpe ao ideário humanista e sua crença no saber, ou, o que vai dar no mesmo, no sujeito de conhecimento, em princípio, se atento, potencialmente alheio aos mecanismos corruptíveis do poder. Na verdade, é o “poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam (o sujeito de conhecimento) e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (p. 36). Numa outra entrevista escrita depois de *Surveiller et punir* Foucault chega a propor um questionamento, segundo o qual teria a filosofia, desde o legislador Sólon ao Platão pedagogo e aos cínicos, menos relação com a ciência – haja vista há tempos não representar mais a filosofia o fundamento dessa última – do que relação com o poder, subsistindo ainda o caráter ou papel filosófico de moderação desse poder (FOUCAULT, 1994f, p. 537).

Os saberes instituídos são na verdade “saber sujeitado” [*savoir assujettî*], historicamente “sepultados” [*ensevelis*] ou “disfarçados” [*masqués*] através de “coerências funcionais” ou “sistematizações formais”. Segundo, escreve ainda Foucault em um dos seus cursos no *Collège de France* (1994b, p. 164), é também um saber que desqualifica outros saberes, inferiorizando-os por considerá-los não científicos, não conceituais etc.,

cabendo à pesquisa genealógica voltar a qualificá-los.³ No mais, é preciso que saibamos, com a devida desconfiança, que a relação poder-saber será encontrada em todo mecanismo punitivo, inclusive hoje (FOUCAULT, 1993, p. 36).

A normalização

Se isso não ocorre tem lugar a “sanção normalizadora”. A disciplina não pode funcionar sem os pequenos mecanismos penais instalados nas diversas instituições. Como micropenalidade do tempo, não se tolera atrasos, ausências ou interrupções nos afazeres; como micropenalidade da maneira de ser, é preciso que o sujeito seja obediente e educado; como micropenalidade da atividade, deve ele prestar atenção aos ensinamentos e ser cuidadoso (FOUCAULT, 1993, p. 209-210). É um universo penal amplo, onde cada um deve passar por estágios e ser gratificado quando atinge o esperado nos “exames”. Não tanto vingança, mas, sobretudo, correção. Jogo de promoções, que criam hierarquias e distinguem sujeitos. Como resume Foucault,

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1993, p. 215).

A gratificação é dada aos “normais”, os que atingem ou superam as metas traçadas; quem sai dessa referência, é punido. Embutido nos processos de exame, todo um saber tem lugar. A pesquisa interna desse fato, para Foucault, deve mostrar porque não se trata apenas de ideologia, de manipulação de consciências pelo investimento político (FOUCAULT, 1993, p. 217).⁴ Por conta disso é que a disciplina é uma tecnologia política de individuação do poder: quem pode fugir do seu olhar? Um controle do corpo significa, naturalmente, um certo “saber” no que tange àquilo

³ Daí a arqueologia ser o método de análise das “discursividades locais”, enquanto a genealogia ser a “tática” para a eclosão daqueles saberes dessujeitados (1994b, p. 167).

⁴ A fim de aprofundar o tema da norma, presente em Foucault desde os seus primeiros trabalhos, é recomendável a tese doutoral de Marcio Fonseca (2002).

que se chama “indivíduo” (o próprio exame já faz parte desse processo de informação, onde, a partir das técnicas documentárias, o indivíduo se torna um “caso” a ser estudado e corrigido (p. 224).⁵

Na verdade, pensa Foucault, invertendo a proposição de Carl Von Clausewitz, a partir da era clássica a sociedade fizera da política, tão intimamente ligada às transformações sociais, “a continuação da guerra por outros meios” (FOUCAULT, 1993, p. 197). O objetivo maior – manter a paz e a ordem no âmbito da nação – fora buscado através do recurso a uma estratégia militar e política voltada para o controle dos corpos e forças individuais. O poder político, entendendo que mesmo na paz as relações de força dentro da sociedade não desaparecem, não perdem de vista tal jogo, ora o reinserindo no seio das instituições, das classes, da linguagem (primeira tese foucaultiana), ora não deixando de realizar essa “guerra silenciosa” a todo o momento, podendo a história ser descrita a partir disso (segunda tese), ora findando essa relação de força através da guerra mesma (terceira tese – 1994b, p. 171). Força e poder tomados, pois, sob outra ótica:

Temos que deixar de sempre descrever os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, ele “reprime”, ele “recalca”, ele “censura”, ele “abstrai”, ele “mascara”, ele “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; ele produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1993, p. 227).⁶

Por fim, prendem-nos pelas grades de uma penitenciária. Mas prendem-nos também, como acréscimo de tudo o que falamos, através de artifícios burgueses mais brandos, como propor venda de produtos à prestação, atrelando o trabalhador a dívidas etc. O “ar” de que procedimentos e instituições nada têm a ver com o poder político deve ser finalmente contestado. E se devemos nos admirar com algo, não deverá ser por percebermos “que a prisão se pareça com as fábrica, com

⁵ “Perigosidade” [*dangerosité*]: como não ver uma falta de sentido disso na psiquiatria e uma “exorbitância” pelo viés do Direito (FOUCAULT, 1994a, p. 507)?

⁶ A segunda opção, para além de Reich, seria a hipótese bélica de Nietzsche.

as *escolas*, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1993, p. 264, grifo nosso).

Se “O discurso da disciplina é estranho àquele da lei” é porque “As disciplinas vão portar um discurso que será aquele da regra, mas não da regra jurídica derivada da soberania; elas portarão um discurso da regra natural, quer dizer, da norma”, tanto se referindo menos ao Direito do que ao campo das ciências humanas, quanto a “sua jurisprudência”, o saber clínico (1994b, p. 188). “O desenvolvimento da medicina, a medicalização geral do comportamento, das condutas, dos discursos, dos desejos”, tudo isso termina se reencontrando com dois traços heterogêneos, o da “disciplina e da soberania” (1994b, p. 188). Assim, as “peças constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade” são o direito da soberania e a mecânica disciplinar (1994b, p. 189).⁷

Nas sociedades ocidentais a linguagem do poder é o Direito, ao invés da magia ou da religião (1994i, p. 305). Para que a burguesia se desembaraçasse do poder monárquico foi preciso valer-se do discurso jurídico, do discurso do Direito; e essa foi uma das razões pelas quais durante tanto tempo se esteve preso a uma concepção jurídica do poder, um poder que diz não, da proibição, daquilo que cerceia, que diz respeito à lei, à regra, ao soberano, à delegação de poder – tudo isso indo à contramão de uma noção real do funcionamento do poder. Daí buscar-se pensar não no poder, mas em poderes, localizando-os “em sua especificidade histórica e geográfica”, vendo que eles, ao invés de buscarem dizer não, buscam “ser produtores de uma eficiência, de uma aptidão, produtores de um produto”, (1994b, p. 186-187).

Porém, achando o Direito algo “inadequado”, “irreal” e “abstrato”, o que o interessou foi aquilo que se mostrava como “extrajurídico”: o sujeito classificado como normal ou anormal, suas pulsões agressivas identificadas – enfim, deslocamento que ia do plano jurídico ao plano médico (1994bj, p. 378). Ou, se se quer, do plano jurídico para o plano “científico”. Em “Questions à Michel Foucault sur la géographie” (1994s, p. 29) Foucault diz ser contra filosofias que visam a um “discurso de verdade sobre não importa qual ciência”. O projeto positivista

⁷ Cf. a tese de doutorado de Marcio Alves da Fonseca, *Michel Foucault e o Direito* (2002, p. 30 e 242).

caracterizou-se por buscar as leis dos fenômenos. Ele, ao contrário, sempre pensou em “como a verdade na história pode ter politicamente o seu efeito”, sempre pensou menos no ideal de verdade do que nos “combates” dentro do palco da história, sendo tal questão anterior mesmo às críticas aos positivistas, não atentos à delimitação e observância das peculiaridades existentes entre ciências humanas e naturais.

A universidade e os discursos de verdade

O que escrevemos acima mostra claramente como uma temática da educação, relacionada à disciplina ou ao corpo disciplinado encontrou momentos fundamentais na visão foucaultiana. Devemos agora nos voltar ao tema de Foucault e o ensino universitário, tomando como foco a questão dos discursos de verdade. Didier Eribon (1990, p. 100) reserva uma parte do seu livro às incursões de Foucault por outras universidades em locais diversos (Uppsala, Varsóvia, Hamburgo), ele que abandona Paris em 1955. Nesses lugares Foucault tanto exercerá funções administrativas, quanto professorais e ligadas à redação da sua tese doutoral.

Ainda para Eribon, dois fatos importantes marcarão a sua saída da França. Primeiro, já o falamos, foi a oportunidade que teve para redigir a sua tese doutoral “Loucura e insânia”. O segundo aspecto decisivo foi que durante as suas viagens ele termina ficando

[...] à margem de todas as transformações políticas que afetavam a cena francesa, no momento da guerra da Argélia e da tomada do poder pelo general De Gaulle. Viu-se afastado de todas as subversões que vão trabalhar a esquerda, com a emergência de um poderoso movimento sindical estudantil, o aparecimento de movimentos extrínsecos à influência comunista, fenômenos esses que serão determinantes no desencadeamento e no desenvolvimento dos acontecimentos de Maio de 68 (ERIBON, 1990, p. 122).

Mas há algo aqui mais importante para o que queremos. Apesar de não existir uma causalidade determinante que explique os meus eventos futuros, como já dizia o filósofo Hume, os motivos que levaram Foucault para abrir-se a experiências em outras instituições universitárias talvez já diga algo a respeito de alguma noção de universidade ou espaço universitário. Primeiramente, Eribon relata suas “dificuldades em suportar certos aspectos da vida social e cultural francesa” (FOUCAULT apud ERIBON, 1990, p. 100). Procurar outras plagas significaria fugir daquela situação vivida em sua terra natal, e o contato direto com a universidade o levasse a um meio mais aberto por excelência. Frustração; ou melhor, *desilusão*: “a homossexualidade não é mais bem aceita em Upsala do que em Paris: talvez ainda menos” (ERIBON, 1990, p. 101). Daí a importância de se utilizar daqueles cinco anos fora da capital francesa para terminar de redigir a sua tese, em meio a atividades administrativas, de conselheiro cultural e de ensino. Eribon completa essa parte do seu livro dizendo que, após o período ora descrito acima,

Foucault continuará a sua obra de “embaixador da cultura francesa no mundo”, como dizem os relatórios administrativos: tornando-se professor em Túnis, dando conferências em dezenas de países, e, sobretudo, graças aos seus livros e ao seu enorme sucesso internacional (ERIBON, 1990, p. 120).

A desilusão com o meio universitário atingiria pontos importantes, como a relação entre educação e discursos de verdade, geralmente sob a roupagem de discursos científicos? Para Michel Foucault, ao se tomar esses tipos de discursos como exemplares, comete-se desde logo um erro de base. A ciência não é a rubrica definitiva daquilo que se chama de verdade. E a questão em Michel Foucault estaria mesmo longe da perspectiva da epistemologia moderna, nas figuras de Bachelard ou Canguilhem, por exemplo, embora fossem para ele dois epistemólogos respeitados.⁸ De forma geral a epistemologia quis mostrar que o conhecimento científico possuía uma *historicidade*, e esse caráter histórico por si só já era um

⁸ Cf. sobretudo o texto foucaultiano “La vie: l’expérience et la science” (1994a, p. 763) e suas posições elogiosas a Canguilhem.

golpe àqueles que, mal avisados, pensavam ser a ciência um celeiro de saberes absolutos e, portanto, estanques. Segundo autores como Roberto Machado, em *Michel Foucault, a ciência e o saber* (2006), porém, que a ciência tenha uma história atrás de si para os epistemólogos não significa que ela tenha deixado de ser o lugar do conhecimento e da verdade, o lugar mais avançado até no âmbito da racionalidade e, por fim, que, de alguma forma, se possa desconsiderar a noção de progresso científico. Em uma palavra, direções bastante estranhas para Michel Foucault.

Mas se Michel Foucault, como queria acertadamente Roberto Machado, vai trilhar o reino do “saber”, não propriamente da ciência,⁹ onde estaria presente a valorização foucaultiana? Segundo a interpretação deste, o que fez da história das ciências a sua “dignidade filosófica” (1994a, p. 765) foi a retomada do projeto kantiano, assim sintetizado:

Pela primeira vez, nessa época [século XVIII], questionou-se o pensamento racional não somente sobre sua natureza, seu fundamento, seus poderes e direitos, mas sobre sua história e sua geografia, sobre seu passado imediato e suas condições de exercício, sobre seu momento, lugar e atualidade (1994a, p. 765).

Ora, essa retomada significaria pôr em questão o problema de uma autonomia da razão, diante de possíveis dogmatismos e despotismos. Significaria pensar nas contingências históricas de um saber e, propriamente falando, de uma emergência de “conhecimentos” jamais destituída de seus “embotamentos” ou de suas “coerções” (prolongamento kantiano no qual Canguilhem lhe foi bastante devedor). Buscando um entendimento diferenciado do que caracterizaria uma prática discursiva diz Foucault em *L'archéologie du savoir*:

A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; e o saber que ela forma não é nem o

⁹ Há várias indicações acerca do distanciamento de Foucault em relação à perspectiva epistemológica. Canguilhem (2002, p. 19-20) realçava a necessidade de colocar a “investigação da verdade” como “atividade axiológica” basilar. E Portocarrero (2009, p. 116, grifo nosso), em seu estudo sobre as ciências da vida de Canguilhem a Foucault, homônimo, tomando a noção de “vitalismo”, busca mostrar que “A verdade se dá no interior do discurso, num processo cuja historicidade é constituída no movimento de verdade e erro”. Perspectiva similar pode ser achada em Bachelard (1996, p. 11).

esboço enrugado, nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa, no momento, a diferença entre os discursos que têm presunção ou status de cientificidade e os que apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva, tendo o saber como fundo (FOUCAULT, 2005, p. 240).

As práticas discursivas, portanto, não podem ser entendidas como mera “fabricação de discursos”, justamente porque “tomam corpo nos conjuntos técnicos, nas instituições, nos esquemas de comportamento, nos tipos de transmissão e de difusão, *nas formas pedagógicas* que ao mesmo tempo as fixam e as mantêm (2001f, p. 1109, grifo nosso). É que o Foucault entende por *dispositivos*, ou seja, o nível discursivo, marcado pelas *epistémês*, dá lugar essa nova noção, que engloba também o extradiscursivo, como instituições, leis, medidas administrativas etc., articulados em torno do par produção de saber-exercício de poder;

Educação e difusão do conhecimento estão, pois absolutamente interligadas. E é dessa relação que várias perguntas terão lugar, a saber: onde fica o sujeito em todo esse processo? Qual tipo de difusão do conhecimento a educação em geral, mas focando na universitária (em tese uma instância privilegiada de pesquisa e produção de saber e tecnologia), busca perpetuar? Como pode surgir aí um pensar crítico?

Educação, política, sujeito

Poderíamos dizer que a educação tem como meta primordial a formação do sujeito? Parece ser *acomodação* um termo mais próximo. Em “De la nature humaine: justice contre pouvoir” (FOUCAULT, 2001c, p. 1361) Foucault estabelece uma relação necessária entre educação e política. Primeiro, diz ele, “A essência da nossa vida é feita, antes de tudo, do funcionamento político da sociedade na qual nos encontramos”. Ora, o sistema escolar só aparentemente visa à distribuição do saber; sua pretensão velada é contribuir para a manutenção de certa classe social, excluindo outras, e é precisamente este o papel político que se deve

exercer em uma sociedade como a nossa: “criticar o funcionamento das instituições aparentemente neutras e independentes” (2001c, p. 1364).

Como funciona uma sociedade? Através da coesão entre as pessoas, de objetivos em comum, onde uma organização coletiva pode vencer obstáculos com mais facilidade? A interpretação de Michel Foucault vai em um sentido inverso àquele da sociologia nascente no século XIX preocupada com a questão da “ordem”. A pergunta foucaultiana é ao contrário: “através de qual sistema de exclusão [...], através de qual jogo de negação e de rejeição a sociedade pode começar a funcionar” (2001a, p. 1395-1396)?

Educação e poder, dessa forma, aproximam-se a cada instante, e o coroamento desses elementos encontra as táticas e estratégias de poder (FOUCAULT, 2012, p. 87). Em “Des questions de Michel Foucault à ‘Hérodote’” ele diz que o termo estratégia é importante quando se quer estudar o saber e suas relações com o poder e que a necessidade de constituir um espaço de saber reservado à ciência tem uma razão: “A partilha entre ciência e saber não científico é um efeito de poder ligado à *institucionalização dos conhecimentos na Universidade*, centros de pesquisa etc.” (1994c, p. 94-95, grifo nosso).¹⁰

Nesse sentido podemos agora nos aproximar melhor da sua noção de verdade e de crítica: a razão se mostra ligada não a um desnudamento do real, mas a uma codificação-prescrição na formulação do verdadeiro:

[...] o núcleo da crítica é, essencialmente, o feixe de relações que atam o poder, a verdade e o sujeito, um a outro, ou cada um aos outros dois (FOUCAULT, 1995, p. 4).

[...] a crítica é o movimento por meio do qual o sujeito se apropria do direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e ao poder sobre seus discursos de verdade. Em outras palavras, a crítica será a arte da não servidão voluntária, a arte da indocilidade reflexiva. A crítica teria essencialmente por função a des-subjetivação no jogo do que podemos chamar a “política da verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 5).

¹⁰ Outro exemplo dessas táticas de poder é quando a sociedade burguesa-cristã no século XIX fez do sexo um pecado; ora, ligado a fins econômicos, deve-se preferir o trabalho ao prazer, à reprodução da forças do que à sua dispersão (FOUCAULT, 1994h, p. 103).

Assim, diz ele acerca do conceito de verdade: por esta eu “entendo um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (1994g, p. 113). Há, pois, uma ligação circular entre os “sistemas de poder que a produzem e a sustentam e aos efeitos de poder que ela induz e que a reconduzem. ‘Regime’ da verdade”; tal regime não é “simplesmente ideológico ou superestrutural”. Diz então Foucault:

[...] o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que seriam ligados à ciência, ou de fazer de forma que sua prática científica seja acompanhada de uma ideologia justa. Mas de saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é de mudar a consciência das pessoas ou do que elas têm na cabeça; mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade; [a tarefa, pois, é] desprender o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior dos quais por um instante ela funciona (1994g, p. 114).

Outra forma de se pensar nos discursos e na sua relação com a verdade e o poder é recusar ter uma posição dualista: discursos dominantes, de um lado, geralmente representados por classes dominantes, com as suas formas de repressão, exclusão etc., e discursos dominados, de outro – justamente, os que sofrem com as barreiras impostas pelos discursos hegemônicos. Os discursos estão instalados previamente em um “campo estratégico”, o que significa dizer que ambos os supostos lados não param de se afrontar, onde “os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo ao outro” (1994o, p. 123).

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: quer dizer, os tipos de discurso que ele acolhe e faz funcionar como verdadeiro; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiro ou falso, a maneira pela qual se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o papel de dizer o que funciona como verdade (1994d, p. 158).

A fim de completarmos o que foi dito antes, por verdade ele entende “não uma espécie de norma geral, uma série de proposições. Eu entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um de pronunciar enunciados que serão considerados como verdadeiros” (1994q, p. 407). Daí o binômio verdade-poder, ao invés de ciência-ideologia; daí o horizonte a ser perquirido: “os problemas políticos dos intelectuais” (1994d, p. 159). Acrescentando-se aqui a necessidade de uma pesquisa regional: como o poder que se exerce sobre a loucura produziu o discurso verdadeiro da psiquiatria? Mesma coisa para a sexualidade (1994p, p. 257), etc.

Dessa forma, se a história do Ocidente não deveria ter deixado de lado o tema da verdade, devia ser no sentido de como ela foi produzida em cada época e situação e de como produziu os seus efeitos. Esta lacuna, porém, foi a que mais perdurou: “A história da ‘verdade’ – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está inteiramente por fazer” (1994p, p. 258). Mais adiante, nessa mesma entrevista ele diz ter sido “sempre meu problema: efeitos de poder e produção de verdade” (1994p, p. 263).

Encontramos algo similar em 1977, quando Foucault diz: “É o problema de que determina quase todos os meus livros: como, nas sociedades ocidentais, a produção de discursos mudam (ao menos por um tempo determinado) de um valor de verdade ligado aos diferentes mecanismos e instituições de poder?” (1994s, p. 137). Daí Foucault ter falado, nessa perspectiva, sobre a medicina, psiquiatria e penalidade, e jamais pretender fazer uma “história geral das ciências humanas, nem fazer uma crítica em geral da possibilidade das ciências. O subtítulo de *As palavras e as coisas* não é a *arqueologia*, mas uma arqueologia das ciências humanas” (1994p, p. 29). Inspirando-se novamente em Nietzsche, a pergunta a ser feita é: “Não mais: qual é o caminho mais seguro da verdade? Mas, qual foi o caminho casual da verdade?” (1994p, p. 31). Está-se assim falando acerca da coação do verdadeiro. O que significa dizer que cada sociedade tem sua política geral da verdade ou seu regime de verdade? Que existem os discursos que “ela acolhe e faz funcionar

como verdadeiro” (1994g, p. 112). Na nossa sociedade Foucault diz haver “cinco traços historicamente importantes”:

A “verdade” está centrada sobre a forma do discurso científico e sobre instituições que o produzem; ela está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); ela é objeto, sob formas diversas, de uma imensa difusão e consumo (ela circula nos aparelhos de educação ou de informação cuja extensão é relativamente larga no corpo social, malgrado algumas limitações estritas); *ela é produzida e transmitida sob o controle não exclusivo mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (Universidade, armée, écriture, médias)*; enfim, ela é a entrada de todo um debate político e de todo um afrontamento social (lutas “ideológicas”) (1994g, p. 113, grifo nosso).

Todos esses argumentos procuram legitimar a transferência de uma pesquisa sobre o poder do lado do “edifício jurídico da soberania”, dos aparelhos de Estado ou das ideologias, para uma “análise do lado da dominação [...] dos operadores materiais, das formas de sujeitamento, do lado das conexões e utilizações dos sistemas locais desse sujeitamento, do lado, enfim, dos dispositivos de saber” (1994b, p. 184):

Para conduzir a análise concreta das relações de poder é necessário abandonar o modelo jurídico da soberania [que implica pensar] o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou de poderes primitivos. Imagina-se aí sujeitos ideais que, espontaneamente, cedem seus direitos em favor da coletividade ou de uma convivência comum, o que quer dizer, que se sujeitam livremente (FOUCAULT, 1994e, p. 124).

A ambiguidade da universidade

Creemos já ter agora algumas ferramentas foucaultinanas para a inteligibilidade da nossa temática sobre a educação em geral e, especificamente, a universitária. Realcemos, primeiro, que o autor tenta inverter a longa tendência que a atrelava à formação do homem. Ao invés,

é preciso ver “como as relações de sujeitamento podem fabricar sujeitos”. Quando se pensava na relação poder-soberania, seja ela monárquica ou democrática, buscava-se inscrevê-la no âmbito do “direito de punir”. Mas, ao contrário, é preciso ver como esse direito está instalado ou atravessa os corpos nas instituições locais, regionais, materiais. O lugar jurídico do exercício do poder deve cada vez mais ser deixado de lado a favor da disseminação disso no amplo horizonte das instituições sociais (1994b, p. 178).

Um segundo grande problema relativo à educação é a sua colocação como instância detentora de uma suposta prerrogativa de confiscar o “direito de falar”, assim como ocorreu com a administração e os seus reformadores no caso da instituição prisional (2001d, p. 1181). Em “Table ronde” (2001e, p. 1199) Michel Foucault vê o trabalho social inscrito “no interior de uma grande função”, a saber, vigiar e corrigir os indivíduos, “ou seja, puni-los ou pedagogisá-los”. E se se fala em trabalhadores sociais, a hipótese de Foucault, a pergunta que ele faz é se sua origem não deriva da função do educador, “o ‘instrutor’ propriamente dito” (2001e, p. 1199), apontando para um paradoxo específico: ora, entendendo o papel do intelectual, na melhor das hipóteses, como alguém capaz de diagnosticar o presente, como fica isso se os próprios trabalhadores sociais terminam representando o papel do instrutor e do professor secundário, nascendo, não obstante, daqueles intelectuais? Eis a “grande traição dos intelectuais com relação [pois mancomunado] ao estado burguês” (2001e, p. 1199).¹¹

Nesse sentido, como pensa Foucault, a Universidade se assemelha aos ritos de passagem existentes nas sociedades primitivas. Nesse texto de 1972 Foucault vê a Universidade hoje diferente da do século XIX; nesta, “o ensino superior era exclusivamente reservado às crianças da burguesia”, ou a “essa franja da pequena burguesia”, reserva de mão de obra necessária à indústria e ao desenvolvimento científico e técnico. Como as Universidades de hoje acolhem estudantes de classes econômicas mais inferiores (“em vias de proletarização”), o “estatuto

¹¹ Por exemplo, aprende-se que a luta social deve ser feita através da justiça burguesa, preferindo o juiz a uma vingança. Sobre isso um dos trabalhos de maior fôlego de Michel Foucault foi “Sur la justice populaire. Débat avec les mains” (2001i, p. 1208).

da Universidade torna-se problemático”. Entenda-se isso direito: para Michel Foucault a nossa sociedade sempre buscou “rejeitar” ou “excluir” coisas – e tal foi o estudo que ele empreendeu, o que era do “seu interesse”. Uma “primeira função da Universidade [é, portanto,] colocar os estudantes fora de circulação. Sua segunda função, entretanto, é integradora: uma vez que um estudante passou seis ou sete anos de sua vida nessa sociedade artificial, ele se torna assimilável: a sociedade pode consumi-lo”; ele recebe “insidiosamente” valores, modelos de conduta socialmente desejáveis, “formas de ambição e elementos de um comportamento político” (2001b, p. 1052).

Ambiguidade das funções universitárias, portanto: elas devem continuar sendo um meio de exclusão, mas, por outro lado, engendram inimigos internos, estudantes aqui ou ali com um potencial revolucionário (2001b, p. 1053). E a crítica que eles fazem vão além dos teóricos, historiadores ou “arquivistas”. Os estudantes é que se tornam os “seus próprios arquivistas”. Isso tem a ver com a “maneira pela qual as sociedades transmitem o saber”, inseridas em um “sistema complexo” e não ainda “plenamente analisado” (2001b, p. 1051). Esses estudantes se colocam na posição de eventuais “transgressores”, e isso se alinha à perspectiva foucaultiana: menos fornecer um “remédio” para os problemas educacionais do que a abertura de um horizonte de transgressão e de “estímulo” para contra-investidas não institucionais (VEIGA-NETO, 2005, p. 18).

Falando sobre o ensino na França – pois ele diz não conhecer muito o sistema americano, embora acredite ser “sem dúvida” diferente – acha que o professor universitário, por seu status de funcionário público, “perpetua o sistema de transmissão do saber que exige o governo, ou seja, a classe burguesa, cujos interesses são representados pelo governo”. A “marcha livre” de um ensino universitário exigiria fazer deste lugar algo diferente daquele que simplesmente “aceita os valores que lhe são impostos”, mas essa “marcha” parece ser menos uma vocação universitária do que uma tensão vivida neste meio, face às exigências veladas da burguesia nesses novos tempos.

Mostrando que uma análise crítica precisa assenhorear-se das peças do jogo que estão dispostas sobre a mesa, quanto aos estudantes mesmos há de se observar a relação deles na França com a influência exercida, primeiro, pelo conservadorismo do partido comunista: “O partido comunista aceita e perpetua a maior parte dos valores burgueses (na arte, família, sexualidade, na vida cotidiana em geral). As pessoas devem se libertar desse conservadorismo cultural, tanto quanto do conservadorismo político” (2001b, p. 1056-1061).

Uma segunda grande influência vem da C.G.T (a central dos trabalhadores), embora na América se conviva com a questão racial mais fortemente do que na França. Neste país, diante de dois modelos disponíveis – o americano e o russo – o partido comunista “impôs” o segundo, e a nova luta travada é, primeiro, contra essa influência massiva e, segundo, contra o “chauvinismo cultural” existente, manifestado na França pela pouca tradução de livros americanos. Enfim, “Nós não devemos permitir que a luta contra a influência e as relações econômicas com os Estados Unidos afete nossas relações com os intelectuais americanos” (2001b, p. 1056-1057).

Falando sobre Maio de 68 na França, diz ter entendido o slogan de morte à Universidade no seu sentido mais superficial, ou seja, àquela universidade modelar do século XIX, preocupada em formar uma elite social burguesa. Mas a tarefa não é pequena: “restam os grandes mecanismos secretos pelos quais uma sociedade transmite seu saber e se transmite ela mesma sob a aparência do saber: eles estão sempre aí, jornais, televisão, escolas técnicas, e os liceus mais ainda do que a Universidade” (FOUCAULT, 2001h, p. 1097).

Mas tudo não se passa ao abrigo da razão. Ao contrário, é ela mesma que se liga, antes de tudo, a algo que tem a ver com um duplo movimento: codificação/prescrição, de um lado, e formulação do verdadeiro e do falso, do outro (FOUCAULT, “Table ronde du 20 mai 1978”, DE, IV, 1994, p. 26). As “práticas” cotidianas são a mistura de códigos que

[...] regulam maneiras de fazer (que prescrevem como escolher as pessoas, como as examinar, como classificar as coisas e os signos, como adestrar os indivíduos etc.) e uma produção de discursos verdadeiros que servem de fundamento, de justificação, de razões de ser e de princípio de transformações dessas mesmas maneira de fazer. Para dizer as coisas claramente: meu problema é saber como os homens se governam (eles mesmos e os outros) através da produção de verdade (FOUCAULT, “Table ronde du 20 mai 1978”, DE, IV, 1994, p. 26).

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CANGUILHEM, Georges. *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*. França: Vrin, 2002.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Tradução de J. L. Gomes. Lisboa: Livros do Brasil, 1990.

FONSECA, Marcio Alves. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. Attention: danger. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994a. v. 3.

_____. Cours du 14 janvier 1976. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994b. v. 3.

_____. Des questions de Michel Foucault à “Hérodote”. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994c. v. 3.

_____. Entretien avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994d. v. 3.

_____. Il faut défendre la société. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994e. v. 3.

_____. La société disciplinaire en crise. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994f. v. 3.

_____. La fonction politique de l'intellectuel. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994g. v. 3.

_____. L'Occident et la vérité du sexe. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994h. v. 3.

_____. Le jeu de Michel Foucault ("Entretien sur l'Histoire de la sexualité"). In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994i. v. 3.

_____. Le pouvoir, une bête magnifique. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994j. v. 3.

_____. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994l. v. 3.

_____. La "gouvernementalité". In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994m. v. 3.

_____. L'Occident et la vérité du sexe. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994n. v. 3.

_____. Le discours ne doit pas être pris comme... In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994o. v. 3.

_____. Non au sexe roi. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994p. v. 3.

_____. Kenryoku to chi ("Pouvoir et savoir"). In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994q. v. 3.

_____. Questions à Michel Foucault sur la géographie. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994r. v. 3.

_____. Séxualité et verité. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994s. v. 3.

_____. La vie: l'expérience et la science. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994a. v. 4.

_____. Les mailles du pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994b. v. 4.

_____. Crítica y *Aufklärung* [“Qu’est-ce que la Critique”]. Tradução de Jorge Dávila. *Revista de Filosofia-ULA*, v. 8, 1995.

_____. Á propos de la prison d’Attica. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001a. v. 1.

_____. Conversation avec Michel Foucault. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001b. v. 1.

_____. De la nature humaine: justice contre pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001c. v. 1.

_____. Les intellectuels et le pouvoir. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001d. v. 1.

_____. Table ronde. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001e. v. 1.

_____. La volonté de savoir. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001f. v. 1.

_____. Par-delà le bien et le mal. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001g. v. 1.

_____. Sur la justice populaire. Débat avec les maos. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001h. v. 1.

_____. Michel Foucault, o ilegalismo e a arte de punir. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001. v. 3.

_____. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 2003.

_____. *L’archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 2005.

_____. Michel Foucault, o ilegalismo e a arte de punir. In: _____. *Dits et écrits*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. 8.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PORTOCARRERO, Vera. *As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

*Recebido em: 04 de abril de 2015.
Aprovado em: 25 de maio de 2015.*