

Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica

Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura Corcini

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2010). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(1), 147-166. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica¹

Alfredo Veiga-Neto
Maura Corcini Lopes

RESUMO

Este artigo discute a produtividade de pensar a modernidade pedagógica, a partir da filosofia de Michel Foucault. Compreendendo a pedagogia como um conjunto de saberes e correlatas práticas educacionais, o artigo mostra o caráter contingente das raízes epistêmicas e epistemológicas que sustentam os discursos pedagógicos. A proveniência de tais raízes é localizada no platonismo renascentista e nas tradições judaico-cristãs. A partir dos conceitos de crítica e hiper-crítica, o “pensar de outros modos” proposto por Michel Foucault é apontado como uma prática difícil, mas muito importante para a militância política.

PALAVRAS-CHAVE

Modernidade; Estudos foucaultianos; Pedagogia; Platonismo; Hiper-crítica

Another way of thinking about the pedagogical modernity

ABSTRACT

This paper discusses the productivity of thinking the pedagogical modernity, from the point of view of the foucauldian philosophy. Understanding the pedagogy as a set of knowledges and correlate educational practices, the paper shows the contingent character of the epistemical and epistemological roots that sustain the pedagogical discourses. The provenience of these roots is placed in the platonic Renaissance and in the judaic-christian traditions. From the concepts of critique and hypercritique, the “another way of thinking” proposed by Michel Foucault is indicated as a difficult practice but very important for the political militancy.

KEYWORDS

Modernity; Foucauldian studies; Pedagogy; Platonism; Hypercritique

¹ Redigido em novembro de 2010, por solicitação do Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho, para compor o dossiê *Foucault e a educação – é preciso pensar e agir de outros modos*, na revista *ETD – Educação Temática Digital* da Faculdade de Educação da UNICAMP.

[Eu pergunto] se a filosofia não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo?

(História da sexualidade II: O uso dos prazeres. FOUCAULT, 1994, p. 15)

Este texto constitui-se num exercício e num desafio.

Como *exercício*, ele dá continuidade ao que temos produzido no campo em que os Estudos Foucaultianos se articulam com a Educação. Estudando ora os dispositivos disciplinares e normalizadores, ora as práticas e as políticas de inclusão escolar, ora a biopolítica e a governamentalidade no liberalismo e no neoliberalismo, o fato é que há cerca de duas décadas estamos nos utilizando dos conceitos-ferramenta criados por Michel Foucault. Mas, agora, não nos deteremos nem em alguma dessas temáticas nem em algum dos conceitos-ferramentas que temos utilizado em nossas investigações junto aos grupos de pesquisa que integramos², mas discutiremos o quanto recorrer aos Estudos Foucaultianos implica “pensar de outro modo” a educação moderna, de modo a construir novas formas de cada um se relacionar consigo mesmo e com os outros, bem como criar novas estratégias políticas para a educação. Para isso, assumimos uma perspectiva edificante que só conta com o *a priori* histórico. Trata-se de uma perspectiva não fundacionista, não essencialista e não representacionista; sendo assim, uma perspectiva que rejeita qualquer relação de dominação – até mesmo epistemológica –, mas que exercita o questionamento contra toda e qualquer outra forma de dominação, seja ela política, econômica, institucional, cultural, etc. Tal postura possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar.

Aqui, vale citar Rorty (1988, p. 286), quando o filósofo, ao caracterizar o que ele mesmo chama de “filosofia edificante” – em contraste com a “filosofia sistemática” –, coloca Michel Foucault entre os principais edificantes contemporâneos:

² Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade (GEPCCPós/UFRGS).

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).

Além de edificante, aqui se trata também de uma *filosofia da prática* e de uma *filosofia como prática*. Nesse caso, vale citar Foucault (1994, p. 14), quando ele propõe um conceito capaz de alargar sobremaneira o escopo da filosofia: “Mas o que é a filosofia hoje em dia – eu quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?”.

Examinaremos, também, em relação a qual conjunto de pensamentos estamos nos referindo, quando nos propomos a pensar de outro modo. Para que fique mais claro, formulemos isso na forma de uma interrogação: em relação a qual pensamento (que já estava posto) se coloca esse outro pensamento, esse “outro modo de pensar” a que se refere Michel Foucault?

Como *desafio*, este texto tem dupla face. De um lado, ele se gestou como um desafio para nós dois, pois há bastante tempo vínhamos sentindo a necessidade de nos arriscarmos a “colocar no papel” boa parte do que aqui escrevemos. Ainda nessa face, o desafio é posto na medida em que este texto explicita boa parte do que vimos pensando e dizendo e que, em boa parte, não nos coloca propriamente na “ordem do discurso” pedagógico brasileiro atual, claramente marcado pelas contribuições das teorizações críticas e construtivistas. Mas não nos colocarmos na *main stream* discursiva não significa desprezá-la ou não reconhecer seus méritos e suas importantes contribuições epistemológicas e políticas para a Educação. Também não significa, muito menos, que estejamos contra a *main stream*. Significa tão somente – e isso já é bastante... – deixá-la de lado e pensarmos, sem contar com os pressupostos implícitos sobre os quais se assentam aquelas teorizações.

Do outro lado, na sua outra face, este texto é um desafio também para quem o ler – pelo menos, esperamos que ele funcione assim. Esperamos que nossas discussões sejam instigantes e funcionem como um convite para que outros se sintam atraídos a pensar de outro modo. Como explicaremos mais adiante, pensar de outro modo não significa ampliar o que já

se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

*

Assumindo os desafios, passemos então ao exercício. A questão principal que aqui nos interessa exercitar é mostrar *como* e *o quanto* o pensamento de Michel Foucault abre possibilidades para pensarmos de outro modo a Educação e, em especial, a modernidade pedagógica; *como* e *o quanto* ele pode nos levar ao estranhamento em relação ao já pensado e aos fundamentos das propostas que hoje circulam e são predominantes no campo da Educação; o quanto, a partir dele, podemos compreender o caráter arbitrário e contingente das verdades que sustentam o pensamento pedagógico. A principal vantagem de proceder assim decorre do fato de que só é possível uma crítica social – e, conseqüentemente, também educacional –, uma crítica que seja “radicalmente radical”, se assumirmos tal estranhamento em relação ao já pensado e aos fundamentos que sustentam esse já pensado.

Assim, se há um interesse acadêmico neste exercício, há também, e sobretudo, um interesse militante, de combate; um interesse em desarmar as muitas ciladas em que se pode cair quando se tomam as coisas diretamente como elas parecem se apresentar para nós. Não se trata, absolutamente, de pensar no surrado conceito de ideologia como falsa consciência ou como distorção ou encobrimento de uma verdade que estaria desde sempre em algum lugar. O antirrepresentacionismo, o antiessencialismo e o antifundacionismo, o antiuniversalismo e o antinaturalismo foucaultianos não dão lugar a tal conceito de ideologia³. Para o filósofo, nada está oculto; só é preciso saber enxergar. E também é ele que diz que o melhor a fazer é conhecer a história (genealógica) dos mecanismos que nos sufocam, dominam e nos mantêm presos até a nós mesmos.

³ Para uma discussão sobre as relações entre o pensamento foucaultiano e a virada linguística, vide Veiga-Neto; Lopes (2007).

No caso deste texto, então, é preciso deixar minimamente claro em que consiste o já pensado e os fundamentos desse já pensado que hoje circulam e, tomados tranquilamente como naturais, tornaram-se hegemônicos entre nós. Insistimos: quando alguém se propõe a pensar de outro modo, é preciso saber o que significa esse “outro”, isso é, em relação a que “modo (primeiro) de pensar” se articula esse “outro modo (segundo) de pensar”.

A maneira mais simples de fazer isso é começar examinando, ainda que muito esquemática e panoramicamente, a proveniência e a emergência da articulação entre a Modernidade e a pedagogia. Assim, na primeira seção – *Modernidade e pedagogia* –, tentaremos mostrar *de onde* vêm os fundamentos e *com o que* se alimenta o forte enquadramento daquilo que se pensa e se diz hoje sobre Educação. Na segunda seção – *Pensar de outro modo* –, retomaremos a discussão acerca da importância e da produtividade do “pensar de outro modo”, fazendo referência a alguns cuidados que é bom ter na condução dessa tarefa.

MODERNIDADE & PEDAGOGIA

No fundo, eu tenho apenas um objeto de estudo histórico, é o limiar da Modernidade. Quem somos nós, que falamos essa linguagem de tal modo que tem poderes que são imposto a nós mesmos, em nossa sociedade e a outras sociedades? Qual é essa linguagem que pode ser voltada contra nós, e que nós podemos voltar contra nós mesmos? Qual é esse formidável entusiasmo da passagem à universalidade do discurso ocidental? Eis meu problema histórico. (Eu sou um pirotécnico. FOUCAULT, 2006a, p. 94)

Para começar, é preciso esclarecer o sentido que aqui damos às palavras *Modernidade e pedagogia*; junto a isso, examinaremos as suas raízes históricas, bem como as conexões que se estabeleceram entre ambas.

A MODERNIDADE

De uma maneira sucinta, entendemos a *Modernidade* menos como um período histórico formalmente datado e mais como um período em que o Homem foi pensado e colocado no centro e como alfa e ômega do mundo. Nesse sentido, a Modernidade corresponde a um determinado *éthos*, a “uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2006b, p. 568).

Ao longo da obra de Foucault, a datação da Modernidade apresenta-se cheia de ambiguidades: ora ela começa antes de Descartes, ora depois de Kant; ora ela é datada a partir do *cogito*, ora a partir da *Aufklärung*. Isso é assim não por imprecisão histórica ou indecisão teórica, mas porque, para ele, tudo dependeria do critério adotado para conceituar a Modernidade. Além disso, o que mais interessava a Foucault era marcá-la em termos das nossas “atitudes” e entendimentos no que concerne à verdade, ao tempo, ao espaço, à consciência, à heroização do presente, à crítica, à liberdade, ao biopoder (como articulação entre as disciplinas e a norma), ao conhecimento (entendido como único acesso possível ao verdadeiro), ao governo⁴ de si e dos outros.⁵

Num primeiro momento, fazer do Homem o alfa e ômega do mundo significava romper com a transcendência e com as representações divinas que o pensamento medieval havia construído em torno do humano. De início, então, essa (Primeira) Modernidade significou a negação da transcendência e, simetricamente, a ênfase na imanência; ser moderno implicou, no Renascimento, a destruição das “relações com o passado e [a declaração da] imanência do novo paradigma do mundo e da vida” (HARDT; NEGRI, 2003, p. 92). Mas isso durou pouco. Já nos Quinhentos, uma contrarrevolução – levada a efeito por poderosas e conservadoras forças políticas e religiosas – reinstaurou a transcendência, agora não mais de cunho místico e sagrado, mas sim de cunho secular. Estabelece-se, então, uma Segunda Modernidade, como que para colocar uma nova ordem no mundo; trata-se de uma ordem que

⁴ Sobre o uso preferencial, nesse caso, de *governo* (e não de *governo*), vide Veiga-Neto (2002).

⁵ Para uma discussão detalhada sobre a datação da Modernidade, vide Castro (2009, verbete *Modernidade*).

quer vencer o acontecimento, com uma vontade que quer vencer o desejo, e (mais tarde) uma administração sobre a vida que quer vencer o imprevisível.

É justamente nessa Segunda Modernidade, transcendente e laica, que se estabeleceram as condições de possibilidade para a invenção das metanarrativas modernas, levadas às últimas consequências com o Iluminismo, quase dois séculos mais tarde. É principalmente com essa Segunda Modernidade – secular, mas que repôs em seu laicismo boa parte da transcendência religiosa medieval – que a pedagogia se articula, se firma e se dissemina como um conjunto de saberes laicos, mas de acento fortemente transcendente e fundacionalista. Mas, mesmo na Primeira Modernidade, já vamos encontrar três dos principais *topoi* constitutivos do pensamento educacional moderno: o antiescolasticismo, a celebração do humano e a busca de elementos da Antiguidade Clássica. É desse último *tópos* que a pedagogia vai retirar a sua forte dose de platonismo.

Se Aristóteles foi importante para a transição da Idade Média para a Modernidade, não temos dúvida de que foi de Platão que os arquitetos da pedagogia tomaram seus entendimentos sobre o mundo social e sobre a política. Tais entendimentos giram em torno de dois núcleos diferentes, ainda que articulados um com o outro: um é de natureza metafísica; o outro, de natureza política.

O núcleo metafísico se manifesta na assim chamada Doutrina dos Dois Mundos, segundo a qual

tudo aquilo a que temos acesso direto faz parte desse nosso mundo sensível e imediato, e é uma “projeção” de entidades que estão num outro mundo, num mundo inteligível. Nesse mundo inteligível, estão as formas perfeitas e ideais, enquanto que, naquele outro, estão as cópias imperfeitas dessas formas perfeitas e ideais. (VEIGA-NETO, 2004, p. 75)

Assim, ainda que nossa vida transcorra apenas neste mundo (sensível e imperfeito), devemos tentar acessar um outro mundo (inteligível e perfeito).

O núcleo político fica evidente na famosa alegoria da caverna – livro VII d’A *República* –, a narrativa simbólica em que Platão argumenta sobre quem deve governar o Estado grego. Para o filósofo, ainda que estejamos tragicamente confinados para sempre

numa caverna, podemos e devemos recorrer ao mundo da luz, exterior e ideal, de modo a não vivermos iludidos pela escuridão, mas podermos nos aproximar da verdade.

Na combinação entre os núcleos metafísico e político, fica clara a ambiguidade da condição humana: de um lado, pela nossa condição originária somos condenados à escuridão, à ignorância e ao sofrimento; de outro lado, temos a promessa de uma libertação a ser alcançada pelo uso da razão. Mas nada disso acontecerá sem esforço e sem a condução daqueles que, já tendo percorrido o caminho até os limiões da caverna, conheceram um pouco da luz exterior. Quem já chegou lá não deve ficar lá, extasiado diante da verdade, mas deve voltar repetidas vezes e conduzir e reconduzir os que ainda se acham presos na escuridão. Só assim, os cavernícolas poderão alcançar graus mais altos de sabedoria e, conseqüentemente, de felicidade. Em suma, é desse modo que se cumpre integralmente o tríplice papel do condutor: tendo chegado mais próximo à luz, ele se faz filósofo; ao conduzir cada um dos outros, ele se faz professor; conduzindo todos os outros, ele se faz político. É pela sua ação, esforço e inteligência que ele modifica a si mesmo, modifica os homens e modifica a cidade. Governando a si mesmo, ele governará melhor sua família; governando melhor sua família, ele governará melhor a cidade.

Ao longo dessas narrativas platônicas, nota-se claramente a combinação de dois elementos:

por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar aquilo que é a um [aquilo que] dever ser. (VEIGA-NETO, 2004, p. 76)

A incorporação de tais elementos e de boa parte dos núcleos metafísico e político do pensamento platônico significou uma ruptura com a episteme medieval, de modo a colocar o humano como o novo e principal personagem no espaço deixado vazio pelo ocaso do sagrado que tinha sido predominante durante a Idade Média. Na ruptura, inventava-se o Homem como uma figura destacada; uma figura cada vez mais entendida como responsável e capaz de pensar por si mesma. O Homem emergia como central, ainda que carente e à espera de um processo que realizasse o novo estatuto que a ele agora se atribuía. É justamente a partir daí que a educação se torna um imperativo, como um caminho e um conjunto de ações,

ora para a humanização – como em Comenius –, ora para a socialização – como em Rousseau –, ora para a maioria – como em Kant –, ora para a conscientização – como em Freire – e assim por diante.

Dado que a ruptura e essa gênese histórica foram logo esquecidas, a existência do Homem foi naturalizada, e ele passou a ser visto como origem e centro do discurso filosófico. Foucault (2006c, p. 93) explica que “centrar tudo na figura do Homem [...] é uma flexão recente da qual se pode perfeitamente delimitar a origem”. Essa invenção do Homem acabaria funcionando como condição de possibilidade para, logo, logo, ser inventado o sujeito moderno, aquele que se sujeita a outro pelo controle e pela dependência e que, ao mesmo tempo, está “preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. (FOUCAULT, 1995, p. 235)

A PEDAGOGIA

De uma maneira simples, entendemos como *pedagogia* o amplo e variado conjunto de práticas e correlatos saberes mais ou menos sistematizados que, tendo se estabelecido na Europa há no máximo quatrocentos anos e de lá se irradiado pelo resto do mundo, trata da educação.⁶ Para a nossa discussão, praticamente não interessa discutirmos o estatuto da Pedagogia – agora grafada com inicial maiúscula, para denotá-la já como uma disciplina, como um conjunto organizado, sistematizado e hierarquizado de conhecimentos. Se ela é arte, ciência ou *techné* ou se é melhor distinguirmos a Pedagogia – grafada com inicial maiúscula – das Ciências da Educação, são questões até importantes, mas cujos resultados não mudarão o que aqui mais nos interessa.

⁶ Mesmo reconhecendo que alguns autores advoguem um conceito mais estrito para a Pedagogia – e em consequência datem seu surgimento no século XVIII –, adotamos esse conceito mais amplo. Para o que está em discussão neste texto, isso não faz diferença.

O que está aqui em jogo é que, conforme muitos estudos já mostraram e demonstraram, esse conjunto de práticas e correlatos saberes educacionais emergiu em íntima articulação com a emergência da própria Modernidade.⁷ É certo que, nas suas primeiras manifestações sistematizadas – de que a obra de Comenius serve como um exemplo notável –, tais saberes sobre a educação não levavam o rótulo de pedagógicos nem tinham a abrangência que hoje tem a Pedagogia⁸. Foi preciso transcorrer todo o século XVII para que, somente no século XVIII, a Pedagogia – como arte ou ciência ou ambas – começasse a tomar os contornos sistematizados e hierarquizados que hoje ela apresenta. Isso tem levado alguns autores a datar a emergência da Pedagogia no século XVIII ou, até mesmo, no século XIX.⁹ Tais (aparentes) discrepâncias de datação também não interferem nesta nossa discussão, na medida em que estamos bem menos interessados na demarcação clara da emergência de um estatuto e bem mais em darmos o nome de (simplesmente) pedagogia – com inicial minúscula— aos saberes específicos que tratam do que se pensa, se diz e se faz em educação.

Em qualquer caso, a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo. Na sua gênese, a escola tal como hoje a conhecemos esteve profundamente comprometida com o Humanismo renascentista; ela fortaleceu o entendimento do Humanismo como “uma determinada forma da nossa ética [tomada] como um modelo universal válido para qualquer tipo de liberdade”. (FOUCAULT, 2004, p. 300). A escola – como a instituição encarregada de executar a pedagogia, entendida como conjunto de práticas e correlatos saberes educacionais – logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo que deixava as formas de vida medievais para trás.

⁷ Para detalhes, vide, entre vários outros: Varela; Uría (1991, 1992), Narodowski (1994), Ó (2003) e Veiga-Neto (2007).

⁸ É certamente por isso que um autor da expressão de Mariano Narodowski considera a *Didática Magna*, de Comenius, a “obra fundante da Modernidade em pedagogia, esse grau zero do pensamento pedagógico moderno” (NARODOWSKI, 2001, p. 14).

⁹ Para uma discussão detalhada, vide Noguera (2009).

AS RELAÇÕES

As relações entre a Modernidade e a pedagogia não são de causa e efeito, mas de implicação mútua. Elas, obviamente, não são a mesma “coisa”, nem, tampouco, carregam o resumo uma da outra; as relações entre ambas são mais sutis: ambas se implicam mutuamente, ambas se rebatem mutuamente.

Dizer que as relações entre ambas são de implicação mútua significa dizer que ambas se originaram e se desenvolveram numa articulação inextricável. Em outras palavras: uma não seria o que é sem a outra e vice-versa; uma foi condição de possibilidade para a outra e vice-versa. E mais: ambas nasceram praticamente juntas; no caso, em articulação com as profundas transformações que a economia, a política, a cultura, as artes e o pensamento experimentaram com o declínio e o colapso da Idade Média.

Resumindo: a Modernidade e a pedagogia emergiram na ruptura secularizadora que os movimentos renascentista, reformador e humanista fizeram em relação à medievalidade. No âmbito da educação, reformadores importantes —como, principalmente, Lutero e Calvino— e seus seguidores —como, principalmente, Ratke e Comenius—, bem como pensadores e educadores antiescolásticos —como, principalmente, Ramus e Vives— desempenharam destacado papel na criação e no fortalecimento de uma nova episteme que deixaria para trás os modos medievais de viver, pensar, ensinar e se relacionar com o conhecimento. A Contrarreforma, por sua vez, logo se organizou também nessa cruzada transformadora do pensamento e das práticas educacionais, com especial destaque para os jesuítas e sua pedagogia inaciana.

Assim como acontecera um pouco antes no âmbito das Artes e da Literatura, os idealizadores e promotores dessa revolução cultural secularizadora alimentaram-se da Antiguidade Clássica e das tradições judaico-cristãs que funcionaram como repositório e inspiração para a mudança e a invenção de um novo mundo e de novos sistemas de pensamento. É bem por isso que a pedagogia, principalmente a partir de Comenius, está fortemente marcada pelas metanarrativas tanto da primeira quanto da segunda Modernidade.

Na medida em que os núcleos metafísico e político do pensamento platônico articularam-se com muitas das narrativas judaico-cristãs para estabelecer as bases epistêmicas da Modernidade, encontraremos na pedagogia manifestações deveras interessantes de tal articulação. Já na obra comeniana estão claros os imperativos de ordem e representação de que trata Foucault em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1992) e que marcaram a episteme clássica. Além disso, uma leitura atenta da *Didática Magna* mostra facilmente o quanto o pensamento de Comenius está impregnado do —e é conduzido pelo— fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo, salvacionismo, prometeísmo, prescritivismo e messianismo tão marcantes no Antigo Testamento.¹⁰

Em suma, o que quisemos deixar claro com toda essa longa discussão sobre a proveniência e a emergência da Modernidade, em conexão com os saberes pedagógicos, foi o fato de que ambos partilham dos mesmos pressupostos epistemológicos. E mais: que tais pressupostos não são naturais nem universais, ou seja, não estiveram “desde sempre aí”, à espera de serem descobertos pelos modernos. Ao contrário: na sua contingência, tais pressupostos se enraizaram em tradições anteriores, ressignificaram-se e hoje se apresentam como verdades deste mundo. Mostrar o seu caráter de tradições inventadas não retira desses pressupostos a sua importância, nem nega a produtividade que eles tiveram, ao sustentar os avanços da Modernidade.

Não esqueçamos de que uma história genealógica não nega os objetos estudados; ela “apenas” revela o que eles tiveram e têm de contingentes, bem como a serviço do que eles foram inventados ou a serviço do que eles se colocaram depois de inventados. E, como se isso fosse pouco, lembremos que a genealogia também nos ajuda a desenhar as eventuais mudanças que se podem fazer no curso das coisas. Como argumentou Foucault (2004, p. 296), essas “análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas”.

¹⁰ Entrar em detalhe sobre esses *ismos* foge do escopo deste artigo. Para uma abordagem introdutória, vide Veiga-Neto (2004). Para uma discussão acerca das íntimas relações entre educação, fundacionismo e fundamentalismo —sem entender esse último no sentido pejorativo que, em geral, lhe é atribuído—, vide os estudos reunidos em *Fundamentalismo & Educação* (GALLO; VEIGA-NETO, 2009).

PENSAR DE OUTRO MODO

*Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.
(História da sexualidade II: O uso dos prazeres, FOUCAULT, 1994, p. 13)*

Como já referimos no início deste texto, o “pensar de outro modo” não é, absolutamente, um ir adiante do que já se pensa. Isso significaria situar o pensamento numa dimensão e ir alargando-o ou preenchendo os vazios deixados por aquilo que ainda não foi pensado. O “pensar de outro modo” não é nem aumentar o volume do pensado, nem aumentar sua densidade, nem aumentar-lhe a complexidade. Definitivamente, não se trata nem de ampliar a enciclopédia – o sonho de Diderot e D’Alembert –, nem de tentar preencher os buracos do queijo suíço – a pretensão moderna criticada por Feyerabend (1989) –, nem de buscar compreender a complexidade – a promessa epistemológica de Morin (1995). Tudo isso pode ser importante, mas não corresponde ao sentido que se dá ao “pensar de outro modo”, a saber, o desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões.

Assim, o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro.

Crítica é também o nome que se dá para o “pensar de outro modo”. Para Foucault (2006a, p. 180), a “crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”. Para ele, sempre vale a pena o esforço, pois “a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação”.
(Idem)

Um simples exercício etimológico nos mostra que a palavra *crítica* deriva do verbo grego *krinein*, que significa separar, escolher e cortar (para separar e distinguir uma coisa da outra). Esse verbo grego, por sua vez, origina-se do radical indo-europeu *skeri*, que denota separar, inspecionar, examinar minuciosamente, peneirar (MORRIS, 1970). Muitas palavras modernas partilham desse mesmo radical: escrever, escritório, cifra, endócrino, excremento, crime, discernir, segredo, escarificar, crise, critério e crítica – e suas muitas variantes e derivadas.

É fácil ver o quanto várias das palavras arroladas nesse breve exercício etimológico apontam no sentido daquilo que se faz quando se exercita a crítica. Assim, por exemplo, *crítica*, *crise*, *escarificação* e *reescrituração* quase sempre se implicam mutuamente. Além do mais, tudo isso também envolve cortar¹¹, não raramente na própria carne.

Cortar na própria carne – ou puxar o tapete que está sob nossos próprios pés – é uma modalidade de crítica que, há vários anos, temos chamado de *hipercrítica*. Ela é entendida como

um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranqüilo e acordado entre todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical não se firma em nenhum *a priori* – chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza –, senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hipercrítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma. (VEIGANETO, 2006, p. 15).

A prática da hipercrítica leva à (aparentemente) estranha situação de que temos de estar sempre preparados para pensar de outro modo; temos de estar abertos para discordarmos do que pensávamos até pouco tempo atrás. A rigor, não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos.

Por tudo isso, o “pensar de outro modo” é um exercício difícil e arriscado.

¹¹ Essa mesma, uma palavra cuja etimologia, ainda que polêmica, também parece derivar do mesmo radical indo-europeu *skeri*.

Difícil porque exige esforço de pensar sem contar com as tradicionais âncoras ou ganchos no céu¹². Afinal, ancorar-se sobre pressupostos já estabelecidos – sejam explícitos, sejam implícitos – ou situar-se em determinados enquadramentos é sempre muito mais fácil do que se lançar para fora de tais pressupostos e enquadramentos, inventando, buscando e organizando novos modos de ver e pensar o mundo. É óbvio que o “deixar como está” implica bem menos esforço do que o “mudar aquilo que está aí”. “Deixar como está” não exige nenhuma engenhosidade.

Arriscado porque se desacomoda o que já estava acomodado e, com isso, incomodam-se os que já se sentiam cômodos, porque seguros em suas certezas.¹³ Qualquer alteração num estado de coisas, mesmo que seja para o bem de muitos, desperta a desconfiança e a resistência até mesmo para esses muitos (potenciais) beneficiários... Assim como o “pensar de outro modo” envolve riscos, o exercício da crítica é também sempre arriscado.

Assim se manifestou Foucault (2006a, p. 180) a respeito da dificuldade e do risco do “pensar de outro modo”: “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”. Para ele, é preciso “mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas.” (FOUCAULT, 2004, p. 295-296). Foucault não foi nem um pensador (propriamente) pós-moderno, nem um filósofo que tenha se ocupado em tematizar o pós-moderno. Mas, problematizando a Modernidade desde fora – isso é, sem assumir nem as metanarrativas nem a disciplinaridade modernas –, Foucault conseguiu pensar de outro modo a própria Modernidade. Voltando à imagem rortyana, Foucault empreendeu seus esforços no sentido de pensar “edificadamente” a Modernidade, valendo-se para isso da arqueologia e da genealogia.

¹² Para mais detalhes sobre o uso que fazemos dessas expressões, vide Rorty (1988) e Veiga-Neto; Lopes (2007).

¹³ Se fizermos uma analogia com a paradigmologia kuhniana, podemos dizer que o “pensar de outro modo” significa o exercício de pensar fora de um dado paradigma, não se enquadrar numa dada matriz disciplinar. Como mostrou o epistemólogo, isso sempre envolve uma crise, quando se desfamiliariza o que parecia familiar, se estranha o que estava entranhado, se desnatura o que parecia natural (KUHN, 1978).

Levando adiante os passos de Nietzsche, Foucault (2006c, p. 93) nos mostrou, entre muitas outras coisas, que a centralidade do Homem “não é uma inclinação do discurso filosófico desde a sua origem, mas uma flexão recente da qual se pode perfeitamente delimitar a origem, e que se pode, também, ver de que modo está em vias de desaparecer, possivelmente, desde o final do século XIX”. Como vimos, tal flexão recente articulou-se com a pedagogia e foi decisivamente tornada universal pela educação escolarizada. O “pensar de outro modo”, agora dirigido a problematizar e desnaturalizar aquela centralidade do Homem, nos ajudará muito na compreensão das atuais mudanças nos mecanismos de subjetivação a que todos estamos sujeitos.

Além da compreensão – e para neutralizar as leituras apressadas que não conseguem enxergar, no pensamento foucaultiano, a possibilidade de exercitar a militância social –, o “pensar de outro modo” nos dará clareza e munição para lutarmos contra os mecanismos que nos parecem menos desejáveis para um mundo mais justo e igualitário. É um tanto estranho e muito lamentável que alguns ainda acusem a crítica desancorada de Foucault de não ser prática e engajada. Basta ler uma pequena passagem para compreendermos que, na perspectiva do filósofo, o que não faz sentido é ir para a luta sem conhecer *como* lutar ou *contra o que* lutar: “Todas as minhas análises [...] acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar.” (FOUCAULT, 2004, p. 296).

Se ainda precisarmos de mais algumas palavras que nos animem a pensar de outro modo, escutemos Foucault (1995, p. 239):

O problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.

Chegados ao final deste texto, mas sem propriamente concluir a discussão, alguns últimos comentários. Alguns pontos a seguir já foram referidos antes; mesmo assim, retomemo-los mais uma vez.

A prática do “pensar de outros modos”, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples “ir contra” ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o “pensar de outros modos” deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira.

Os dois maiores riscos que rondam o “pensar de outros modos” – o não ser escutado e o ser descartado *tout court* – não devem nos desanimar. Não se colocar na ordem do discurso pode ter lá o seu preço. Em contrapartida, nada nos garante que “estar na onda”, “seguir a moda” ou “dançar conforme a música” seja o melhor caminho...

A suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. Além disso, eles também ativam nossas indagações e atizam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente. De certa maneira, esse combustível alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – “que estão os outros fazendo de nós?”, “que estamos nós fazendo de nós mesmos?”.

Tudo isso vale a pena.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

_____. Est-il donc important de penser? In: _____. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006a. p. 178-182.

_____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault: entrevistas**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006c.

_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1994. (v.2)

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

_____. Qu'est-ce que les Lumières? In: _____. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006b. p. 562-578.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORRIS, W. (Ed.). **The American Heritage Dictionary of the English Language**. Boston: American Heritage Publishing; Houghton Mifflin, 1970.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NOGUERA, C. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: D.Quixote, 1988.

VARELA, J.; AVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, 1992. p. 68-96.

_____.; _____. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C.; SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. P .65-83.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, R. (Org.). **Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais**. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.



Alfredo Veiga-Neto

Doutor em Educação;
Professor Titular do Departamento de
Ensino e Currículo e do PPG-Educação,
da Faculdade de Educação da
UFRGS (Porto Alegre, RS)

Maura Corcini Lopes

Doutora em Educação;
Professora Titular do Curso de
Pedagogia e do PPG-Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(São Leopoldo, RS)

Recebido em: 25/11/2010
Publicado em: 30/12/2010