

A ordem das disciplinas

Tese de Doutorado de Alfredo Veiga-Neto — excertos (cap. 9, 10 e 11)

CAPÍTULO 9

GARIMPANDO

Por que o garimpo?

Depois de ter feito uma leitura arqueológica dos discursos contradisciplinares e uma discussão sobre o pensamento de Michel Foucault, chego, por fim, à última parte desta Tese. A questão, agora, é articular uma leitura genealógica desses discursos. Não se trata de lê-los diretamente, isso é retomá-los como hoje são pronunciados e, a partir daí, olhar para trás. O que tenho a fazer é empreender uma “análise histórica das condições políticas de possibilidade [desses] discursos” (Machado, 1982, p.188), e, além disso, buscar as raízes mais remotas da disposição disciplinar do conhecimento. De maneira resumida, isso equivale, no primeiro caso, a averiguar por que a disciplinaridade passou a ser entendida como um problema e a unificação das disciplinas, como uma solução — para esse problema e, por extensão, para o próprio mundo. No segundo caso, equivale a averiguar não propriamente as razões epistemológicas que levaram o conhecimento a se disciplinar tão profundamente, mas, antes, averiguar as razões históricas e sociais que tanto engendraram o disciplinamento dos corpos, quanto, a partir desse eixo que denominei corporal, fizeram da disciplina-saber um dos mecanismos que contribuiu para o deslocamento da teoria jurídico-política *da soberania para a teoria do Estado moderno*.

Ambas as tarefas são indissociáveis e, por isso, têm de ser feitas ao mesmo tempo. Em ambos os casos, trata-se de garimpar em terrenos e textos mais antigos, à cata de fragmentos que sinalizem essa ou aquela direção do pensamento, esses ou aqueles regimes de objetos e de conceitos, essas ou aquelas forças implicadas nesses regimes. Como procurarei mostrar, entre os fragmentos estão os *topoi* que identifiquei ao fazer a leitura arqueológica, na Segunda Parte. Ler genealógicamente, é bom não esquecer, significa levar em conta, sempre e necessariamente, que tudo isso está submetido a “relações múltiplas de força, intrincadas e cruzadas que conformam os dispositivos de poder” (Díaz, 1993b, p.26). Trata-se então de averiguar como tais relações de força se comportaram, ao longo do tempo; isso significa fazer averiguações históricas. Mas a preocupação que move essa história não está voltada para o passado. No caso desta Tese, trago Popkewitz (1994), que assim resumiu essa questão: “Não estou preocupado com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente, para disciplinar e normalizar” (ib., p.208).

Mas não avancemos muito rápido, por enquanto. Quero, antes, justificar a metáfora do *garimpo*. Penso que ela é adequada para o que farei neste Capítulo, na medida em que — seja catando algumas preciosidades, seja buscando novas “fontes boas de informações e conhecimentos” (Ferreira, 1994, verbete *mina*) — estarei agindo como um garimpeiro, também tomada esta palavra na sua acepção mais antiga: “contrabandista que catava furtivamente diamantes nos distritos onde era proibida a entrada de pessoas estranhas ao serviço legal da mineração” (ib., verbete *garimpeiro*)... Nesse meu ofício de garimpar, atuei em parte como o faiscador: aquele que procura lascas de ouro ou pequenos diamantes, “em terras já anteriormente lavradas” (ib., verbete *faiscar*) e que não foram vistos por outros que ali já andaram.

Podemos levar um pouco mais longe a metáfora e lembrar que *garimpar* está relacionado a *grimpar* que, entre outras coisas, significa “investir ou arremessar-se contra algo ou alguém” (ib., verbete *grimpar*).¹ Não estarei, também, grimpendo “contra a corrente” de todo um conjunto de entendimentos sobre a disciplinaridade? Contra aqueles entendimentos que fazem da disciplinaridade ou uma *doença* — lembremos principalmente Gusdorf (1976) —, ou uma *necessidade* epistemológica — lembremos principalmente Jantsch (1972) —, ou o *resultado* — lembremos principalmente Frigotto (1995) — de um determinado modo de produção e de uma sociedade dividida em classes sociais?

E podemos ir ainda mais adiante com a metáfora.

Para o garimpeiro foucaultiano, interessam pouco as combinações dos outros estratos geológicos em que adormeciam os fragmentos — estratos que foram laminados e combinados entre si pelo arqueólogo. Por isso, Deleuze (1991) comparou o trabalho de laminação do arqueólogo ao do arquivista: cavoucando verticalmente, ambos descrevem e analisam as disposições, as continuidades e as discordâncias entre as camadas discursivas. Mas o trabalho do garimpeiro é um pouco diferente: ao garimpeiro o que mais interessa é a visibilidade que assumem esses fragmentos tão logo se separem do resto da massa que os envolve. Se aqui houvesse lugar para um pensamento essencialista, seríamos tentados a dizer que ao garimpeiro mais interessa um determinado fragmento *in se*²: em seu percurso, em suas transformações, em sua distribuição em relação aos demais fragmentos também rolados. Interessante o fragmento pelo valor que se atribui a ele; e isso se dá em função da sua raridade, da sua distribuição, da sua utilidade, da sua beleza, das suas propriedades enfim. Mas para que isso seja possível — para que se revelem a frequência, o brilho, a textura, a forma, as propriedades dos fragmentos —, o garimpeiro tem de não apenas peneirar, quebrar pedaços, revirar entulhos. Ele tem também de imaginar de onde pode ter vindo todo aquele material. Só assim ele possa talvez chegar mais perto de algum ponto em que a concentração desse ou daquele material seja maior e, com isso, venha a ter um “lucro” mais compensador para o seu trabalho. Nesse sentido, o garimpeiro tem muito de geógrafo: ele está sempre à voltas com os mapas. Por isso, Deleuze (id.) disse que o genealogista é um cartógrafo.

Como já referi, a leitura genealógica é uma *techné* de investigação segundo a qual um determinado “modo de ver as coisas” (Foucault, sda) — ou uma determinada “perspectiva de trabalho” (Abraham, sd) — se coloca em movimento para que o garimpeiro-cartógrafo não apenas reconheça o valor de cada fragmento que encontrou mas que também possa saber de onde veio e que caminhos trilhou cada um deles. Isso implica traçar o mapa, ou seja, determinar o diagrama, essa “máquina abstrata [enquanto] mapa das relações de forças” (Deleuze, 1991, p.46), forças essas que “constituem” o poder. Está certo que, no caso, a cartografia não é espacial, senão é uma cartografia de acontecimentos e suas causas que se desenrolam ao longo do tempo.

Mas aqui é preciso compreender o sentido que Foucault dá a *causa*; trata-se de algo que difere do sentido corrente que se atribui a esta palavra. Por isso, Foucault a qualifica de *imane*nte. Com isso, como explica Deleuze (id.), o filósofo refere-se “a uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia.” (ib.). Assim, na causa imanente há uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos” (ib.) aos quais Foucault denomina *dispositivos*.

Nesse ponto, levada a este limite, a metáfora que recorre ao garimpo desloca-se demais e, perdendo sua força, deve ser abandonada. Mas se nos contentarmos em parar antes e em usarmos a metáfora somente até o ponto em que a representação não se afasta demais da coisa representada,

¹ De *grimpar* para *garimpar* ocorreu uma epêntese, isso é, a inserção de um fonema no meio de uma palavra. A rigor, a epêntese não altera o sentido da palavra original, de modo que, por exemplo, *grimpeiro* pode ser usado no lugar de *garimpeiro*.

² Estou usando esta expressão no sentido filosófico de “absolutamente independente à realidade factual ou ao conhecimento que se possa ter sobre a coisa”.

podemos dizer que o trabalho do genealogista — ou mesmo do leitor que apenas efetua uma leitura genealógica — é o de um garimpeiro que agita a bateia na busca de faíscas, na busca de “um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (Foucault, 1992g, p.171). Ora, é fácil ver que tal utilização se conecta com a circulação dos poderes: são as diferentes relações de forças que fazem com que um fragmento tenha um determinado aspecto e distribuição, enquanto que aquele outro tenha outro aspecto e distribuição.

Voltemos então à metáfora: a garimpagem que faço a partir daqui vai atrás de um filão. Trata-se de uma operação nitzscheana que “procura rastrear os remotos e obscuros começos. [Que tenta] encontrar a turva fonte histórica das verdades. Parte-se de uma questão presente. Perseguem-se os rastros. Trata-se de elucidar em que condições um acontecimento é possível” (Díaz, 1993b, p.13). Assim pensada, continua apropriada a metáfora do garimpo, pois a questão não é “mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início” (Foucault, 1992e, p.21). A questão é outra. O que o garimpeiro quer é “seguir o filão complexo da proveniência” (ib.), isso é,

manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou ao contrário as inversões completas —, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; e descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (ib.).

Seguir o filão pode levar o garimpeiro a um ponto de surgimento. Recorrendo a Nietzsche, pode-se dizer que pelo exame da *Herkunft* descortina-se a *Entstehung*. Em outras palavras: o exame da proveniência nos leva à emergência. *Herkunft* e *Entstehung* articulam-se e complementam-se como lentes pelas quais se lança o olhar genealógico. A partir de outro ângulo, já comentei essa questão na Terceira Parte. O que talvez seja interessante sublinhar aqui é o fato de que a *emergência* resulta de determinadas relações — geológicas para o garimpeiro, históricas para o genealogista — que são relações de força e sempre casuais. A *proveniência* nos revela como se dão os embates, como atuaram e atuam essas forças. Tudo isso se reporta ao poder.

Não tomando *origem* no sentido de “o desde sempre dado” — ou, como já referi, no sentido de *Ursprung* —, mas combinando *Herkunft* e *Entstehung*, o garimpeiro quer mesmo é chegar às origens, ao coração do veio principal. Esse veio é o não-lugar numa rocha-mãe que o abriga e da qual o garimpeiro depende e a qual, ao mesmo tempo, despreza. O que ele quer é chegar nessa emergência, nesse lugar que “se produziu num interstício” (ib., p.24) e pelo qual “ninguém é portanto responsável” (ib.). É nesse lugar sonhado que ele poderá talvez descortinar toda a beleza que até então tinha visto de modo fragmentado no material dispersado. É desse lugar que ele talvez possa arrancar o maior lucro de seu trabalho.

Contudo, mais uma e pela última vez, a essas alturas a metáfora perde a força na medida em que, se para o garimpeiro o coração do veio principal é o ponto final de sua busca, para o genealogista mesmo aí ainda não se esgota sua procura. Dado que “a emergência se produz sempre de um determinado estado das forças” (ib., p.23), ao chegar nela o genealogista é automaticamente arremessado a se perguntar por essas forças: de onde vieram, como se combinam, que efeitos produzem, etc.

Nesse caso, então, se quisermos recorrer a mais uma metáfora, talvez se possa dizer que a partir desse ponto o genealogista faz o trabalho do geoquímico, pois ele tem de explicar o que ocorreu na rocha-mãe e nos seus não-lugares. Mas essa explicação agora se articula num outro patamar: não se trata mais de pensar as fragmentações, as rolagens, a erosão, os desgastes, a viagem das faíscas. Não se trata mais só de mapear a proveniência e a emergência, senão de mapear também o que aconteceu com alguns elementos para que, ao fim e ao cabo, como resultado desses ou daqueles afrontamentos, o que antes era bruto e informe passa a ser visto, depois, como de valor.

De certa maneira, estamos de volta à frase de Foucault (1992e): “Ela [a genealogia] se opõe à pesquisa da ‘origem’” (ib., p.16). Isso tem de ser entendido como uma oposição à pesquisa de uma

origem (*Ursprung*), de uma origem que estaria fundada ou numa suposta natureza biológica, ou numa suposta entidade sobrenatural, ou num suposto motor econômico, ou num além schopenhaueriano, e assim por diante. Mas a genealogia não se opõe à pesquisa das origens, se essas origens forem entendidas como invenções, artifícios e fabricações “humanas, demasiado humanas”...

Considero, a essas alturas, justificada a metáfora do garimpo. Assim, a partir daqui, passo propriamente à garimpagem; ou, como diria Deleuze, passo à cartografia da disciplinaridade.

O que se coloca, então, é fazer uma leitura genealógica da disciplinaridade em dois planos diferentes, porém complementares. De um lado, examinar a geoquímica implicada na emergência — lembremos a *Entstehung nitzscheana* —, implicada no ponto de surgimento dessa invenção. Em outras palavras, isso significa examinar as condições de possibilidade da emergência, o que inclui também os momentos anteriores à própria emergência. De outro lado, num segundo plano muito próximo ao primeiro, examinar a dispersão dos fragmentos, os embates e desvios que eles sofreram e que, de certa maneira, deram origem a outros fragmentos, a novas combinações e a novas funções.

Assim, o trabalho a fazer, agora, pode ser visto como uma combinação entre peneirações e exames químicos. Daqui para diante, até o final deste Capítulo, farei algumas descrições e análises que, de certa maneira, oscilarão entre a emergência e a proveniência da disciplinaridade moderna. Com isso, pretendo descrever “a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) se formaram” (Foucault, 1992e, p.20-21) os conceitos que hoje pululam na questão disciplinar. Com isso, aparecerão os *topoi* que descrevi na Segunda Parte desta Tese. Aparecerão, também, os afrontamentos e as forças que se combinaram para que, nos interstícios de situações que já existiam, outras situações se criassem, se expandissem e se estabelecessem como novidades. Essas novas situações se manifestam não só como rituais e procedimentos; elas se manifestam, também, como práticas discursivas. Se a proliferação das disciplinas que ocorre após o fim do Renascimento é um exemplo disso, também serve como mais um exemplo o aparecimento, mais recentemente, do próprio movimento pela interdisciplinaridade. Como pretendo demonstrar, nem aquela proliferação, nem esse aparecimento são necessidades ontológicas, epistemológicas, éticas, mas *se tornaram* necessidades contingenciais.

Dentre as várias maneiras possíveis de conduzir minhas descrições e análises, optei por um caminho cronológico.

Num primeiro momento, procuro examinar como se formou o filão. Para isso, descrevo sucintamente o entendimento sobre as disciplinas na Antiguidade Clássica, mostrando a forte articulação entre aquilo que hoje conhecemos — de forma, digamos, um tanto dissociada — como disciplina-saber e disciplina-corpo. A partir daí, caracterizo rapidamente a disciplinaridade medieval e discuto como começaram a se engendrar, a partir do século XI, novas configurações sociais. Foram essas novas configurações sociais — bem como as forças que elas colocaram em movimento — que, ainda ao tempo da episteme pré-clássica, propiciaram que se estabelecessem, nos interstícios daquela episteme, novas práticas que funcionaram como novas condições de possibilidade. Essas novas condições de possibilidade não só “alimentaram” o próprio filão que se formava, como, também, contribuíram para o rompimento dos encaixes que mantinham o filão preso à rocha-mãe.

Num segundo momento, examino como se rompeu o filão, isso é como se deu aquilo que denomino virada disciplinar. Para isso, valho-me especialmente da obra do humanista espanhol Juan Luis Vives, de quem tomo os muitos sinais que apontam o aparecimento da nova ordem geral do pensamento. Como procurarei mostrar mais adiante, descobrir tais sinais numa obra que foi produzida entre os anos de 1514 e 1543, e cujo ponto mais alto — *De disciplinis* — foi editado em 1531, antecipa em pelo menos sete décadas aquilo que Foucault (1992a) datou logo após o ano de 1600, ou seja, “no começo do século XVII, nesse período que, com razão ou não, se chamou barroco” (ib., p.66).

Isso não significa que seja possível determinar ou mesmo que haja sentido em buscar com exatidão uma data exata para a passagem de uma episteme para outra. Significa, apenas, que o *iceberg* clássico mostra sua parte visível da ordem e da representação quase um século antes de Descartes, Cervantes, Hobbes e bem mais do que isso antes de Leibniz, Hume, Condillac, Berkeley — todos eles personificações “[d]essas possíveis individualidades” (ib., p.78) que Foucault enumerou como representantes do pensamento clássico.

O filão

Na tradição cultural do Ocidente, as referências mais antigas que existem sobre *disciplina* encontram-se em alguns textos romanos sobre o que então se denominavam *ars militaris*. Desde o período republicano, mas principalmente ao longo do período imperial, usava-se a palavra *disciplina* para designar tanto um “conjunto de conhecimentos relativos a um ramo do saber (principalmente bélico)” (De Sanctis, 1949, verbete *disciplina*) quanto “o conjunto das regras militares” (ib.). Dado que essas regras estatuíam o que era permitido, o que era proibido e o que era obrigatório — tanto no nível geral da organização do exército, quanto no nível dos comportamentos, obrigações e direitos de cada soldado —, usava-se a mesma palavra para designar também o conhecimento e a conseqüente obediência a tais regras. Assim, conhecer uma disciplina e agir de acordo com ela fazia de um soldado um homem disciplinado; “saber e agir de acordo com as disciplinas, tornava os soldados disciplinados” (Espasa-Calpe, sd, v. 18, tomo II, p.1461). A disciplina-saber ampliava-se para o corpo; o eixo cognitivo engendrava o eixo corporal.

A palavra disciplina nas acepções acima comentadas logo passou a ser usada também em textos clássicos que tratavam da educação. Na maioria dos casos, sendo difícil ou impossível identificar qual o eixo a que o autor se referia nesses textos, na leitura de um texto educacional mais antigo pode-se compreender a palavra com uma significação bastante próxima aos sentidos modernos de disciplina-saber e de disciplina-corpo, simultaneamente. Temos um bom exemplo disso na versão para o italiano de um fragmento do Livro I de Platão — e que, aqui, traduzo para o português —: “Das Leis — toda a eficácia da educação depende da disciplina bem compreendida” (De Sanctis, 1949, p.3). É evidente aí a ambigüidade: compreender a disciplina vale tanto para o eixo cognitivo quanto para o corporal.

Mas a primeira obra que trata especificamente do disciplinamento dos saberes — *Disciplinæ* — é de autoria de um dos maiores intelectuais de seu tempo, o romano Marcus Terentius Varro. Escrita por volta do ano 50 a. C., essa obra organiza praticamente todo o conhecimento da Antigüidade greco-romana. Divide-se em nove livros — os chamados *Disciplinarum libri novem* —, cada um dedicado a uma disciplina: gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astronomia, música, medicina e arquitetura. Para o seu autor, conhecer os conteúdos desses nove livros exigia disciplina mental e contribuía para a disciplina do corpo. Em outras palavras: conhecer as disciplinas — o que se dá naquilo que hoje denomino eixo cognitivo — para se tornar disciplinado — no eixo corporal.

Guardadas as diferenças históricas e de estrutura da obra, de certa maneira a *Disciplinæ* representou, para a civilização romana e para a Idade Média européia, o que o enciclopedismo viria a representar para a Idade Moderna: uma tentativa de reunir, numa grande obra, algo como “todo o conhecimento de uma época”. Em ambos os casos — na *Disciplinæ* e no projeto de d’Alembert e de Diderot — há uma tensão entre o múltiplo e o uno, entre os fragmentos da especialização e o *enkuklios paideia*. Em suma, a obra de Varro corporifica, para os romanos, o ideal das *orbis doctrinæ*.

Ao longo da Idade Média, os usos da palavra *disciplina* pendiam em favor do eixo corporal; dois fatores se conjugavam para isso. Tais fatores estão intimamente associados entre si, sem o que não

produziriam o efeito que produziram. Um deles se resume no que Elias (1989) chamou de “antítese medieval”, ou seja, a antítese entre o cristianismo e o paganismo; “dito com mais exatidão, a antítese entre o cristianismo romano-latino de um lado, e o paganismo e a heresia de outro (compreendendo aqui a cristandade grega-oriental)” (ib, p.99). Justamente em decorrência dessa antítese, proliferaram inicialmente os textos religiosos que prescreviam comportamentos mais ou menos rígidos, como foi o caso, por exemplo, do *De disciplina*, de S. Cipriano (século III), e de alguns sermões de S. Agostinho (século V). Seus autores esperavam (e certamente conseguiram) que a observância ao disciplinamento da conduta manteria acesa a fé, bem como a coesão dos fiéis e sua obediência à Igreja. Nesse caso, a disciplina-corpo vinha imposta de fora, como uma ameaça e como uma coação externa a ser internalizada e automatizada para, quando necessário, ser mobilizada em favor da fé.

É nesse contexto disciplinar que se usa, em várias línguas européias, o substantivo plural *disciplinas*, que, como já referi, designa o instrumento com que frades e crentes se açoitavam por penitência ou castigo.³

O outro fator que contribuiu para manter o acento dos sentidos de disciplina no eixo corporal — e certamente ligado ao fator anterior — foi a certeza de que no eixo cognitivo a situação estava resolvida, principalmente no que se referia aos saberes não religiosos, ou seja, àqueles saberes que não dependiam da fé. Ora, se a grande questão, na Baixa Idade Média, era a expansão e o fortalecimento da fé cristã ocidental, e se a “antítese medieval”, a que se refere Elias, era de ordem religiosa — e resolvê-la era o grande problema da Igreja — os saberes leigos herdados da Antigüidade, embora de origem pagã, não representavam maior problema justamente por serem leigos. Sua secularidade garantia sua sobrevivência.

Assim, a profunda e ampla influência da obra de Varro pôde se manter como um modelo ao longo da Idade Média, com poucas modificações. As sete primeiras disciplinas, também denominadas *artes* ou *disciplina liberalis*, foram distribuídas em dois grupos. No primeiro grupo ficaram as que eram consideradas divisões inferiores das artes liberais — gramática, dialética e retórica —, sob a denominação genérica de trívio (*trivium*); em seguida, a dialética deslocou-se para a lógica. A geometria, a aritmética, a astronomia e a música — consideradas disciplinas matemáticas — foram agrupadas sob a denominação genérica de quadrívio (*quadrivium*).

O que se denota nessa organização medieval do conhecimento é não só o aproveitamento da sistematização feita por Varro como, também, a introdução de mais um nível de classificação e, com isso, de um princípio de hierarquização: o trívio agrupava as artes sermonicais ou *ars ad eloquentiam*, enquanto o quadrívio agrupava as artes reais ou *ars ad sapientiam*. Tudo junto constituía as *artes medievalis*.

É fácil compreender que a qualificação de *reais* ou *ad sapientiam* para as assim chamadas artes do quadrívio atribuía, já aí, um estatuto mais destacado e certamente superior para as matemáticas (geometria e aritmética) e para aquela que Galileu viria a tomar como base para a *Nuova Scienza* — a astronomia (Feyerabend, 1975). Isso pode ser entendido como um germe para o *more geometricum* que serviu de base ao pensamento científico moderno. Tal organização medieval permanece assim até o século XVI, quando, como detalharei mais adiante, começaram a ocorrer importantes mudanças na sistematização dos saberes.

Mas voltemos à disciplina-corpo medieval. A partir do século XII, já estabelecida a hegemonia do cristianismo romano e já bastante multiforme e laicizada a sociedade européia, começaram a circular alguns textos disciplinares não religiosos. Ainda que alguns desses textos tivessem sido produzidos por membros da Igreja — como foi o caso do *Disciplina clericalis*, de Petrus Alphonsi (século XII) — na sua grande maioria eram obras escritas por leigos e para leigos. Seja como for, nesses textos a disciplina corporal era tratada num registro mundano, não religioso.

³ *Disciplinas* está dicionarizada com esse sentido também nas línguas francesa, espanhola, alemã, inglesa e italiana.

O mais importante, detalhado, traduzido, difundido e imitado desses textos leigos foi o *De civilitate — De civilitate morum puerilium* —, que Erasmo de Rotterdam escreveu nos primeiros anos do século XVI. Nessa obra, que teve mais de 130 edições e que logo foi utilizada nas escolas de praticamente toda a Europa, Erasmo trata do comportamento das pessoas na sociedade; trata daquilo que então se denominava *externum corporis decorum*. Erasmo destacava que “a arte de formar os jovens tem diversas disciplinas, [e] que a *civilitas morum* é apenas uma delas” (De Sanctis, 1949, p.100).

Uma obra anterior — o *Colloquiorum*, (conhecido como *Diálogos familiares*) — tinha servido como um ensaio prévio do que viria a ser o *De civilitate*. Em ambas, Erasmo manifestou explicitamente a recomendação de que viessem a ser usadas na educação das crianças. Assim, o que me parece mais interessante assinalar é que as duas obras “se converteram em livros escolares, manuais de que se serviam os pedagogos para educar as crianças” (Elias, 1989, p.209).

De um modo geral, esses textos disciplinares compunham-se de prescrições práticas sobre comportamentos individuais alcançáveis pela autodisciplina sobre o próprio corpo — em termos de higiene, aparência, gestos, falas, etc. Tais prescrições se intercalavam com arrazoados que as justificavam e discutiam a necessidade de que elas fossem observadas. Eram textos que revelavam sempre a preocupação em ensinar, em formar um novo tipo de pessoa: o indivíduo civilizado, autodisciplinado. O próprio conceito de civilização foi uma invenção derivada desse novo tipo de pessoa tornada individual que, por sua vez, se posicionava diferente tanto das outras pessoas (principalmente das classes consideradas inferiores) quanto das demais pessoas que a Europa começara a conhecer melhor desde a entrada do segundo milênio: os africanos, os orientais e, finalmente, os americanos; todos eles pertencentes a um mundo “ainda” não civilizado...⁴ Todos esses — fossem eles os servos, os bárbaros orientais, os sarracenos, os negros, e, depois, os índios americanos — logo passaram a ser vistos como primitivos, mais próximos à animalidade.

Em termos comportamentais, então, passa-se a entender como *civilizado* aquele que segue disciplinadamente um minucioso código que prescreve, de modo muito detalhado, o que se pode e o que não se pode fazer e dizer publicamente; é aquele que obedece, de preferência de modo automático, a um extenso conjunto de regras práticas de permissão e interdição.

Descrevendo essa transformação, Varela (1996) diz:

... e o homem deixou de ser um pequeno microcosmo, em contato permanente com todo o universo, para iniciar um longo exílio destinado a separá-lo cada vez mais da natureza natural que então se institui, para afastá-lo da animalidade. A partir de agora o homem terá de se converter em um ser civilizado, um ser cada vez mais individualizado que, com o passar dos séculos, se transformará no átomo fictício de uma “sociedade formada por indivíduos”. (ib., p.162).

Esses textos disciplinadores vinham materializar uma tendência que se articulou ao longo da Alta Idade Média: a consolidação de um modo de ser da aristocracia cortesã e a sua substituição posterior por um modo de ser civilizado. Esse modo cortesão se originou a partir do modo de ser da antiga aristocracia cavaleiresca e guerreira e se desenvolveu como uma estratégia de diferenciação da nova aristocracia, cada vez mais premida entre os grandes senhores feudais e os estratos superiores da burguesia nascente, os quais buscavam a primazia econômica, social e política. Lembremos que essas estratégias de diferenciação são parte de um amplo conjunto de fatores que levaram a crescentes tensões entre a aristocracia cortesã e a burguesia; essas tensões desembocaram nas profundas crises e mudanças políticas que ocorreriam bem mais tarde, já no século XVIII e início do século XIX.

Por outro lado, enquanto a noção de *courtoisie* estava mais ou menos restrita aos membros da nova aristocracia — cujos hábitos se tornavam cada vez mais maneiristas — a burguesia nascente gerava

⁴ Para uma diferenciação foucaultiana entre os conceitos de civilizado, bárbaro, nobre e selvagem, ver Foucault (sdb).

um modo de ser mais ou menos próprio, ainda que se espelhasse nos hábitos cortesãos. Ao se espelhar na aristocracia, os hábitos burgueses também se distinguiam dos hábitos primitivos, próprios dos servos, orientais, negros, etc. Mas, ao mesmo tempo em que tomavam os hábitos cortesãos como um “modelo”, a burguesia queria se distinguir também da aristocracia. Esse desejo de imitar a cortesia sem com ela querer se confundir explica os deslocamentos que a burguesia inventou para esses hábitos. Tais deslocamentos se deram tanto em termos dos próprios hábitos em si quanto em termos da justificativa de que se lançava mão para legitimá-los, a saber, o declarado afastamento de seus praticantes em relação à animalidade.

Como nos demonstrou Elias (1989), tudo isso deve ser entendido como manifestação e parte de uma longa onda civilizatória, como um movimento de diferenciação social e econômica que começara por volta do século XI. Segundo aquele sociólogo, desde a Baixa Idade Média até o fim do século X, a sociedade européia é formada pelos servos e duas classes livres: os nobres guerreiros e os sacerdotes. É só a partir de 1050 que crescem os assentamentos urbanos estruturados em torno de artesãos e que começa uma maior diferenciação social. E foi só em plena Idade Moderna que essa diferenciação viria atingir seu apogeu de multiformidade e complexidade.

Isso em parte explica que aquela nova literatura disciplinar não religiosa tivesse tão ampla difusão, principalmente entre a burguesia, numa época anterior a Gutenberg. Dessa maneira, os hábitos ditos civilizados se tornaram mais acessíveis e praticados, com maior ou menor observância, por cada vez mais amplos setores da população. Ainda que houvesse diferenças regionais — principalmente quanto ao seguimento a essas prescrições — pode-se dizer que elas foram adotadas em toda a Europa.

Assim, já por volta do século XIV, estão configurados dois hábitos comportamentais nos estratos sociais superiores europeus: os assim chamados hábitos cortesãos e hábitos civilizados. As diferenças mais visíveis entre eles se situavam tanto no plano do *quem* deveria praticá-los — a restrita aristocracia, no primeiro caso; a cada vez mais ampla burguesia, no segundo caso —, quanto no plano do *como* eles se configuravam — no caso, algumas diferenças no maneirismo e no vocabulário.

Mas há uma outra diferença entre eles, certamente mais sutil — porém mais importante no contexto desta discussão —, que se refere à questão de *quais* eram os alvos dos “bons” e “maus modos” daqueles que praticavam aqueles hábitos. Os hábitos cortesãos eram para ser usados na corte, quando um membro da corte se relacionava com outro membro da corte. Já os hábitos civilizados eram para ser usados em qualquer circunstância. Os primeiros funcionavam como uma espécie de marca *de classe*; os segundos, como uma espécie de marca *humana*. Os primeiros sinalizavam uma posição de pertença por genealogia familiar e social; os segundos sinalizavam uma posição de distanciamento à animalidade.

Essa diferença revela que os hábitos cortesãos eram entendidos como manifestações de um código de relações restrito a um estrato social bem definido; por outro lado, os hábitos civilizados passaram a ser entendidos como manifestações de um código de relações amplo, porque era visto como inerente não propriamente a uma classe, mas a um estágio humano mais “elevado”, ao qual o maior número de indivíduos deveria ascender. Um código era estático porque se pretendia limitante; o outro código era dinâmico porque se pretendia humanizante. Enfim, o primeiro se esgotava nas próprias relações, enquanto que o segundo parecia infinito. Tal infinitude não advinha só do caráter universal que era atribuído ao código civilizado, mas também de seu caráter assintótico em relação a um ideal imaginário. É claro que isso não significa que, nos primeiros momentos, a burguesia quisesse *realmente* que todos “ascendessem” ao estágio de civilizado *para que* todos se tornassem *mesmo* mais humanos. Isso significaria dizer que a classe burguesa pretendia que todos se tornassem burgueses. E esse, certamente, não é o caso, ainda que, mais tarde — conforme detalharei adiante —, a própria burguesia viesse a descobrir a utilidade das disciplinas para o eficiente controle de toda a população. Mas o que importa, aqui, não é questionarmos as pretensões explícitas ou mascaradas, ou mesmo a sinceridade da burguesia, senão descrevermos o que era dito por ela.

Assim, de um nobre esperava-se que ele obedecesse ao código cavalheiresco somente quando tratasse com outro nobre (e, no caso, principalmente se o outro fosse uma mulher). Quanto à agressividade, por exemplo, “entre os cavaleiros a manifestação [do impulso agressivo] estava muito menos limitada quando se manifestava fora de sua própria classe; já na luta com seus iguais, esse impulso aparecia regulado...” (Elias, 1989, p.251). Mas de um “civilizado” esperava-se que em qualquer circunstância ele respondesse com os mesmos padrões de comportamento.

Na medida em que a internalização de uma coação disciplinar tende a automatizar todas as respostas — para todas as situações e frente a todo e qualquer ator —, então, segundo Elias, o disciplinamento foi o mecanismo que melhor funcionou para que se implantasse e se disseminasse o código civilizado. O indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas.

Assim, Elias entende o processo civilizatório como um progressivo fortalecimento de coações que num primeiro momento são impostas de fora sobre cada um e que, uma vez internalizadas em cada indivíduo, mantêm sob controle, de um lado, seus impulsos e, de outro, as ações do próprio corpo (espacialização, movimentos, ritmos, etc.). Certamente em todas as sociedades os seres humanos sempre estiveram e estão sujeitos a regulações e restrições, permissões e interdições. O que aparece como novidade, ao longo da Alta Idade Média, é a *tendência à universalidade*, o *matizamento*, a *intensidade* e a *internalização* dessas regulações e restrições.

A *tendência à universalidade* decorreu do fato de que, conforme detalharei mais adiante, as coerções implícitas impostas pela autodisciplina são muito mais econômicas do que as repressões externas (Foucault, 1989; Varela, 1996). Para a disseminação da autodisciplina, organizaram-se instituições específicas: os quartéis e, especial e mais amplamente, a escola (Foucault, 1989). O *matizamento* das regulações e restrições resultou da complexificação da sociedade europeia em termos de funções e estratos sociais. A *intensidade* decorreu das crescentes tensões entre a aristocracia cortesã e a burguesia; tais tensões empurravam-nas no sentido de buscar diferenciação também em termos comportamentais. A *internalização* foi a forma mais eficaz e duradoura de colocar em movimento os códigos e as respostas (em termos de comportamentos, hábitos, aparências, etc.) ao nível coletivo.

O resultado direto de tudo isso foi a naturalização dessas regulações, isso é, na medida em que as permissões e interdições engendradas pela disciplina são inculcadas no maior número de indivíduos desde a mais tenra idade, tendemos a ver como naturais, conscientes e sempre intencionais e controláveis os comportamentos socialmente sancionados quando esses se manifestam automaticamente na idade adulta. Mas já no início do século XVII, Hobbes enxerga que tudo isso é fabricado: “O Homem não se ajusta à sociedade pela sua natureza, mas pela disciplina” (Hobbes, citado por Rose, 1989, p.222).

Como resultados indiretos, ocorreram dois outros processos: o aumento da individualização e o estabelecimento progressivo de uma separação entre aquilo que denominamos vida pública e vida privada (Elias, 1990).

Pela laicização da autodisciplina, enfim, a Europa pré-moderna criava o conceito de indivíduo civilizado: aquele que se distancia do entorno — seja esse o mundo natural, o mundo social (que ele passa a ver enquanto mundo público) ou mesmo “o outro”. Simetricamente, esse civilizado se individualiza e interioriza. Assim, separado dos outros e de si mesmo, ele consegue ver a si próprio. Vendo a si próprio, ele consegue manter sob controle seus afetos, sua aparência, seus movimentos, aquilo que faz e que diz. Como diz Rose (1989), seguindo Max Weber, a autodisciplina permite a dispensa progressiva do confessor pois “o *self* se torna ao mesmo tempo pecador e juiz” (ib., p.220).⁵ E é porque o indivíduo

⁵ É interessante notar que foi justamente a Reforma, que mais lutou tanto por essa dispensa quanto pelo livre-arbítrio, que estabeleceu os ensinamentos mais disciplinados.

civilizado consegue esse controle que ele acredita que pode ser um sujeito autônomo, livre, desde que consciente sobre o mundo e sobre si.

Ver-se como indivíduo implica olhar para dentro de si mesmo. Em princípio, isso não é uma grande novidade. Essa é uma noção que aparece em todos os grupos nos quais “os homens estão em situação não só de pensar, senão de serem conscientes de si mesmos como seres pensantes e de pensar em si mesmos como seres pensantes” (Elias, 1989, p.37). O que é novo, a partir do fim da Idade Média, é tanto a tecnologia (disciplinar) envolvida no processo de “pensar em si mesmos como seres pensantes” quanto o papel de fundamentação — portanto inquestionável e indemonstrável — que assume essa noção seja no pensamento cartesiano, seja na monadologia leibniziana, seja no kantismo, seja no marxismo.

É desse papel que resulta o homem se ver como um *Homo clausus*, esse conceito que Elias (1989) criou para caracterizar um novo tipo de sujeito que pensa e funciona como um

“eu” singular num recinto fechado, um “próprio eu”, separado por um muro invisível daquilo que acontece “fora”. São esses autocontroles civilizatórios que, em parte, funcionam de modo automático para aqueles que o experimentam individualmente como um muro, seja entre o “sujeito” e o “objeto”, seja entre o próprio “eu” e os outros indivíduos, a “sociedade”. (ib., p.41).

A virada disciplinar

Se as disciplinas como hoje as conhecemos são os fragmentos preciosos cuja origem e desenvolvimento interessam ao genealogista, podemos situar na passagem da Época Pré-Clássica para a Época Clássica — naquele curto espaço de tempo que Foucault situa ao longo dos primeiros anos do século XVII — o rompimento do grande filão a partir de onde se deu uma virada e se dispersaram tais fragmentos. Em outras palavras, a disciplinaridade moderna — entendida como um modo ou estado disciplinar — é toda essa nova configuração que resultou do rompimento de um filão, do espalhamento de algo que, como vimos, já existia: as disciplinas. Meio adormecidas e incrustadas, desde um tempo anterior, as disciplinas não tinham, enquanto tal, nem o aspecto⁶ e a distribuição, nem a função que passaram a ter depois de libertas e colocadas em movimento no tempo. Mas isso não significa dizer que, enquanto adormecidas no não-lugar da rocha-mãe — ou, para usar uma expressão foucaultiana: enquanto adormecidas na *episteme pré-clássica* —, as disciplinas guardassem uma potência intrínseca desde sempre ali presente. Uma potência que estaria armazenando o aspecto, a distribuição e a função que, mais tarde, as disciplinas viriam a ter. Para compreender melhor essa questão, é preciso voltar, aqui, ao conceito de *causa imanente*, a saber, aquela que funciona se dobrando sobre si mesma, de modo que, em seu efeito, se transmuta, se atualiza, se integra e se diferencia de si mesma.

Vigiar e Punir foi o grande monumento que Foucault erigiu para demonstrar que o novo uso que se passou a dar às disciplinas — libertadas da episteme pré-clássica e expandidas e transmutadas na episteme clássica da representação — foi a *causa imanente* (Deleuze, 1991) da “invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes” (Foucault, 1992f, p.187). E nas outras reiteradas vezes em que o filósofo também tematizou em torno da questão disciplinar, parece tê-lo feito colocando um acento na disciplina-corpo, isso é, essa disciplina que faz do corpo o alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais” (ib., p.188), não para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (ib.).

⁶ Estou usando *aspecto* num sentido bastante livre, que tanto pode significar “aparência”, quanto “a parte externa das coisas” ou mesmo uma “categoria que indica, principalmente, a relação processo/tempo (Ferreira, 1994, verbete *aspecto*).

Mas Foucault também nos diz que o eixo corporal engendra seu próprio discurso; essas disciplinas “sobre” o corpo “são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento” (ib., p.189).

Assim, só se deu uma *corrida do ouro* pela disciplinaridade porque o filão se rompeu e, separado da rocha-mãe, rolou e se mostrou, em toda a sua novidade. E, ao acontecer isso, essa nova distribuição — espalhada e agora faiscando — se colocou à disposição para uma nova utilidade: “extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza” (ib., p.187). Não que as disciplinas já não tivessem tido, antes, suas próprias utilidades; a *disciplina militaris* romana e as correias de couro dos monges medievais são bons exemplos mais remotos disso. O que é novo nesse uso, a partir do Seiscentos, é a crescente propagação, a forma, a sutileza e o silêncio com que as disciplinas são colocadas em funcionamento, de modo que, ao mesmo tempo em que se pormenorizam na ação, ampliam-se na abrangência. É esse novo uso que instaura um “novo tipo de poder [que] é uma das grandes invenções da sociedade burguesa” (ib., p.188). Mas esta é uma questão sobre a qual me debruçarei no próximo Capítulo. Por enquanto, olhem os filões mais de perto; aproximemo-nos dos seus pontos e momentos de ruptura.

Recapitulando e matizando: se o trívio e o quadrívio sustentaram de maneira bastante estável a distribuição dos saberes ao longo de toda a Idade Média, do lado do corpo surgiram importantes modificações a partir do século XI. Novas configurações sociais associadas a novas práticas engendraram aquilo que Elias (1989) chamou de *processo civilizatório*: uma crescente expansão, complexificação e fixação de um código de relações que era entendido como inerente a um ser mais humano, ou melhor, mais humanizado, mais distanciado da animalidade, mais civilizado. Disso resultou toda uma forma muito particular de estar no mundo — o *ser civilizado* —, às custas do disciplinamento — imposto, num primeiro momento, mas logo automatizado — das atitudes, dos gestos, das falas (tanto em termos do *que* é dito, quanto em termos de *como* dizer), etc.

Esse modo de ser civilizado — que, ao mesmo tempo, não queria ser nem bárbaro nem cortesão — parece ter sido a marca de que mais se valeu a sociedade burguesa, praticamente desde os seus primórdios, no seu afã de se diferenciar como uma nova classe social. Mas para que tais marcas de civilização se firmassem, era preciso que algumas condições fossem satisfeitas. Uma delas era a expansão, o mais rápida e amplamente possível, do novo código de relações; como já comentei, para isso contribuiu muito a circulação de toda uma literatura laica pré-renascentista e renascentista que tratava do assunto. Uma outra condição era a instituição de uma justificativa racional que, a nível discursivo, desse sustentação indireta ao novo modo de ser; como também já comentei, a solução encontrada para isso foi fazer da obediência ao código o caminho para tornar-se melhor. Assim, o tornar-se melhor deixou de ser visto em conexão com *ser mais bondoso* (ou piedoso, devoto, religioso, cristão, virtuoso, etc.) e passou a ser entendido como *ser mais civilizado*. Dito de outra maneira, a marca do humano cada vez mais se afastou de uma proximidade direta a Deus e se deslocou para uma proximidade a ser humano em si, ainda que tantos continuassem a entender como sendo esse também um caminho — agora indireto — para chegar a Deus. Para se afastar das bestas e chegar mais perto daquele que nos tinha feito à sua imagem e semelhança.

Como Descartes, um pouco mais tarde, sintetizaria de forma acabada, Deus estava sendo deslocado *desde* uma presença constante na totalidade do humano *para* uma presença no sopro inicial que dava vida e razão a esse humano. Pela razão — esse caráter distintivo do humano em relação ao resto do mundo —, pelo pensamento — que “dentro de cada um é a coisa mais transcendental, a própria essência da alma” (Loyola, 1968, p.7) —, cada um poderia desenvolver determinadas atitudes e determinados comportamentos — morais, corporais, enunciativos, etc. — e, dessa forma, ascenderia a um *status* mais humano e, por isso mesmo, mais à imagem daquele que havia dado o sopro inicial. Tudo isso implica admitir que o humano possui, de modo imanente, e localizada na Razão, a perfeição. É essa faculdade de pensar — que Descartes cristalizou no *Cogito, ergo sum* — que faz a conexão entre o humano e Deus.

Isso que seria “apenas” uma besta, não o é mais justamente por causa da conexão. E quanto melhor o indivíduo pensar, mais ele cumprirá o desígnio divino de ser racional e, por isso, chegará próximo a Deus.

Ambas as condições que acima comentei — a saber, a expansão do novo código e a instituição de uma justificativa racional para sustentar o modo de ser civilizado — podem ser vistos como bons exemplos da produtividade do poder. Nas novas redes de poder que se formavam, estabeleceram-se novos saberes e respectivos regimes de verdade que, ao mesmo tempo, tanto resultaram das novas relações de forças que se colocavam em jogo quanto contribuíram para que tais relações se dispusessem dessa ou daquela maneira.

Em suma, o ideal de humanização sustentava a declarada necessidade de universalizar essa nova maneira de estar no mundo. E tudo isso pode ser visto como estratégias que procuravam legitimar a burguesia nascente. Mas, aqui eu quero chamar a atenção para um outro aspecto desse processo. Refiro-me ao fato de que isso pode também ser visto como o ponto de inflexão a partir do qual se pôde abrandar ou, até mesmo, abandonar a coação disciplinar e substituí-la por outros mecanismos disciplinares mais sutis e indiretos e, por isso mesmo, mais eficientes.

Se, até aqui, essa é uma questão foucaultiana familiar, eu vou um pouco além e sugiro que é nessa inflexão que podemos encontrar a liberação da disciplina-saber, até então congelada, estática, incrustada no trívio e no quadrívio. Conforme comentarei logo a seguir, as imensas modificações que ocorriam na Europa, ao longo do Renascimento, sugeriam e exigiam novas formas de pensar as novas realidades econômicas, geográficas, culturais, étnicas, religiosas, etc. Meu argumento é que, associado a tudo isso, mas num plano um pouco diferente, a disposição antiga e medieval dos saberes — que se caracterizava por ser rígida, estável, monótona, centrada no indivíduo que pensa e em suas habilidades de bem-pensar⁷ — não servia para pensar as novas realidades. Mas esse “não servia” tem de ser entendido em dois planos. Em primeiro lugar, o trívio e o quadrívio não forneciam os, digamos, *conteúdos* para pensar as novas coisas; e, além disso, também não davam espaço para outros conteúdos. Em segundo lugar, e talvez mais importante, a “concepção” que sustentava o trívio e o quadrívio — em termos de estrutura subjacente⁸ e centramento no indivíduo — não fazia deles um instrumento capaz de funcionar como, usando a expressão de Elias (1989), *muros* “entre o ‘sujeito’ e o ‘objeto’, [...] entre o próprio ‘eu’ e os outros indivíduos, a ‘sociedade’” (ib., p.41).

Assim, nem os conteúdos das *ars medievalis*, nem a concepção que as sustentava poderiam servir como mecanismos a serviço do “autocontrole civilizatório”. Mas, se não serviram para isso, serviram para, por contraste, marcar o não-espaço em que se estabeleceria uma nova organização dos saberes. Se esse não-espaço viesse a se manifestar, dar-se-ia uma virada disciplinar. E foi isso o que aconteceu. Se voltarmos à metáfora, podemos dizer que o filão-disciplinaridade, incrustado havia séculos na episteme medieval, agora se rompia sob o efeito de novas forças que o arrebataavam dali. O resultado foi que os fragmentos, agora com novas propriedades, rolaram e submetidos justamente àquelas forças — ao mesmo tempo que com elas combinados — se ampliaram (cartograficamente) e se colocaram a serviço de um novo modo de subjetivação que faria de cada indivíduo um novo tipo de sujeito, logo chamado de moderno. É esse novo sujeito, agora cada vez mais autocontrolado e racional, que passará a condensar em si o ideal de civilizado.

Mas, por enquanto, olhemos mais de perto a virada disciplinar.

Talvez se possa marcar o rompimento do filão quando o valenciano Juan Luis (Ludovico) Vives publicou, em 1531, *De disciplinis*. A segunda parte dessa obra, constituída por cinco livros — *De tradendis disciplinis* —, representa a abertura para uma nova organização disciplinar bastante diferente daquela medieval. Por isso e porque considero que o pensamento de Vives condensa os pontos principais

⁷ E, talvez mais do que isso, em bem-falar.

⁸ Aqui me refiro, principalmente, ao caráter não ordenado e fracamente hierarquizado das *ars medievalis*.

da própria ruptura entre as epistemes pré-clássica e clássica, é preciso detalhar alguns aspectos da contribuição desse filósofo e educador.

Desde a sua publicação, as propostas de Vives tiveram ampla circulação e aceitação. Para Comenius, o “*De disciplinis* poderia ter feito de Vives o maior filósofo do século” (Santidrián, 1995, p.19) se o autor tivesse dedicado mais tempo a certas sugestões construtivas sobre o futuro. Ainda hoje tem crescido a valorização da obra do espanhol: “segundo R. Simón, *De disciplinis* tem mais valor para a história da filosofia do que todos os escritos de Erasmo juntos. O pesquisador holandês A. Schott considera *De disciplinis* mais significativo do que o *Novum Organum*, de Bacon” (ib.).

Tanto os contemporâneos de Vives quanto vários intelectuais do século seguinte reconheceram que *De disciplinis* atendia à necessidade de pensar, de modo diferente, uma realidade europeia que se transmutava rapidamente, em termos sociais, econômicos, geográficos, políticos, etc. Aqui é preciso lembrar que se encontram, nessas transmutações que ocorreram no fim do Renascimento, as raízes daquilo que Giddens considera características da Modernidade, sob a denominação de *novo ritmo* e *novo escopo* das mudanças, e que acabaram se manifestando no *desencaixe* e na *reflexividade* modernas⁹ (Giddens, 1991). Vem daí também — como já referi ao comentar o historicismo tradicional — a incorporação da temporalidade ao pensamento. Em suma, as novas configurações sociais, geográficas, religiosas, étnicas, econômicas e políticas da Europa pareciam exigir outras formulações sobre a realidade. E isso implicava, entre outras coisas, repensar a própria organização do conhecimento.

Sob a influência do clima intelectual que se estabelecia com a Nova Ciência e com a abertura da Europa para o resto do mundo, Vives defendia que era preciso abandonar a rigidez do trívio e do quadrívio, em favor do *cognitio rerum*, isso é, em favor do conhecimento das novas coisas que viessem a ser descobertas ou criadas segundo novos métodos. Isso implicava um projeto “literário de renovação dos saberes” (Santidrián, 1995, p.17), em que o humanismo se manifesta como “um empenho muito grande para descobrir o homem e o mundo” (ib.). A obra de Vives objetiva “desmontar praticamente toda a cultura medieval, cujo esquecimento e desprezo parecem radicais” (ib.). Seu olhar se dirige para o futuro, sempre “com a convicção firme de que o homem pode e deve ser no futuro muito melhor do que antes” (ib., p.15). Dando as costas para o passado, Vives parece condensar em si, talvez um pouco antecipadamente, toda a virada do Seiscentos no sentido de pensar o mundo naquilo que esse tem de concreto e mutável.

De disciplinis marca, em relação à disciplina-saber, a solução de continuidade entre, de um lado a disciplinaridade antiga e medieval — estável e monótona —, e de outro lado, uma nova disciplinaridade, moderna e dinâmica, mutável (De Sanctis, 1949). No lugar de uma disposição fechada e acabada, Vives propunha uma nova disposição disciplinar, de tal forma aberta que poderia expandir-se, horizontal e verticalmente, ao infinito, numa expansão que seria função da expansão do *cognitio rerum*. Horizontalmente, em novos campos de conhecimento; verticalmente, em cada vez menores subdivisões numa dada linha hierárquica que vai do mais geral para o cada vez mais particular.

Essa nova disciplinaridade não só criava novas disciplinas e novas maneiras de articulá-las como, ainda e talvez mais importante, se estabelecia segundo um diferente entendimento sobre o que significava cada disciplina, agora entendida como um nome que se dava a um recorte e que representava esse recorte, em termos de fenômenos e coisas, que era próprio do mundo. Cada disciplina faria, por si mesma e enquanto disciplina, a mediação ou representação entre nosso entendimento e uma ordem que era própria ao mundo. Expandir horizontal e verticalmente as disciplinas, bem como estabelecer com a maior clareza possível os limites entre as disciplinas, passa a ser compreendido, então, como o resultado da aplicação da

⁹ Em substituição ao tradicional conceito de *diferenciação* (ou *especialização funcional*), Giddens (1991) propõe o conceito de *desencaixe* como o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço” (ib., p.29). Por *reflexividade*, Giddens entende o constante reexame e alteração a que estão submetidas as práticas sociais na Modernidade, do que resulta, como um exemplo entre outros, o próprio relativismo ético que se instaurou no limite da episteme moderna (Veiga-Neto, 1994a).

racionalidade sobre as coisas do mundo, o qual era, *per se* e no fundo, disciplinar. É bem conhecido o resultado disso sobre o ambiente acadêmico, sobre a Sociologia do Conhecimento, sobre a estrutura da Ciência e sobre a própria Epistemologia.¹⁰

No fundo, a regra de Vives era: “disciplinas, prolifera!” Mas havia ainda uma outra mudança muito importante: esse novo disciplinamento dos saberes deslocava o acento *daquilo* que se chamava de “faculdades humanas” para uma organização que seria própria ao mundo. Na verdade, Vives abandona tanto as grandes questões metafísicas que eram importantes para a escolástica quanto o destaque que se dava à retórica, e dedica a maior parte de sua obra para um conhecimento das coisas concretas e práticas do mundo. É por isso que ele vê o trívio e o quadrívio como um tipo de organização dos saberes que é produzida pelos homens, ou seja, uma organização que é inventada pelos homens e que está dentro dos homens. Para ele, era necessário criar uma nova organização disciplinar, na qual os saberes são descobertos *pelo* homem. As novas disciplinas representariam uma organização que o homem descobre *no* mundo, uma organização que é própria ou inerente *ao* mundo. Se a organização estava no mundo, as disciplinas eram a sua representante no pensamento. Além disso, as disciplinas alojavam dentro de si, na forma de conteúdos, as coisas que estavam no mundo. Em outras palavras, as disciplinas, ao mesmo tempo, *são os signos* da ordem no mundo — ou seja, representam essa ordem — e, num outro patamar, no seu interior *contêm os signos* que representam as coisas que estão no mundo. Em suma, não se trata, para Vives, de que a razão apenas coloque uma ordem nas coisas que existem, senão de que a razão espelhe tanto a ordem das coisas quanto as próprias coisas que existem. E é só pelo pensamento, atributo que ele vê como exclusivamente humano, que isso é possível. Assim, está-se diante de uma epistemologia essencialmente humanista.

Mas o humanismo de Vives, ao mesmo tempo em que descentra do Homem e desloca para a Natureza o núcleo ou a sede da ordenação do mundo, vê no Homem o único capaz de compreender e modificar essa ordenação. Criticando os sectarismos medievais, Vives diz que “o tempo apagará as falsas opiniões e confirmará os juízos sólidos da Natureza” (*De disciplinis, apud Santidrián, 1995, p.19*). O valenciano defendia, também, a mais ampla acessibilidade do conhecimento sobre o mundo: “a verdade é acessível a todos e nunca é patrimônio de uns poucos” (*ib., p.18*). Combinando esses dois entendimentos, Vives diz que caberia ao homem afiar a sua razão, isso é tornar-se mais e mais racional, para decifrar a organização do mundo. Vale aqui o que Foucault (1992a) disse sobre a passagem da identidade para a representação, ou seja, da episteme pré-clássica para a episteme clássica: “o olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz” (*ib., p.59*). Nesse mesmo texto, ainda diz o filósofo: “A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade” (*ib., p.71*).

Vives entendia a educação como o único caminho para atingir esses objetivos. Os seus *Diálogos sobre a educação* materializam um amplo projeto educacional que tinha, em última instância, o objetivo de “converter um animal em homem” (Vives, 1995, Terceiro Diálogo, p.39), de modo que “de um mau fruto sairá um bom fruto” (*ib.*). Assim, da combinação entre educação obrigatória e disciplinamento — tanto nas atitudes dos alunos quanto na organização dos conhecimentos que lhes eram ensinados —, resultaria “um homem, no futuro, muito melhor do que antes” (Noreña, *apud Santidrián, 1995, p.15*). Esses *Diálogos* foram publicados em 1538 sob a denominação de *Linguae latinae exercitatio*. Seguindo um costume da época, Vives pretendia, ao mesmo tempo, que os alunos aprendessem bons costumes — *Ao levantar-se, pela manhã; A primeira saudação; A comida na escola; As roupas e um passeio matutino; O corpo do homem, por fora; A embriaguez; A cozinha; O banquete*; etc. — e que aprendessem a língua latina — que considera “de máxima utilidade para falar e inclusive para pensar corretamente. É como uma fonte inesgotável de erudição e uma disciplina” (Vives, 1995, p.29).

¹⁰ Para uma análise dos diferentes aspectos envolvidos na expansão da disciplinaridade, vide Lenoir (1993), Veiga-Neto (1994e, 1995d) e especialmente Klein (1993).

Quero salientar dois aspectos relativos aos *Diálogos sobre a educação* que me parecem particularmente importantes. Pensados articuladamente com o *De disciplinis*, esses aspectos nos ajudarão a compreender melhor o papel da obra de Vives no estabelecimento da episteme clássica.

Em primeiro lugar, considero muito sugestivo que num dos primeiros diálogos Vives condense tantos elementos que viriam a se tornar recorrentes nos discursos educacionais subseqüentes, ao mesmo tempo em que se despede de Marcus Terentius Varro. Refiro-me ao Terceiro Diálogo — *Vamos à escola*. Ali, o espanhol faz referências à educação como algo necessário, ainda que às vezes dispendioso — “se a criança a aproveita, será barata; ao contrário, cara” (ib., p.39)¹¹; ao ginásio como centro de ensino, e não só local para exercícios físicos; à importância de um ensino de qualidade; à escola como “o lugar e a oficina de formação de homens” (ib.); ao professor como o “artífice que forma homens” (ib.). Além disso, um dos personagens desse diálogo é justamente Marcus Terentius Varro, a quem Vives reconhece como “o mais douto” (ib., p.38) mas “não o mais dedicado” (ib.) nem “o de mais relevante erudição” (ib.)... O Vizinho — personagem que parece representar o próprio Vives — aconselha ao Pai que entregue a educação do Filho a Filópono — personagem fictício, amigo do trabalho e o único capaz de transformar uma pequena besta em ser humano.

Aí se vê que Vives distingue quem é “douto” daquele que tem “relevante erudição”. Tudo se passa como se Varro seja douto por certificação, enquanto que o que mais importa, para Vives, é que o professor tenha uma erudição relevante (que importa, de interesse, etc.). Mais adiante, no Sétimo Diálogo — *A comida na escola* —, um personagem — o *Ajudante* — lastima que o Mestre não consiga esclarecer satisfatoriamente uma pergunta sobre as relações entre a natureza humana e a Natureza (natural). Insatisfeito, o Ajudante invoca Polemón (discípulo de Xenócrates, no século III a. C.) e Varro para responder à pergunta. A essa sugestão, o Mestre antepõe Aristóteles ou Platão e, imediatamente, desconversando, muda de assunto...

Em outros diálogos, denota-se até mesmo uma clara ironia do autor com relação a tudo aquilo que se liga com a tradição acadêmica medieval, baseada sobretudo na Retórica. Tal ironia é contrabalançada por uma simpatia por tudo aquilo que se refere aos conhecimentos práticos, novos ou não-ligados ao simples cultivo da retórica, da lógica, da argumentação, do abstrato, etc.

Em segundo lugar, o que também se denota ao longo da leitura dos 25 diálogos é que Vives arrola inúmeras recomendações para um correto comportamento (atitudinal e moral) e discorre longamente sobre a organização do mundo natural e social. Isso é feito sempre numa espécie de combinação entre um mundo natural bom, uma natureza humana que tem de se aperfeiçoar, se humanizar, se moralizar e um caminho para isso, que passa pelas atitudes corretas, pela linguagem civilizada, pelo corpo limpo e saudável, e assim por diante. Um fragmento da fala de Grinferantes, no último diálogo — *Os preceitos da educação* —, nos dá um bom exemplo. À pergunta de seu interlocutor sobre os melhores e mais importantes preceitos para uma educação que humanize o Homem, responde Grinferantes:

O primeiro que me ensinou [meu mestre] foi que cada um deve sentir a si mesmo não com soberba, senão com moderação e modéstia. Tal é o verdadeiro e sólido fundamento da perfeita educação e da verdadeira elegância. Daí vem a necessidade de cultivar o espírito e adorná-lo com o conhecimento das coisas, com a Ciência e com a prática das virtudes. Do contrário, mais do que homens, teremos uma besta. (ib., p.205).

Mas isso não seria de maior importância, aqui, se não se desse sempre de maneira metódica, sempre segundo critérios classificatórios que parecem se colocar num segundo plano do discurso do espanhol. Os temas e a seqüência das lições, bem como os conteúdos de cada uma delas, revelam uma constante preocupação de Vives com a demarcação e com a ordenação. Trata-se de uma demarcação que pretende

¹¹ Esta é a solução que Vives dá ao antigo problema do custo da educação, colocado desde que os sofistas, no século IV a.C., começaram a cobrar o ensino e, com isso, fizeram da educação explicitamente uma questão social e econômica.

separar o correto em relação ao errado, o humano em relação ao natural, a Natureza viva em relação à Natureza inanimada, o animal em relação ao vegetal, o saudável em relação ao mórbido, a atitude deseducada em relação à atitude educada, e assim por diante. E trata-se de uma ordenação que vai do mais simples para o mais complexo, do antes para o depois, do não-humano para o humano, dos vícios para a virtude.

O que considero mais importante sublinhar disso tudo é que Vives parece condensar ou resumir, em seus 54 livros — mas principalmente no *De disciplinis* —, todas as condições que então se engendraram no sentido de possibilitar o aparecimento da episteme clássica que se estenderia ao longo dos dois séculos seguintes. Na medida em que Vives se despede da *identidade* entre o Homem e a Natureza — e, por aí, se despede também da identidade entre a coisa e a palavra —, ele recorre à *representação* como um operador que faz a mediação entre a coisa e a palavra. Nesse sentido, e se aceitarmos a datação de Foucault, Vives talvez não seja propriamente um homem do seu tempo: ele antecipa, em várias décadas, o pensamento clássico. Ele ensaiou, no campo da Filosofia, da Pedagogia e da Cultura, aquilo que viriam a fazer de modo acabado Cervantes, bem mais de meio século depois, no campo da Literatura e Descartes, quase um século depois, no campo da Ciência e da Filosofia.¹²

Dado que o trívio e o quadrívio representavam a ponta do *iceberg* de uma ordem fundada na similitude, o seu abandono em favor de uma nova estrutura disciplinar revela bem mais do que simplesmente uma nova disposição taxonômica. O que ocorre é que a parte submersa do *iceberg* agora é outra; ou talvez seja melhor dizer: um *iceberg* se derrete e está em gestação um novo bloco de gelo, uma nova episteme. O que ocorre é que “a desagregação da ordem fundada na semelhança leva a uma conseqüente desagregação dos saberes fundados sobre essa ordem” (Gallo, 1995, p.20). Ou, como disse Foucault (1992a), a “existência própria da linguagem, sua velha solidez de coisa inscrita no mundo [estavam sendo] dissolvidas no funcionamento da representação” (ib., p.59).

A nova ordem marca o “desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da Natureza na ordem científica. Mas o que cumpre apreender e tentar restituir são as modificações que alteraram o próprio saber, nesse nível arcaico, que torna possíveis os conhecimentos e o modo de ser daquilo que se presta ao saber” (ib., p.70-71). O “modo de ser daquilo que se presta ao saber” não está em nós, mas na Natureza; a episteme clássica o desloca do homem para a Natureza. Essa assume como que o valor de um modelo bom e justo, a ser imitado.

Trago uma passagem dos *Diálogos sobre a educação* para ilustrar essa questão. No Décimo primeiro diálogo, Vives (1995) descreve o passeio matinal de dois amigos que, num determinado momento, encontram um terceiro personagem — Juan. Esse, encantado com a beleza da manhã, diz aos demais:

Repara: aqui se recriam todos os sentidos. Primeiro, os olhos. Que variedade de cores! Que vestimentas, essas da terra e das árvores! Que tapetes e pinturas pode-se comparar a elas? Essas coisas são naturais e verdadeiras; as outras, fingidas e falsas. [...]

Quanto ao ouvido, que concerto de aves e, sobretudo, de rouxinóis! Escuta. [...] Dir-se-ia que têm escolas e ensaios de música. Os mais jovens ensaiam cantos que imitarão depois. Com grande atenção escuta o discípulo — oxalá que nós escutássemos com igual atenção a nossos professores — e repete. Logo para um e depois para o outro, e assim sucessivamente. Observe-se a correção na disciplina. E certa repreensão naquele que ensina. Porém a elas — as aves, os rouxinóis — guia a boa natureza, e a nós, a má inclinação. (ib., p.98).

¹² A primeira edição de *D. Quixote*, incompleta, foi publicada em 1605; a edição completa foi publicada em 1617 (Encyclopædia Britannica, 1970, v.5). As *Regras para a direção do espírito* foram escritas entre 1619 e 1628, porém publicadas em 1701 (Midán, *apud* Vieira, 1938); o *Discurso do método* foi publicado em 1637 (Encyclopædia Britannica, 1970, v.7); as *Meditações* foram publicadas em 1642 (ib.).

Essa é uma nova ordem, à qual Foucault chamou de ordem clássica. Ela é tão ampla que antecede e engloba até mesmo o cartesianismo. Dado que o método cartesiano — como já referi e exemplifiquei várias vezes — é, quase sempre, o declarado vilão da fragmentação dos saberes, é preciso matizar essa questão. É preciso entender o *Discurso do Método*, as *Meditações* e as *Regras para a direção do espírito* antes como materializações de uma ordem discursiva que se engendrava na passagem do Quinhentos para o Seiscentos e não, propriamente, como uma *invenção* de Descartes. Em outras palavras, enganam-se aqueles que atribuem a Descartes a “culpa” pela fragmentação do objeto ou pela separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*. Tanto isso quanto a próprio elogio à *máthêsis* são elementos que já circulavam antes mesmo de o filósofo nascer e se inscrevem no coração da nova ordem; tais elementos “resultam” de causas imanentes que devem ser buscadas nos interstícios deixados pela episteme pré-clássica. Isso não significa uma defesa a favor de Descartes, pois jamais se trata de julgar aquilo que se considera, comumente, autor e obra. O que importa compreender é que essa obra “não é algo natural e espontâneo. Ela acontece num marco que a faz possível” (Díaz, 1993b, p.23). Ela é o ponto de condensação discursiva, no campo filosófico, de várias práticas — discursivas e não-discursivas — que, quais fragmentos, rolavam soltas, desde muito tempo antes e talvez com menor visibilidade, em vários outros campos. E justamente porque colocou numa ordem filosófica a nova ordem que se engendrava, ou seja, porque domesticou epistemologicamente essa nova ordem — que, por sua vez, se fundava na representação e na ordem... — Descartes é visto como seu criador e a Epistemologia é vista como capaz de fazer o seu fundamento último. O problema é que, em geral, nem ele, nem ela são entendidos como funções derivadas de práticas absolutamente contingentes que os precederam e os cercaram.

Mas que aconteceu nos interstícios da episteme pré-clássica? Conforme nos demonstrou Foucault (1992a), no não-espaco da analogia, infiltrou-se a análise, ou seja, no lugar da *semelhança* — assumida de dentro para fora e, por isso mesmo, de infinitas possibilidades — aflora a *comparação* — só possível depois das medidas comuns e, por isso mesmo, de finitas possibilidades. Mas ele demonstrou ainda mais: a própria comparação implica, dada a finitude dos pontos nela envolvidos, que o domínio das entidades comparadas seja pensado em sua totalidade. Resultam daí, então, duas certezas que nunca mais serão entendidas como resultado da própria comparação mas que, ao contrário, passam a ser assumidas como um *a priori*. Uma dessas certezas é a própria assunção de que a coisa pode sempre ser representada de maneira certa, correta, desde que a ela se chegue com idéias claras e distintas. É aí que se pode buscar a origem do método em Descartes. E é por isso que o filósofo irá dizer, na Sétima Regra: “só com a ajuda da enumeração se pode conseguir que, qualquer que seja a questão a que apliquemos o espírito, possamos sempre proferir um juízo verdadeiro e certo sobre ela” (Descartes, 1938, p.62). A outra certeza está talvez mais ligada à problemática desta Tese: trata-se da certeza de que existe uma totalidade, de que a realidade é uma só, é una.

Essas duas certezas introduzem uma certa relação muito particular com a *máthêsis*: toda a realidade é vista como pensável em termos ordenados, isso é, a totalidade é composta de partes enumeráveis e necessariamente ordenáveis. De que outra coisa não falava Descartes, quando começa a Quinta Regra dizendo que “todo método consiste na ordem e disposição das coisas, para as quais é necessário dirigir a agudeza da mente para descobrir a verdade” (ib., p.45)? Dado que os números são, em sua própria “natureza”, ordenados, então tudo aquilo que pudesse ser associado aos números, isso é pudesse ser quantificado, seria automaticamente colocado em uma ordem. Aí está o coração do programa leibniziano que, apesar de todos os esforços, se mostrou inviável: muitas e muitas coisas simplesmente não se prestam à quantificação. Mas se a *máthêsis universalis* não prosperou por esse lado, por outro lado ela se mostrou frutífera na medida em que permitiu “aparecer um certo número de domínios empíricos que até então não tinham sido nem formados nem definidos” (Foucault, 1992a, p.72). Em outras palavras, o que mais valeu não foi a busca da ordenação matemática, senão simplesmente a busca da ordem, ainda que as partes a serem ordenadas guardem, entre si, relações apenas qualitativas. Logo se vê que aí estão as condições de possibilidade para que se estabelecessem novas e novas disciplinas ou especialidades ao longo das epistemes clássica e moderna.

Além desses “efeitos” que o sentido da ordem produziu, considero que há um outro também importante. Trata-se de algo que vou denominar *confirmação da totalidade*, ou seja, o reforço da assunção implícita de que existe uma totalidade. Isso parece se dar de modo simétrico ao ordenamento: quanto mais é confirmada a necessidade do ordenamento, mais se assume, implicitamente, uma totalidade em que se enquadram as coisas ordenadas. Sugiro que é esse entendimento que sustenta a noção de que, se um ordenamento não dá conta de nos explicar *como é mesmo* e *como realmente funciona a totalidade do mundo*, devemos então recorrer a um outro ordenamento. Se a estabelecida ordem das disciplinas não dá conta da totalidade, então que se criem outras ordens, mesmo que sejam resultado de outras combinações entre as disciplinas da antiga ordem. Em qualquer circunstância, deve pairar, como alvo soberano, a totalidade. Não foi em outra coisa que pensou Descartes (1938) ao dizer, já na Primeira Regra:

Em verdade, nos parece assombroso que muitos investiguem com toda a diligência possível os costumes dos homens, as virtudes das plantas, o movimento dos astros, as transformações dos metais e outros objetos de estudos semelhantes; e, no entanto, quase ninguém se preocupa do *bom sentido*, ou seja, dessa universal sabedoria, quando precisamente todas as outras coisas se devem apreciar não tanto por si mesmas quanto pela sua contribuição ao entendimento da totalidade. (ib., p.14)

E, também, ao dizer:

Havemos, pois, de estar convencidos de que, de tal modo as ciências estão todas entrelaçadas entre si, que é muito mais fácil aprendê-las todas de uma só vez do que separá-las umas das outras. Se alguém quiser seriamente investigar a verdade das coisas, não deve optar por alguma ciência particular, porque todas têm conexão entre si e mútua dependência — a menos que pense só em aumentar a luz natural da razão, não para resolver essa ou aquela dificuldade de escola, e sim para que, em cada uma das circunstâncias da vida, o entendimento mostre, à vontade, a que deve escolher; e bem depressa se maravilhará de haver feito adiantamentos muito maiores que aqueles que se especializam, e, ainda, de haver alcançado não só tudo aquilo que os demais pretendem, como também os resultados mais excelentes que se possam esperar. (ib.)¹³

E mesmo nos muitos campos em que nem há como proceder à matematização dos objetos sob análise, ainda assim sobra a certeza de que é possível (e necessário) submeter tais objetos à ordenação. Assim, acento sobre a ordem implica que nem todas essas novas disciplinas se originaram pela matematização/quantificação. Quando a medida for impossível, resta o ordenamento; nesses casos a quantificação reduz-se à ordenação. O que o pensamento clássico faz é, então, entender a *máthêsis* como ciência geral da ordem.

Mas se, na análise quantitativa, o número é o operador principal e a álgebra fornece as estruturas algorítmicas para que esse operador entre em movimento e represente o mundo, na análise qualitativa a situação é diferente. Quando interdita ao uso do número, a análise clássica recorre ao signo, cada um condensando em si não mais a identidade (talvez mágica) da coisa — como aconteceu até o fim do Renascimento —, mas uma representação (objetiva) da coisa. O signo deixa de *ser* e passa a *mediar*. E isso vale tanto para as coisas concretas quanto para as relações que elas guardam entre si.

Tomemos um rápido exemplo a partir da Biologia. A nomenclatura zoológica e botânica é vista, em geral, como uma invenção de Lineu, o qual teria compreendido o que seus antecessores não haviam visto — a distribuição hierarquizada dos seres vivos — e, a partir daí teria colocado nomes que representam, ao mesmo tempo, as unidades nos diferentes níveis dessa hierarquia e as relações entre essas unidades. A pergunta que logo se coloca é: por que isso não foi feito antes? Afinal, desde a Antiguidade Clássica muitos haviam se dedicado a estudar, descrever e classificar os animais e as plantas; por que não pensaram num sistema tão *simples* e *inteligente* como o lineano?

¹³ Se adotássemos os níveis propostos por Jantsch (1972), e assumidos pelo movimento pela interdisciplinaridade, não seria o caso de “classificarmos” Descartes como um defensor da interdisciplinaridade?...

Como propôs Foucault, em resposta a essas perguntas pode-se dizer que as classificações biológicas anteriores a Lineu davam conta das questões que se colocavam antes de Lineu, isso é, anteriores à episteme clássica. A semiologia pré-clássica, por exemplo, possibilitava a atribuição de um nome a um animal; mas esse nome era o próprio animal e se estendia à infinidade de animais por tal nome nomeados. Esse nominalismo pré-clássico fundava-se na similitude que, como já referi, era analógica (e não analítica), infinita, condensadora de uma essência. A episteme clássica instaura — ao mesmo tempo em que se instaura como — determinadas condições de pensamento que, ao mesmo tempo, possibilitam e exigem que se estabeleça uma nova semiologia em que a palavra tem uma nova função: *representar*. No caso lineano, o signo representa a coisa — digamos, esta espécie, aquela família —, ao mesmo tempo em que representa as relações entre a coisa e as outras coisas — digamos, desta espécie com as outras (do mesmo gênero), daquela família com as outras (da mesma ordem). O signo representa uma verdade sobre a coisa e sobre as relações entre essa e as outras coisas. Isso não é assim porque essa verdade é *descoberta*, mas porque se torna uma *necessidade* epistemológica. Cria-se uma necessidade epistemológica. Mas não porque houvesse uma necessidade desde sempre alojada na Epistemologia, qual uma potência adormecida, mas porque se estabelecem condições de possibilidade muito particulares que reclamam uma determinada nova ordem epistemológica. Essa nova ordem é uma invenção — claro que não intencional, previsível, controlável. É justamente por isso que, como já referi, Popkewitz (1991, 1994) fala em *epistemologia social*.

Em suma, a nomenclatura lineana não é nem uma invenção nem uma descoberta *de* uma mente arguta, dedicada e privilegiada, senão é um regime de verdade, organizada *por* uma mente arguta, dedicada e privilegiada, que se estabelece a partir de uma nova episteme fundada na ordem e na representação. Lineu está na extremidade de uma episteme em que os signos são “tornados instrumentos de análise, marcas da identidade e da diferença, princípios da colocação em ordem, chaves para uma taxonomia” (Foucault, 1992a, p.73). O seu sistema é, sem dúvida, o maior monumento disciplinar e sinalético no campo científico. Ele não apenas ordena como, também, registra minuciosas representações do mundo vivo, através de signos. Nesse sentido, ele é impensável fora de uma episteme fundada na ordem e na representação.

Este exemplo é particularmente útil. Ele aponta direta e duplamente para a taxonomia: não só para a taxonomia enquanto um *produto* do pensamento clássico — no caso, a taxonomia animal e vegetal —, mas também — num sentido muito mais geral — para a taxonomia enquanto uma *maneira estruturada* de pensar que é muito própria da episteme clássica. O limite do primeiro caso é dado pelo projeto de uma *Taxonomia universalis*, pela qual Lineu busca uma ordem única e comum ao mundo natural e social. No segundo caso, refiro-me a um tipo de pensamento que “precisa” das classificações, pois elas são os instrumentos pelos quais esse pensamento coloca uma ordem no mundo. E se as taxonomias fornecem os esqueletos pelos quais o pensamento distribui, por contrastes, as identidades e as diferenças, os signos, preenchendo esses esqueletos, funcionam como a própria representação do mundo para esse pensamento. Como disse Ogborn (1995), a taxonomia cria um retículo que permite compreender o mundo segundo o critério de estar ou não estar nesse ou naquele lugar, de modo que “as coisas são, dentro das linhas do retículo de uma tabela classificatória, aquilo que as outras não são” (ib., p.60)

Há uma outra questão que se coloca no âmbito do sistema lineano; mesmo fugindo um pouco do escopo desta Tese, serve como mais um exemplo da persistência do ideal quantitativista. Refiro-me às várias tentativas que os biólogos fizeram, ao longo dos dois séculos de uso da obra de Lineu, no sentido tanto de criar critérios e elementos taxonômicos mensuráveis quanto de jogar estatisticamente com tais medidas. Ainda que o próprio Lineu tenha dispensado a ordenação matemática, muitos dos seus seguidores não abandonaram as tentativas de buscar o ideal da *máthêsis universalis* estrita. Talvez o exemplo mais acabado desse fenômeno seja a taxonomia numérica que surgiu no final da década de 1960.

Visto este exemplo biológico, voltemos às disciplinas. Ora, se considerarmos que elas também podem ser entendidas como unidades taxonômicas, então compreenderemos que o *De disciplinis* condensa uma necessidade contingencial que se situa no limiar de entrada da episteme clássica. Assim, de certa maneira, o que eu descrevi para Lineu vale também para Vives. Talvez a maior diferença entre eles esteja no fato de que o *De disciplinis* fez com o mundo dos saberes aquilo que o *Systema Naturæ* viria a fazer com o mundo natural exatamente dois séculos mais tarde. Se isso é verdade, a diferença não vai muito além dos “objetos” envolvidos na ordenação.

Assim, o *De disciplinis* não é propriamente nem uma invenção nem uma descoberta, senão uma verdade que cria um novo regime de verdade no começo de uma nova episteme fundada na ordem e na representação. As novas relações de forças — a que chamamos poder —, em jogo segundo novas disposições sociais, econômicas, culturais, etc., para o final do Renascimento, criam novos saberes, novos regimes de verdade. Esses regimes de verdade se estabelecem como novos “conteúdos” que, de certa maneira, exigem outras disposições disciplinares para alojá-los. Essas outras disposições podem ser pensadas como “formas” para aqueles “conteúdos”; mas sugiro que as pensemos foucaultianamente, ou seja, que as pensemos também como “conteúdos”, como “conteúdos de segundo nível” que enfeixam e ordenam os demais.¹⁴

Mas não é só isso, pois não basta que se criem novas disciplinas. A grande novidade é que aquilo que se torna mais importante é o próprio fato de as disciplinas serem necessárias. Mas, volto a frisar, não se trata de uma necessidade epistemológica, senão de uma necessidade contingencial, de uma necessidade que se cria por determinados arranjos históricos que não estavam previamente determinados por uma Razão *a priori*. As disciplinas são necessárias na medida em que é por elas que se vai representar a ordem. Por serem “conteúdos de segundo nível” que enfeixam e ordenam os demais “conteúdos”, as disciplinas fazem a representação da ordem. Além disso, elas colocam ordem na representação. Nesse duplo sentido, elas são de extrema utilidade. Elas agregam, em si mesmas, a ordem e a representação. Sempre a ordem... Sempre a representação...

É justamente nesse espaço de novas necessidades e de novas utilidades que surge o *De disciplinis*. E na medida em que essa obra está nos começos da nova episteme, ela contribui para que tudo o mais que vem depois dela nela se inspire. Se isso é mesmo assim, então é preciso discordar de Foucault e redatar esse “espaço de saber” (Foucault, 1992a, p.90): não só ele não parece “ter sido disposto de uma só vez” (ib.), nem seu surgimento parece ter acontecido no século XVII (ib.). Espero ter demonstrado que há indícios absolutamente claros desse novo “sistema geral de pensamento” em plena primeira metade do século XVI.

Além das questões centrais da ordem e da representação, podemos resumir esses indícios em: incorporação da temporalidade ao pensamento, resultando naquilo que Stein (1981) chamou de “consciência histórica”; expectativa melhorista em relação ao futuro; transposição da noção de totalidade do mundo espiritual (ou místico, ou religioso, etc.) para o mundo social e da Natureza; oposição entre a Natureza — que é boa, bela, correta — e a natureza humana — que é, pelo menos em princípio, “selvagem”¹⁵, imperfeita, má —; entrega dos destinos do Homem ao próprio Homem, agora deixado só, no mundo, depois de ter recebido o sopro divino da Razão¹⁶; educação como caminho para a humanização, ou seja, educação como o único processo capaz de tirar o Homem de sua condição natural inicial e elevá-lo a uma condição superior, no futuro.

¹⁴ Justamente porque numa perspectiva foucaultiana é problemática a distinção entre *forma* e *conteúdo*, muitas vezes registro estas palavras entre aspas. Para muitos, o que ocorre é uma conteudização da forma. Para Foucault e alguns outros, o problema está na distinção (impossível) entre ambas; e, em termos mais gerais, em oposições binárias desse tipo. No nosso caso, todos esses conteúdos são saberes.

¹⁵ Lembremos a que ponto Rousseau levou esta oposição.

¹⁶ Lembremos especialmente Descartes e, mais adiante e num outro registro, Kant.

Concluindo, volto a Descartes para lembrar que até mesmo da sua mais forte e constante preocupação partilhou também Vives: a saber, instrumentalizar o pensamento com uma linguagem de tal modo clara e representativa que fosse possível, ao Homem, pensar e compreender toda a realidade do mundo. Ambos, cada um a seu tempo, deram as costas para a, até então, prestigiada Retórica e fizeram, da linguagem, a via de acesso ao conhecimento da realidade do mundo. Para ambos, essa realidade não se resumia apenas às coisas, senão também se estendia às relações entre as coisas e, num plano mais amplo, à metafísica, à ciência, à técnica, à História, etc. É nesse registro que tem de ser compreendido o caráter não-medieval do pensamento dos dois filósofos. E se Vives entendia que a língua latina “era de máxima utilidade para falar e inclusive para pensar corretamente” (Vives, 1995, p.29), Descartes foi mais longe: ainda jovem, defendeu a necessidade de que se construísse uma “língua perfeita, na qual cada termo seja claro e distinto e seu movimento obedeça a princípios inteligíveis” (Gusdorf, 1957, p.26). Numa época em que a religião católica perdia terreno rapidamente, Descartes também dá as costas à retórica e quer substituir o latim por uma língua que permitisse “nomear de outro modo todos os pensamentos dos homens e pô-los em ordem [...] e distingui-los de modo que sejam claros e simples” (Descartes *apud* Gusdorf, 1957, p.27). Reconhecendo logo a dificuldade desse empreendimento, o filósofo se lança a escrever as *Regras* e o *Discurso do método*.

Como mostrou Foucault, essas duas obras cartesianas representam a cristalização da busca da ordem no plano da Filosofia. Meu argumento é que, bem antes disso, a obra de Vives tenta a mesma coisa num outro plano, qual seja, o da organização do conhecimento. Nesse caso, não há como concordar com Foucault (1992a) quando esse diz que “o saber do século XVI deixa a lembrança deformada de um conhecimento misturado e sem regra, onde todas as coisas do mundo se podiam aproximar ao acaso das experiências, das tradições ou das credulidades” (ib., p.66). Mas se poderá dizer que essa é uma questão apenas de datação. Nesse caso, eu sugiro que ainda vale a pena — ou é preciso — conhecer Vives dado que nesse hoje infame espanhol se encontram talvez os primeiros e certamente mais fortes e claros sinais dos *topoi* que marcarão o discurso disciplinar na Modernidade. Lendo os seus textos se pode compreender por que o ordenamento disciplinar passa a ser entendido como uma necessidade epistemológica — que *representava*, no nosso pensamento, a complexidade do mundo —, e deixa de ser entendido enquanto uma simples e útil organização dos saberes, como havia sido desde a obra de Varro. A lógica das divisões e da alguma hierarquia dos saberes, que havia sido tomada como um constructo prático ao longo de toda a Idade Média, a partir de Vives passa a ser uma *condição* para que se represente e, a partir daí, se compreenda o mundo.

No *De disciplinis* e nos *Diálogos sobre a Educação* já estão presentes, às vezes muito explicitamente, os *topoi* que identifiquei na Segunda Parte desta Tese: a aliança entre o Homem, a Natureza e Deus; a relação entre o todo e as partes; o melhorismo; a oposição entre uma Natureza saudável e um Homem doente (de corpo, de espírito).

Para concluir esta Seção, além daqueles que já vimos, trago mais alguns fragmentos dos *Diálogos sobre a educação* (Vives, 1995); eles revelam a presença daqueles *topoi*:

A comida traz a saúde da Natureza para evitar a doença do corpo. Da mesma forma, o bom estudo evita, e até mesmo cura, a doença da alma. E com o espírito saudável, tudo o mais é saudável.

Admira a Natureza. Vê como ela revela-se em harmonia com Deus. Por que não deveríamos, todos nós, entrar também nessa harmonia? Aplica-te ao bom e correto estudo; conhece a Natureza para te ligares a Deus.

Isso é uma filosofia profunda. Assim, aprende-a em partes, para só depois chegares perto da Totalidade. As partes bem organizadas podem levar ao entendimento do todo.

Deus criou o Homem; seus pais engendraram o corpo; o mestre forma-lhe a alma. Isso deve ser assim para que o mundo se torne melhor. O futuro será melhor.

Não queres um mundo melhor? Aplica-te ao estudo.

Peço que me digas os nomes dos sábios de quem se possa aprender a ciência e a sua correta disposição. As disciplinas dos saberes e a disciplina do corpo revelarão as coisas corretas. Assim, o futuro será melhor. Não é isso que todos queremos? (ib., p.31-209).

CAPÍTULO 10

NEXOS

As dobradiças

Neste último Capítulo, examinarei como rolaram os fragmentos que, uma vez libertos da rocha-mãe, tanto se colocaram sob a ação do jogo das novas forças que se combinavam a partir do fim do Renascimento, quanto — ao mesmo tempo — contribuíram para que essas mesmas forças aparecessem e se articulassem de maneiras muito específicas. Os fragmentos que mais me interessam são justamente aqueles que constituem o eixo cognitivo da disciplinaridade e que participam dos discursos contradisciplinares. Nos pontos mais distantes da ruptura da rocha-mãe — e, portanto, mais próximos a nós — os fragmentos já rolaram tanto, já se agitaram e se chocaram tanto uns nos outros, que alguns deles se modificaram ou até mesmo desapareceram. Também os arranjos iniciais em que se dispunham aqueles fragmentos se alteraram, se recombinaaram, adquiriram novas configurações. Mais particularmente no caso dos discursos contradisciplinares, aqueles fragmentos vão reaparecer como *topoi*, conforme descrevi quando fiz a leitura arqueológica tanto das duas famílias que deram sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade quanto dos demais discursos que lhes fazem contraponto ou que pertencem a outras séries discursivas.

Antes de prosseguir, recapitulo brevemente alguns pontos do Capítulo anterior que serão desdobrados a partir daqui.

Já nos fins da Idade Média estavam bem estabelecidos os dois eixos disciplinares. De um lado, a disciplina-corpo que dava seus primeiros passos no sentido de fabricar um novo sujeito: o burguês. Do outro lado, a disciplina-saber que — tendo se libertado da rigidez taxonômica medieval do trívio e do quadrívio e tendo assumido novas configurações e novo caráter — se colocava à disposição da Nova Ciência. Mais do que isso, talvez, a disciplina-saber revelou-se como uma matriz de fundo capaz de servir à ordem e à representação numa episteme que se engendrava nos interstícios de uma outra que então se esgotava. Além disso, a essas alturas se tinham bem claros os conceitos de indivíduo como um *Homo clausus* e, mais do que isso, de civilizado, como — e aqui amplio a metáfora biológica de Elias (1989) — um *Homo clausus distinctus*. Mas isso não é tudo. Essa individualização se conectava com o aumento paulatino da divisão social do trabalho, com a acumulação do capital, com a expansão da propriedade privada e com o aumento populacional (principalmente urbano). E como já referi, — fosse em decorrência das modificações espaciais experienciadas pelos europeus (novas rotas comerciais, descobrimentos, novas colônias, progressiva dissolução da distribuição geográfica feudal, crescente urbanização, etc.), fosse em decorrência das suas novas experiências temporais (que se laicizavam, isso é, se desconectavam do tempo celeste e se humanizavam) — alterava-se profundamente até mesmo a

percepção do espaço e do tempo. Tudo isso parecia exigir a invenção de novos atores para uma nova realidade.

Lembro novamente que não há como separar, a rigor, o eixo da disciplina do outro, o eixo da disciplina-corpo. Conforme já referi, um dos meus argumentos é que a conexão entre eles se dá justamente no ponto em que a disciplina-saber cria as, digamos, condições mentais de possibilidade para que, pensando topologicamente, cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido. Ao naturalizar esses muros, também as disciplinas-saber “funcionam como códigos de permissão e interdição” (Elias, 1989, p.529); é nesse sentido que eu digo que elas funcionam como estruturas ou matriz de fundo.

Além da conexão entre os dois eixos disciplinares, muitas outras se estabeleceram envolvendo a criança, a escolarização, a alfabetização, a individualização, etc. Tais conexões funcionaram como causas imanentes das múltiplas “relações de força que constituem o poder” (Deleuze, 1991, p.46), de modo que examinar essas conexões corresponde a examinar o diagrama enquanto manifestação daquelas múltiplas relações de força. As forças atuam sobre elementos que se situam em planos distintos, de modo que as conexões são feitas — usando uma metáfora foucaultiana — por dobradiças. Em decorrência disso, ao examinar o diagrama, irão aparecendo os *topoi* que eu descrevi na Segunda Parte. Eles vêm funcionando como regularidades que marcam todo um “sistema geral de pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias” (Foucault, 1992a, p.90). Mas isso não significa que tais regularidades pertençam sempre a uma mesma série discursiva. Ao contrário, os *topoi* comportam-se como fragmentos que se deslocam de discurso para discurso, às vezes mudando de sentido, outras vezes não.

A noção de *totalidade*, por exemplo, — que deixara de ser uma novidade desde a filosofia grega — atingiu um *status* excepcionalmente destacado com a episteme clássica. Fundada na ordem, essa episteme engendrou uma crescente certeza: “a comparação pode [...] atingir uma certeza perfeita” (ib., p.70), pois “a enumeração completa e a possibilidade de determinar em cada ponto a passagem necessária ao seguinte permite um conhecimento absolutamente certo das identidades e das diferenças” (ib.). No limite dessa enumeração — isso é, se forem cumpridas as formalidades epistemológicas e práticas da aplicação correta do método — sempre é possível pensar na totalidade. Além disso, como já comentei, simetricamente à certeza e à esperança na ordem das partes, aparece, correlativamente reforçada, a totalidade.

Resulta de tudo isso que a totalidade está sempre no horizonte dos discursos da Modernidade. Como demonstrou Touraine (1995) o próprio pensamento historicista, “sob todas as suas formas, é dominado pelo conceito de totalidade” (ib., p.71). Esse mesmo autor diz que “o espírito de totalidade, da revolução francesa à revolução soviética, dominou dois séculos de história” (ib., p.250); mas não se restringiu a isso, pois “hoje, é mais importante reunir os inimigos dos pensamentos da totalidade que reproduzir os discursos que defenderam o mundo operário contra a burguesia, fazendo do primeiro e de sua práxis a encarnação da totalidade histórica” (ib.). Japiassu (1976) mostra tranquilidade em relação a isso: “Ninguém contesta a unidade do mundo real (natural e social)” (ib., p.103) e “a exigência de unidade faz parte da própria natureza de nosso conhecimento. Ela está na origem de todo saber, permanecendo imanente a cada uma de suas formas, por mais especializada que seja” (ib., p.113). E nem mesmo Nietzsche escapa da busca de uma reconciliação no Uno (Türcke, 1993).

É principalmente o sentido da ordem que estabelece as condições de possibilidade para que a totalidade seja entendida como uma verdade autofundada e participe como uma noção muito forte em vários regimes de verdade. A naturalização da ordem implica, por conseqüência, a naturalização da totalidade. É bem por isso, então, que a totalidade participa de tantas séries discursivas diferentes.

Temos um exemplo diferente com a *aliança*. Se esse é um conceito muito forte e presente nos discursos religiosos — certamente que aí também não é homogêneo —, com o declínio do poder da Igreja católica vai havendo, a partir do início do segundo milênio, um abandono do *topos* por parte da imensa

maioria dos discursos não-religiosos. Até se pode argumentar, por exemplo, que a aliança ainda está presente em Descartes, alojada no sopro que faz existir o *cogito*. Ou se pode, ainda, tentar demonstrar que é a aliança, agora transmutada, que amarra o Homem à história, ou o Homem às formas de produção, etc. Mas, aqui, a questão não é articular exercícios de interpretação para descobrir onde esteve ou está escondida a aliança. Interessa, a mim, lembrar que esse *topos* vai aparecer de repente, no discurso humanista de GUSDORF, não como propriamente uma novidade *qualquer*, senão como uma novidade *no discurso epistemológico do século XX*. E, enquanto tal, uma novidade que, em si, não é nova: ela foi apanhada de outras formações discursivas e encaixada em um humanismo conservador. Desse encaixe se estabelece uma nova combinação — essa sim, inédita — da qual resulta uma revitalização do *topos*, a serviço de uma argumentação que se faz necessária dado um conjunto de circunstâncias históricas que, mais do que a abrigam, precisam dela.

A promessa de aliança vem acalmar a angústia frente a um mundo que parece ruir depois de duas guerras mundiais que acontecem no curto espaço de trinta anos. A aliança funciona como uma promessa de prêmio a ser alcançado não pela prática de uma vida virtuosa, ou religiosa, ou casta, senão pela prática de uma forma particular de pensamento que é da própria época: o pensamento científico. Talvez se possa dizer, então, que a aliança se coloca como um prêmio no mundo da ciência e, portanto, um prêmio que é função da própria epistemologia. Assim, é uma epistemologia interdisciplinar que funcionará como o remédio para uma doença cuja causa declarada é a perda da aliança. Numa racionalidade que deixou pouco espaço para a religiosidade — pelo menos para as formas tradicionais de religiosidade —, a anexação da aliança coloca, para dentro de um discurso epistemológico, um elemento que a esse era estranho.

Mas, ao se colocar como uma promessa, esse *topos* não funciona como um operador epistemológico, uma vez que ele funciona apenas como um dispositivo de amarração a uma ou mais entidades transcendentais. Vale aqui o que DÍAZ (1995), num outro contexto, referiu: “o dispositivo de aliança era estático” (ib., p.115). A aliança sempre remete a um modelo transcendental — e, por isso, estável — ao qual algo está aliado e ao qual se tem de recorrer, na circularidade de uma petição de princípio, se for preciso achar uma fundamentação última. Assim sendo, de certa maneira a aliança se coloca fora da epistemologia: o *topos* está dentro do discurso epistemológico porém fora da epistemologia tratada por esse discurso. Nesse sentido, não há como tematizá-lo e atingi-lo epistemologicamente. Ele apenas se coloca como um farol autojustificado. E mais do que isso: se cumprirmos os preceitos interdisciplinares dessa epistemologia e conseguirmos chegar ao estágio ideal que nos apontam e prometem, por exemplo, os holistas ou Piaget, então aí sim, se poderá integrar, na totalidade, a epistemologia e a aliança, isso é, colocar a aliança para dentro da epistemologia. Se digo “mais do que isso” é porque quero lembrar que, de certa maneira, a autojustificação do farol parece autojustificar o percurso; no nosso caso, ao se autofundar fora da epistemologia, a aliança parece conferir autofundação aos discursos contradisciplinares. Dito de outra maneira, a epistemologia parece tomar de empréstimo — e assumir como sua — uma autojustificação declarada num outro campo que lhe é exterior.

Mas continuar tematizando em torno das aporias que se mostraram no final do parágrafo acima não é próprio da *techné* genealógica.¹⁷ O que me parece mais importante, aqui, é lembrar que, se tudo isso se coloca a serviço de forças e interesses que estão em ação no campo epistemológico — e, mais concretamente, no campo pedagógico —, poderíamos a uma primeira vista pensar que o poder deriva desses saberes, dado que esses saberes conferem determinados poderes aos seus detentores. Numa perspectiva foucaultiana, entretanto, foi uma vontade de poder que engendrou esses saberes. É claro que isso não significa particularizar, datar ou personificar essa ou aquela vontade de poder; nem significa que houve intencionalidade nessa ou naquela teorização; nem significa qualquer juízo de valor sobre tais vontades. O que interessa é descrever e deslindar como essas coisas aconteceram. E, ao fazermos isso, nos damos conta de que na raiz dos saberes está a vontade de poder. E para que se criem determinados

¹⁷

Para uma discussão sobre aporias semelhantes, vide Oliveira (1993).

saberes se combinam “fenômenos” complexos que envolvem simultaneamente vários elementos, várias estratégias, vários jogos, várias práticas discursivas e não-discursivas e correspondentes deslocamentos, continuidades e rupturas.

Tudo isso aponta para o fato de que, a partir daqui, por mais que eu tente “isolar” esse ou aquele elemento — e mesmo essa ou aquela conexão — estarei tratando de todo um conjunto de “fenômenos” ligados à disciplinaridade e correspondentes relações de forças que os “sustentam” e são, ao mesmo tempo, por eles “produzidos”. É possível que, como resultado, meu texto fique por demais entrecortado e, recorrendo a uma metáfora musical, fique com muitos *retardos*¹⁸. Uma vantagem disso é que a tessitura da escrita talvez dê uma idéia da fechada urdidura do diagrama...

A maquinaria

Uma questão que venho colocando desde o início desta Tese é a de que à medida que se compreendem as disciplinas como técnicas que colocam uma ordem inteligível nas multiplicidades do mundo natural e social (Foucault, 1989), não há como tomá-las num sentido “puramente” psicológico ou epistemológico. Assim, talvez melhor do que invocar razões epistemológicas para, num exercício puramente racional, justificar a divisão e hierarquização dos saberes em categorias, seja compreender que essa divisão e hierarquização estão conectadas aos arranjos e práticas sociais que, no Ocidente e ao longo dos últimos séculos, se complexificaram no sentido de uma progressiva divisão de funções e de uma ampliação das relações de interdependência. Dito de outra maneira, isso significa não assumir alguma suposta naturalidade da disposição disciplinar dos saberes, intrínseca e essencial desses mesmos saberes; mas significa, sim, buscar nas condições concretas da existência humana a raiz do pensamento disciplinar. Esse será tão mais “intenso”, certamente, quanto mais dividido e hierarquizado for o próprio mundo, como é o caso do mundo moderno. Então, dado que é assim o mundo moderno, ele mesmo vem engendrar essa maneira dividida e hierarquizada, isso é, disciplinar, de pensá-lo.

Mas não basta ficarmos só nisso, pois o processo não é mecânico e unidirecional. Não é possível pensar numa causa eficiente (social, econômica, material) que determinaria um tipo de pensamento, senão que, ao pensarmos disciplinarmente o mundo, já estamos também construindo-o assim. A prática mental de dividir e hierarquizar organiza disposições cognitivas que, por sua vez, constroem uma determinada compreensão do mundo. Assim, talvez melhor do que falarmos em causa e efeito, seja melhor falarmos em relações de isomorfismo entre o mundo moderno, em termos concretos, materiais, e o pensamento disciplinar. Nesses termos, melhor do que analisarmos a epistemologia das disciplinas-saber, vem a ser pensá-las a partir da epistemologia social (Popkewitz, 1994).

Em suma, é preciso remeter as disciplinas-saber a uma dimensão social mais ampla, onde elas são compreendidas, inclusive, como elementos que asseguram uma maior coesão do indivíduo à sociedade (Foucault, 1994d). É justamente na esteira dessa perspectiva que Lenoir (1993) diz que a disciplinaridade foi a forma que o saber moderno inventou a fim de impor um tipo de ordenamento ao mundo. Tal ordenamento resulta tanto do entendimento que se tem *sobre o mundo*, quanto do tipo de sujeito que cada um é — como *se vê* e *é visto* — e do tipo de vida que cada um vive *no mundo* moderno.

É claro que houve um caminho para que as disciplinas alcançassem o papel e a importância que têm na Modernidade. Para se compreender isso, é preciso olhar de perto o que aconteceu, desde o rompimento do filão disciplinar até bem mais tarde. E, olhando mais de perto, descobriremos várias máquinas envolvidas no processo de promover a disciplinaridade; e veremos o maior conjunto delas em

¹⁸ O *retardo*, em harmonia, corresponde ao prolongamento do som de um determinado acorde ao(s) acorde(s) subsequente(s). Quase sempre, espera-se que o retardo não origine dissonâncias...

torno da escola. Na verdade, há mesmo uma maquinaria escolar (Varela & Alvarez-Uria, 1992), ou seja, um conjunto de máquinas e suas peças — que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas — que compõem a instituição chamada *escola moderna*. Tais máquinas não pré-existiam à instituição; mas também não se pode dizer que a instituição as inventou para disciplinar. Além disso, se elas disciplinam, isso não deve ser entendido como de modo intencional, ardiloso. De novo, retorna aqui o conceito de causa imanente.

Seja como for, já referi e volto a discutir nesta Seção: a educação institucionalizada viria a desempenhar papel decisivo, graças à ampla difusão social das coações disciplinares, no processo de criar a nova sociedade que Elias denominou civilizada. Segundo o sociólogo, esse processo teve nas técnicas de disciplinamento do corpo o arranque e o suporte iniciais; mas isso nem se deu de modo contínuo nem atingiu da mesma maneira todas as regiões da Europa e todos os estratos sociais (Elias, 1989, 1990). Mesmo assim, considerando que o disciplinamento se estende, se não rigorosamente a todos, pelo menos à grande maioria, enfim o que se observa é que todo o espaço social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.

Mas tudo isso certamente não significa uma indiferenciação das funções sociais nem uma estagnação nos padrões desses comportamentos. Não significa, também, a fusão dos comportamentos no que seria um único comportamento-padrão. Bem ao contrário, na história ocidental as funções sociais têm se diferenciado sem cessar e os indivíduos são levados a organizar seus comportamentos de modo cada vez mais previsível e adaptado a essa diferenciação (Elias, 1990). Não há como ignorar, por exemplo, a fuga permanente das classes médias — em sua continuada busca à distinção — a essa assim vista como indesejada aproximação de comportamentos e gostos com as classes inferiores, ainda que tais classes não pareçam estar tão “obrigadas a alcançar o mesmo grau de contenção emocional e previsão permanente que deve possuir a classe superior” (id., 1989, p.467). É dessa fuga que os *popoli grassi* — “com consciências locais, com forte identificação à cidade, misturados a redes familiares e clientelistas” (Petitat, 1992, p.147) — vão se transformar numa nova classe, a burguesia — uma necessidade contingencial social frente à nova configuração política dos estados centralizados monárquicos que colocavam sob seu controle as vilas, as cidades, as atividades econômicas, o trabalho. E, separada dos estratos médios (mas sempre por esses imitada), a aristocracia nunca deixou de se empenhar em inovar, em termos de gestos, aparências, comportamentos, valores, vocabulário, modos de falar, gostos, etc.

Assim, se digo que o espaço social tende a uma maior homogeneidade é porque tomo “homogêneo” na segunda acepção de Mestre Aurélio: um todo “cujas partes são ou estão solidamente e/ou estreitamente ligadas” (Ferreira, 1994, verbete *homogêneo*)¹⁹. Assim, falar em homogeneidade não é tanto falar em indistinção entre as partes de um todo, senão é falar de partes que se associam, se complementam, se entrecrocaram, se conflitam, justamente porque, de origem comum, participam, cada uma a seu modo, de um mesmo todo. Em outras palavras, o processo civilizatório pode ser visto como um afastamento em relação ao cenário social e econômico fragmentado que perdurou na Europa até a virada do milênio, em que nem mesmo as cidades funcionavam com alguma articulação.

Mas, acima dos avanços e recuos e das diferenças regionais e de classe, o que me parece mais importante assinalar é que, durante a Alta Idade Média, a preocupação com o disciplinamento do corpo se ampliou do âmbito religioso para o âmbito leigo e aí se aprofundou. Como espero ter deixado claro, isso não se deu pela disciplina em si, isso é, como resultado de uma suposta tendência intrínseca da disciplinaridade a evoluir, como se essa tivesse alguma natureza própria, senão que tanto acompanhou o abrandamento da religiosidade cristã no Ocidente, quanto pode ser visto como uma causa e, ao mesmo tempo, um efeito do crescente processo de diferenciação social — conforme destacou Elias — e de individualização — conforme destacou Foucault.

¹⁹ Essa é uma acepção que guarda total fidelidade à etimologia indo-européia: o radical *gene* denota “nascimento, origem” (Morris, 1970).

Touraine (1995) — dizendo que “o que vale para a sociedade vale para o indivíduo” (ib., p.20) — vai buscar na educação escolarizada o instituto que melhor faz a conexão entre a sociedade e o indivíduo: “sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza” (ib.). Até o fim do Renascimento, a escola não ia muito além de fazer uma simples intervenção na vida privada que se resumia em ensinar a ler, fazer contas, falar bonito e argumentar convincentemente, tudo isso destinado a um pequeno percentual de privilegiados. As novas configurações — sociais, econômicas, culturais, religiosas, etc. — agora pediam mais. A escola “deveria” se transformar num “lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios [cada vez mais] racionais” (ib.).

Temos um bom exemplo disso na *Pedagogia* de Kant (1983): “Os pais cuidam da casa; os príncipes, do Estado. Nem uns nem outros se colocam, como um fim, um mundo melhor (*Weltbeste*), nem a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual tem disposições. As bases de um plano de educação têm de ser feitas cosmopolitamente” (ib., p.36). Como voltarei a comentar mais adiante, isso abre a educação para a produção de indivíduos educados segundo princípios e objetivos que transcendem até mesmo o Estado.

É importante ficar claro que a questão que se coloca não é simplesmente escolarizar cada vez mais e mais amplas camadas da população. O que importa é saber *por que* a escola se amplia e *qual* escola se amplia. Uma pergunta que se costuma fazer numa outra perspectiva é: “a serviço *de quem* está esse amplo processo de escolarização?”. Se substituirmos esse “de quem” por um “de quê”, talvez uma resposta a essa pergunta responda as outras duas anteriores. Mas, em qualquer caso, como veremos, não se trata de procurar as causas numa superestrutura, num motor econômico, numa central conspirativa, etc. que estariam agindo insidiosamente a serviço de uma classe ou mesmo do Estado. Se tentarmos responder àquela pergunta modificada e se nos mantivermos receptivos à noção de causalidade imanente, então entenderemos esse processo de escolarização como a colocação em marcha de um conjunto de tecnologias “destinadas” a produzir cada vez maiores contingentes do novo tipo de indivíduo que os novos tempos passam a exigir.

A virada disciplinar — cujas manifestações discursivas iniciais localizei na primeira metade do século XVI — logo chegou às escolas, na forma de currículos segmentados, ordenados e hierarquizados, cujos conteúdos não iam muito além, no caso extremo da educação jesuítica, de “um amontoado de banalidades desconectadas da prática” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p.85). A dissociação desses currículos em relação à vida real “favorecerá todo o tipo de formalismos que não devem ser subvalorizados ou ignorados já que jogam um importante papel de distinção e valorização das classes distinguidas” (ib.). De qualquer maneira, mesmo nos demais colégios — escolas municipais, escolas de ofício, colégios normais, etc. —, mais próximos daquilo que se pode denominar *classes populares* e cujos currículos têm um maior compromisso com o mundo da vida, a segmentação e hierarquização dos conteúdos tiveram — e, naturalmente, ainda têm — por efeito produzir um tipo de aluno cujo pensamento é capaz de compreender melhor o mundo de forma também disciplinar.

A passagem dessa virada disciplinar *do* ambiente acadêmico *para* as escolas quinhentistas deu-se de duas maneiras e ao longo de poucas décadas. Essas duas maneiras estão relacionadas aos currículos. Deu-se enquanto *conteúdos disciplinares*, ou seja, enquanto novas porções delimitadas de conhecimento; e deu-se enquanto um necessário *princípio organizador* desses conteúdos. No primeiro caso, pouco a pouco foi-se operando o que hoje a História das Disciplinas denomina *transposição didática*, do que resultou que os saberes escolares passaram a ter uma identidade e um estatuto próprio e bastante peculiar (Santos, 1990, 1995; Goodson, 1990). No segundo caso, a disciplinaridade funcionou como um tributário do currículo, esse artefato cuja invenção data justamente do século XVI. Como nos mostrou Hamilton (1992), nos Quinhentos, “qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto *disciplina* (um sentido

de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de seqüência interna)” (ib., p.43). À diferença dos cursos medievais, “a emergência de ‘currículum’ trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (ib.). É claro que essa passagem *do* ambiente acadêmico *para* as escolas não foi homogênea, nem no tempo, nem no espaço, nem quanto aos tipos de escola e quanto à área de conhecimento em jogo (Forquin, 1992). Mas seja como for, a distribuição disciplinar dos currículos traz “vantagens” numa perspectiva sociológica, na medida em que a classificação disciplinar “constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural” (ib., p.38).

O que estava acontecendo era justamente uma intensificação no ordenamento do Ocidente. E se o currículo era a invenção institucional que colocava ordem naquilo que cada um deveria estudar num dado curso, as disciplinas eram as unidades que compunham esse currículo, eram as unidades que materializavam essa ordem. Isso é o mesmo que dizer que esse artefato — inventado na virada do Quinhentos para o Seiscentos (Hamilton, 1992) — enfeixa um conjunto de saberes, agrupados em disciplinas, que instituem determinados regimes de verdade. Isso constitui a fração mais visível e manifesta daquilo que opera o currículo. Mas, além disso — e talvez mesmo mais importante do que tudo isso —, o currículo implica, por si mesmo, uma lógica disciplinar, isso é, uma lógica de disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias, contrastes que, por si só e silenciosamente, também engendram regimes de verdade. Trata-se, nesse caso, de uma outra fração, menos visível e manifesta, e que faz parte daquilo que se convencionou denominar currículo oculto. E assim sendo, o currículo se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma, como o elemento que, na escola moderna, *se institui com e institui o* pensamento disciplinar. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como o braço escolar dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação (Popkewitz, 1994). Um braço que prepara as disposições pelas quais, como discutirei mais adiante, cada um pode se tornar duplamente um sujeito: sujeito enquanto *objeto* de si mesmo e sujeito enquanto *sujeitável* ao poder disciplinar.

Reconheço que o tratamento que aqui estou dando ao papel do currículo pode levar ao entendimento de que todos os currículos têm sempre a mesma estrutura, operam da mesma maneira, etc.; e isso, certamente, não é assim. Mas o que se coloca, no espaço desta Tese, não é detalhar as formas pelas quais o currículo se organiza, atua, etc. O extenso estudo de Torres Santomé (1994) mostra a complexidade dessa questão. Para esse autor,

a forma mais clássica de organização do conteúdo, e ainda dominante na atualidade, é o *modelo linear disciplinar*, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. [...] O conhecimento disciplinar [...] é usualmente considerado e referido em relação a um conjunto de estruturas abstratas e leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação em conformidade a modelos de coerência assumidos. [...] As disciplinas são, portanto, um dos marcos dentro dos quais se organiza, se exercita, se cria e se transforma o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando, para isso, linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de análise e intervenção na realidade. (ib., p.104-105).

Essa estrutura curricular que é linear e disciplinar vem praticamente dominando a educação escolar ao longo da Modernidade. Ela funciona como um quebra-cabeça²⁰ e se enquadra naquilo que Basil Bernstein denominou currículo do tipo coleção. O que mais interessa salientar, aqui, é o fato de que a ação do disciplinamento chega ao aluno, conformando-o, tão mais eficientemente quanto mais forte for a classificação que norteia a concepção dos currículos do tipo coleção (Torres Santomé, 1994).

Em termos curriculares, tem-se, no ensino das Ciências Naturais, um bom exemplo do efeito da disciplinaridade. Refiro-me especialmente à introdução, nas escolas, dos saberes taxonômicos que a

²⁰ Refiro-me, aqui, à possível conexão entre disposição disciplinar e a noção kuhiana de atividade paradigmática como solução de quebra-cabeças.

Botânica e a Zoologia vinham organizando e ampliando, nas universidades, sociedades científicas e “gabinetes de curiosidades”, a partir do século XVI. É preciso procurar abaixo de um discurso mais aparente — segundo o qual esses saberes são “didatizados” para que todos saibam como a Natureza organizou o mundo vegetal e o mundo animal, para que todos compreendam como é o mundo das plantas e o mundo dos bichos — e enxergar que, ao ensinar as taxonomias botânica e zoológica, está-se ensinando, num âmbito mais geral, que o mundo (natural, pelo menos) obedece a uma lógica fragmentada, hierarquizada, disciplinar. E, além disso, está-se ensinando — agora num âmbito muito mais geral —, um tipo de disposição cognitiva, um tipo de pensamento que é, ele mesmo, fragmentado, hierarquizado, disciplinar.

Com algumas modificações, isso que vale para o ensino das Ciências Naturais também vale para o ensino de História, de Geografia, de Matemática e assim por diante. No caso da História, como mais um exemplo, um currículo que toma a cronologia como referencial básico está levando o aluno a compreender o mundo como uma sucessão de acontecimentos que se articulam segundo causas e efeitos ao longo do tempo, tudo de acordo com uma lógica fragmentada, hierarquizada e disciplinar. De novo, isso ainda contribui — também num âmbito muito mais geral — para o tipo de disposição cognitiva que comentei no parágrafo acima.

Esses dois exemplos apontam para uma conexão que há entre currículo e disciplinaridade que se coloca muito abaixo da simples divisão formal de um campo de conhecimentos em tais ou quais disciplinas ou especialidades. E, assim profunda, essa conexão se mantém imune às operações que, tentando a aproximação ou mesmo a fusão entre diferentes disciplinas, pretendem “desfragmentar” e “desierarquizar” o conhecimento.

Mas se o currículo é o lado “organizacional” da nova escola, é preciso perguntar sobre *quem são* seus alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que, entre os vários discursos que se articulavam e davam novos sentidos às novas realidades da episteme clássica, um deles interessa particularmente ao contexto desta Tese. Trata-se do discurso sobre uma nova criança, o qual trazia em si um novo conceito — o de *infância*. A criança se estabelece como um novo objeto que, enquanto tal, “não preexiste a si mesmo” (Foucault, 1987, p.51), mas que passa a existir “sob as condições de um feixe complexo de relações” (ib.). Essas relações, mesmo não definindo uma suposta essência daquilo que passa a ser uma criança, permitem que essa apareça, que essa seja vista como objeto irreduzível, heterogêneo e, daí para diante, também problemático. No caso específico desse novo objeto, o feixe de relações cruza invariavelmente com dois novos elementos que, usando a terminologia d’A *arqueologia do saber* (Foucault, 1987), podemos chamar de *modo de caracterização* e *forma de comportamento*.

O primeiro elemento é o *modo de caracterização* do não-eu, do outro: na medida em que a individualização depende de uma diferenciação, foram necessários novos marcadores para sinalizar as diferenças e, desse modo, individualizar. Entre esses marcadores, um dos mais diretos e acessíveis vem a ser justamente a idade; em outras palavras, as relações entre os indivíduos passou a ser função também das diferenças entre suas idades. Nesses termos, para cada um, o outro é sempre um “mais moço” ou um “mais velho”; com isso, não só cada um compreende melhor o outro, senão, situando-se, compreende melhor a si mesmo. Em resumo, o novo discurso sobre esse novo objeto, a criança, acabou por se tornar um discurso que particularizava uma idade. Certamente, como demonstrou Narodowski (1994), o recurso à idade como delimitador da infância não foi imediato. Mesmo em Comenius, por exemplo, “a delimitação da infância ainda segue sendo inferida de outras delimitações não humanas, o que demonstra o apego que na concepção comeniana se tem em relação às mutações da natureza e a pouca utilização do quantificador da passagem do tempo...” (ib., p.50). De qualquer maneira, no século XVIII a idade está convertida no grande marcador distintivo da infância e na variável independente do discurso pedagógico moderno (para usar uma expressão que é cara a esse próprio discurso). Esse marcador passa a ser tomado como referência para todos os conhecimentos que as Ciências Humanas produzirão mais adiante, seja no campo da Psicologia, da Pedagogia, da Demografia, da Economia, do Direito, etc. Resultam daí, por

exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Educação Infantil (distinta da Educação de jovens e de adultos), o Direito da criança, etc.

O segundo elemento, também importante, condensa-se nas novas *formas de comportamento* que, como vimos, são colocadas em marcha para inverter o vetor da individualização e, com isso, produzir, em larga escala, o novo indivíduo, civilizado porque disciplinado. Isso significa não só que a criança passa a ser vista como um objeto sobre o qual se deve aplicar o disciplinamento (para que se transforme de um não-civilizado — que Montesquieu chamou de *incivilizado* e Rousseau mais tarde chamou de *natural* — em um civilizado²¹), mas, também, que a criança passa paulatinamente a ser vista como um futuro sujeito para compor uma nova sociedade que está em formação.

Assim, aos poucos se passou a atribuir à criança qualidades muito específicas em termos de propriedades e capacidades cognitivas, emocionais, motoras e morais. Aos poucos, num processo que só se firmaria amplamente nos fins do século XVIII, ela passa a ser vista como um outro bastante diferente e não mais como um adulto em miniatura (Ariès, 1981, sd). Narodowski (1994), analisando essa mudança, parafraseia Gélis (1986): “A infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo”. (Narodowski, 1994, p.31). E, logo a seguir, esse autor amplia a idéia, distinguindo os dois passos — segregação e incorporação — de um mesmo fenômeno:

Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção. A modernidade produz, então, um primeiro movimento de recorte, de segregação para restituir a infância à sociedade, porém agora com um novo *status*; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno. Agora a infância é individualizada a partir de um processo lento de demarcação e reinserção, de um outro modo, na sociedade. (ib.).

É justamente nessa incorporação, nessa tarefa de restituir a criança à sociedade, que entra a educação institucionalizada. Em poucas décadas e em vários lugares da Europa, e seguindo os preceitos de vários reformadores educacionais renascentistas, as escolas começaram a tomar a si a tarefa de educar, o que, no caso, significava preparar o homem civilizado. Prepará-lo não só no sentido de, como hoje diríamos, ensinar-lhe determinados saberes, a que chamamos de conteúdos, mas, também e principalmente, no sentido de ensiná-lo a ser civilizado. É aí que estão as raízes do entendimento segundo o qual cabe à escola transformar uma criança natural num adulto civilizado. Assim, “somente nos últimos quatrocentos anos a sociedade moderna gerou essa modalidade específica de inversão de esforços para formar as novas gerações, organizando essas aprendizagens e internalizações de um modo diferente dos anteriores, inovador” (Narodowski, 1994, p.30).

Segundo Varela (1996),

a educação institucional, predominantemente urbana e elitista — que encontrou uma de suas figuras paradigmáticas nos colégios de jesuítas — supôs a elaboração de uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que se movia e transmitia segundo uma nova concepção do espaço e do tempo, concorria para a produção do *honnete homme*, ou seja, do indivíduo burguês. (ib., p.163).

Coube principalmente à instituição escolar capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, para colocar em marcha uma pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em larga escala e muito eficientemente, contribuir de modo decisivo para a disseminação e sofisticação do poder disciplinar e, com isso, para a fabricação do sujeito moderno (Varela & Alvarez-Uria, 1991, 1992). É claro que não se deve entender essa captura como um ato de engenharia social, intencional e programado, urdido por pedagogos ou quaisquer outros supostos artífices

²¹ Para uma discussão detalhada sobre a transformação da criança em adulto, principalmente em Rousseau, vide Narodowski (1994).

da Modernidade²². Essa captura também não deve ser entendida nem como um ato mecânico de uma instituição que vem, pronta e de fora, se aproveitar de uma nova configuração social para usá-la, direcioná-la, e nem como resultado casual da superposição de um novo ator — a nova criança — a um cenário institucional — a escola. A captura tem de ser entendida como o resultado de uma confluência de práticas discursivas e não-discursivas, de situações propícias entre as quais temos, além das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que antes comentei, o movimento contra-reformista e catequético do catolicismo romano.

Mas, ainda que a escola tenha sido a instituição que mais ampla e profundamente tenha operado essa captura, é preciso reconhecer outras instituições que contribuíram para isso. Em conferência proferida no Rio de Janeiro, em 1973, Foucault (1994a) analisa a disciplinaridade em instituições modernas, mostrando as distinções entre três tipos delas: a fábrica, a escola e, agrupados juntos, o hospital, o manicômio e a prisão. A fábrica — enquanto aparelho de produção sobretudo material — disciplina os indivíduos para a economia. A escola — enquanto aparelho de transmissão de saberes — disciplina para a formação, para determinadas maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo; enquanto conformadora de atitudes, percepções, esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar. Também o hospital, o manicômio e a prisão — enquanto aparelhos para a correção do físico e da conduta — disciplinam principalmente para a normalização. Cada função não é exclusiva a cada tipo, pois há algumas superposições possíveis. Além disso, todos esses aparelhos são produtivos: ajustam socialmente e criam forças para o trabalho. E mais: a disciplina é apreendida por essas instituições enquanto técnicas, ou seja, “a disciplina é uma técnica, mas não uma instituição” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.221). A produção desses aparelhos se dá a) pelo controle dos tempos de cada indivíduo; b) pelo controle dos corpos, o que “implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa largamente as suas funções aparentemente precisas” (ib., p.617); e c) pela circulação dos poderes (econômico, político e judiciário). É por tudo isso que se assemelham tanto entre si.

Se a disciplina tem importância capital nas prisões, asilos e escolas, para um entendimento mais global da arte de governar as pessoas — e de as próprias pessoas se autogovernarem —, é preciso pensar, também, nas tecnologias do eu, instituídas em parte nas práticas escolares (mas também em outros locais). Assim, já na década de 80, Foucault vai agregar, ao disciplinamento, as tecnologias do eu — naquela dimensão *ser-si* que constitui seu terceiro domínio — e nos dirá que para compreender a genealogia do sujeito moderno tem-se que compreender “a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas” (Foucault, 1994g, p.171), a saber, as técnicas de dominação e as técnicas do eu. Assim, o poder disciplinar não é todo o poder, pois o poder que se engendra como resultado da disciplinaridade — principalmente naquelas instituições que citei acima — não abrange todas as possibilidades com que as ações de uns interferem nas ações de outros. “O poder não é a disciplina; a disciplina é um procedimento possível de poder” (Foucault, 1994h, p.590).

Mas voltemos à nova escola que, tendo feito essa captura, não pode ser entendida como a antiga escola *plus* uma nova pedagogia, como uma continuidade aperfeiçoada; ao contrário, o que aconteceu foi uma profunda ruptura entre a antiga e a nova instituição. Ao compará-las, é preciso ver abaixo das diferenças que há nas práticas do dia-a-dia da vida dos alunos e dos mestres, que por si só já são grandes. Ver abaixo para que se possa ver a mudança de paradigma pedagógico, isso é, a mudança nas noções mais básicas (umas novas, outras modificadas) de indivíduo, criança, futuro, sociedade, educação, civilidade, função da escola, etc. Noções muito diferentes, as quais, ainda que nominadas pelas mesmas palavras, falam de mundos também diferentes.

²² Ao discutir o que ele denomina “o nascimento do sentimento de infância”, Narodowski (1994) resume, numa frase lapidar, o papel da pedagogia nesse processo: “A pedagogia não coloca a criança no lugar que a essa corresponde, senão que acompanha a criação moderna desse lugar” (ib., p.56).

E se quisermos resumir numa só palavra o núcleo do novo paradigma²³, podemos usar *disciplina*, “a disciplina: ponto central na estruturação da moderna pedagogia” (Narodowski, 1994, p.53).

Hamilton (1992), estudando as correlações entre mudanças sociais e mudanças pedagógicas, diz que a disciplinaridade esteve envolvida no que ele denomina as duas ondas quinhentistas de reforma pedagógica:

Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos. [...] A escolarização municipal — não mais sob a jurisdição da Igreja — ganhou em popularidade; e, tão importante quanto isso, os decretos protestantes (por exemplo, o *Book of Discipline*, publicado em 1560 pelos seguidores de Calvino na Escócia) expressavam a crença de que todas as crianças, independentemente de gênero e posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização. Como resultado, a pauta educacional medieval não foi propriamente ampliada, mas remoldada. (ib., p.47).

Como se vê, o envolvimento das disciplinas foi duplo: na primeira onda, da disciplina-corpo; dessa e também da disciplina-saber, na segunda onda.

A entrada da disciplina-corpo se deu principalmente na forma de novas práticas pedagógicas que procuraram ocupar, produtivamente e mais e mais, o corpo e o tempo da criança na escola. Isso, por sua vez, passou a manter a criança cada vez mais afastada do *milieu* familiar, o que também contribuiu para aprofundar o recorte da infância.

Além de tudo o que já comentei, essas novas práticas pedagógicas inspiravam-se, ainda, tanto na Reforma quanto nos movimentos contra-reforma.

Do lado daquela, o calvinismo talvez tenha sido o sistema teológico cujo programa mais confiou à educação institucionalizada a tarefa de formar uma nova sociedade. Isso não é difícil de entender na medida em que, talvez mais do que tenha feito qualquer outra igreja reformista, o calvinismo não só colocou em seu núcleo rigorosos preceitos disciplinares — aplicáveis não só à prática da religião, como, também, a todas as práticas sociais —, como, ainda, viu na escola a instituição mais capaz de — fosse por alfabetizar, fosse por disciplinar — expandir o ideário de sua doutrina.²⁴ Esses preceitos tinham (e certamente ainda têm) por objetivo o bom ordenamento da sociedade. Dá-se aí uma circularidade em que a boa ordem social garante a boa ordem da igreja e vice-versa, de modo que toda essa boa ordenação contribui para o fortalecimento do próprio calvinismo.

Nesse segundo ponto, a saber, a escola como a instituição mais capaz de expandir o ideário de sua doutrina, o calvinismo foi seguido muito de perto principalmente pelo luteranismo. O que isso significou em termos de alfabetização é bem conhecido: sob o ponto de vista da religião, o acesso direto à palavra divina; sob o ponto de vista sociológico, o acesso de amplas camadas sociais à leitura.²⁵ Mas há um outro resultado da alfabetização, em geral pouco enfatizado, mas que interessa no contexto de minha argumentação. Trata-se daquilo que Petitat (1992) denominou “divórcio entre cultura e vida cotidiana” (ib., p.146) e “entre o sujeito e o objeto, que fundamenta precisamente o conhecimento objetivo” (ib.), operado pela mediação da palavra escrita; e isso é tão mais significativo quanto menos depender o leitor das lutas diárias pela sobrevivência. Isso significa que não só a palavra escrita faz uma mediação entre

²³ Estou usando paradigma no sentido lato e não no sentido operacional kuhniano; discuti, em trabalhos anteriores, os diferentes usos desse conceito (Veiga-Neto, 1992b, 1993a, 1993c, 1994f).

²⁴ Para Calvino, “o corpo da igreja, para ficar bem aderido, deve ser unido tanto pela disciplina como pelo vigor” (citado por Hamilton, 1992, p.45).

²⁵ O domínio da leitura é condição necessária para o domínio da escrita, mas não vice-versa. A história do alfabetismo mostra que ambas as práticas nem sempre andaram juntas, principalmente se considerarmos os grupos protestantes (Hébrard, 1990). De qualquer maneira, o que mais importa, no contexto da minha argumentação, é o domínio da leitura. Para discussões mais detalhadas dessas questões, vide Resnick & Resnick (1990), Viñao (1994) e Graff (1990).

sujeito e objeto, entre o eu e o mundo — que é bem diferente daquela feita pela palavra oral (Viñao, 1994) — como aquela mediação tem nuances variadas em função do *status* econômico e social do praticante da leitura e da escrita (Petitat, 1992).

O divórcio que referi acima se relaciona a duas questões que são importantes no contexto desta Tese: uma é que a alfabetização contribui para que cada um se veja como um indivíduo, um alfabetizado — que é distinto de um não-alfabetizado —, isso é, como um *Homo clausus distinctus*; a outra é que a alfabetização contribui para um “tipo” de pensamento que podemos denominar *topológico* (Viñao, 1994). Por tudo o que já discuti sobre a individualização do homem moderno, é fácil compreender a importância da primeira consequência. E, no caso da segunda, interessa notar que o processo de leitura e escrita, ao se basear numa relação espacial, porque visual, entre o sujeito (leitor/escritor) e o texto — numa relação que implica reconhecimento de formas (letras, sinais, etc.), sua distribuição e suas combinações mútuas —, depende basicamente do reconhecimento de variáveis espaciais. Assim, se uma cultura baseada na oralidade é mais dependente do tempo — já que a memória auditiva, central para a cultura oral, é função direta de um fenômeno temporal: seqüências sonoras, segundo ritmos e correspondências fonéticas (fraseados, rimas, etc.) —, uma cultura baseada na leitura e escrita pode se desatrelar do som (temporal), mas terá de se enlaçar com percepções espaciais.²⁶ Foi pensando nisso que Herrenschildt (1995) disse: “Invenção extraordinária, a escrita torna a linguagem visível” (ib., p.101). Em termos bastante simples, isso pode ser resumido com duas assertivas simétricas: enquanto um analfabeto precisa mais *lembrar* (de um conhecimento), um alfabetizado precisa mais *saber onde* encontrar (esse conhecimento).

Mas além disso tudo, é preciso considerar, ainda, o tipo de alfabeto que serviu para a alfabetização moderna. Não há como entrar aqui em maiores detalhes sobre essa questão. Quero apenas lembrar que a adoção, por parte da cultura ocidental, de um alfabeto que é independente do contexto da palavra em que se situam os signos — como é o caso tanto do alfabeto latino quanto, anteriormente, do alfabeto grego — leva a leitura a um nível de abstração espacial que inexistia nas culturas semíticas e orientais. A questão mais importante não é propriamente, como às vezes é dito, que os gregos tenham inventado as vogais. Nem isso é correto, nem é isso que mais interessa. O que importa, para a minha argumentação, é que os gregos libertaram as consoantes — e também as vogais — do contexto da palavra, num processo que Herrenschildt (1995) denomina *autonomização*. As letras e suas combinações passam a ser a unidade gráfica e não mais a palavra, como é para as outras escritas. O alfabeto grego — e, depois, o latino — “reduz as palavras a seus componentes sonoros mínimos, e dá autonomia gráfica aos sons vocálicos e aos *não-sons consonânticos* que representa” (ib., p.110)²⁷. Um resultado disso, em termos lingüísticos, é que “o alfabeto grego pôde servir de modelo para notar todas as línguas possíveis: o futuro do alfabeto grego realizou-se aos nossos olhos em alfabeto fonético internacional, caro aos lingüistas” (ib., p.111). Um outro resultado — que aqui mais interessa — é que, a partir do século VII a. C., os gregos, tirando a escrita do contexto, prepararam a “desunião das coisas do mundo e das coisas da linguagem, a objetivação não só da linguagem, mas também do mundo” (ib.).

Sugiro ainda mais um resultado: essa escrita, que serviu de modelo lógico à nossa escrita, leva às últimas consequências a necessidade de um domínio espacial dos signos grafados. Das muitas combinações espaciais entre os signos vai depender o sentido do texto escrito ou lido. Isso vale para as línguas escritas, em geral. O que é novo, no caso grego, é o nível ínfimo em que se dão essas combinações: não mais entre palavras ou blocos de palavras, mas, antes, entre letras e só depois entre palavras. Assim atomizada, a lógica da escrita grega — e também latina, gótica ou cirílica — implica uma correspondente atomização nos processos mentais daqueles que escrevem e lêem. É claro que se pode dizer que, com alguma prática, o leitor comum não lê mais os signos isolados ou combinados em sílabas, mas lê o conjunto da palavra. Mas, de qualquer maneira, para fazer isso ele faz operações mentais que

²⁶ Uma importante revisão sobre essas questões encontra-se em Viñao (1990).

²⁷ A autora refere-se às consoantes oclusivas *k, t, p, b, d, g*, impossíveis de pronunciar sozinhas.

pressupõem, no fundo, uma lógica atomizada a conectar o signo visível, o som audível e o sentido pensado.

Mas a atomização se dá num espaço de distribuições e contrastes em relação ao papel, ao pergaminho, ao substrato enfim. É por isso que Herrenschildt (1995) diz que é a própria descontextualização do alfabeto grego que vai contribuir, entre outros fatores, para a objetivação, para que os objetos possam dizer “‘eu’: já que o ‘eu’ é indefinido, já que o ‘eu’ está no centro tanto da linguagem como da escrita” (ib., p.126). Para essa autora, a objetivação da linguagem abre espaço e sustenta a objetivação do espaço. E aí ela vê a possibilidade para a geometrização da cultura grega clássica. A Geometria nasce das condições de possibilidade instauradas pela descontextualização de um operador da linguagem, a saber, o alfabeto. Mas, uma vez nascida, a Geometria se liberta e dispensa a própria linguagem, isso é, adquire vida autônoma, signos e representações próprias que pedem um mínimo — e, a rigor, nenhum — socorro na linguagem. Coloco aqui essa argumentação daquela autora na medida em que tal argumentação invoca fortemente o engendramento da espacialização nas culturas letradas e, especialmente, nas culturas letradas segundo a lógica da descontextualização da palavra escrita.

A topologização envolvida na escrita e na leitura deste meu texto se dá no nível mais microscópico dos signos, a saber, no nível da própria letra e dos sinais (diacríticos, de pontuação etc.). A escrita e a leitura num sistema alfabético como esse implica uma topologização radical, cujas distinções e ordenamentos admitem infinitas possibilidades e têm de ser feitos, antes de mais nada, nesse nível microscópico. É claro que os sentidos não podem ficar nesse patamar; as palavras vão adquirindo vida própria e modulando em função das outras palavras. E, num outro patamar, ainda, as frases “se influem” e se animam mutuamente. Tudo isso se dá segundo uma hierarquia de significados. Mas já nesses níveis, isso não se constitui numa propriedade exclusiva ao nosso sistema alfabético. Nesse sentido, a alfabetização, em qualquer sistema, implica a apreensão de hierarquias subjacentes à distribuição dos signos grafados. O que quero salientar é que a autonomização dos signos fez da escrita grega e, depois, da escrita ocidental, um forte e radical mecanismo de topologização do pensamento, desde a mais ínfima partícula manchada no papel ou no pergaminho.

Liberto da memória (auditiva), porém dependente de um disciplinamento visual, o pensamento topológico sempre *quer saber onde*. O que, ao fim e ao cabo, a alfabetização promove, entre tantas outras coisas, é uma relação espacial entre o sujeito e o conhecimento. Em termos concretos, isso se manifesta, por exemplo, nas variadas — porém estrita, espacial e disciplinadamente organizadas — formas com que se apresenta a palavra escrita: bibliotecas, catálogos, índices, enciclopédias, resenhas, listas, dicionários, etc. Todas elas, estáticas; todas elas à espera do leitor, a quem cabe mapeá-las, distribuí-las, classificá-las, hierarquizá-las, segundo seu interesse, competência e necessidade.

Certamente, alfabetismo e disciplinaridade não guardam relação de causa-e-efeito, mas correm juntos, lado a lado, conectados por aquilo que eu denomino topologização do pensamento. Aprender a manejar uma habilidade que é, por si mesma, topologizada é uma forma de engendrar um pensamento também topologizado. E, dado que o pensamento topologizado é uma condição necessária à disciplinaridade, pode-se dizer que o eixo da disciplina-saber não poderia ter crescido e se fortalecido tanto se não fosse a alfabetização maciça que ocorreu na Modernidade. Certamente, falar em alfabetização maciça não deixa de reconhecer que há diferentes práticas de leitura e usos que se fazem dela. Tudo isso atinge de modos e intensidades diferentes cada indivíduo; tudo isso é trabalhado pedagogicamente de maneiras diferentes e entra de maneiras diferentes nas escolas (Viñao, 1994; Larrosa, sd). Por fora e acima, no entanto, das diferenças entre indivíduos e grupos, a alfabetização maciça operou no sentido de homogeneizar o mundo moderno. Essa homogeneização tem de ser entendida tanto num sentido mais imediato — a saber: deu-se em consequência da maior e mais ampla circulação de conhecimentos que a alfabetização mobilizou —, quanto num sentido mais sutil — deu-se por causa do

tipo de pensamento que o alfabetismo descontextualizado requer, mobiliza e desenvolve: a saber, um pensamento necessariamente fracionado, organizado, hierarquizado, disciplinado enfim.

Voltemos ao programa educacional calvinista. Tomando de Ramus²⁸ a promessa de que da aplicação de seu método dialético resultaria um ensino mais eficiente (rápido, poderoso, permanente, etc.), os calvinistas introduziram em suas escolas e universidades o ramismo: ensino centrado na rigorosa observância ao método e rígida estrutura administrativo-pedagógica. O método ramista pode ser resumido como uma combinação entre a lógica dialética e a retórica. A estrutura administrativo-pedagógica caracterizava-se pela imposição de conteúdos segundo uma ordem e um ritmo que não mais dependiam do interesse e da vontade dos alunos — como acontecera no ensino medieval — mas aos quais todos deveriam respeitar. Em suma, os calvinistas criaram uma escola bem ordenada, como bem ordenada era sua igreja, para que toda a sociedade também se tornasse bem ordenada.

Do lado da contra-reforma, é bastante significativo que uma ordem religiosa católica — justamente a única ordem militarizada: a Companhia de Jesus — tenha sido a precursora na formulação mais detalhada e explícita de novas práticas pedagógicas a serem adotadas na educação institucionalizada. Tal formulação era uma novidade na medida em que até então a igreja medieval tinha usado a escolarização apenas para disciplinar seu quadro de professores e pregadores. Mas essa não era uma novidade gratuita, pois surgia em resposta aos rápidos avanços que a Reforma fazia. Assim, as igrejas logo aprenderam que “para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. (Foucault, 1989, p.129).

No longo texto pedagógico prescritivo, denominado *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* — mais conhecido como *Ratio studiorum* —, e publicado em 1599 como resultado do trabalho coletivo executado em 1584 por seis educadores jesuítas provenientes dos então principais países europeus (Áustria, Alemanha, Itália, França, Portugal e Espanha), estão reunidas as novas concepções renascentistas sobre a educação.

O *Ratio studiorum* não é nem uma obra teórica, nem um *a priori* sobre como deve ser a educação, senão a expressão concreta de uma nova pedagogia que se gestava desde o Renascimento. Ali estão reunidas recomendações minuciosas sobre como devem funcionar, na prática, os colégios jesuítas. Tais recomendações vão da arquitetura — em termos de salas de aula, corredores, distribuição dos móveis, etc.— às rotinas diárias — em termos de horários, tarefas —; dos procedimentos didáticos à distribuição de prêmios (que servem como estímulo aos alunos obedientes e aplicados, já que os castigos são proibidos²⁹).

É importante assinalar que o *Ratio studiorum* teve muitas reimpressões e ampla difusão a partir do Seiscentos³⁰ e inaugurou a prática de editar guias pedagógicos disciplinares — de que são bons exemplos, mais tarde, os guias das ordens lassalista e marista e, no campo leigo, o guia lancasteriano. Várias análises desses guias têm demonstrado que, apesar das diferenças entre eles, apesar das rupturas entre uns e outros, todos têm em comum a forte preocupação com o disciplinamento como técnica de

²⁸ É interessante lembrar a grande influência que exerceu Ramus, com sua *Dialectica*, editada pela Universidade de Paris, em 1569. Segundo seu método dialético, desde que se colocasse disciplinadamente uma ordem progressiva na exposição e se fosse conciso nas proposições, se poderia ensinar qualquer assunto com mais facilidade, clareza e rapidez — noção que logo depois seria tomada e desenvolvida às últimas conseqüências por Comenius. Junto com outros (como Sturm e Melanchthon), Ramus materializava, com seus escritos, a mudança de sentido para as palavras *método* e *dialética* que se operava no ambiente acadêmico europeu, no fim do Renascimento.

²⁹ Uma das frases lapidares dessa nova pedagogia (e indicativa de uma mudança radical em relação à educação autoritária e punitiva que predominara na Idade Média) é: “Educar pelo amor e não pelo temor”.

³⁰ Uma segunda edição do *Ratio studiorum* foi impressa em 1832. As poucas alterações havidas referem-se somente a orientações sobre novos conteúdos curriculares: maior acento sobre os conhecimentos técnicos e profissionais e correspondente diminuição nos conteúdos humanísticos. Isso dá uma idéia do quão estáveis permaneceram, ao longo de quase dois séculos e meio, as prescrições educacionais jesuíticas.

subjetivação. (Narodowski, 1994; Louro, 1995). Além disso, ao seguir o *Ratio studiorum*, os colégios jesuítas contribuíram decisivamente para transformar as tradicionais práticas pedagógicas em que cada aluno, depois de receber algumas instruções do professor, ficava sem nada para fazer ou trabalhava sozinho ao lado dos demais colegas.

Para Varela (1996), “pouco a pouco o espaço escolar planejado e minuciosamente organizado pela Companhia de Jesus converteu-se num espaço homogêneo e hierarquizado [...]. Os colégios jesuítas contribuíram, portanto, para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino [anterior]” (ib.). Segundo a pedagogia jesuítica, todo o tempo e espaço físicos escolares deveriam ser otimizados e vigiados continuamente. Já por volta do século XVIII, essa vigilância se tornou muito intensa e comum. Ela extravasou para praticamente todas as escolas e passou a se manifestar em termos físicos e em termos pedagógicos, ou seja, passou a se manifestar na *arquitetura* dos colégios e na *prática de exames* permanentes a que passaram a se submeter os alunos.

No caso da arquitetura, são bem conhecidas as orientações no sentido de construir edifícios escolares — de que o exemplo limite é o panóptico de Bentham — sem desvãos nem recônditos, de modo a expor permanentemente os alunos à visão e ao controle dos professores e fiscais escolares. Mas o que mais importa, aqui, é lembrar que o panóptico é concebido também como um amplo espaço em que cada um sabe a posição física que deve ocupar, em função da posição hierárquica que ocupa e da função que desempenha. Até mesmo a pintura das paredes deve obedecer a uma distribuição previamente planejada — “a cada categoria corresponde uma cor e uma decoração pintada nas paredes do ambiente que essa categoria ocupa” (Bentham, sd, p.106) — de modo que, automaticamente, cada um sabe quem é porque sabe onde está, ou sabe onde deve estar porque sabe quem é. De novo, aqui, a disciplina atuando topologicamente...

Mas o nexos entre a disciplinaridade e a arquitetura escolar não se esgota na forma e na aparência dos edifícios. Ela vai se manifestar na própria invenção de espaços específicos que correspondem a divisões do conhecimento de uma época. Esses espaços correspondem a projeções concretas do eixo cognitivo da disciplinaridade. Como nos mostrou Hoskin (1993), o cenário homogêneo e monótono das escolas medievais e renascentistas vai, pouco a pouco, se diversificando em função das novas disciplinas que se formam a partir do século XVI. Disso resultou que chegamos, na Modernidade, a três cenários escolares principais, conforme assim resumi (Veiga-Neto, 1994g):

o *seminário* (iniciado na universidade alemã, por volta de 1760), o *laboratório* (iniciado nas *Grandes Ecoles* francesas, um pouco antes da Revolução) e a *sala de aula* (iniciada na Universidade de Glasgow, por volta de 1760). Cada uma dessas invenções está associada a diferentes aspectos da disciplinaridade. Ao seminário associam-se disciplinas como a Filosofia, a Filologia, a História, a Teoria Literária. Ao laboratório associam-se as disciplinas relacionadas com aquilo que se convencionou denominar saber científico, em especial aquelas que tratam da Natureza. À sala de aula associam-se os saberes não propriamente acadêmicos, de modo que é esse o cenário que se torna mais disseminado na escola moderna. (ib., p.237).

É claro que hoje tudo isso está muito mais diversificado e complexo. Mas o que continua norteando essas configurações arquitetônicas ainda é a disciplinaridade em seu eixo cognitivo.

Já a prática de exames permanentes apresenta três efeitos principais. Em primeiro lugar, está a constante sensação que cada um tem de estar sendo observado/vigiado, o que faz dele um objeto sempre na mira de um mestre que agora passa a ser também autoridade moral e passa a encarnar um sistema. Em segundo lugar, está a possibilidade de, pelo prêmio, poder comparar, diferenciar, dividir, classificar e, portanto, colocar uma ordem nesses novos objetos que até então não eram mais do que elementos de uma massa informe de alunos. Em terceiro lugar e por tudo isso, está a atribuição de uma individualidade a cada estudante ao posicioná-lo como “quem sabe tais e quais coisas”, como “quem faz isso ou aquilo”, como “quem está (ou não está) dentro dos padrões da normalidade” e assim por diante.

Além de serem permanentes, os exames escolares foram paulatinamente deixando de ser orais e passaram a escritos. Para Hoskin (1993), isso está conectado com o deslocamento do conhecimento: *de* retórico *para* topológico. Esse autor chama tal deslocamento de *gramatocentrismo*. Considero essa denominação particularmente apropriada na medida em que remete para gramática. Ora, se fizermos mais um exercício etimológico, veremos que esta palavra deriva da forma latina *grammatica* e essa, por sua vez, da grega *grammatiké* (“arte das letras”) > *grammatikos* (“relativo a letras”). O radical grego *gramma* corresponde a “letra” e deriva do proto-indoeuropeu *gerebh* que, entre outras coisas, denota “imagem”, “linha”, “risco” (Morris, 1970). Assim, tudo isso aponta para o mesmo deslocamento que já comentei quando discuti a espacialidade envolvida na conexão entre disciplinaridade e alfabetização.

O que, aqui, me parece ser mais importante salientar é o caráter produtivo dessa nova pedagogia e da arquitetura a ela associada. Além do resultado mais evidente e sempre lembrado — a saber, a produção de um indivíduo disciplinado, obediente —, tem-se um outro mais sutil e não menos importante — a saber, a própria possibilidade de que cada um veja a si mesmo como um ocupante de uma posição no mundo, como um objeto particular entre outros objetos (humanos ou não) que estão no mundo. Se não existe mesmo uma natureza humana prévia à experiência, se não existe mesmo um sujeito fundante porque autofundado, é claro então que cada um só pode ser visto/compreendido como um objeto particular, como um indivíduo — ou só pode ver/compreender a si mesmo como um objeto particular, como um indivíduo —, se for separado, particularizado, individualizado pela própria experiência num mundo que, para tanto, deve ser feito de divisões. É bem por isso que uma pedagogia analítica que se funda em práticas divisórias contribui decisivamente para que cada um se individualize, isso é, se veja como indivíduo. Essa pedagogia analítica “coloca cada um de nós num lugar na sociedade e produz, como efeito, uma realidade social” (Hoskin, 1979, p.137).

Mas essa nova pedagogia não teria feito o que fez se não estivesse alojada numa instituição que a colocasse em funcionamento e se não estivesse amparada por todo um conjunto de condições sociais, culturais e religiosas que lhe serviram de sustentação. Em suma, se é possível detectar uma tendência na ampliação social do disciplinamento é porque, como já comentei, principalmente à educação institucionalizada foi conferida a tarefa de preparar o homem civilizado, a partir do Renascimento. E se, num momento inicial, os colégios destinaram-se a modelar o sujeito burguês, logo em seguida outras escolas — de que são melhores exemplos as escolas de ofício, os orfanatos, as escolas de caridade e os reformatórios³¹ — procuraram estender a todos os estratos sociais os códigos disciplinares ditos civilizados. Foi justamente dessa ampliação — muito mais expressiva a partir do século XVIII — que resultou uma aproximação, em termos comportamentais, entre as classes superiores e inferiores: “ao longo dos séculos, pode-se observar uma contínua redução dos contrastes agudos no comportamento dos diversos grupos sociais, da mesma maneira que nos contrastes e variações no comportamento dos indivíduos isolados” (Elias, 1989, p.467).

Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode-se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares — o *corporal* e o *cognitivo* —, quanto o papel da escola como *constituidora* de um tipo de sujeito e de sociedade.³² Mas, além de tudo isso, a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990) denominou *nexo entre poder e saber*. Progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI, a nova escola — com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens — operou a divisão ou separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. Além dessas divisões, a escola também operou segregações sociais mais amplas e às vezes quase invisíveis —

³¹ É muito revelador que *reformatório* seja definido como “estabelecimento oficial que abriga, sob regime disciplinar, menores delinquentes ou degenerados, para tratamento, reajustamento, correção, assim como para lhes dar conhecimentos gerais, educação moral e cívica, habilitá-los em artes e ofícios, e adaptá-los à sociedade” (Ferreira, 1994, verbete *reformatório*).

³² Para uma discussão mais detalhada sobre essas questões, vide Hoskin (1990, 1993), Marshall (1989, 1994), Donald (1992), Varela & Alvarez-Uria (1992), Jones & Williamson (1979), Silva (1994a), Veiga-Neto (1994h).

econômicas, étnicas, de gênero, profissionais, religiosas, etc.³³ Ela, de certa maneira, trabalhou para topologizar o espaço social. Além disso, todas essas divisões se deram intimamente associadas a uma topologização também do conhecimento. Assim, do imenso jogo de relações de forças a que denominamos poderes resultaram não só determinados *saberes* como, também, determinadas *formas de saber*. tudo isso em parte produzido pela maquinaria escolar e por ela disseminado mundo afora.

Tantos os saberes quanto as formas de saber podem se alojar naqueles conjuntos que chamamos de patrimônio cultural (de um povo, de uma época, etc.), de conhecimento científico, de saberes da Humanidade, etc. Mas eles podem, também, estar dispersos — de modo mais sutil e intrometido — na organização e no funcionamento da sociedade. Assim, o papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos, valores e práticas — aspectos ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias — aspectos ressaltados nas análises críticas (marxistas ou não). Mais do que tudo isso, numa perspectiva foucaultiana a escola é um lócus em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou *razão de Estado*, esse conjunto de “princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade” (Foucault, 1991b, p.121).

Como veremos mais adiante, a razão de Estado é essa invenção moderna engendrada pelo enfraquecimento do poder pastoral centrado num personagem — Deus, o Soberano, o Pai — e pelo seu deslocamento para o Estado. Ao se deslocar para o Estado, o poder obedece a uma nova distribuição e a uma nova mecânica que fazem da disciplina sua técnica principal. Mas antes de prosseguir com esta discussão a nível mais amplo, é preciso discutir a questão da própria disciplina e sua relação com a subjetivação.

O objeto-de-si-mesmo

Na medida em que “as disciplinas são classificações individualizantes de populações” (Rajchman, 1987, p.33), e que são “as várias técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (ib., p.63), as disciplinas fazem tais recortes que, como nos resumiu Foucault (1983), “o sujeito encontra-se tanto dividido no interior de si mesmo, quanto dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto” (ib., p.297). Isso significa que cada um se torna objeto de um tipo de poder que se coloca em movimento através da disciplinaridade; e, assim, Foucault nos fala do poder disciplinar. Esse poder disciplinar se manifesta no tipo de entendimento que cada um tem — enquanto *Homo clausus*, como diria Elias — do seu entorno. Mas também se manifesta na maneira pela qual cada um se vê a si mesmo.

Dado que o poder engendra saberes, o poder disciplinar engendra saberes também disciplinares, os quais, por sua vez, tanto criam e justificam, reflexivamente, novas práticas disciplinares, quanto, digamos, organizam o pensamento segundo disposições particulares que tornam o “fora” de Elias inteligível segundo categorias, divisões, muros, hierarquias, subordinações. Essa é uma outra maneira de falarmos na “complementaridade” entre os eixos corporal e cognitivo. Mostrando quase silenciosamente o que é pensável e deitando sombras sobre aquilo que não o é, “um saber fragmentário já funciona como disciplinador dos sujeitos, dividindo-os, hierarquizando-os, articulando-os, sem ser visto como tal” (Veiga-Neto, 1994b, p.5). Disso resulta que aquilo que podemos chamar, meio desajeitadamente, de pensamento sobre os *objetos externos* — o que está para lá dos muros do *Homo clausus* — não é todo o pensamento possível, senão é a parte que, porque não está na sombra, é pensável. De maneira similar, o

³³ Aqui pode-se enxergar tanto reprodução social quanto produção social. Eu apenas sugiro que para compreendermos melhor essas relações devemos apelar, mais uma vez, para o conceito de causalidade imanente.

pensamento sobre o *eu* — essa parte que está para dentro dos muros do *Homo clausus* —, especialmente o pensamento sobre o eu atitudinal, não é livre, pois ele não vê a possibilidade da infração ou não admite a atitude infratora. Assim, um disciplinamento corporal internalizado (digamos automatizado) faz com que se torne impensável um comportamento transgressivo, isso é, um comportamento que se situe fora das regras ditadas pela disciplina.

Nesse ponto, passo a discutir as instâncias implicadas nos nexos entre disciplinaridade e modernidade. Essas instâncias funcionam quais pinos de dobradiças: essas instâncias colocam-se no não-espaço em relação aos elementos conectados.

A resposta foucaultiana à pergunta “que tem a *disciplinaridade* a ver com a *modernidade*?” pode ser dada em duas instâncias igualmente importantes e que se complementam: a do indivíduo e a política.

Em primeiro lugar, está a *instância do indivíduo*, do indivíduo que vai se tornar sujeito, a instância de seu corpo e da sua existência: a instância do entendimento que ele tem do próprio corpo e da sua posição no mundo. Para Foucault (1989), tanto as práticas quanto os saberes disciplinares são estratégias que começam a mudar, a partir do Renascimento, o “eixo político da individualização. Nas sociedades de que o regime feudal é apenas um exemplo, pode-se dizer que a individualização é máxima do lado em que a soberania é exercida e nas regiões superiores do poder” (ib., p.171). Dá-se, aí, uma própria vetorização da subjetivação, aquilo que o filósofo denomina individualização ascendente, sempre maior quanto maiores, mais importantes, mais fortes e mais “altas” — e, por conseqüência, mais raras — forem as relações genealógicas, as conquistas, as proezas, os capitais, as doações, as propriedades, os rituais, as extravagâncias, os laços de suserania, vassalagem, dominação e obediência.

Na nova ordenação política que se articula a partir dos fins do feudalismo, têm de ser inventadas novas estratégias de individualização, pois agora as relações genealógicas, as proezas, os capitais, as doações, etc., não podendo se estender a todos, têm de ser substituídos por outros dispositivos. E se, afinal, a sociedade parecia se encaminhar para relações mais igualitárias, por que então aqueles elementos não podem se estender a todos?

Há dois motivos para isso. Em primeiro lugar, porque não haveria recursos para tanto. Em segundo lugar e talvez mais importante, porque seria uma contradição esperar que elementos distintivos — que são distintivos principalmente porque raros, incomuns — se distribuíssem entre todos: nesse caso se desmancharia a distinção que eles conferem aos seus portadores/executores, pois grande parte da força desses elementos vem exatamente da raridade de sua ocorrência.

Assim, novas estratégias de individualização, mais amplas, têm de entrar em cena. No caso, um dos poderosos instrumentos de individualização vem a ser justamente o poder disciplinar, o qual muda o sentido do vetor da subjetivação. “Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é ‘descendente’: à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados” (ib.). Mas, ao passar de ascendente para descendente, não só muda o sentido do vetor e se amplia a abrangência dos que se vêem e são vistos como indivíduos; mudam também os elementos que contam e participam do processo de individualização. Então podemos perguntar: que mais conta a partir do amplo estabelecimento do poder disciplinar, por volta do século XVIII? Não são mais os feitos e proezas, mas a observação minuciosa que pode revelar o vigor ou a fraqueza de cada um; não são mais as grandes cerimônias, mas a fiscalização permanente; não são mais as posições genealógicas, mas as posições que resultam da comparação à *norma*, essa poderosa invenção idealista que paira soberanamente, como um referencial autojustificado. E junto a todos esses, porém surgido um pouco antes, há também, como já vimos, o elemento de distinção que um dado “modo de ser”, mais civilizado, mais educado, confere ao seu portador.

A modernização é essa passagem de “mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem

calculável...” (ib., p.172). É exatamente por isso — saber observar para distinguir as diferenças, saber medir para conhecer a medida, conhecer a norma para poder identificar a normalidade, e, por fim, dominar o cálculo das posições de sujeito que cada um e todos os demais ocupam — que a vontade de poder engendra uma vontade de saber. E, no caso, repito: saber de uma determinada maneira, saber segundo uma disposição disciplinar.

A ampliação social do disciplinamento fez da disciplinaridade a tecnologia que possibilitou a substituição do senhor nominável (que a todos olha e que de todos cuida) pelo sujeito moderno aparentemente autônomo. Ao dispensar o rei-pastor — aquele que encarna o poder pastoral, aquele que tudo vê, tudo sabe e sobre tudo decide —, a Modernidade precisou inventar a disposição disciplinar, essa “espécie de sistema anônimo [...] que define um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (Foucault, 1993a, p.9). Em outras palavras, as disciplinas se engendram, a partir do Renascimento, para “substituir o poder do brilho do senhor/soberano (na Antiguidade e na Idade Média) por um novo poder que objetiva cada um” (Veiga-Neto, 1994b, p.5), um poder que objetivando os indivíduos, o faz no sentido de subjetivá-los, isso é, torná-los sujeitos. Como explicou Foucault (1983), “o sujeito encontra-se dividido em seu interior ou dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto” (Foucault, 1983, p.297). Cada um se perscruta, disciplinada e disciplinarmente.

Na ausência do rei-pastor, será a disciplinaridade que orientará e facilitará o olhar de cada indivíduo *para si mesmo* e *por si mesmo*, de modo que cada um — conhecendo seu lugar, obrigações, limites, possibilidades, etc., na trama social e no mundo — se transforme em sujeito, porque se vê, ao mesmo tempo, como objeto-de-si-mesmo.

Em entrevista dada em 1977, Foucault esclarece que

o novo poder se exerce através da produção e da prestação. Por isso, foi necessário realizar uma verdadeira incorporação do poder, que nesse sentido deve chegar até os corpos dos indivíduos, aos seus gestos, às suas atitudes, ao seu dia-a-dia; vem daí a importância de procedimentos tais como as disciplinas escolares que, com êxito, fazem dos corpos das crianças um objeto de manipulação e de condicionamentos muito complexos. (Foucault, 1994c, p.153).

E é exatamente por isso que “as disciplinas fazem a sociedade” (Ewald, 1993, p.83), isso é, elas homogeneizam o espaço social, criam uma linguagem geral a que todos — ou pelo menos a grande maioria, os civilizados, os escolarizados, os alfabetizados, etc. — têm acesso para que possam colocar o poder para dentro de si. Assim van Krieken (1990) resumiu essa questão:

A história das sociedades ocidentais parece ser caracterizada por um crescimento da objetificação e do disciplinamento da subjetividade, uma contínua intensificação do ordenamento da alma, que, acoplada com a crescente individualização, parece nos ter tornado modernos, transformados em meticulosamente autocontrolados e administrados — para não falar em deprimidos — “nêutrons autistas”. (ib., p.353).

Os nêutrons autistas são a materialização última do poder incorporado disciplinarmente. E na medida em que o poder está incorporado disciplinarmente, isso é, está feito corpo (disciplinado), serão cada vez menos necessários mecanismos externos violentos que segmentem o espaço social. Se as segmentações continuam existindo — e bem sabemos o quanto são múltiplas e profundas as divisões que atravessam a sociedade, hoje em dia — é porque elas se mantêm internalizadas em cada um, em cada sujeito, que é, por isso mesmo, um corpo político.

E, dado que o corpo de cada sujeito moderno é também um corpo político, pelo corpo chega-se à *instância política*. Da instância do corpo chega-se à instância política. E é claro que não podemos pensar numa sem nos remetermos à outra.

Aqui, na instância política, podemos começar pela articulação que Foucault faz entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações populacionais. Se antes a rigor não havia senão indivíduos anônimos — sujeitos jurídicos de quem o poder soberano podia retirar os bens e até a vida —, cada vez mais passam a existir sujeitos nominados e populações. O poder se desloca de uma esfera exclusivamente jurídica para vir apreender o corpo (corpo físico e pensamento, nunca é demais lembrar...) de cada um. “A vida entra no domínio do poder: mutação capital, sem dúvida uma das mais importantes na história das sociedades humanas” (Foucault, 1994i, p.194).

Mas não se trata só da vida do corpo; trata-se, também, da vida das populações. A própria idéia de população é também uma invenção moderna. O que Foucault coloca no ponto de articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população é o sexo. O sexo, também instrumento de disciplinamento, é uma dobradiça que liga a anátomo-política com a bio-política. O sexo faz o nexos. Em outras palavras, “o sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações” (Foucault, 1993b, p.137).

Não é demais repetir que, numa aceção mais ampla, os dispositivos disciplinares se espalham e se intensificam ao longo do Seiscentos e do Setecentos, como causa e consequência dos novos arranjos sociais e econômicos que precederam o capitalismo, a industrialização e o notável aumento populacional na Europa. Se num primeiro momento esses dispositivos foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações (que cada vez mais participavam, se urbanizavam, cresciam, etc.), logo em seguida se descobriu que, por tais dispositivos, se poderia levar todos a serem mais úteis, produtivos, ajustados. Assim, passou-se de um disciplinamento mais fechado — quase que só institucional — para um disciplinamento mais aberto, mais amplo. Se aquele primeiro disciplinamento estava confinado às prisões, aos patronatos, à polícia, esse outro, mais aberto, passou a ser tarefa de muitas outras instâncias: serviram-lhe de lócus, além daquelas acima citadas, o hospital, o manicômio, a escola, a fábrica, o exército, a família, as agremiações.

O primeiro disciplinamento, mais explícito, mais coercitivo, mais corporal, é o da disciplina-bloqueio. O segundo, o da disciplina-mecanismo, é um pouco mais tardio e também mais insidioso, mais sutil, continua atuando no eixo corporal mas alastra-se pelo eixo cognitivo, até porque justamente para se internalizar precisa de disposições mentais disciplinares. Esse segundo disciplinamento recorre à norma para atuar, para se fazer compreender, para se impor. É essa magnífica invenção da Modernidade — o normativo que divide o mundo em normal e anormal — que imprime produtividade à disciplina-mecanismo, que transforma a negatividade da disciplina-bloqueio na positividade da disciplina-mecanismo. Dado que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (1989, p.128), o disciplinamento pôde se capilarizar entre as outras modalidades de poder, os quais, mesmo continuando a existir, passaram a contar, nos seus interstícios, com essa nova forma. Esse novo arranjo se mostrou (e se mostra) de extrema “eficiência”: o poder disciplinar, além de funcionar por si, funciona amalgamando e transportando as ações das outras modalidades de poder até as partículas mais ínfimas da rede social; e tudo isso de maneira muito pouco perceptível.

O uso do adjetivo *capilar* remete a essa analogia quase perfeita montada por Foucault: o que circula nessa capilaridade são as ações (sobre outras ações), disseminando não só a si mesmo por todo o tecido (outra analogia...) social como, também, as outras modalidades de poder. A analogia só não é perfeita — e qual analogia pode ser perfeita?³⁴ — porque aqui não se pensa num coração, centro pulsante e irradiador da força que movimentaria esse sangue circulante.

³⁴ A analogia perfeita é uma impossibilidade lógica pois, para ser perfeita, enquanto referente deveria se identificar com a coisa referida; mas, para ser perfeita deveria ser idêntica e, nesse caso, deixa de ser análoga pois cai e se funde com o Mesmo. Em outras palavras, a condição da analogia é que essa mantenha desníveis, imperfeições, entre o referente e a coisa referida.

Continuando suas análises em torno da formação da sociedade disciplinar³⁵, Foucault, em *Vigiar e Punir*, vai tematizar, em termos econômicos, jurídico-políticos e científicos, em torno dos processos históricos que “pediam” uma nova ordem para o Ocidente. Assim, no plano econômico, ele nos mostra que o disciplinamento torna o exercício do poder: *a*) o menos custoso possível (pela fraca resistência que acarreta, pela quase invisibilidade com que opera, pela pouca despesa com que onera, etc.); *b*) o mais intenso e geral, ou seja, o mais forte e amplo possível; *c*) o mais eficiente e eficaz possível (na medida em que aumenta a utilidade e a docilidade de todos).

A capilaridade do poder disciplinar tem uma propriedade econômica e política não trivial. Ao mesmo tempo em que aumenta o efeito do trabalho humano, diminui a “capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isso é, torna os homens dóceis politicamente” (Machado, 1992, p.xvi). Em outras palavras, da capilaridade do poder disciplinar resulta um incremento da força econômica ao custo de uma menor força política (ib.).

E é da quase invisibilidade do papel ordenador, normalizador e produtivo da disciplina que essa adquire parte de sua força. É por isso que Foucault diz que o “poder disciplinar [...] se exerce tornando-se invisível: em compensação, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. [...] No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos” (Foucault, 1989, p.167). Ewald (1993) nos explica que “com as disciplinas, segundo a lógica da norma [...] a sombra alcança a luz. [...] Cada indivíduo torna-se um caso” (ib., p.85).³⁶

Na famosa entrevista *Verdade e poder* (Foucault, 1992d), o filósofo explicou que o que quis mostrar em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1989) foi como

a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado — exército, polícia, administração local — mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isso é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Essas novas técnicas são ao mesmo tempo mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas [...] e de cara ostentação (intervencções espetaculares e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo “exemplar”, pelo fato de ser excepcional). (ib., p.8)

Em termos jurídico-políticos, as disciplinas fizeram (e fazem) — no eixo cognitivo — o contraponto obscuro à declarada ordem jurídica da representatividade e da igualdade dos direitos. Se, por um lado, as normas jurídicas qualificam todos, sem distinção, segundo princípios supostamente universais de direito, as disciplinas partem e repartem, especializam, validam uns e invalidam outros, confinam aqui e libertam ali; criam, enfim, assimetrias que não anulam as normas de direito mas, antes, até as justificam. Sobre isso é profundo o significado da frase de Foucault (1989): “As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (ib., p.195).

É preciso lembrar de novo que as duas instâncias aqui referidas — a instância do indivíduo e a instância política — nem são independentes nem guardam qualquer relação de hierarquia entre si. O disciplinamento fabrica, ao mesmo tempo, um novo tipo de indivíduo e um novo tipo de sociedade e uma

³⁵ Aqui, é preciso ter cuidado e não confundir sociedade *disciplinar* com sociedade *disciplinada*. Uma discussão sobre isso pode ser encontrada em Foucault (1994f).

³⁶ É interessante trazer, aqui, a diferença entre *regra* e *norma*. Segundo Ewald (1993), no início do século XIX irá se dar uma alteração nas relações entre ambas: *norma* passa a se referir a uma maneira de produzir as regras e valorá-las. Isso leva ao conceito de *normal* e gera o seu oposto — o *anormal*, o *patológico*. Assim, num sentido moderno, a norma se constitui em princípio de avaliação, o qual nos fornece padrões comparativos.

nova relação entre esse novo indivíduo e entre os demais novos indivíduos. Enquanto promotoras da interconexão e da interdependência das três acepções do poder a que já referi (a saber, poder como capacidade de modificar coisas, como capacidade de comunicar informações e como ação sobre ações), “as disciplinas são ‘blocos’ — blocos disciplinares — nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (Marschall, 1994, p.25).

Concluindo esta Seção, chamo a atenção, como lembrou Foucault (1988), para o duplo sentido embutido na afirmativa “pensar disciplinarmente contribui para que cada indivíduo se transforme num sujeito”. Isso significa dizer que cada um passa *a ser um sujeito*. E também significa dizer que cada um *se sujeita a* — ou talvez fosse melhor dizer: se torna “sujeitável a”, “capturável por” ou “alcançável por” — um novo poder moderno, justamente o poder disciplinar.

Mas a duplicidade de sentidos não se esgota aí. Compreender ou pensar disciplinarmente também pode ser lido pelo menos de duas maneiras. Em primeiro lugar, implica pensar em termos de categorias, divisões e subordinações; implica *pensar dentro dos limites*. Em segundo lugar, implica *pensar nos limites*, isso é, *colocar atenção nos limites* impostos pela própria disciplina. Não foi por outra coisa, aliás, que a Epistemologia dedicou — e ainda dedica — tanto esforço para delimitar o que é científico e, dentro da Ciência, tanto esforço para delimitar o que é desse, daquele ou daquele outro campo, disciplina, especialidade, etc. É claro que esses dois sentidos estão mutuamente conectados: as categorias só existem porque há limites entre entidades e os limites só existem porque há categorias a serem definidas ou limitadas. Vejamos um rápido comentário sobre essas implicações.

Além de estabelecer determinadas disposições mentais, a disciplinaridade impõe limites. Pensar em termos de categorias, divisões e subordinações, isso é, pensar disciplinarmente, é pensar dentro dos limites de um saber: “cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para o outro lado de suas margens toda uma teratologia do saber” (Foucault, 1993a, p.10). Esse outro lado de suas margens está povoado não propriamente por erros, pois esses só podem surgir — e sobre eles se pode decidir — quando estão no enquadramento de um saber (disciplinar) definido. O que povoa as exterioridades disciplinares são idéias imaginárias, selvagens, saberes vulgares, senso comum, proposições indecidíveis. Alguém poderia perguntar, a essa altura, se essa ou aquela idéia é *mesmo* imaginária, se esse ou aquele saber é *mesmo* vulgar, etc. Ora, para aqueles que estão no enquadramento daquela disciplina a resposta é *sim*. Mas nada impede que uma outra disciplina incorpore essas exterioridades selvagens, as domestique, de modo a estabelecer novos regimes de verdade.³⁷

Mas a questão dos limites não se reduz a uma linha que separe o pensável do não pensável. A questão dos limites é também uma questão de valores. Para que tenham valor — ou talvez fosse melhor dizer: para que sejam vistos como carregados de valor —, esses saberes têm de ser verdadeiros — ou talvez seja melhor dizer: têm de ser tomados como verdadeiros —, isso é, esses saberes têm de satisfazer a uma vontade de verdade. E, numa quase-circularidade³⁸, é justamente a disciplinaridade que define e declara o que é verdade, separando o falso do verdadeiro e, ambos, das exterioridades selvagens, impensáveis, indecidíveis.

É por isso que Lenoir (1993) irá dizer que “a relevância do conceito de Foucault, para a discussão do conteúdo de verdade do conhecimento disciplinar e a relação desse conhecimento com o sistema das relações de poder, reside na insistência do filósofo de que o poder deve ser baseado na verdade” (ib., p.72). E é também por isso, nunca é demais lembrar, que para o filósofo o poder é produtivo, é positivo, e

³⁷ À freqüente acusação de que isso é relativismo — acusação tida como grave por tantos filósofos sistemáticos (para mais uma vez citar Rorty) —, podemos responder com um sacudir de ombros...

³⁸ Numa leitura segundo um enquadramento estritamente lógico, uma argumentação como essa pode levar a que se pense em circularidade. Alguns críticos vêm, nesse caso, um problema; outros, ao contrário, entendem que isso nada tem de problemático. Assim, uso a expressão quase-circularidade para distinguir um argumento que toma, subtendida, a causalidade imanente. Para uma discussão sobre essa questão, vide Castro (1995).

não necessariamente repressivo. Em suma, é ele que diz: “nós somos sujeitados à produção da verdade através do poder e não podemos exercer o poder exceto através da produção da verdade” (Foucault, 1980a, p.93).

Governmentalizar

Na Seção anterior, tratei, entre outras coisas, da instância política da disciplinaridade, na medida em que as disciplinas atingem não só os corpos dos indivíduos “em si” como, também, os seus corpos em relação aos demais, na dimensão que se passou a denominar *população*. Tratarei, agora, de comentar como tudo isso se manifestou na constituição do Estado moderno. Meu objetivo principal é salienta a vasta e profunda abrangência da disciplinaridade na Modernidade.

Como se não bastasse tudo o que já discuti sobre as relações entre as disciplinas e o mundo moderno, Foucault vai ver o disciplinamento como uma das técnicas mais poderosas para que se estabelecessem novas configurações políticas e sociais que caracterizariam o que ficou sendo conhecido como o Estado moderno. Isso é tratado pelo filósofo em dois planos e em dois momentos principais. O ápice do primeiro momento está no curso que Foucault ministrou em 1976, no *Collège de France*, em que ele analisou o deslocamento *do* código da soberania *para* o código da normalização, operado pela disciplinarização (Foucault, 1992f). Dois anos mais tarde, no mesmo *Collège de France*, teríamos o ápice do segundo momento; ali, o filósofo parece dar continuidade ao programa que iniciara dois anos antes e se ocupa com as bases da razão política moderna.

Em conformidade com seu historicismo radical e com sua filosofia da prática, para Foucault uma crítica da razão política não deveria assumir uma racionalidade que supostamente estaria desde sempre alojada na política. A razão política — como qualquer outra razão — não é um *datum* no mundo, porém um *constructo* do mundo. Não se pode, portanto, partir da razão como se essa já contivesse em si mesma um *telos*. Não se pode partir de declarações de princípios — sejam naturais, sejam morais — que serviriam de padrão para sabermos como *é* a razão política moderna, como se *deve entender* seus conceitos, significados e articulações, o quanto ela se afasta ou se aproxima desses princípios. O que é preciso é problematizar esses princípios; portanto, é preciso olhar tudo isso de fora. Assim, a crítica política deveria partir da genealogia do poder, do Estado, do governo, a fim de que se revelassem as condições de possibilidade para a emergência das práticas discursivas e não-discursivas que acabaram engendrando não só a lógica do Estado de governo como, também, o próprio sujeito moderno (Senellart, 1995). E foi o que fez Foucault.

Certamente isso não significa que a política não seja racional. Ela tem a sua razão; mas é uma razão contingente, fabricada. Essa razão está conectada a outras razões, mas todas estão “soltas”; não existe um ponto fundacional. Como já referi, não há nem mesmo como apelar para uma razão transcendental, pois o sujeito moderno — “portador” da razão moderna — não é anterior nem à vida social nem, muito menos, ao Estado.

E quando é possível derivar desse entendimento alguma orientação sobre a nossa ação política concreta, essa derivação também não deve ser deduzida a partir de qualquer pressuposto geral e anterior às próprias práticas que engendraram o quadro dentro do qual iremos desenvolver essa ação política concreta. Dito de outra maneira, tudo aquilo que aprendermos com a análise política poderá ter valor para nossas práticas; isso é assim não porque exista alguma regularidade — histórica, moral, social, etc. — baseada numa racionalidade exterior que oriente o fenômeno político, senão porque simplesmente “afiaremos” nossa capacidade de compreender o que acontece no plano político. Eis aí mais um exemplo daquilo que se chama uma filosofia da prática, em contraste a uma filosofia da consciência.

No texto *Soberania e Disciplina* (Foucault, 1992f), relativo ao curso que Foucault ministrou em 14 de janeiro de 1976, o filósofo desenvolve uma articulação entre as relações de soberania — típicas do mundo medieval — e essa nova invenção da sociedade burguesa: o poder disciplinar. O que ele vai nos mostrar é que, na Modernidade, a soberania do rei passou ao corpo social que o delegou ao Estado; como já referi, o código da soberania se transmutou num novo código que, não sendo mais o código da lei, será o código da normalização que é definido e balizado pelas disciplinas. Essas disciplinas “referem-se, necessariamente, a um horizonte teórico que não será o edifício do Direito mas será o campo das Ciências Humanas, e a sua jurisprudência será aquela de um saber clínico” (Foucault, 1994d, p.188).

Apesar de o código da normalização ser radicalmente diferente da teoria da soberania, essa “continuou não só existindo como uma ideologia do Direito como, também, organizando os códigos jurídicos inspirados nos códigos napoleônicos de que a Europa se dotou no século XIX” (Foucault, 1992f, p.188). Em suma, tudo se passou de modo que hoje temos o poder circulando entre os limites heterogêneos do direito de soberania e dos mecanismos disciplinares. Isso não significa que exista um sistema de direito, visível, explícito e um sistema disciplinar, obscuro e perverso pois, como vimos acima, as disciplinas têm seus próprios discursos, entre os quais ocupa destaque o próprio discurso científico.

Uma interpretação como essa tem resultados que interessam no nível de nossas eventuais práticas de insubmissão ao poder disciplinar. Do lado do eixo corporal, o que se faz, em geral, para tentar escapar do disciplinamento que quer nos aprisionar é apelar para as instâncias mais amplas do direito formal, institucionalizado em aparelhos bem definidos: tribunais e seus códigos legais. Mas, no fundo, tais códigos são versões atuais da teoria da soberania. E, na medida em que, soberania e disciplina constituem, juntas, os mecanismos do poder na sociedade moderna, terá algum efeito esse apelo reacionário ao direito formal? Do lado do eixo cognitivo, que fazemos “contra as usurpações da mecânica disciplinar, contra a ascensão de um poder ligado ao saber científico” (ib., p.190) senão recorrer, regressivamente, a um estado anterior, de saberes mais amplos, que consideramos, *a priori*, mais humanos? Em ambos os casos, estamos apelando à idéia da soberania do indivíduo, seja ele a encarnação de um sujeito transcendental livre, ou o portador de uma razão transcendental totipotente, ambos perdidos numa Modernidade que é tida como doente. Voltarei a essa questão na próxima Seção.

Dois anos mais tarde, o filósofo explicita as bases de um projeto intelectual que se ocupava em mostrar a matriz da razão política moderna (Foucault, 1992h). Dentro disso, ele queria mostrar, também, de que maneira *da* pastoral cristã, característica da sociedade da lei — *Estado de justiça*, da Idade Média —, se tinha chegado à sociedade de regulamento e disciplina — *Estado administrativo* (nos séculos XV e XVI) — e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — *Estado de governo* (Foucault, 1992h). Em outras palavras, seu projeto era nos revelar como o Estado moderno se *governamentalizou*³⁹, como se produziu “este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (ib., p.293).

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo — esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado — só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de

³⁹ Como tantas outras palavras que venho usando nesta Tese, *governamentalizar* não está dicionarizada na língua portuguesa. O mesmo acontece com *governamentalidade*. Isso não mereceria um registro se não fosse o desacordo entre alguns leitores brasileiros de Foucault: ainda que raramente, encontra-se grafada também a forma *governabilidade*. Trata-se de uma questão técnica importante porque cada palavra remete para radicais diferentes. Recentemente tratei dessa questão em detalhe (Veiga-Neto, 1996c) e argumentei em favor da forma *governamentalidade* baseado nos seguintes pontos principais: 1) o conceito foucaultiano refere-se a uma razão *governamental* (do Estado) e não a uma propriedade ou qualidade de *ser governável* (corpo ou, até mesmo, Estado); 2) ainda que exista, em português, a palavra *governabilidade*, essa se refere à “qualidade de governável” (Ferreira, 1994, verbete *governabilidade*); 3) nos originais em francês e nas traduções para o inglês, espanhol e italiano encontra-se a forma correspondente a *governamentalidade* — respectivamente: *gouvernementalité*, *governmentality*, *governamentalidad* e *gouvernementalité*. Além destes argumentos, naquele trabalho arrolei outras justificativas, talvez menores, em apoio à forma *governamentalidade*.

população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou; ele se restringiu. Se, pelos fins do Renascimento, *governar* não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p.244), na Modernidade o uso da palavra *governar* se restringiu às coisas relativas ao Estado.⁴⁰ O filósofo nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (ib., p.247).

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

É daí que se coloca uma nova questão política para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Para dar conta dessa questão, “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (Foucault, 1992, p.290). Todo esse processo é resumido pelo filósofo nas seguintes palavras: “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (ib.).

Assim Foucault (1992) sumaria tudo isso e o conceito de *gouvernementalité*:

O que pretendo fazer nesses próximos anos é uma história da *gouvernementalité*. E com essa palavra quero dizer três coisas:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros — soberania, disciplina, etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

⁴⁰ É interessante notar que o registro, em francês, do verbo *gouverner*, com o sentido de orientar ou conduzir (um navio, as ações alheias, etc.) data de 1150, enquanto que com o sentido político este mesmo verbo só viria a ser usado no início do século XVI. (Larousse/Lexis, 1979).

3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

[...]

Afinal de contas, o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade.

[...]

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade. (ib., p.291-292).

Mais tarde, Foucault dirá também que chama de *gouvernementalité* “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 1994k, p.785).

Em suma, o que se observa nesse Estado de governo é que, em termos de um balanço econômico entre poderes mobilizados e *condução de condutas* — enquanto “modos de ações de uns sobre as ações dos outros” (Dreyfus & Rabinow, 1995, p.244) —, “a *gouvernementalité* se dirige a conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Baker, 1994, p.198).

Finalizo esta Seção trazendo o programa da *Aufklärung* como o coroamento “desse fenômeno fundamental na história do Ocidente” (Foucault, 1992h, p.293).

Em que pesem as diferenças regionais, já na segunda metade do século XVIII a governamentalização do Estado tinha atingido praticamente todos os países europeus. É justamente nesse quadro de inovação política que surge o Iluminismo, cujo programa educacional, consubstanciado na *Pedagogia* de Kant, se coloca a serviço de tudo isso. A escola não estará mais a serviço do Estado, mas da Humanidade; ou talvez seja melhor dizer: a serviço de tornar o Homem um humano. Ou, como disse Elias, tornar o Homem um civilizado (1989). Ou, como disse Kant, tornar o Homem “um maior de idade” (Kant, sd, p.100). A abrangência da escola vai além do Estado e se universaliza. Nesse sentido, a educação escolarizada não se coloca propriamente a serviço do Estado, senão é ela mesma que se coloca como uma condição de possibilidade para que o Estado moderno se constituísse da maneira como se constituiu e, entre outras coisas, se governamentalizasse.⁴¹

É revelador que Kant tenha reconhecido, na década de 1770, que “vivemos num tempo de disciplina, cultura e civilidade” (Kant, 1983, p.39) e o que ainda havia a ser feito pela escola era, principalmente, moralizar e ilustrar. Parafraseando Foucault (1992f), a disciplinaridade já tinha deslocado o código da soberania para o código da normalização. E Kant reconheceu que vivia num mundo disciplinar. É também revelador o entendimento que ele tinha sobre essas palavras. Assim, para o filósofo: “disciplina é meramente a submissão da barbárie” (Kant, p.38); “civilidade são boas maneiras, amabilidade e uma certa prudência” (ib.); “moralizar é praticar a virtude por seu valor intrínseco e não porque Deus assim deseje” (ib., p.39); “cultura é o exercício das faculdades do espírito humano que o distingue em relação ao animal” (ib., p.57). Essas rápidas referências servem para revelar o atravessamento da disciplinaridade — em seu eixo corporal — no texto de um autor que condensa o pensamento de uma época. Mesmo em várias outras passagens, são muito frequentes os elogios diretos e indiretos à disciplina-corpo⁴². E aqui não interessa se a *Pedagogia* foi muito lida ou usada como uma

⁴¹ Mais uma vez, aqui, temos a oscilação — ou, talvez, indeterminação — entre causa e efeito; algo que pode ser mais bem compreendido pelo conceito de causa imanente: “quem produz?”, “quem reproduz?”.

⁴² Ainda que Kant não tenha se ocupado em tematizar sobre a disciplinaridade no eixo cognitivo, lembro que foi um kantiano inglês — William Whewell — quem, em meados do século XIX procurou organizar uma taxonomia

direção teórica ou prática por pedagogos, professores, governantes, etc. — certamente o foi. Não se trata de questionar seus “efeitos”. Trago-a aqui apenas para buscar nela a presença das marcas de uma época.

CAPÍTULO 11

APRISIONADOS

Chegado ao último Capítulo, vejo que ficaram dispersas algumas questões. É preciso retomá-las antes de dar por concluído meu trabalho. Mas este “dar por concluído” tem de ser matizado. Nada há de definitivo no meu trabalho: tudo aquilo que até aqui escrevi nem são verdades definitivas, nem admitem um ponto final definitivo. Se quero ter um mínimo de fidelidade ao pensamento edificante, é preciso lembrar sempre da mosca de Wittgenstein: ao ver que saí de uma garrafa, compreendo que posso ter me metido em outra garrafa. Numa perspectiva como a que eu assumi, não há como sair das garrafas simplesmente porque não há exterioridades. E mais: romper com os obstáculos de uma garrafa pode levar a outra garrafa; mas essa outra garrafa não representa um progresso epistemológico. Diferentemente do que pensou Bachelard, aqui não se trata disso. A questão fundamental é manter aceso o *ethos* kantiano; isso nunca é o suficiente — pois também não há suficiências —, mas já é muito.

Mas seja como for, tenho de concluir esta Tese. É claro que este último Capítulo já foi pensado há tempo. As decisões sobre o título, a arquitetura, o tom, etc. já estão tomadas. Mas a sensação de incompletude é uma herança cultural muito arraigada. Os materiais que descrevi, as relações que articulei, a argumentação que apresentei, tudo isso não estará incompleto ou, pelo menos, insuficiente? E terei sido suficientemente claro?

Então, paro de escrever e retomo o que fiz. E volto para pensar neste final e saio mais uma vez, vasculhando restos desprezados nos últimos meses. Encontro fragmentos inacreditáveis — fui eu mesmo que os escrevi? —; outros me parecem interessantes, mas onde agregá-los? Não poucas vezes, lembro-me de algo que li, faz tempo, e que talvez se encaixe aqui ou ali. Terei tempo para mais buscas? É preciso fazer mais buscas? E há sentido em fazê-las?

Pensando nessas coisas, de repente me dou conta de que a própria sensação de incompletude deriva do *topos* da totalidade... E me vejo, a mim mesmo, como um prisioneiro iluminista, talvez na busca de uma aliança com o Todo. Afinal, para que serviriam tantos séculos de aprimoramento das técnicas de subjetivação? Não estamos, todos nós, silenciosamente docilizados pelas disciplinas?

Levar essas reflexões muito adiante tem dois problemas. Um deles envolve aqueles que estiverem lendo este texto: o que prometi fazer não foi uma reflexão filosófica — para o que, sem dúvida, nem tenho fôlego. O outro problema é só meu: radicalizando o niilismo, não estarei me aproximando demais do abismo nietzscheano? Então, suspendo essas reflexões, vou adiante e encaminho algumas questões que me trazem de volta para os discursos contradisciplinares que estão circulando entre nós.

das disciplinas científicas numa obra monumental e de ampla circulação na época: *Filosofia das Ciências indutivas* (Whewell, 1967). Disso resultou que boa parte do que temos hoje, em termos da organização e da hierarquia das Ciências, deve-se a ele. Isso me parece interessante na medida em que não apenas marca uma influência do Iluminismo na disciplinaridade que está “em vigor” há mais de um século, como, ainda, talvez essa tenha sido a última grande tentativa de organizar o conhecimento de modo fragmentar.

Chamei de *virada disciplinar* ao fenômeno ocorrido no século XVI em que um novo regime de verdade se estabelecia criando novos saberes não apenas *sobre o mundo* como, também — e aí a maior novidade —, sobre *como colocar uma ordem no mundo*. Isso se deu na entrada da episteme clássica, fundada na ordem e na representação. As disciplinas, que no eixo cognitivo até então se haviam organizado segundo a lógica fechada e estática do trívio e do quadrívio, passaram a desempenhar novos papéis e proliferaram. A proliferação não se deu propriamente como uma necessidade epistemológica, mas como o resultado da nova lógica disciplinar que, agora, era aberta, dinâmica, dado que as disciplinas tinham de representar a multiplicidade e a ordem do mundo. Assim, as disciplinas se constituíram no artefato capaz de aglutinar, em si, a ordem e a representação. E, talvez mais importante do que tudo isso, as disciplinas se apresentaram como o artefato capaz de fazer a representação da ordem e de colocar ordem na representação.

Tal artefato, colocado no coração da episteme clássica, funciona como um suporte absolutamente fundamental para os novos saberes que, se organizando desde o início daquela episteme, se aglutinaram sob a denominação de Nova Ciência. Uma Nova Ciência que dava as costas para as “coisas do Espírito” e se voltava para compreender, explicar e dominar — sempre representando e ordenando — as “coisas da Natureza”. Assim, Ciência e disciplinaridade modernas, obedecendo à mesma lógica da representação e da ordem, fundem-se desde o início. Falar em fusão significa dizer que as mentes privilegiadas de alguns precursores nem *se valeram* inteligente e intencionalmente *das* disciplinas para colocar uma ordem *na* Ciência que estavam “criando”, e nem mesmo *inventaram* as disciplinas para tal. O que eles fizeram foi articulá-las — Ciência e disciplinas — juntas e ao mesmo tempo. Falar em fusão significa dizer que ambas — mesmo que se manifestem através de práticas discursivas e não-discursivas diferentes e mesmo que aparentem algumas assimetrias⁴³ — estão indissolivelmente ligadas. Não foi outra coisa que descobriu Kuhn quando, revelando o caráter convergente da educação científica (Kuhn, 1987b), disse que a Ciência é uma atividade que se desenvolve segundo paradigmas (Kuhn, 1976). Ainda que não se possa fazer coincidir *paradigma* com *disciplinas*, é forçoso reconhecer que a distribuição das peças dos quebra-cabeças e a proliferação paradigmática implicam proliferação disciplinar (Veiga-Neto, 1992b).

Compreender a fusão entre Ciência e disciplina nos ajuda a compreender a atividade científica numa perspectiva foucaultiana: um tipo moderno de discurso regular cuja produção “é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade” (Foucault, 1993a, p.2). Tais procedimentos se distribuem em procedimentos de exclusão, procedimentos de classificação, ordenação e distribuição (até aqui, todos disciplinares) e procedimentos de rarefação dos sujeitos. Nesse mesmo texto, Foucault enumera, analisa e exemplifica — num âmbito bem geral — os vários mecanismos de controle que possibilitam, ou não, o surgimento desses discursos: mecanismos externos (proibição, razão/loucura, verdade/falsidade), mecanismos internos (comentário, autoria, disciplina) e mecanismos que rarefazem os sujeitos (apropriação, doutrina e sociedade de discurso).

Isso posto, não é difícil identificar, atuando também na Ciência, todos os procedimentos e mecanismos acima citados. Mecanismos esses que se articularam de modo a permitir a taxonomia empreendida por Foucault, segundo a qual as Ciências Sociais dividem-se em objetivantes e subjetivantes, o que, por isso mesmo, explica porque elas são um produto da Modernidade. Como nos mostraram Dreyfus & Rabinow (1995), *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade* traçam, respectivamente, as genealogias dessas duas divisões das Ciências Sociais. Mas o que me parece mais importante, aqui, não é “detectar” tais procedimentos e estratégias em ação. Afinal, não é difícil ver, por exemplo, que o estabelecimento da disciplinarização dos saberes constituiu-se e constitui-se num

⁴³ Refiro-me ao fato de que a Ciência usa as disciplinas, isso é, ela se vale das disciplinas tanto no eixo cognitivo quanto no eixo corporal. As disciplinas-saber e as disciplinas-corpo também “produzem” conhecimento científico. Mas aí as conexões são de outro tipo.

poderoso mecanismo interno de controle dos discursos; ou, como um outro exemplo, que a organização institucional do conhecimento opera em todos os processos (titulação, etiquetagem, avaliação, credenciamento, convites) e em todas as instâncias (universidades, institutos de pesquisa, associações científicas, congressos) no sentido de rarefazer e hierarquizar os locutores com direito a enunciar o discurso e dele usufruir. O que me parece mais importante, no ponto em que está a minha discussão, é ressaltar duas questões que derivam do pensamento foucaultiano.

A primeira questão consiste em saber se “as Ciências Sociais podem, a exemplo das Ciências Físicas, se libertar do pano de fundo das práticas sociais que as torna possíveis” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.233). Foucault (1989) entende que as Ciências Naturais — ao se estabelecerem como desdobramentos modernos das práticas de enquete que contribuíram para a organização dos principados na Idade Média tardia, e ao se operacionalizarem tendo como modelo maior a Inquisição — se distanciaram bastante das relações de poder que, de início, as conformaram e se tornaram amnésicas em relação às suas origens. Pode-se dizer que as Ciências Naturais se operacionalizaram “na medida precisamente em que as práticas subjacentes que as tornaram possíveis puderam ser, por sua vez, tidas por adquiridas e ignoradas pelo cientista” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.235). Por isso, as Ciências Naturais se pretenderam neutras e donas de uma lógica cuja racionalidade independe daquelas relações de poder. E, na medida em que a Epistemologia se estabelece como uma reflexão sobre as condições do conhecimento científico, não será pela mesma amnésia que ela se pretende transcendental?

Se viermos para o século XIX, constataremos que aconteceu aí uma verdadeira explosão disciplinar: novas e novas disciplinas se criaram nas Ciências Naturais e toda uma série de novos saberes se organizou no que se passou a denominar Ciências Humanas. Isso pode ser entendido como uma antítese, como o resultado de uma reação da lógica disciplinar aos riscos de uma recaída na lógica da soberania, personificada principalmente nas ameaças napoleônicas aos ideais iluministas. Como argumentou Baker (1994), as disciplinas se colocaram como “uma forma de autoridade baseada mais na razão do que na vontade, mais no conhecimento científico do que nas artimanhas arbitrarias, mais no reconhecimento e na aceitação de mandatos cognitivos [que derivam do conhecimento] do que nas dinâmicas políticas de consentimento e coerção” (ib., p.205). Se tomarmos a vigilância como uma função que deriva da distinção e do esquadramento, compreenderemos — em termos dos eixos cognitivo e corporal da disciplinaridade — todo o alcance da frase de Baker (id): “Quanto maior for o poder de soberania, maior será a força que a vigilância pode assumir em contraposição a ele” (ib.). Não foi por outro motivo que o cientificismo comteano tanto tomou as Ciências Naturais como modelo quanto apelou para o eixo cognitivo da disciplinaridade, ao construir seu edifício positivista.

Mas, para as Ciências Sociais a questão é outra. O próprio objeto a estudar (ações, significados, contextos, etc.) e a própria metodologia (enquanto modo de chegar ao objeto e com ele trabalhar) constituem o pano de fundo sobre o qual ela se fundou e se movimenta. A partir daqui, pode-se compreender melhor por que as Ciências Naturais se normalizam (no sentido kuhniiano) e as Ciências Sociais não o fazem. Ou dito de uma maneira mais forte: por que aquelas *necessariamente* se normalizam (como resultado de conflitos de significado e de lutas internas pela imposição de discursos); e por que essas *necessariamente* não o fazem. Isso é assim porque a normalização, ao exigir a amnésia do pano de fundo, roubaria das Ciências Sociais a riqueza de serem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento. A normalização seria para elas a sua ruína. A pobreza interpretativa das sociologias positivistas — em seu esforço de isolar o sujeito investigador de seu entorno a fim de objetivar estritamente o mundo social — são um exemplo dessa ruína.

A segunda questão consiste no fato de que a Ciência se constituiu, na Modernidade, como o lócus em que aqueles procedimentos e mecanismos se articularam e se colocaram em funcionamento de um modo talvez mais eficiente do que o fizeram em qualquer outra atividade ou qualquer outro momento da história. E, simetricamente, a Modernidade foi e vem sendo o *milieu* que abrigou a constituição da Ciência. Arriscando-me a todos os problemas de uma analogia de cunho naturalista, sugiro que, nessa

perspectiva, Ciência e Modernidade se instituíram e sobrevivem simbioticamente, quais resultados de uma junção que se tornou uma necessidade contingencial (não no sentido transcendental, como já comentei antes, mas histórico). E, como cimento dessa junção, ligando tudo isso, está a disposição disciplinar do conhecimento. O amálgama das disciplinas vem dos primórdios da episteme clássica, mas permanece e se fortalece de tal maneira na episteme moderna que pensar tais coisas em separado é hoje impossível.

Mesmo com todas as restrições a qualquer tipo de essencialismo, somos quase tentados a dizer que se a Ciência *é* alguma coisa, *é* essa combinação de procedimentos e mecanismos em ação na sua forma mais eficiente, dissimulada e constritiva⁴⁴. Uma combinação que estabelece discursos ao mesmo tempo muito *específicos* e muito *gerais*.

São discursos *específicos* na medida em que se engendram segundo gramáticas próprias; na medida em que circulam primariamente dentro de comunidades mais ou menos restritas (onde são gerados e legitimados) e na medida em que estabelecem campos de discursividade e as respectivas normas sobre o que é enunciável (com os correspondentes critérios de falso/verdadeiro, certo/errado).

Mas, mesmo sendo específicos, na medida em que assumem a regularidade do mundo como uma, digamos, projeção da Totalidade, os discursos da Ciência são também *gerais*. Isso significa que eles se pretendem universais para *tudo*. Como lembrou Larrosa (1994), até mesmo para o julgamento moral, ao estabelecerem as normas a que me referi no parágrafo anterior. Assim, antes que a lei imponha ou proíba pela força explícita, a norma aponta e separa o que é normal daquilo que não o é, ao mesmo tempo em que estabelece os limites toleráveis para os casos desviantes. Essa é, sem dúvida, uma dos grandes “funções” da Ciência: além de criar conhecimentos sobre o mundo — que chamei, meio imprecisamente, de “conteúdos” das disciplinas —, ela distribui esses conhecimentos segundo estruturas — as próprias disciplinas e suas relações —, de modo que, ao fim e ao cabo, tem-se certeza de que o mundo é estruturado.

Na medida em que os discursos da Ciência são *gerais*, eles ao mesmo tempo são apropriados pelo corpo social e dele se apropriam; e por esse corpo se espalham, gerando aquele sistema de possibilidades dos discursos que Foucault denomina episteme moderna. A normalização só pode ser pensada em termos científicos se estiver escorada nos dois eixos da disciplinaridade. Assim, tornam-se compreensíveis as correspondências que Foucault faz entre a Escola moderna e a Clínica, entre a Pedagogia e a Terapia, enquanto dispositivos que intervêm e controlam a vida individual e social. Nesse sentido, esses dispositivos tanto subjetivam cada um quanto mantêm e reproduzem as relações de força enquanto poder que a todos atravessa.

Se pensarmos nas conexões entre currículo, disciplinas e Ciência moderna, compreenderemos melhor como o ordenamento disciplinar nos atinge e quais os efeitos que ele produz. Como já referi, pode-se dizer que as disciplinas especificam *o que* estudar e *como* relacionar entre si as coisas que estudamos; em outras palavras, elas nos fornecem critérios e métodos para ver e organizar objetos. Em termos foucaultianos, então, as disciplinas têm como “efeito” iluminar objetos e articulá-los segundo determinados algoritmos, de modo que acabam por constituir um regime de verdade. Assim, elas fabricam praticantes do conhecimento, com as respectivas maneiras de produzir saberes, de ter acesso a tais saberes e de como colocá-los em circulação. E, além de tudo isso, na medida em que se cumpre, contínua e crescentemente, o preceito de Vives — lembremos: “disciplina, prolifera!” —, a expansão da disciplinaridade passa a ser vista como um sinal de progresso.

⁴⁴ Em *A ordem do discurso*, Foucault (1993) faz uma interessante referência aos aspectos constritivos da Ciência ao comentar a passagem dos discursos renascentistas sobre a riqueza, a moeda, ao comércio etc. para o que seria, mais adiante, a análise das riquezas e, depois, a economia política. Em *As palavras e as coisas* (Foucault, 1992a), essa questão é tratada em detalhe.

Foi justamente isso que ocorreu de maneira particularmente intensa a partir do século XIX. Pode-se até mesmo dizer que isso se constituiu no lado epistemológico⁴⁵ das práticas discursivas que ficaram conhecidas sob a denominação genérica de *cientificismo*. Tais práticas discursivas sustentaram o otimismo para com o progresso científico e a seu modo explicaram esse progresso e o justificaram. A produção sistemática e organizada de novas especialidades e de novos ordenamentos foi colocada em marcha sobretudo por profissionais, nas academias, há pouco mais de cem anos. Esse fenômeno tem sido bem descrito em termos históricos e analisado em termos epistemológicos e sociológicos tanto numa perspectiva funcionalista quanto numa perspectiva culturalista ou mesmo, ainda, segundo perspectivas pós-modernas. Uma constante nesses estudos é a quase unanimidade em mostrar que a proliferação disciplinar decorre muitíssimo mais do interesse dos membros da comunidade acadêmica — cientistas e, eventualmente, administradores e financiadores da atividade científica — em busca de posições privilegiadas, do que propriamente de uma necessidade epistemológica.⁴⁶

É àqueles profissionais da academia, hoje mais ampla e profundamente do que nunca, que está confiada a topologização dos saberes que já comentei. Lenoir (1993) parte dessa constatação para dizer que “as disciplinas são a infra-estrutura da ciência, corporificada sobretudo nos departamentos universitários, sociedades profissionais, livros didáticos e manuais de laboratório” (ib., p.72). Além disso, as disciplinas contribuem para conferir identidades distintas a diferentes grupos profissionais, definem problemas e meios para resolvê-los, regulam as relações entre produtores e consumidores de conhecimento, conferem *status*, fazem a separação entre saber experto e saber amador, etc. As disciplinas funcionam “como formações institucionalizadas que organizam esquemas de percepção, observação e ação e que funcionam como ferramentas de conhecimento e comunicação” (Lenoir, 1993, p.72). Em outras palavras, as disciplinas organizam esquemas que permitem “enquadramentos automáticos” que dispensam grande parte das explicações e justificações — que de outra forma seriam necessárias — quando nos comunicamos num mundo cada vez mais complexo e de conhecimentos mais amplos e variados. Enfim, “enquanto operadores práticos incorporados, as disciplinas são estruturas políticas que fazem a mediação entre a economia política e a produção de conhecimento” (Lenoir, 1993, p.72).

Como vimos, mesmo sem considerar esse emaranhado de fatores e situações, foi contra tudo isso que se articularam os discursos contra-disciplinares. E, nesse quadro geral, pode-se perguntar, afinal: por que justamente a disciplinaridade foi tomada, por tantos, como a grande vilã? E mais: como se aglutinaram, contra ela, tendências tão diferentes, desde a esquerda até a direita?

A primeira pergunta já foi respondida, ainda que parcialmente. Ao mesmo tempo em que o *cientificismo* teve um notável papel desde o século XIX, ele deixou crescer, nas suas frinchas, as condições de possibilidade para que se estabelecesse um *anticientificismo*. Na medida em que a Ciência prometeu o que não poderia cumprir porque não estava exclusivamente em seu campo de ação — a saber, uma vida melhor para todos —, ela ficou desacreditada e abriu espaço para outros discursos. O seu sucesso foi a sua ruína.

Como referi na Segunda Parte, esses outros discursos são bastante variados e vão desde a negação abstrata da Ciência, até a busca de remédios corretivos para ela. É nesse gradiente que se situam os discursos contradisciplinares. Não é difícil compreender por que foi justamente a disciplinaridade o principal alvo. Como que sentindo aquilo que se pode considerar o *esgotamento da Modernidade*, esses discursos se voltam para atacar a talvez principal técnica que conecta os diferentes dispositivos que sustentam a Modernidade. A melancolia em relação à Modernidade encontra um caminho para se resolver⁴⁷. Mas as justificativas que são tomadas para animar a campanha contra as disciplinas vêm de

⁴⁵ Temos aí um bom exemplo para o conceito de *epistemologia social*, de Popkewitz (1994).

⁴⁶ Uma revisão dos estudos históricos e sociológicos sobre a estrutura disciplinar da Ciência, feitos segundo esses registros, pode ser encontrada em Barnes (1980).

⁴⁷ Uso aqui esta palavra no sentido dado por Stein (1994).

dentro da própria Modernidade, vêm das metanarrativas que haviam, elas próprias construído o edifício científico.

Ora, dado que tanto as esquerdas quanto a direita se inspiram nas mesmas metanarrativas, está encaminhada a resposta à segunda pergunta que fiz mais acima.

Do lado dos setores intelectuais de esquerda a interdisciplinaridade era vista como uma reação a uma prática científica levada a efeito principalmente nos países capitalistas e que servia a seus propósitos de dominação. *Positivismo, Ciência, capitalismo e fragmentação* eram alguns dos grandes alvos de crítica para esses setores. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade passou a ser entendida como uma nova maneira de pensar, capaz de aproximar a teoria à prática, capaz de integrar especialidades que tinham se afastado uma das outras como decorrência de um “estilo burguês de pensar” (Follari, 1993). Seguindo a corrente antipositivista, Lück (1995) vai colocar nas costas do Positivismo a fragmentação do conhecimento em disciplinas e “a visão dicotomizadora da realidade” (ib., p.45); o seu passo seguinte é derivar daí não só “uma visão limitada da realidade, mas também alienada” (ib., p.51). Por aí se chega ao entendimento de que a epistemologia interdisciplinar é a única capaz de nos dar a conhecer a realidade em sua totalidade.

A questão da Totalidade é particularmente interessante. Ela remete a discussão para três outras questões.

Em primeiro lugar, é principalmente o unitarismo prometido pela interdisciplinaridade que desloca as discussões sobre ela para um plano filosófico. Como vimos, a metafísica está sempre no fundo das declarações e certezas unitaristas dos discursos contradisciplinares, na medida em que a Totalidade é sempre assumida *a priori*.

Em segundo lugar, a promessa unitarista coloca a interdisciplinaridade como o melhor caminho para a superação das contradições sociais do mundo capitalista, pois uma “interdisciplina possibilitaria o conhecimento da totalidade à qual a dialética se refere, e sem a qual o social em seu conjunto permanece não-compreensível” (ib., p.52). Que fariam as esquerdas num mundo não-dialético?

Em terceiro lugar, está a questão da apropriação da interdisciplinaridade, também pela direita. Justamente ao prometer o acesso à Totalidade pela via interdisciplinar, os discursos contradisciplinares serviam à direita. Se, através de métodos de ensino interdisciplinares se poderia apreender o todo, então esses métodos também poderiam servir aos propósitos hegemônicos da direita. Em alguma medida, a promessa interdisciplinar funcionou como conteúdo de justificação para os discursos políticos que sustentavam o *status quo* capitalista, discursos esses que, de certa forma contraditoriamente, sustentavam a própria disciplinaridade. Daí resultou que a tentativa de restaurar uma razão unitária por via da interdisciplinaridade também tenha sido particularmente vigorosa “como reação do capitalismo frente aos seus próprios problemas de legitimação” (ib., p.50) e tenha se articulado com as amplas reformas universitárias que ocorreram em quase todos os países ocidentais. Em muitos lugares, o discurso contradisciplinar entrou, pelas mãos do capitalismo, no espaço aberto pelas esquerdas, em seus movimentos por amplas reformas educacionais.

Além disso, a interdisciplinaridade servia aos discursos científicizantes e tecnocráticos da direita na medida em que ela se apresentava como um caminho para a “superação da especialização excessiva; entendia-se que a interdisciplinaridade fornecia meios para unir o conhecimento teórico à prática e permitia situar o lugar de tal conhecimento dentro da estrutura social em seu conjunto” (ib., p.51). Em outras palavras, a interdisciplinaridade se apresentava como um elemento capaz de refrear as críticas à Ciência, dado que essa se confundia, discursivamente, com a fragmentação.

Podemos tomar muitos fragmentos que denotam a apreensão dos discursos contradisciplinares por diferentes facções políticas. Aqui, no entanto, me atenho a um exemplo. Trata-se daquele deslocamento feito por Fazenda (1993a), que comentei ao descrever a segunda família discursiva. Como vimos, essa autora tinha por “aceite que existe uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade” (ib.,

p.51), uma vez que essa deveria ir muito além da integração. Ela entendia que “integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’” (ib.) e, assim, ficaria no nível da pluridisciplinaridade. A condição necessária para a interdisciplinaridade era dada pela interação. Para essa pedagoga, era preciso, então, substituir a noção de *integração* pela de *interação*. Ainda que longa, vale a pena repetir, aqui, a citação já feita:

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, (sic) é fator de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Nesse sentido é que permanecer nela apenas, seria manter as coisas tal como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada. (ib., p.48).

[...]

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

Não é difícil observar que Fazenda está usando um vocabulário e uma retórica comuns nos discursos que as esquerdas faziam circular entre nós, na década de setenta. Assim, a opção que essa autora faz por *mudança*, em detrimento de *desenvolvimento*, deve ser entendido naquele clima discursivo, quando, como sabemos, as ditaduras conservadores latino-americanos usavam constantemente esse último vocábulo na defesa de suas propostas econômicas, sociais e políticas. Além disso, ao rejeitar *integração*, ela estava rejeitando uma palavra que era usual no vocabulário conservador da época — lembremos, como exemplos, o *slogan* do Projeto Rondon (“Integrar para não entregar”) e a expressão de ordem nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (“integração nacional). Está claro que Fazenda se alinha com as propostas mais críticas que se opunham àquelas ditaduras e que, assim, lutavam por *mudanças* no País.

Por outro lado, ao querer bem mais do que *integrar*, essa autora assume propósitos e expressões que aparecem em textos pedagógicos desde, pelo menos, a Escola Nova. Não cabe entrar aqui em maior detalhe sobre isso, mas tão-somente lembrar que tais expressões — tomadas num sentido mais amplo, não só pedagógico — se situam no horizonte do Movimento Modernista de 1922 e num contexto de afirmação da brasilidade.

Uma outra pergunta que podemos fazer, a esta altura, é: por que se recorreu à doença para qualificar a situação do mundo moderno e, mais precisamente, por que este *topos* parece ter funcionado tão bem ou com tanta força? Na verdade, pode-se responder que o mito da doença é bastante remoto na nossa tradição⁴⁸ e, assim, estaria à mão para ser usado. Ele tem servido para explicar as relações entre a perfeição e a imperfeição, para atemorizar, para justificar os genocídios, para celebrar a negação aos vícios.⁴⁹ Mas isso não explica por que ele foi e é tão intensamente referido *neste caso*. Assim, o que eu quero salientar é o apego do discurso pedagógico justamente a este *topos*. Não que ele esteja sempre explícito, isso é, que sempre se encontre essa palavra ou claramente esta noção nos textos produzidos dentro do movimento pela interdisciplinaridade. Muitas e muitas vezes, a doença está colocada como um fundo, quase silencioso, do qual a prescrição melhorista pedagógica luta por se afastar.

Eu sugiro que o apego a este *topos* resulta da combinação de uma determinada noção de doença com a melancolia moderna que cresceu nas fendas da Modernidade. De fato, a doença de que nos falamos nos discursos contradisciplinares é própria de um organicismo corrente na Medicina do século XIX e que hoje costuma ser chamado de ingênuo ou vulgar. Esse organicismo admite que *existem* doenças e que

⁴⁸ Lembremos, especialmente, Hesíodo e Platão.

⁴⁹ Quanto a isso, lembro as palavras do poeta: “A doença não me intimide, que ela não possa / chegar até aquele ponto do homem onde tudo se explica (Os últimos dias: Drumond de Andrade, 1973, p.33).

essas doenças corrompem um estado natural saudável; a uma “coisa” (a saúde) se oporia uma outra “coisa” (a doença). Aí se está a um passo para identificar um agente etiológico, em geral único, isolável e contaminador e do qual temos de nos livrar. Não é por outra coisa que, como mostrei, se fala *numa* causa para a doença do mundo moderno. E, conseqüentemente, *num* remédio contra essa causa. Não seria propriamente o mundo que se curaria, senão que o remédio mataria a causa... Não se trata de uma *terapia*, cuja palavra derivada *terapêutica*, como nos ensina Mestre Aurélio, tem um sentido mais amplo: “que estuda e põe em prática os meios adequados para aliviar ou curar os doentes” (Ferreira, 1994, verbete *terapêutica*). Não. O remédio é pontual, eficiente, solitário. A terapêutica é processual, resulta de uma combinação de ações e até mesmo de remédios. Que se quer contra uma doença? Principalmente no mundo moderno que é visto, pelos seus próprios críticos, como o mundo em que prevalece a razão instrumental? A lógica que se quer extinguir é a própria lógica que sustenta o processo de extinção.

Feitos mais esses comentários sobre as condições que possibilitaram a articulação e a ampla circulação dos discursos contradisciplinares, volto para algumas considerações gerais sobre a disciplinaridade, antes de concluir esta Tese.

Não deixa de parecer paradoxal que os mesmos dispositivos que disciplinam, distribuindo monotonamente o espaço social, são os que criam sujeitos singulares. Assim Díaz (1993b) refere-se a esse paradoxo:

a disciplina que tende a nivelar reduzindo tudo à “normalidade”, por sua vez gera *individualidades*. A aparente uniformidade de uma formação militar, de uma cadeia de produção, de uma aula, de uma sala de hospital ou de uma coluna de presidiários está constituída por indivíduos que aprendem — à força de castigo e recompensa — a cumprir com a *norma*. Esta, nivelando a todos, também os individualiza, porque é o *esforço pessoal e a aplicação da norma* aquilo que os assimila ao sistema. (ib., p.35).

Mas o paradoxo desaparece se abandonarmos as noções de contradição entre parte e todo. A contradição só surge quando levamos a sério as díades (Wittgenstein, 1979). Nada há no mundo que nos assegure que elas não passam de construções mentais; isso pode, então, nos conduzir a problemas que sendo inventados, são maus problemas ou, como diria Wittgenstein: “levam a mal-entendidos” (ib., §90, §95, §120). A parte não é necessariamente o contrário do todo; e talvez até mesmo não existam contrários para uma ou para o outro. Seguindo o pensamento pós-estruturalista, sugiro que abandonemos as díades ou, pelo menos, não façamos de cada elemento dessa díade — o todo e a parte, isso é, o espaço social e o sujeito — mais do que cada um pode ser, a saber, referentes que estão no mundo, que são coisas do mundo.

Sobre as díades, podemos ir buscar a imagem que nos deixou Lewis Carroll, em *Alice no País das Maravilhas*. Alí há uma passagem que trata da problemática questão dos opostos. Temos, para usar uma expressão de Wittgenstein, o “vício de pensamento” de construir opostos mesmo quando um dos termos não admite um seu oposto inequívoco, isso é, claro e único. Esse vício é agravado pela prática de aplicar automaticamente o oposto quando o primeiro termo não se aplica. Vejamos como Carroll encaminha essa questão, ao descrever o julgamento do Valete. Estando preso, o Valete é levado à presença do Rei para explicar quem teria escrito uma determinada carta. Mas o Rei “pensa mal” — tem os “vícios de pensamento” de que nos fala Wittgenstein. Por isso, diante da resposta negativa do Valete, o Rei argumenta: “Se não foi você que assinou a carta, tanto pior para você. Ao não assiná-la, você deve ter tido más intenções, pois caso contrário teria assinado a carta, como faria qualquer pessoa honesta”.⁵⁰

Se tomarmos o sujeito e a rede como referentes que estão no mundo, nem eles se opõem, nem um (a rede) resulta da soma das unidades do outro (os sujeitos). E aqui poderíamos substituir “soma” por “combinação”, “integração” ou “sinergia” que daria no mesmo. Assim, podemos pensar que o sujeito e o

⁵⁰ A sutileza filosófica desta passagem é notável. A rigor, o Rei não fez como o lobo de Esopo: o Rei não era mau, mas apenas pensava mal... Ele não tinha más intenções contra o Valete; mas também não tinha inteligência... Se pensamos que isso só aconteceria num “país das maravilhas”, seria bom olharmos para os opostos que construímos no nosso “mundo real”.

espaço social são, na episteme moderna, as duas faces de uma mesma moeda. A normalidade que define um é a mesma que posiciona o outro. E a disciplina que baliza a normalidade é a mesma para ambos. Já usei a mesma metáfora quando falei que os eixos corporal e cognitivo são, também, os dois lados da moeda disciplina. Se tentarmos tematizar só um, perderemos a riqueza do outro e, talvez pior, perderemos de vista as relações entre eles.

Então, o que se coloca não é tentar entrar na questão por um dos lados — seja pelo sujeito, seja por aquilo que se chamou estrutura —, mas sim pelas bordas da moeda. Tentar entrar por uma das faces, para depois dialeticamente chegar à outra, leva invariavelmente ao privilégio de uma delas e aos mal-entendidos que comentei no parágrafo anterior. Como já referi, é justamente disso que falou Canning (citado por Popkewitz, 1994), ao dizer que o historicismo radical se ocupa com a sexualidade (e não com esse ou com aquele sexo), com as relações de gênero (e não com o machismo ou com o feminismo) e assim por diante.

Foi isso que procurei fazer em muitos momentos, ao longo desta Tese. Por onde eu entrei sempre fui encontrando uma sucessão de eventos e um conjunto de dispositivos que se engendraram para disciplinar. Tais eventos e tais dispositivos se manifestam em múltiplas práticas discursivas e não-discursivas, conectadas entre si. É na contramão de algumas dessas práticas que pretendem se colocar as séries dos discursos contradisciplinares que descrevi e problematizei. Das muitas lições que tirei de tudo isso, eu trago duas questões para um último comentário.

Em primeiro lugar, a questão das conexões. O olhar genealógico nos mostrou que, assim como qualquer outro discurso, os discursos disciplinares jamais estão soltos no cenário onde eles são pronunciados. Os discursos, por mais originais e livres que pareçam, jamais são simples produtos de *insights* ou de uma Razão suficiente⁵¹; jamais eles resultam de atos de uma vontade soberana. Mesmo que muita originalidade possa ser dita, é preciso ter em mente que o *dictum* não só é feito de tijolos tirados de outros discursos como é determinado por práticas não-discursivas, algumas próximas, outras remotas. Isso é muito mais do que dizer que os discursos são “influenciados pelo meio social”. Mesmo os discursos aparentemente tão elaborados e fundamentados — como é o caso do discurso pedagógico — nem eles se formam por operações racionais suficientes, nem são um conjunto abstrato de idéias a serem transpostas para as práticas educativas. Eles estão conectados profundamente com as próprias práticas que os originaram (Narodowski, 1994). Entre muitas outras coisas, isso significa que para alterar as práticas — discursivas ou não-discursivas — de nada adiantará apenas discursar sobre elas, na busca de alternativas. Por mais inteligente que pareçam esses discursos, nada adiantará se mais no fundo não for examinado o quanto essas práticas estão conectadas com outras que, muitas vezes, são assumidas com tranqüilidade, seja porque não são vistas, seja porque são consideradas naturais.

Popkewitz (1995) nos oferece um conceito que é útil para compreendermos a importância dessas conexões: *campo discursivo*. Para esse autor, ao contrário da noção de contexto — que cria um lugar onde as crianças são normalizadas — ele fala de um campo discursivo como “uma montagem que abarca múltiplas instituições” (ib., p.11). O conceito de campo discursivo permite que a criança seja vista como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só “diretamente sobre” ela enquanto indivíduo singular mas também, que se estabeleceram historicamente “sobre” todo o *milieu* em que ela vive. Num sentido mais geral, pensar um campo discursivo é pensar acerca de “como determinados sistemas de idéias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades” (ib.). Para Popkewitz, uma perspectiva como essa, por exemplo, desloca qualquer discussão sobre a disciplinaridade e sobre o currículo; ambos deixam de ser uma questão epistemológica e passam a ser uma questão de epistemologia social.

⁵¹ Estou usando suficiente no sentido filosófico que pode ser lido aproximadamente como: “por si só algo pode dar conta de alguma coisa”.

Em segundo lugar, mas não menos importante, está a questão da liberdade. De certa maneira ela deriva das conexões que comentei logo acima. Em várias passagens deste texto fui deixando clara a noção que agora procuro sintetizar em poucas palavras. O que segue não deve ser entendido, absolutamente como uma prescrição. Trata-se de um entendimento que resulta da perspectiva que adotei e que pode ser visto como um solilóquio.

Nas últimas décadas, o discurso pedagógico tem tratado as disciplinas — tomadas em qualquer dos seus eixos — com muita reserva e até desaprovação. Como mostrei, muitos identificam nelas a origem da doença do mundo e, por isso, as exorcizam. Não tentei provar quem está certo ou quem está errado, pois não é isso que se coloca numa perspectiva como a que eu adotei. O que quero sublinhar coloca-se num outro registro. Todas aquelas pessoas que, envolvidas com a Educação, pensam em se libertar dos constrangimentos materiais e discursivos em que se consideram mergulhadas, talvez pouco ou nada consigam se atacarem de frente aquilo que consideram problemático. Como num jogo de espelhos, talvez o que se vê não passe de uma série infinita de avessos do avesso do avesso... Talvez tudo isso seja muito mais complicado do que pode dizer o conceito de *ideologia*, por mais elaborado que ele seja, pois simplesmente não há um original, não há onde lançar as âncoras. Colocar em marcha a atitude-limite, de que nos falou Foucault, implica pensar não só *por que* isso ou aquilo é considerado constrangedor como, ainda, *a que e como* se conecta isso ou aquilo. E talvez nem assim desapareçam os constrangimentos: ao sair de uma garrafa, cada pessoa ver-se-á aprisionada em outra garrafa.

A liberdade não está fora das garrafas, mas nas tentativas de nos libertarmos delas.