

Na oficina de Foucault *

Alfredo Veiga-Neto **

Palavras-chave:

Michel Foucault	—	Filosofias da Prática	—	Ferramentas conceituais
Fidelidade infiel	—	Metanarrativa	—	História

Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração.

(Rorty, 1988, p.286).

Fugir a uma tradição. Neste caso, fugir à minha própria tradição... Fugir àquilo que, em minha forma de escrever, tem sido mais tradicional: a talvez excessiva preocupação com a arquitetura e o endereçamento do texto.

Uma fuga desse tipo requer algum esforço e, no meu caso, implica riscos. No plano mais formal: como deixar um pouco de lado a sempre torturante lapidação que me acompanha, na constante preocupação com uma estrutura textual lógica e gramaticalmente rigorosa? E no âmbito daquilo que se costuma chamar de conteúdo: saberei escrever sem me preocupar tanto com o rigor das technicalidades daquilo que escrevo e com os mapas e amarrações conceituais dos temas que abordo? Neste caso, saberei ser claro para quem me ler sem, com isso, precisar recheiar meu texto com mil amarrações e referências a terceiros? Saberei me libertar, por pouco que seja, dessa constante preocupação que herdei do trabalho docente: ser didático e (muito) útil àqueles a quem escrevo? E como combinarei várias coisas que já escrevi com outras que me preocupam mas que ainda não coloquei no papel? Enfim, como dar mais uma volta no parafuso com o qual venho trabalhando há tantos anos, sem gastar a rosca e sem arrochar o conjunto todo?

Esses são os desafios que aqui proponho a mim mesmo. E se me desafio é porque quero experimentar mais liberdade na visita que volto a fazer à oficina de trabalho de Foucault. E se quero liberdade nessa visita é para que eu possa me deter um pouco mais no exame não propriamente daquilo que ele está fazendo com as suas ferramentas, mas sim no exame daquilo que o cerca nas lutas de seu ofício. Se seu ofício era pensar e escrever e se ele escrevia não por

prazer mas como uma forma de travar um combate, compreende-se que sua oficina era uma arena onde ele terçava as armas em suas investigações para

mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar —que elas consideram universais— são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises [...] acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar. (Foucault, 2004, 295-296).

Oficina, ofício, fazer, feitiço, sacrifício, benefício/malefício, afeto, confeccionar, artifício, (in)perfeição, fácil/difícil, efeito, eficaz, proveito, fato —todas elas, expressões que se ligam etimologicamente e que povoam o pensamento e a atmosfera de trabalho na oficina de Foucault. Junto a todas elas, lembro mais uma: edificante. Não é justamente com essa palavra que Rorty adjetiva os filósofos não-sistemáticos, na citação que registrei como epígrafe a este texto? Vale a pena transcrevê-la mais extensamente:

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são *intencionalmente* periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar —admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito. (Rorty, 1988, p.286).

E, ao me desafiar neste texto, desafio também quem me lê. É assumindo tantos desafios que me coloco frente a frente com o risco de, mais uma vez, continuar discutindo —agora então de uma maneira menos, digamos, técnica e específica e, por isso, mais talvez livre...— algumas das infinitas possibilidades que o pensamento de Michel Foucault abre para a Educação.

Que quero dizer com a expressão “menos técnica e específica e, por isso, talvez mais livre”, quando me refiro à discussão sobre algumas das infinitas possibilidades que podemos encontrar nos Estudos Foucaultianos?

Aqui, vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência. Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto formam o fundo, o ambiente, *sobre, no* ou *dentro do* qual trabalhamos. É o conjunto das ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permite, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como uma investigação sobre outros modos de

pensar. Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável. Como explicou Nietzsche, antes de se poder dizer o que alguma coisa é, é preciso já se saber o que as coisas podem ser (Nietzsche, 1988, *apud* Braida, 1994).

Vários autores têm se valido dos conceitos foucaultianos como ferramentas para pensar e problematizarem a Educação. Felizmente, nesse campo há vários anos vem crescendo entre nós uma ampla e variada bibliografia disponível.¹ E quais são as ferramentas conceituais que Foucault nos põe à mão para essa tarefa? Como bons exemplos, pode-se citar as intrincadas relações entre o *poder* e o *saber*, os *processos de subjetivação* —aqui entendidos como os mecanismos pelos quais nos tornamos sujeitos e ao mesmo tempo assujeitados aos outros e a nós mesmos—, os *métodos arqueológico e genealógico*, a *ética* —como cuidado de si mesmo—, a *loucura*, a *governamentalidade*, o *discurso* etc.

Como anunciei no início, não farei aqui uma abordagem detalhada dos campos que se abrem, desse ponto em diante, para quem quiser lançar mão das ferramentas acima referidas, a fim de articular os Estudos Foucaultianos com a Educação. Meu interesse aqui será outro: levantar algumas poucas questões acerca da bancada e do entorno mais amplo da oficina de Foucault. Como já disse, esse será o interesse da minha visita à sua oficina. E isso será sempre importante, se quisermos usar aquelas ferramentas ou, até mesmo, tentarmos construir nossas próprias ferramentas e montar nossa própria oficina.

Para que eu possa começar a minha visita, terei obviamente de entrar nela. Munido, para tanto, de alguns conceitos que tomarei emprestados principalmente de Nietzsche e do Segundo Wittgenstein² e que por sua vez me servirão tanto como ferramentas quanto como uma bússola ao longo do percurso, começarei a visita pelo portal da oficina de Foucault, acima do qual está gravada a cortante frase de Taylor (1992, p.69): “Foucault desconcerta”.

Se Foucault desconcerta é porque, para muitos, ele “é um enigma” (Ball, 1990, p.1; Marshall, 1990, p.11) e tem levado a “numerosas interpretações divergentes” (Rajchman, 1987, p.8). É hoje um lugar-comum dizer que o pensamento de Foucault é amplo e variado, profundo e complexo, tão recorrente e ao mesmo tempo tão nômade. Decorre daí o fato de que, ao tentarmos combiná-lo com outros campos dos saberes, nos colocamos diante de alguns problemas

¹ Para mais detalhes, vide principalmente Veiga-Neto (2003), Silva (1994) e Veiga-Neto & Fischer (2004).

² Para mais detalhes sobre as articulações entre Nietzsche e o Segundo Wittgenstein, no que concerne aos seus “usos” combinados para pensar a Filosofia da Diferença e a Filosofia da Prática, vide Veiga-Neto (2004).

complicados; um dos mais frequentes dentre tais problemas é o dilema de sermos ou (não sermos) mais (ou menos) fiéis ao filósofo.

Essa questão da (in)fidelidade a Foucault já é, por si só, deveras interessante. Ela já marca a atmosfera que o cerca em seu trabalho. E ela importa tanto em termos estritamente técnicos para quem trabalha com o filósofo quanto em termos aplicativos e práticos para aqueles muitos outros que, se valendo dele, dedicam-se a pensar o —e militar no— campo das saberes e das práticas sociais.

Se por um lado a (in)fidelidade representa um risco, por outro lado talvez esteja justamente aí a oportunidade de fazermos aquilo que o próprio Foucault queria que fizéssemos dele e com ele: usá-lo como um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso³. Eis aí um entendimento que compõe a ambientação da oficina do filósofo e que tem de ser levado em conta quando estamos trabalhando em nossa própria oficina.

A (in)fidelidade àquele com quem aprendemos e que quer ser “carbonizado depois do uso” carrega, em si mesma, o instigante paradoxo inventado por Nietzsche: “retribui-se mal ao mestre continuando a ser sempre aluno”... Como discuti outras vezes, talvez se possa dizer, então, que ser fiel a Foucault é, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que isso implique uma contradição a ser resolvida. Assim, ao invés de ver a fidelidade infiel —ou a infidelidade fiel, o que no fim das contas dá no mesmo...— como uma contradição, prefiro tratá-la como uma tensão permanente e, enquanto tal, fonte energética para torcer e retorcer as contribuições foucaultianas para os nossos entendimentos sobre o presente.

Podemos seguir Ewald (1993) para compreender que “ser foucaultiano” ou “fazer um estudo foucaultiano” pode significar tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho ou, até mesmo, respirarmos cuidadosamente a atmosfera que envolve sua oficina. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenrolar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault.

³ A declaração de Foucault (2001, p.125), feita em 1975, é: “Au fond, je n'aime pas écrire; c'est une activité très difficile à surmonter. Écrire ne m'intéresse que dans la mesure où cela s'incorpore à la réalité d'un combat, à titre d'instrument, de tactique, d'éclairage. Je voudrais que mes livres soient des sortes de bistouris, de cocktails Molotov ou de galeries de mine, et qu'ils se carbonisent après usage à la manière des feux d'artifice.”

Uma postura que joga simultaneamente com a fidelidade e a infidelidade diante do outro denota um comprometimento não-religioso para com esse outro. É por isso que mais uma vez recorro à conhecida declaração de Barret-Kriegel (1990, p.186), para quem, reconhecer a importância da obra de Foucault não implica uma comemoração: “Nós não somos os guardiões do templo, nem há aqui religião; trata-se somente da vontade de saber”.

No momento da transmutação da fidelidade em infidelidade, parece acontecer uma ruptura epistemológica. Se falo em transmutação é porque não se trata aqui de um processo dialético; assim, nada disso tem a ver com uma superação incorporada e nem mesmo com o atingimento de algum suposto nível de entendimento, complexidade ou racionalidade superior. Trata-se, sim, de um acontecimento sempre instável e, por isso, capaz de voltar atrás e, logo em seguida, ir para a frente ou para qualquer outro lugar. É essa radical contingência da transmutação que nos permite colocar todas as fichas no *a priori* histórico; se quisermos, podemos pegar minha explicação pela outra ponta: colocar todas as fichas no caráter contingente —ou seja, não-necessitarista— do acontecimento implica estar aberto ao transitório, ao nomadismo, às idas e vindas da razão, sem que disso decorra qualquer demérito à própria racionalidade. É ao nos despedirmos do necessitarismo —aliás, fazendo o que sempre fez Foucault⁴— que abrimos espaço para a tensão entre o *ser fiel* e o *ser infiel*.

As implicações da fidelidade infiel para a Educação são importantes. Continuando com a metáfora da oficina, pode-se dizer que o *ethos* da tensão permanente entre *ser fiel*—*não ser fiel* funciona como a bancada, um suporte sobre o qual usamos as ferramentas na oficina em que desenvolvemos o ofício de pensar o presente e escrever sobre ele. Num sentido agora ainda mais amplo: a (in)fidelidade serve de também de pano de fundo a cobrir as paredes e criar toda uma ambientação à nossa oficina. E conforme formos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas idéias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, assim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe —seja descobrindo, seja inventando— o que está para lá do até então pensável e do até então dizível.

⁴ “Todas as minhas análises se contrapõem à idéia das necessidades universais na existência humana”. (Foucault, 2004, p. 296).

Esse pensamento a marteladas e assim torcido e retorcido é a própria *hipercrítica* posta em marcha, entendendo hipercrítica, como várias vezes tenho referido, enquanto a “radical radicalização da crítica radical”, enquanto um *ethos* que se inspira em Kant e o leva às últimas conseqüências. O tributo que a hipercrítica deve ao kantismo é essa insatisfação da “atitude filosófica e cotidiana que precisa de ‘permanente reativação’” (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p.219). Mas ela quer ir além do próprio kantismo, quando jamais recorre a um suposto fundamento ou tribunal epistemológico, teórico e metodológico que pudesse estar acima de si mesma; assim, o que a hipercrítica faz é buscar “no mundo concreto —das práticas discursivas e não discursivas— as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (Veiga-Neto, 2003, p.30).

Chamamos de História os sentidos que damos, *ad posteriorem*, à sucessão organizada das práticas ao longo do tempo, conforme tal sucessão vai ficando registrada na memória. A expressão *ad posteriorem* aponta para o fato de que a História não antecipa o devir, pois não há como fazê-lo racionalmente, senão puramente por conjecturas, às quais não temos como dar razões plausíveis e confiáveis. Como já demonstrou David Hume há muito tempo, não podemos nem mesmo afirmar categoricamente que o sol nascerá amanhã de manhã... Em termos filosóficos isso é o mesmo que dizer que nenhuma fundamentação desse tipo é completa e categórica; o que prevemos é sempre resultado de um fenômeno psicológico que provém do acúmulo de repetidas experiências passadas e não de algum processo lógico, demonstrável e que possa ser igualmente compreendido por todos e partilhado entre todos. É por isso, então, que as práticas são sempre contingentes; elas simplesmente acontecem numa sucessão temporal. É claro que nessa sucessão elas implicam-se encadeadamente; mas isso não pressupõe nem um desígnio prévio, pré-traçado por um motor a empurrar os acontecimentos, nem um atrator teleológico na direção do qual se sucederiam necessariamente os acontecimentos.

De tal compromisso com o caráter contingente do mundo das práticas, deriva o fato de que a hipercrítica é ela própria uma prática sempre aberta, insatisfeita e desconfiada de si mesma. É tudo isso que permite que alguns autores afirmem que Foucault desenvolve uma Filosofia da Prática.

As implicações de tudo isso para a teorização e para a prática educacionais são da maior importância. Sendo a Filosofia da Prática ela mesma uma prática intelectual que não se fundamenta em nenhum *a priori*, exceto o *a priori* histórico, ela se coloca, então, como uma prática avessa às metanarrativas da Modernidade, tais como a crença na *totalidade*, numa *realidade objetiva* externa a nós e acessível pelo uso de uma *razão*, essa mesma capaz de levar *progressivamente* o *sujeito* a um estado de *autonomia* ou *emancipação libertária*. No fundo

dessas metanarrativas, estão duas noções fundamentais que lhes servem de sustentação. Vejamos muito resumidamente cada uma dessas noções.

Uma delas é herdeira da idéia platônica dos dois mundos, tematizada longamente por Platão no seu conhecido mito alegórico da caverna. Trata-se do entendimento —que mais tarde o platonismo assumiu como uma doutrina— de que vivemos num mundo que tem, acima de si, um mundo ideal, habitado por idéias e formas perfeitas, um mundo inteligível, que pode reger o que acontece aqui nesse nosso mundo imperfeito e grosseiro, um mundo sensível. O homem habita esses dois mundos e é o único ser capaz de sair deste nosso mundo sensível (a caverna) e chegar à luz do mundo inteligível (o fora-da-caverna) onde está a verdade, num movimento denominado dialética ascendente. Para Droz (1997, p.81), “o que há de aparentemente trágico em nossa condição é compensado por um otimismo racionalista, confiante numa liberação possível do homem pelo conhecimento”. Assim, a História que vivemos deveria estar, desde sempre, comprometida com esse mundo ideal, supra-sensível; haveria um *finalismo* embutido nela, para que se cumprisse, ainda que minimamente, o necessitarismo da regência ideal—sensível. Podem até ocorrer atrasos e desvios em relação à ordem que é própria desse mundo ideal, porém mais cedo ou mais tarde espera-se que se cumpra um fim que já estava desde sempre ali inscrito. Essa inscrição, à qual não temos acesso direto, é o que se costuma chamar de desígnio, destino, vontade divina ou ordem natural do mundo.

A outra noção fundamental que serve de sustentação às metanarrativas da Modernidade é, de certa maneira, tautológica. Trata-se do entendimento segundo o qual os estados prometidos pelas próprias metanarrativas são alcançáveis neste nosso mundo sensível simplesmente porque o mundo inteligível se inscreve, em sua totalidade, num sujeito que é, *per se*, dono ou sede de uma *consciência transcendente*. Essa consciência é entendida como um atributo necessário cujo germe lhe foi desde sempre impresso pelo simples fato de que ele é um sujeito humano, ator de uma trajetória histórica predeterminada e que está à espera de ser plenamente realizada pela sua vontade e ação. A realização plena só se dará com o amadurecimento desse germe de racionalidade que, segundo tal entendimento, carregamos ao nascer. O conceito de sujeito epistêmico, atualmente tão caro para a Pedagogia, serve de bom exemplo desse entendimento. E se chamamos aquele amadurecimento de “tomada de consciência”, “atingimento da maioridade” ou “desenvolvimento psicogenético pleno”, pouco importa; em qualquer caso, trata-se de um estado a ser alcançado pela Educação.

A atribuição desse papel à Educação resultou daquele importante processo de secularização do Humanismo renascentista tardio, no qual o divino se fez humano, e que acabou funcionando como decisiva condição de possibilidade para que a Pedagogia moderna nascesse

caudatária do conteúdo sagrado medieval do qual pensava ter se livrado. Aliás, a reposição do sagrado no profano —ou, se quisermos: a conservação dissimulada da religiosidade dentro da secularidade— não se deu apenas com a Pedagogia, mas também com a Ciência. Mesmo não querendo me estender demais aqui nessas questões, é preciso lembrar que tal reposição ou conservação não foi imediata; para sermos mais rigorosos, ela foi precedida de um breve período intermediário no qual o transcendentalismo medieval deu lugar a um imanentismo, praticamente sem deixar espaço para o sagrado e para a transcendência. Tal ruptura é visível em alguns educadores humanistas do século XVI, como é o caso de Juan Luis Vives, e em certa medida aconteceu em vários setores do pensamento, nos primórdios da Modernidade. Mas, na medida em que, no plano político, o imanentismo representava um risco para a efetivação de uma nova lógica de soberania que então se articulava, ele entrou em crise e deu lugar a uma reposição do transcendentalismo medieval, claro que agora um tanto escondido sob a espessa capa do secularismo moderno.

Dito de outra maneira e resumidamente: na contramão da imensa maioria das correntes filosóficas modernas que têm se dedicado a pensar a Educação, a Filosofia de Foucault⁵ não conta com a transcendência de um suposto sujeito-desde-sempre-aí, capaz de atingir racional e progressivamente um estado de consciência total que lhe confira a liberdade e a salvação da alma.⁶ Não é essa a atmosfera que se respira na oficina de Foucault. Ali não há lugar para o humanismo fundacional que marca boa parte da Filosofia contemporânea; como explica Rajchman (1987, p.93), Foucault usa a arqueologia e a genealogia como fonte de “argumentos para dissolver o antropologismo”.

Ainda que em termos filosóficos e políticos seja importante tematizar as metanarrativas da Modernidade, examinando-as naquilo que representam e em suas conseqüências, não interessa muito, nem aqui nem para Foucault, argumentar *contra* elas. O que mais importa é deixá-las de lado, levando adiante nossas descrições, nossos entendimentos e nossas problematizações sobre o presente sem apelar para elas.

Ao se despedir das metanarrativas modernas e principalmente ao entender que a transcendentalidade do sujeito não passa de um mito, a Filosofia da Prática de Foucault nos coloca —a nós que nos envolvemos com a Educação— frente a problemas e tarefas muito amplas, até então impensadas e aparentemente difíceis. Assim, por exemplo, a tradicional missão redentora da Educação perde o sentido. Trata-se de uma perda que a muitos parece colocar em

⁵ É claro que, nisso, Foucault não está sozinho.

⁶ Num primeiro ensaio genealógico que realizei sobre algumas raízes da Pedagogia moderna (Veiga-Neto, 2004a), mostrei as origens neoplatônicas e bíblicas do caráter prometeísta e salvacionista atribuído à Educação.

risco a própria razão de ser das práticas educacionais: afinal, sem um sujeito-desde-sempre-aí, retiramos da Educação o seu objeto a ser trabalhado e transformado. Se não faz mais sentido falarmos em um sujeito transcendental que pré-existiria ao processo educativo e sobre o qual esse mesmo processo agiria no sentido de realizá-lo plenamente —tornando-o autônomo, emancipado—, que função sobrar para a Educação?

É fácil perceber quão grandes são as implicações práticas, epistemológicas, éticas e políticas dessa pergunta. Indo além, podemos perguntar também: que tem Foucault a nos oferecer para colocar no vazio deixado por essa sua desconstrução?

Antes de continuar no afã de perguntar acerca do que pode Foucault nos dizer, fazer por nós e pela Educação, é preciso ter bem claro que ficaremos bastante decepcionados se formos buscar em sua Filosofia da Prática as soluções para as nossas próprias práticas. Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro. Seu pensamento herdou de Nietzsche essa revolucionária noção de que a Filosofia deve ser, antes de tudo, uma atividade que nos leva a examinar as nossas relações com a verdade. Lembro sempre que, para Foucault, a Filosofia deve funcionar como uma potência do pensamento, sempre fugidia e inquieta, como “um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (Foucault, 1994, p.13).

Assim, ao invés de perguntar “isso é verdadeiro?”, é melhor perguntar “como isso tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?”, “poderemos alterar essa ou aquela verdade?”. Como se vê, ao contrário do que afirmam alguns de seus críticos, para Foucault as verdades existem sim, mas “são deste mundo” (Foucault, 1992, p.12); elas não estão num outro mundo, a nos guiarem e à espera de serem decifradas por nós... O problema, então, coloca-se de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos.

Já aqui se pode ver um possível papel para a Educação. Pois se é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a Educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento da verdade. Se por um lado não há o que desvelar — pois nada está escondido—, por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper)criticado, colocado sob suspeita e modificado... Assim, já se vê que o pensamento de Foucault constitui-se numa arma que, ressignificando a Educação, nos empodera, seja para analisarmos nossas condições, seja para agirmos no sentido de mudar o rumo das coisas.

Claro que, numa tal perspectiva, esse “mudar o rumo das coisas” jamais será feito a partir de algum modelo ideal a guiar nossos pensamentos e nossas ações, mas sim a partir da própria analítica da situação em que nos encontramos. Isso não significa que as nossas ações para a mudança são erráticas, fortuitas; não significa, muito menos, que “vale tudo”. Ao contrário, a prática da hipercrítica implica, necessariamente, um “dar razões” segundo um regime de verdade que faça sentido numa determinada ordem discursiva. Se quisermos alterar o regime e a ordem vigentes —e muito freqüentemente devemos empreender esforços nesse sentido—, devemos lutar para constituir um outro regime e, com isso, alterar os sentidos que nos conferiram ou que nos impuseram e que até agora nos subjetivaram dessa ou daquela maneira.

Na medida em que a escola tem funcionado como a principal instituição capaz de articular o poder com o saber (Hoskin, 1990), a Educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam. Se ficássemos por aqui, já seria considerável a contribuição de Foucault para a Educação: já teríamos armas e munição suficientes para desestabilizar os regimes de verdade que nos afligem, para desalojar os enunciados pedagógicos de seus tranqüilos leitos discursivos e com isso desalojarmo-nos, a nós mesmos, das posições (in)cômodas onde nos colocaram ou onde nós mesmos nos colocamos. Isso tudo já significa pôr em xeque as em geral grandiloqüentes declarações que povoam os discursos pedagógicos contemporâneos, cuja marca principal tem sido, especialmente no Brasil, o constante apelo àquelas que costumo chamar de “As sete pragas da Pedagogia moderna”: o transcendentalismo, o finalismo, o catastrofismo —e o correlato denunciamento—, o salvacionismo, o prometeísmo, o prescritivismo —e os correlatos metodologismo e reducionismo— e o messianismo.⁷

A essas alturas, me dou conta de que, pelo menos nesta rápida visita à oficina de Foucault, já consegui conhecer um pouco melhor a bancada sobre a qual ele usa suas ferramentas e captar um pouco da atmosfera que ali se respira. E me dou conta, também, que, aos poucos, já me vali e continuo me valendo de tudo isso para usar em minha própria oficina; ela é bem modesta, mas sempre (in)fiel a Foucault.

Relendo o que escrevi, me dou conta de que ao longo deste texto oscilei entre, de um lado, deixar o pensamento fluir mais livre —para cumprir o que havia prometido— e, de outro lado, me amarrar mais à estrutura e às tecnicidades —afinal, não é fácil libertarmo-nos daquilo que fizeram de nós e daquilo que cada um fez consigo próprio. Desconfio que tal oscilação, no

⁷ Para uma primeira aproximação a tais questões, vide Veiga-Neto (2006).

fim das contas e para o final deste texto, acabou pendendo a favor de uma maior preocupação com uma amarração arquitetural e conceitual, em detrimento da liberdade da escrita. Com essa observação, eu não quero nem me explicar, nem me desculpar pela minha infidelidade a mim mesmo; ela vale para que eu mesmo de dê conta de que, mais uma vez, me coloquei frente à frente com a inquietante questão dos limites dos “usos” que se pode fazer de um autor —ou talvez melhor: dos “usos” que cada um pode ou quer fazer de um autor. Insisto: no caso de Foucault, isso assume proporções alarmantes.

Da polimórfica atmosfera que se respira em sua oficina, talvez a fração na qual, ao fim e ao cabo, mais me interessa imergir seja a do descentramento do sujeito, da dissolução do antropologismo, do *a priori* histórico, da prática da crítica constante, do afastamento definitivo das metanarrativas modernas. Numa (sempre um tanto problemática) analogia química, essa me parece ser a fração mais densa da atmosfera foucaultiana. Aqueles outras frações mais leves, evasivas e fugidias —tão presentes no último Foucault e das quais tantos têm se ocupado ultimamente— me atraem menos. Mas aí a história já é outra...

O que importa é que me concedo a liberdade de, não querendo respirar esses ares mais voláteis, saio da oficina do filósofo. E é justamente neste ponto que se instala a ambivalência. Ao praticar minha liberdade, continuo sempre preso a Foucault pois faço o que ele mesmo pediu que fizessem com ele, isso é, deixo-o para trás... É sendo fiel ao seu pedido que o abandono sem que venha jamais a abandoná-lo.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen. Introducing M. Foucault. In: _____. (ed.). *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.1-8.
- BARRET-KRIEGEL, Blandine. Michel Foucault y el Estado de policía. In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault; filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.186-192.
- BRAIDA, Celso. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TÜRCKE, Christoph (org.). *Nietzsche: uma provocação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p.33-42.
- DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Brasília: UnB, 1997.
- EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.1-14.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Sur la sellette. In: _____. *Dits et écrits, 1954-1988, v.1 (1954-1975)*. Paris: Quarto- Gallimard, 2001. p.1588-1595.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.294-300.
- HOSKIN, Keith. Foucault under examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, Stephen (ed.) *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.29-53.

- KIZILTAN, Mustafa; BAIN, William; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, Tomaz (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.205-232.
- MARSHALL, James. Foucault and educational research. In: BALL, Stephen (org.). *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.11-28.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da Natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.
- SILVA, Tomaz (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SIMONS, Jon. *Foucault and the Political*. London: Routledge, 1995.
- TAYLOR, Charles. Foucault on freedom and truth. In: HOY, David (ed.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p.69-102.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004a. p.65-83.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. In: *Educação on line*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n.2, 2006.
http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acessado em 12 de agosto de 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. Porto Alegre, UFRGS: *Educação & Realidade*, vol.29, n.1, 2004. p.7-25.
-

* Texto apresentado no *III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, outubro de 2006. Agradeço ao Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ) a leitura cuidadosa e as críticas feitas à primeira versão deste texto. Publicado em:

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91. ISBN: 85-7526-225-4.

** **Alfredo Veiga Neto** é Mestre em Genética, Doutor em Educação, Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e Professor Convidado-permanente do PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). alfredoveiganeto@gmail.com