

VÍCIO DE PROIBIR: DROGA SOCIALMENTE REFORÇADA.

Helena Isabel Mueller*

Resumo: Nascemos livres. Nascemos curiosos e com imenso prazer em aprender. O mundo que nos cerca é um amplo laboratório para nossas experiências. Gradativamente somos disciplinarizados, conduzidos a aprender não mais levados por nossa curiosidade, mas sim pelo que está definido por uma disciplina construída pela necessidade social de separar saberes: o saber culto ou científico, e o saber popular ou senso comum. O presente trabalho tem como proposta discutir essa questão tendo como pano de fundo o hábito social da proibição, respaldada nas noções desenvolvidas por Foucault, Castoriadis e Rancière.

Palavras-chave: liberdade; disciplina; emancipação.

Abstract: We are born free. We are born curious and with an enormous pleasure in learning. The world around us is an enormous laboratory for our experiences. Slowly we are led to abandon our curiosity for the sake of an apprenticeship that follows the rules of a discipline constructed to attend the social need to separate knowledges: scientific thought from common sense. This essay has the purpose of discussing this matter having in backstage the social habit of forbidding as well as is anchored in the notions proposed by Foucault, Castoriadis and Rancière.

Key-words: freedom; discipline; emancipation.

Início este ensaio aceitando a provocação de Pasetti (2006): pegar Foucault por onde se quer e freqüenta-lo, pois ele é vital. Vital para pensar a realidade presente, não como referência metodológica - não foi essa sua proposta - mas como instigador de maneiras heterodoxas de construir o próprio ato do pensar e, conseqüentemente, do saber. José Ternes (2006), em texto que discute a inserção de Foucault na história do pensamento, seguindo a tradição francesa de “fazer, indefinidamente, história do pensamento (científico ou não)” (94), chama a atenção para que o pensamento contemporâneo coloca a si mesmo exigências sempre maiores que aquelas originadas pelo pensamento do século XVII, do qual é herdeiro. Citando Foucault:

Referindo-me ao texto de Kant, eu me pergunto se não podemos pretender que a modernidade seja, mais que um período da história, uma atitude. Como atitude quero dizer um modo de se relacionar com a atualidade; uma escolha voluntária, feita por alguns; enfim, um modo de pensar e de sentir, também uma maneira de agir e de proceder que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, o que os gregos chamavam de éthos. Conseqüentemente, mais que distinguir o “período moderno” das épocas “pré” ou “pós-moderna”, creio que seria melhor analisar de que maneira a atitude de modernidade, a partir do momento em que ela se constitui, se encontra em luta com atitudes de “contra-modernidade”. (Foucault, Dits et écrits, apud TERNES, 2006:95).

* Professora Doutora da FACINTER – Curitiba.

A modernidade, para Foucault, marca um modo de pensar e de sentir enquanto escolha voluntária e pertencimento a uma tarefa. Mais que uma maneira de pensar, no entanto, é uma atitude em relação ao mundo exercida por um sujeito que é, a cada instante, fundado e refundado na e pela história. Um sujeito que, além de exercer sua liberdade, a constrói enquanto atividade cotidiana, na direção de sua emancipação.

Como pensar a educação nesse contexto para além de reafirmá-la enquanto pertinente à modernidade e ao desejo de emancipação, tal qual acima delineado? Quais os espaços, quais os limites dessa pertinência? Lílian do Valle (2002) lembra-nos que, para Kant, dentre as descobertas humanas, a arte de governar os homens e a de educá-los são aquelas consideradas as mais difíceis de realizar. Freud, por sua vez, situa a educação entre as “atividades impossíveis”, juntamente com a psicanálise e a política. Pensar a educação, portanto, não é tarefa fácil se não se quer correr o risco de simplificá-la ou de enquadrá-la em definições estreitas.

Procurando fugir desta armadilha, proponho pensar, de início, a educação enquanto discurso e situa-la no do que Foucault chama de sistema de interdições que este sofre na sociedade, qual seja o princípio da disciplina, que organiza os saberes em espaços regidos por normas específicas. Nesse sentido, a educação enquanto disciplina, enquanto espaço constitutivo do saber seria definida “... por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”, que articula um sistema anônimo à disposição de quem queira utilizá-los. Organiza o que é necessário para a construção de novos enunciados: “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas.” (FOUCAULT, 1999: 30-31)

Não se pode pensar em uma disciplina, contudo, como o somatório de tudo o que se já disse e que pode ser dito sobre alguma coisa. A educação, portanto, não pode ser vista como a expressão de tudo o que pode ser dito sobre o ato de ensinar ou de aprender. Como toda a disciplina, ela é constituída de erros assim como de verdades, “...erros que não são resíduos ou corpos estranhos mas que tem funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades.” (FOUCAULT, 1999: 30-31)

Além do mais, para que uma proposição pertença a uma disciplina, deverá pertencer a um plano de objetos determinado e inscrever-se em um certo horizonte teórico. Isso se torna verdadeiro principalmente a partir do século XIX, quando surge uma clara separação dos saberes, criando a noção de um saber científico por oposição àquele (des)considerado senso

comum e passível de, como diz Foucault, “...precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação...” (1999:33).

A divisão dos saberes não é uma questão absoluta e para ser aceita como verdade deverá estar inserida “no verdadeiro” de sua época, na medida em que cada disciplina distingue as proposições verdadeiras das falsas, o que é decidido, exclusivamente, no interior de uma prática definida.

Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro”. (Foucault, 1999:34).

Reforçando a idéia de que a disciplina é um princípio de controle da produção de discurso, Foucault ressalta que ela fixa limites “...pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma re-atualização permanente das regras.”(Foucault, 1999:36) No entanto, se a disciplina fixa limites estes são ampliados por sua constante transgressão, permitindo a re-atualização das regras, o que permanece é o fato que pertencer a uma disciplina, ter acesso a ela, só é possível para aqueles que satisfaçam suas exigências, tornando-os qualificados para tal. Ela requer uma constante inserção em seu tempo, no verdadeiro de seu tempo, demarcando assim seus limites, o que se configura em um jogo complexo de saberes e identidades, como um pendulo entre o papel positivo e multiplicador de uma disciplina e seu papel coercitivo e restritivo. Um jogo complexo de poderes que define espaços, competências, permissões, restrições e tensões. A educação se articula nesse espaço de tensão.

Ao salientar o princípio de coerção do discurso, Foucault nos instiga a nos rebelarmos contra o poder que a disciplina tem de estabelecer limites para o exercício da atividade do saber que, afinal, é a atividade da vida. Sua própria experiência enquanto pensador abre uma infinidade de caminhos, como atenta Deleuze:

A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de abalos. ... É eminentemente o caso de Foucault. Seu pensamento não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado? Não há grande pensador que não passe por crises, elas marcam as horas de seu pensamento. (DELEUZE, apud HARA, 2006:273).

Crises que marcam a explosão de um pensamento que se joga em penhascos a desafiar a imposição de limites, as verdades universais válidas e obrigatórias a todos. Nas palavras de Foucault (apud HARA, 2006:273): “De que valeria a obstinação do saber se ela assegurasse

apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”

Desde outra perspectiva, Jacques Rancière em seu livro sobre o sonho operário (1988:12), descreve a transgressão dos trabalhadores às regras que os limitavam a um saber restrito “...ao exercício dos trabalhos manuais e da alma, partida e esmagada pela condição de operário”. Narra sonhos e pesadelos de operários franceses que, por volta de 1830, por não mais suportarem a dor do insuportável de suas vidas, resolvem se apropriar de um discurso que não lhes pertencia, pois sua posse não representava o verdadeiro da sociedade em que viviam. Apossam-se, poderia assim dizer da educação disciplina até então restrita aos burgueses, na noite não dormida, no descanso não cumprido e se transformam em *outras* pessoas, mostrando que deveriam ser tratados como seres a quem seriam devidas várias vidas, ou seja, a “...dupla e irremediável exclusão de viver *como* operários e falar *como* burgueses.” (RANCIÈRE, 1988:11) A leitura coletiva de textos considerados clássicos da literatura sua contemporânea, escrever cartas e diários relatando suas experiências, fora do espaço do trabalho, lhes dão acesso à palavra escrita e com ela a uma fala que os coloca como iguais àqueles de quem, por definição, deveriam ser diferentes. Dessa forma, os que habitam o mundo do trabalho se tornam habilitados a partilhar do sensível que dá forma à comunidade, até então restrita ao mundo burguês.

Em entrevista realizada para a Revista *Trópico* (2008), Rancière nos fala do fio condutor de suas reflexões:

A constante do meu trabalho é romper com a separação das disciplinas e a hierarquia dos gêneros a fim de colocar em evidência a partilha do sensível, a maneira como a filosofia e ou a literatura, a estética ou a história, constituem seus discursos.

Nesse sentido, a palavra escrita permite a ruptura com a separação das disciplinas, enquanto exercício da política e da atividade democrática, na medida em que traça uma re-divisão da posição dos corpos e o poder da palavra soberana, “...porque opera uma re-divisão entre a ordem do discurso e das [suas] condições”. (RANCIÈRE, 1995:8) A escrita permite, pois, que haja separação entre o enunciado e a voz que o enuncia, embaralhando a relação ordenada entre o fazer, o ver e o dizer. A essa perturbação teórica provocada pela escrita Rancière dá o nome político de democracia, não enquanto modo particular de governo, mas enquanto atitude política. A tensão habita a literatura, enquanto escrita por excelência, na medida em que expressa o “...confronto entre, de um lado, o ato singular de escrever e a palavra livre do jogo mimético com, de outro lado, as múltiplas formas do grande mito da

“verdadeira” escrita”.(RANCIERE, 1995:14)

Na idade moderna, com a explosão da palavra escrita e a possibilidade de sua ampla circulação, a compreensão da escrita se delineia como inscrição mutável daquilo que a comunidade tem em comum. Nesse sentido, Rancière afirma que a moderna literatura – escritura – é uma noção que não tem mais que 200 anos, tendo nascido juntamente com as revoluções democráticas da América e da França. Até então, pertencia à prática do erudito, daqueles com o poder de fazer acontecer apenas pela palavra, expressava e definia o universo das pessoas nobres por oposição à vida repetitiva das pessoas comuns. A escrita moderna implode essa apreensão e leva à desarticulação desse sistema, pois deixa de haver correspondência entre a dignidade dos personagens e a qualidade de expressão: toda vida passa a ser digna de ser (des)escrita na medida em que a palavra fala a qualquer um, sem controle de seu trajeto nem seleção de seu destinatário. Dessa forma se reforça “...contribuição da literatura a uma democracia que é a da circulação e da apropriação aleatória das formas de vida e de experiência vivida, das maneiras de falar, de sentir e de desejar”. (RANCIÈRE, 2008) As atividades literárias noturnas do sonho operário, as “autobiografias de filhos do povo”, são forte expressão dessa contribuição que a literatura - a escrita – traz em si, confirmando sua condição política.

A desordem democrática que a escrita instiga, causa mal estar ao saber instituído e provoca reação objetivando a restauração da hierarquia dissolvida e devolver as palavras ao seu devido lugar, que marca o projeto da formulação da ciência social.

Só o princípio do método científico certo compreende uma guerra mais fundamental da escrita. O mal que a jovem ciência quer remediar é a divisão do corpo comunitário pela desordem da escrita: a desordem das palavras sem referentes e dos enunciados mudos/falantes que instituíram o palco revolucionário. À sociedade e ao regime da escrita democrática, ela opõe a ciência que, armada com palavras exatas, deve fornecer à comunidade um novo corpo de crenças coletivas. (RANCIÈRE, 1995:17)

Na fronteira estabelecida pela ciência, se dá a apropriação disciplinar do discurso que estabelece limites, hierarquias, marca fronteiras e seu acesso é permitido somente àqueles iniciados em seus signos. A introdução daqueles não “destinados a pensar” no mundo da escrita leva à ampla abertura de horizontes, de saberes e de atitudes. O saber faz pensar e pensar faz questionar, duvidar, potencializa a curiosidade. Há, portanto, perigo iminente no acesso à escrita, o que a confirma como “coisa política”, não por ser instrumento de poder, o que também é, mas “...porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição”. (RANCIÈRE,1995)

A separação dos saberes entre aqueles definidos como científicos e o chamado senso

comum, o século XIX representa, como salienta José Ternes (2006), uma reestruturação da cultura ocidental, uma mudança da estrutura própria do pensamento ocidental. A modernidade confere ao pensamento o estatuto de trabalho ao criar exigências especiais para o seu exercício, que agora se manifesta como *pensamento científico*. São exigidas condições especiais para a atividade do pensamento, para a construção do conhecimento que, como diz Foucault, se distancia de uma objetividade científica no sentido em que ele é perpassado de subjetividade, pois se constitui enquanto conhecimento construído na e com a história. O pensamento é sujeito do conhecimento “...que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história”. (Foucault, apud TERNES, 2006:100)

O conhecimento nasce da tensão, da luta, da guerra; o saber se faz contra obstáculos, não só aqueles exteriores mas, e talvez principalmente, os internos ao próprio saber, entre o proibido e o autorizado

A subjetividade confirma a separação entre aqueles que são autorizados a penetrar nesse mundo codificado do saber científico e aqueles que, pertencendo ao mundo do trabalho, as massas populares, recebem fragmentos dessa codificação que hierarquiza a construção do saber.

Pois se é a palavra dos apóstolos “burgueses” que provoca ou aprofunda essa fratura no curso diário dos trabalhos, pelo qual os proletários são arrastados à espiral de uma outra vida, o problema começa quando os pregadores querem fazer dessa espiral a linha reta que leva às manhãs do Trabalho novo, querem fixar seus fieis à boa identidade de soldados do grande exercito militante do trabalhador do futuro. Na felicidade de ouvir a palavra de amor, os operários saint-simonianos não perderão um pouco mais dessa identidade de trabalhadores fortes que o apostolado da indústria nova requer? E, inversamente, os proletários icarianos acaso poderão encontra-la de outra forma que não seja em detrimento da educação paternal de seu líder? (RANCIÈRE 1988:12,13)

No momento em que há, de um lado, aqueles habilitados a pensar e, como consequência, habilitados a produzir o conhecimento, ou pelo menos aquele conhecimento chancelado pela ciência e, do outro lado, aqueles não autorizados a pensar, é atribuída à educação a função disciplinar de fazer a repartição, a distribuição do saber socialmente produzido, que nasce marcado pela desigualdade. Dessa função nasce a escola pública moderna confirmando a crença de que não há limites para a ação educativa.

Por traz da crença nas amplas possibilidades da ação educativa está a fé inabalável na razão humana “...que é universal e capaz de promover a justiça e a igualdade: ao menos é nisso que se acredita firmemente...” (VALLE, 2002:284). Até então, tradições e costumes

obscurantistas impediam que a razão se desenvolvesse livre e igualitariamente entre os seres humanos. A partir da Revolução Francesa a educação escolar tem a tarefa de formar o cidadão, imbuído dos ideais de liberdade e igualdade, paradigma da nova sociedade. Igualdade tal qual expressa na Declaração dos Direitos do Cidadão que define que todos são iguais perante a lei; liberdade que passa a ser aquela arbitrada pelo Estado liberal.

A educação é, ela também, atividade política, no sentido que Castoriadis da à política: “...o objeto da verdadeira política é transformar as instituições, mas transforma-las de forma que essas instituições eduquem os indivíduos em direção à autonomia.” (2004:285): No entanto, como não existem sociedades autônomas no sentido que a heteronomia é parte constitutiva destas, tampouco existem circunstâncias objetivas que tornariam possível a formação de educadores e educandos livres e emancipados, pois eles são formados no espírito da sociedade existente. Está assim evidenciado um paradoxo:

Eis um dos aspectos desse paradoxo: a autonomia é a capacidade de colocar em questão a instituição dada da sociedade – e é essa instituição que, por intermédio sobretudo da educação, deve torna-los capazes de coloca-los em questão” (CASTORIADIS, 2004:286)

A filosofia moderna e contemporânea “esquece” a educação como preocupação central, da maneira que foi pensada pelos grandes filósofos desde Aristóteles e Platão. Por outro lado, com a modernidade, após a Revolução Francesa, a filosofia política passa a falar de indivíduos livres, como se estes pudessem ter surgido como que por um passe de mágica; são construídos enquanto discurso que relega a um segundo plano a realidade sócio-histórica. As amplas possibilidades propostas pela ação educativa, a partir deste momento, se distanciam infinitamente da educação grega – *paideia* – que desempenhava o importante papel de instigar a curiosidade, estimular a reflexão, desenvolver a autonomia do pensamento, na direção do *cuidado de si* e do *conhecimento de si*.

A autonomia acima referida é informada, dentre outras coisas por questões culturais que devem sempre estar presentes em um processo educacional. Impossível se dar conta da educação se não estivermos sempre atentos para as questões que formam e informam não só o educador como também, e talvez principalmente o educando enquanto indivíduo sócio-histórico. (DE BONI & MUELLER, 2002:221)

O indivíduo nasce radicalmente livre, no sentido que é “vazio” de informações; é livre para construir sua vida, o que faz instigado pela curiosidade, pelo prazer de aprender. Essa liberdade é cerceada na aquisição da disciplina da vida em sociedade: a interdição, o ato de

proibir, acompanha o crescimento do indivíduo. A curiosidade e o prazer de aprender não encontram mais razão de ser. Bakunin desenvolve essa questão quando afirma que a liberdade com a qual nascemos é cerceada pelo mundo que nos cerca, culminando com a escola que dirige nosso aprendizado impondo limites, ditando regras, determinando o que e como devemos aprender. À ela – à escola – são dadas qualificações que se sucedem informadas pelas questões do mundo na qual existem: escola para construir a nação (séc. XIX e XX); escola cidadã; escola para a democracia, etc. Essa inserção social e no seu tempo é necessária e bom vinda. No entanto fica no ar uma pergunta: qual o espaço de uma escola que exista simplesmente para fazer florescer indivíduos curiosos, com fome e prazer em aprender, desejosos de caminhar na direção da construção da autonomia e, portanto, da construção da liberdade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, C. *Figuras do pensável*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DE BONI, M.I.M. e MUELLER, H. I. *Olhares educacionais diferenciados: Anísio Teixeira e Erasmo Piloto*. ANAIS – XXIV Simpósio Nacional de História. História e Multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HARA, T. Os descaminhos da nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. In: RAGO, M. e VEIGA NETO, A (orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 271-279.

MUELLER, H. Utopia e Educação. In: *Tuiuti: Ciência e Cultura*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1994. vol. 28. pp. 207-226.

RANCIÈRE, J. *A noite dos proletários*. Arquivo do sonho operário. São Paulo: Cia. Das Letras, 1988.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Revista Trópico. Entrevista com Jacques Rancière. 2008. bilhetesdeparis.blogspot.com/2008/01/entrevista-com-jacques-rancire.html Acessado em 13/08/2008.

VALLE, L. *Os enigmas da educação. A paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TERNES, J. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: GONDRA, J. e KOHAN, W. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.